

Lise Öğrencilerinde Hoşgörü Değeri ve Toplumun Farklı Kesimleriyle Karşılaşma Deneyimlerinin İncelenmesi: Çoklu Durum Çalışması¹

Öğr. Gör. Dr. Esra BAKİLER

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü,
İstanbul / Türkiye, bakileresra@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-7162-3788

Prof. Dr. Sevim CESUR

İstanbul Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü,
İstanbul / Türkiye, sevimcesur@yahoo.com, ORCID: 0000-0002-4038-0592

Öz

Değerler ve eğitimi son yıllarda üzerinde önemle durulan konuların başında gelmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının da 2010 yılından itibaren değerler eğitimi sistemli bir şekilde uygulaması ve 2017 yılından itibaren de ders müfredatını, değerler ve değerler eğitimi odak noktası olarak planlaması bunu göstermektedir. Değerler eğitimi programlarında önemli görülen ve evrensel kabul edilen değerlerden biri de içerisinde farklı unsurları barındıran toplumların ihtiyacı olarak görülen hoşgörü değeridir. Peki “hoşgörü” ne demektir? Hoşgörü değeriyle bir arada yaşamaları beklenen farklı unsurların toplumsal karşılaşma ve bir arada yaşama deneyimleri nelerdir? Buradan hareketle bu araştırmanın amacı 11. sınıf öğrencilerinin hoşgörü anlayışları ve toplumsal karşılaşma deneyimlerinin incelenmesidir. Bu deneyimleri derinlemesine

¹ Bu çalışma, birinci yazarın İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji bölümünde sunduğu doktora tezinden türetilmiştir.

* Sorumlu Yazar. Tel: +90 533 773 35 93 | Araştırma Makalesi.

Makale Tarihi Bilgisi. Gönderim: 05.03.2021, Kabul: 01.07.2021, Erken Görünüm: 10.11.2021, Basım: Aralık, 2022.

anlayabilmek için katılımcıların hem yaşantılarının düzenli bir parçası olan formal eğitim sürecinde edindikleri bilgileri hem de okul dışı yaşantıları sonucu edindikleri deneyimleri incelemek gerekmektedir. Bu amaçla araştırma nitel desenlerden çoklu durum desenine göre dizayn edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını toplumun din, sosyo-ekonomik düzey ve etnik köken açısından homojenlik ve heterojenliğini yansıttığı düşünülen üç farklı okulunda eğitim gören otuz bir lise öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler odak grup görüşmeleri ve formal eğitimin çerçevesini çizen bazı belgelerin incelemesi yoluyla toplanmıştır. Odak grup tartışmaları ve öğretim programlarının analiziyle her üç grupta ortak olarak ortaya çıkan temalar şöyledir: Hoşgörü Anlayışında Ortaöğretim Programlarıyla Benzeşme ve Farklılaşmalar; Hedef Gruplara ya da Bağlamlara göre Değişen Hoşgörü Anlayışı.

Anahtar Kelimeler: Değerler eğitimi; Gruplararası ilişkiler; Hoşgörü; Önyargı; Ötekileştirme; Toplumsal karşılaşma.

Exploring the Tolerance Value and Social Encountering Experiences of High School Students: Multiple Case Study

Abstract

Values and education is one of the issues that have been emphasized in recent years. The Ministry of National Education has been implementing values education systematically since 2010 and planning the curriculum by taking values and values education as a focus since 2017. But what do we mean by "Tolerance" What are the experiences of those who are expected to live side by side within the value of tolerance during social encountering and their day to day lives? Therefore, this study aims to probe the meaning of tolerance of 11th grade students and their experiences of social encountering. In order to have a deep understanding of these experiences, it is required to study the knowledge that participants acquired during their formal education which is a steady part of their lives, and also the experiences of their lives outside of school. It is important to analyse both knowledge and experiences of participants' gained through their formal school education as well as through their social, in order to gain an in depth understanding of their overall experiences. Therefore, this study utilises multiple case study model amongst qualitative research methods. There are 30 participants from 3 different high schools in Istanbul. These high schools were chosen as it is thought that they reflect the Turkish society both homogeneously and heterogeneously in terms of the religion, socio-economical status and ethnicity. The data was gathered by focus group interviews and investigating some documents that outlines the formal education

framework. Via focus group discussions and analysis of education programs, common themes in all three groups were identified. As a result of the thematic analysis, regarding to the concept of tolerance 3 themes were identified: Similarities and Divergences with Secondary School Programs in Understanding of Tolerance; Understanding of Tolerance That Changes According to Target Groups or Context.

Keywords: Intergroup relations; Othering; Prejudice; Social encountering; Tolerance; Values education.

Extended Summary

Purpose

Values are beliefs and attitudes about what needs to be done and respond to what is important to us. Values constitute the personal dimension of moral development (Santrock, 2014). In this respect, it is an important dimension of individuals' development areas. Although values education is very important in early childhood (Çalışandemir and Altun, 2019), the importance of values education is frequently emphasized in this period due to the developmental characteristics of adolescence (İbalı, 2019; Sarı and Yolcu, 2019; Tanrıseven and Dilmaç, 2013). Although the process of identity development begins with adolescence and does not end with adolescence (Mc Adams, 2011), the important aspect of this period in terms of identity development is that it is a period in which physical, cognitive and social changes will be reviewed and re-synthesized (Marcia and Carpendale, 2004; Santrock, 2014). According to Piaget's (1952) Cognitive Development Theory, the cognitive changes required to make these reviews, syntheses and choices are experienced during adolescence. In this period, thinking about thinking, which is one of the important cognitive skills and called metacognition, also increases. All of these constitute the cognitive infrastructure required for adolescents to think multidimensionally. At the same time, adolescence is an excellent period of development for developing a healthy intercultural perspective and revising beliefs. During adolescence, it is a routine for individuals to separate themselves from others and form groups of friends and gaining multicultural awareness helps adolescence to be a positive experience (Cetron, 2011). Adolescence is a period when normative characteristics are designed in terms of values and beliefs shared in society (Crystal, Killen and Ruck, 2008). In this period, adolescents distinguish between what they are taught and what is personally valuable for them. An important point in identity construction is the need for the other the outgroup. Identity building process is the answer to the question of "who am I" along with the question of "who am I not" and it plays

a complementary role to the identity of this individual (Uyan-Semerci, Erdoğan and Sandal-Önal, 2018). Adolescents have a framework that they learn from their families regarding these outgroups / others. One of the places where some students encounter these outer groups or new outer groups in their minds is the school. The purpose of this study is to examine how tolerance, which is one of the important values of the first Values Education Program implemented by the Ministry of Education, is the first value that comes to mind when it comes to being together with differences, through formal education and their own lives.

Method

This study utilises multiple case study model amongst qualitative research methods Case study “involves the investigation of a problem through the examination of one or more situations within a limited system” (Creswell, 2007, p.73). This research is limited to time (the data collection process lasted for a total of three months, one month in each field), location (all three research sites are on the Anatolian Side of Istanbul) and three different cases (adolescents at different socio-economic levels living in three different social environments). Different situations were selected to view the central phenomenon from different angles (Stake, 1995). The maximum diversity sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used in the selection of the study group. Ten students were selected from these classes, which were suitable for the purpose of the study, and the working group of that school was formed. In each school, unattended observations were made for 1 month, and data were collected through weekly focus group interviews. about a month at a school e, the research data were collected over a period of 3 months. Considering the three schools, the study group of the study is 30 volunteer students of different ethnic, religious, and socio-economic backgrounds. The data were collected through focus group interviews and document review.

Results

As a result of the analysis of the data collected on the participants' experiences with tolerance, two different themes emerged. These themes are: Similarity and Differences in Understanding of Tolerance with Secondary Education Programs; Understanding of Tolerance Changing According to Target Groups or Contexts.

Tolerance has been conceptualized in different ways, both by the participants and in the expressions in the curriculum, and it is very difficult to

give a clear, fixed meaning to this concept. The meaning of the concept is constantly changing in the light of different experiences. In the experiences of the participants, tolerance was expressed mainly as “acceptance of differences”. This expression is an elastic and in some cases unclear concept that includes broad meanings. In programs, it is more difficult to conceptualize and make a clear meaning. Because both the concept of tolerance itself and the concepts used with tolerance are few in number. In some cases, tolerance is interpreted only as an ideal. So it is difficult to find an understanding of tolerance that is put into action in programs. Although the concept of tolerance perceived by the participants has common points with the understanding of tolerance in the curriculum, it is seen that it is more flexible and wider than in the programs.

The second finding of the study is that the meaning attributed to tolerance varies according to the groups. To whom and how to show tolerance, which is defined in a wide range from respect to endurance, varies according to each participant. Although there are more common points, the perspectives of the participants towards some groups may differ. In other words, a group respected by one participant may be a group that must be tolerated for the other participant. These groups are determined as a result of the participants’ experiences in different fields.

Discussion

Research shows that we can only understand the value gains in adolescents without examining social contexts (Witenberg, 2007; Wright, 2008). Contexts are environments in which developments are experienced and are influenced by historical, social, cultural and economic factors. The development of an adolescent individual takes place on the basis of family, peer, religion, living environment, society and nation structures as well as their cultural heritage (Schlegel and Hewlett, 2011). For example, it is not possible to understand the inter-racial tolerance of adolescents without knowing the historical, social and economic aspects of interracial relations (Santrock, 2014). Also, children’s opinions about social structures change as they grow. It will not be effective to explain prejudice to children and adolescents without determining their conceptualization and interpretation on issues such as friendship and group (Killen, Rutland and Ruck, 2011). Therefore, school programs should be planned in accordance with the development of children. Although the regulations in school programs are important, Raihani (2011)

criticizes the limitation of tolerance education to only educational content and educational books. According to him, around the vision and policies of countries with rich ethnic and religious diversity, leadership and management should adopt a holistic tolerance education model that encompasses broader segments of society, talent and culture, education and training, and student activities. The use of different teaching methods and techniques in values education is important in this sense (Küçük-Turgut, 2020). In this study, the curriculum examined is the Values Education curriculum implemented before 2017. The findings show that when the curriculum prepared for high schools are examined, the concept of tolerance is rarely passed on as a primary value that will open the individual's horizons and expand the world of thought. The understanding of tolerance in the programs is considered as a secondary value that facilitates coexistence, in line with the views of the participants. In the pre-2017 program, Düzenli (2017), who examined values education in terms of outcomes and unit expansions, found that some courses were planned to appeal to the same value type. Sarı and Yolcu (2020), who examined the curriculum implemented since 2018-2019, found that the determined root values were not sufficiently reflected in either the achievements or contents of the programs.

In the amendment made in 2017, tolerance is not included among the root values that should be gained. Attitudes and behaviors associated with tolerance in old programs are considered under respect. To gain these values, in recent years, which is one of the issues of Syrian refugees in Turkey opened discussion of location is important in terms of multicultural educational experience (Keskin and Coşkun-Keskin, 2020).

Conclusion

In today's world, establishing positive relationships in social contact, which is more inevitable than before, is possible with tolerance (Aslan, 2005; Leirvik, 2007) and meaningful contact (Hewstone, 2009). And this is a 'learnable competence' (Phillips, 2005; cited in Hewstone, 2009). If Values Education is put into practice more effectively and continued with activities in which students are actively involved, the program will reach its goal more easily. In addition, more effective results will be obtained if values are seen not only as elements that facilitate human relations in daily life, but as elements that will improve the individuals themselves. In this sense, value practices in teaching programs can be clarified and deepened.

Giriş

Bu araştırmada farklı arka planlardan gelen ve okul ortamını paylaşan ergenlerin hoşgörü değerine dair deneyimleri incelenecektir. Değerler insanlık tarihi boyunca üzerinde durulan kavramlar olmuşlardır. Toplumsal yaşamın var olduğu dönemlerden bu yana filozoflar, din adamları ve günümüzde farklı disiplinlerde çalışmakta olan araştırmacı ve yazarlar değerler konusunda fikir yürütmüşler; değerlerin birey ve toplum yaşamındaki önemine vurgu yaparak doğruluğuna inandıkları erdemleri tanımlamaya ve bu erdemlerin toplumca benimsenmesine çalışmışlardır. Hatta pek çok sosyal bilimci değerlerin insan davranışlarını açıklamada temel bir öneme sahip olduğunu düşünmektedir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Değerler, bireylerin ideal davranış tarzları ya da yaşam amaçları hakkında inançları olup, davranışa farklı tarzlarda rehberlik eden çok yönlü standartlar olarak ifade edilmenin yanı sıra, bir şeyin arzu edilebilir (iyi) ya da edilemez (kötü) olduğu hakkındaki inanç olarak da ifade edilmektedir (Güngör, 1998; Rokeach, 1973). Yani değerler inanç, pratik yönelimli, gerekenle ilgili olan, tercih, tarih, kültürle ilgili bir olgudur (Genç, 2019).

Değerler zaman içerisinde değişip dönüşmekte, bazı değerler güçlenirken bazı değerler zayıflayabilmektedir (Erkılıç, 2019). Hangi değerlerin daha çok vurgulandığından bağımsız olarak, kimi zaman yöntemleri konusunda mutabakat sağlanamasa da 1990'lı yıllardan itibaren karakter ve değerler eğitimi önemli bir konu olarak tartışılmaya başlanmıştır (Katılmış ve Ekşi, 2016). Karakter eğitimi en genel anlamıyla 'örtük veya açık program' aracılığıyla, yetişen yeni nesle temel insanî değerleri kazandırma, değerlere karşı duyarlılık oluşturma ve onları davranışa dönüştürme konusunda yardımcı olma gayretinin ortak adıdır. (Ekşi, 2003). Hangi değerlerin kime, nasıl, ne zaman öğretileceği konusunda bir fikir birliği olmasa da karakter eğitimi ve değerler eğitiminin, eğitimin bir parçası olduğu konusu yaygın bir şekilde kabul görmektedir (Katılmış ve Ekşi, 2016). Birçok ebeveyn ve eğitimci değerler eğitiminin önemine vurgu yapmaktadırlar (Demirhan-İşcan, 2019). Türkiye çerçevesinde düşünülecek olursa insanlar arasında -en basit anlatımıyla- bazı duyarlılıkların kayboluşu bile değerler eğitimi için yeterli bir sebep olarak görülmektedir (İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü, 2014). Karakter eğitimi ve değerlerin aktarılması gelişimin erken dönemlerinde ailede kazanılmaya başlanır ve kişiliğin oluştuğu dönemlere kadar devam eder. Çocuklarda temel değerleri geliştirmek önce anne ve babaların daha sonra eğitimcilerin görevidir (Sarı ve Yolcu, 2019).

Genel olarak eğitimde özel olarak değerler eğitiminde her yaşın ayrı bir önemi olsa da ergenlik dönemi ayrı bir öneme sahiptir. Çünkü, Erikson'a göre kimlik gelişimi ergenlik döneminin konusudur ve meslek, dinî inanç, siyasi görüş, cinsellik gibi birtakım konularda seçim yapmayı içerir (Hortaçsu, 2007). Kimlik gelişimi süreci ergenlikle başlayıp ergenlikle sona ermesine de (McAdams, 2011) bu dönemin kimlik gelişimi açısından önemli olan yönü, fiziksel, bilişsel ve sosyal değişimlerin gözden geçirilip yeniden sentezleneceği bir dönem olmasıdır (Marcia ve Carpendale, 2004'den akt; Santrock, 2014). Bu gözden geçirmeleri, sentezleri ve seçimleri yapabilmek için gerekli bilişsel değişimler Piaget'in (1952) Bilişsel Gelişim Kuramı'na göre ergenlik döneminde yaşanır. Bu kurama göre ergenlik döneminde bireyler soyut, hipotetik ve idealist düşünmeye başlarlar. Ayrıca bu dönemde önemli bilişsel becerilerden biri olan ve metabiliş olarak adlandırılan, düşünmeye dair düşünme de artmaktadır. Bütün bunlar ergenlerin, çok boyutlu düşünceleri için gereken bilişsel alt yapıyı oluşturmaktadır. Aynı zamanda ergenlik dönemi, sağlıklı bir kültürlerarası perspektif geliştirmek, inançlarını gözden geçirmek için mükemmel bir gelişim dönemidir. Ergenlik süreci boyunca, bireylerin kendilerini başkalarından ayırmaları ve arkadaş grupları şekillendirmeleri bir rutindir ve çok kültürlülük bilinci kazandırılması, ergenliğin pozitif bir deneyim olmasına yardımcı eder (Cetron, 2011). Ergenlik dönemi, toplumda paylaşılan değer ve inançlar açısından normatif özelliklerin tasarlandığı bir dönemdir (Crystal, Killen ve Ruck, 2008). Bundan dolayı ortaöğretimde değerler eğitimine, ergenlik döneminde bulunan öğrencilerin bulunduğu ortaöğretim seviyesinde özel bir önem verilmesi gerektiği düşünülmektedir (Sarı ve Yolcu, 2019).

Ergenlik döneminin getirdiği değişikliklerden dolayı bu dönemde değerler eğitimine verilmesi gereken öneme yapılan vurgu, hangi değerlerin, nasıl öğretilmesi sorusunu da beraberinde getirmektedir. Toplumda yetişen bireylerin değerleri öğrendikleri kaynaklar çeşitli olsa da en temel iki kaynak aile ve okul olarak karşımıza çıkmaktadır (Boydak, 2019). Bazı aileler içinse değerlerin okullarda sistemli bir şekilde öğretilmesi gerekmektedir. Hangi değerlerin öğretilmesi gerektiği konusunda ise toplumdan topluma farklılaşmalar olabileceği, bu yüzden hangi kişilik özelliklerinin geliştirileceği konusunda okul, aile, öğrenci, öğretmen gibi tüm paydaşlardan görüş alınması gerektiğine işaret edilmektedir (Demirhan-İşcan, 2019).

Türkiye'de değerler eğitimi uygulamaları UNESCO tarafından desteklenen "Yaşayan Değerler Eğitimi Programı" adlı bir projeye dayanmaktadır.

İş birliği, özgürlük, mutluluk, dürüstlük, sevgi, alçak gönüllülük, barış, saygı, sorumluluk, sadelik, hoşgörü ve birlik değerlerini evrensel değerler olarak kabul eden bu proje, 2000 yılı Mart ayı itibariyle 64 ülke ve 1800 okulda uygulanmaktaydı. (İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü, 2012). 2005-2006 yıllarında Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda değerlere yer verilmesiyle başlayan değerler eğitiminin, okullarda daha sistemli bir şekilde uygulamaya konulması ise 2010-2011 eğitim öğretim yılında olmuştur. Talim Terbiye Kurulunun hazırladığı genelgede, değerler eğitiminin kapsamı şu şekilde belirlenmiştir:

“Toplumsal hayatı oluşturan, insanları birbirine bağlayan, gelişmeyi, mutluluğu ve huzuru sağlayan, risk ve tehditlerden koruyan ahlaki, insani, sosyal, manevi değerlerimizin tüm bireylere kazandırılmasında en önemli etken eğitimidir. Bu kazanımlarımızın öğrencilerimize aktarılması da değerler eğitimi oluşturmaktadır.” (MEB, 2010/ 53 Nolu Genelge)

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na dayalı olarak Millî Eğitim Bakanlığınca belirlenen ve 2010-2011 yılından itibaren kazandırılmaya çalışılan temel değerlerden bazıları şunlardır: demokrasi, saygı, hoşgörü, merhamet, barış (Cihan, 2014). Gelişmeler doğrultusunda 2015 yılında müfredatı yenileme çalışmalarına başlayan Millî Eğitim Bakanlığı, 2017 yılında değişiklikleri tamamlayarak, 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren merhaleli olarak uygulamaya başlamıştır. Bu müfredatın, 2010 yılında hayata geçen bütün öğretim programlarının, değerlerin kazanımı destekleyecek şekilde planlanan müfredattan farkı, değerler eğitiminin, müfredatların ana odağını oluşturmasıdır. Burada öğrencilere aktarılması gereken kök değerler, adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik olarak belirlenmiş ve bunlara ilişkin tutum ve davranışlar belirlenmiştir (MEB TTK, 2017). Yukarıda ifade edildiği gibi öğretim programlarında hangi değerlere vurgu yapılacağı, toplumdan topluma değişiklik göstermektedir. Millî Eğitim Bakanlığının programı incelendiğinde, 2017 yılına kadar olan programda hoşgörü, sevgi, saygı, vatanseverlik değerlerinin üzerinde özellikle durulan değerlerden olduğu görülmektedir. Tanrıseven ve Dilmaç (2013), ergenlik döneminde sorumluluk alma, saygı, hoşgörü, dürüstlük gibi değerlerin içselleştirilebilmesi için eğitim-öğretim programlarında bu değerlere mutlaka yer verilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Söz konusu çalışmada ifade edilen değerlerden “hoşgörü” incelenecektir. Bunun nedenlerinden ilki yukarıda da ifade edildiği gibi ergenlik döneminin, kimlik inşası açısından kendine has yapısıdır. Bu dönemde ergenler kendilerine öğretilenlerle,

kendileri için kişisel olarak değerli olanları birbirinden ayırırlar. Bireyler bu seçimleri değişik yollarla yapabilirler. Kimlik, Şerif'in deneylerinde iş birlikçi davranışın bir sonucu olarak görülürken, Tajfel'da sosyal kategorizasyon ve motivasyonla birlikte gider (Arkonaç, 1997). Kimliği, farklı boyutlarıyla tanımlayan bu iki yaklaşımın ortak noktası ise kimlik tanımlamak için bir dış gruba, yani “öteki”ne duyulan ihtiyaçtır; bu süreçte “ben kimim” sorusuyla birlikte “ben kim değilim” sorusuna verilen cevaplardır ve bu bireyin kimliğini tamamlayıcı rol oynar (Uyan-Semerci, Erdoğan ve Sandal Önal, 2018). 1995 yılını “Dünya Hoşgörü Yılı” ilan eden UNESCO'nun tanımında ve alan-yazındaki diğer tanımlarda kimlik inşa sürecinin “ötekileri/diğerleri” ve farklılıkların bir arada olması ile ilgili değer, hoşgörü değeri olarak karşımıza çıkmaktadır (Akçam, 1994; Aslan, 2001; Kaymakcan, 2007; Leirvik, 2007; UNESCO, 1995). Bu çalışmada hoşgörü değerinin seçilmesinin diğer sebebi ise araştırmanın yürütüldüğü dönemlerde toplumun din ve etnik köken açısından farklılaşan kesimlerine yönelik açılım faaliyetleridir. Toplumsal farklılıkların bir arada yaşamasına yönelik bu çalışmalar yine hoşgörü değeriyle yakından ilişkili olduğundan, ergenlik dönemindeki bireylerin günlük yaşamlarında ve eğitimlerinde bir değer olarak hoşgörünün yerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Hoşgörü kelimesi Türkçedeki, İngilizce “tolerance” kelimesinin karşılığı olarak kullanılmaktadır. Tolerans sözü latince “tolerare” fiilinden gelmektedir (Batuhan, 1959). Bu da müsaade etmek, katlanmak, çekmek (giderilemeyecek bir kötülüğe boyun eğmek anlamında) kullanılmaktadır. Hoşgörü kelimesi ise Farsça ‘güzel, hoş, tatlı anlamına gelen huş sözcüğüyle, görmek fiilinden türemiştir. Anlam içeriği olarak da farklılıklardan zevk almak, onları güzel görmek anlamındadır (Aslan, 2001). Kelimelerin köken olarak farklı anlamlara dayalı kavramlardan türetilmiş olması, bu iki kavramın birbirleri yerine kullanılıp kullanılmayacağı tartışmasını da beraberinde getirmiştir. Hançerlioğlu (1989) ve Yürüşen (1996) tahammül anlamı içerdiği için bu iki kavramın birbirleri yerine kullanılabileceğini savunurken, Aslan (2001), hoşgörü kavramı sıkıntı veren bir tahammül anlayışı içermediği için hoşgörü ve toleransın birbirlerinin yerine kullanılmayacağını öne sürer. Ona göre kabullenmeme, tahammül, katlanma, ruhsat verme, ihmal etme, göz yumma ve gücü elinde bulundurma gibi anlamlar, Batı kaynaklı kullanımlardır ve toleransın negatif yönünü oluştururlar. Anlayışla karşılama ve sevme ise toleransın pozitif yönüdür. Bu çalışmada öğretim programlarında hoşgörü değeri şeklinde geçtiği ve günlük kullanımda daha yaygın olduğu için

veri toplama sürecinde hoşgörü kelimesi tercih edilmiştir.

Hoşgörü kavramı alanındaki geniş alanyazın, kavramın tartışmalı ve dinamik yönüne işaret etmektedir. Nitekim Topuz (1995) 16. ve 17. yüzyıldaki tolerans kavramıyla bugünkü tolerans arasında uçurumların olduğunu, filolojik ve dilsel tanımlamaların sosyolojik, siyasal ve hukuksal tanımlamalardan farklılaştığını belirtir. Eskilerin deyişiyle, bu kavramın “efradını cami ağyarını mani” tanımının yapılması zor görünmektedir. Yani hoşgörü kavramıyla ilgili olan her şeyi içine alan, kavramla ilgisiz olanları dışarıda bırakan bir tanım yapabilmek çok kolay değildir. UNESCO’nun (1995), hoşgörü tanımındaki anahtar kelimeler, farklılıkları kabul etmek, saygı göstermek, iletişim, empoze etmemektir. Tanımlar ve kavramsal tartışmaların ötesinde hoşgörü, toplumların bir arada yaşaması için önemli bir erdem (Kaymakcan, 2007), demokrasi ve insan haklarının yürütücü gücü olarak kabul edilmektedir (Radić, 2009). Önemli bir değer olarak kabul edilen hoşgörü, Millî Eğitim Bakanlığının Değerler Eğitimi Projesi’nde de öğretilmesi gereken değerler arasına alınmıştır. Yukarıda da ifade edildiği gibi ergenlik döneminde değerler eğitiminde yer alması gereken bir değer olarak da görülmektedir. Hoşgörü değeriyle ilgili Türkçe alanyazın incelendiğinde ortaöğretim dönemindeki bireylerin hoşgörü anlayışına ve toplumsal temaslarına dair bir araştırmaya rastlanmamıştır. Olan az sayıda çalışma ise demokratik değerlerle ilgilidir (Güven ve Akkuş, 2004; Yeşil ve Aydın, 2007). Hoşgörü ile ilgili yapılan araştırmalar daha çok ilkökul öğrencileri ve üniversite öğrencilerine yönelik olarak ölçek geliştirme (Çalışkan ve Sağlam, 2012; Çavuş, 2019), hoşgörü ve çeşitli değişkenler arasındaki ilişkileri inceleme (Gül, 2018; Kılıç, 2017; Tunar, 2017; Yılmaz, 2019) hoşgörüye dair kavramsallaştırmaları anlama ve hoşgörü eğilimlerini artıracak programların etkililiğini inceleme şeklindedir (Aslan, 2017; Boyacı, 2015; Gökalp, 2017). Alanyazın incelendiğinde, çok sayıda araştırmacının değerlerin eğitimi konusuyla ilgili çalıştığı görülmektedir. Bu çalışmalar daha çok, derslerde, kitaplarda değerlerin nasıl ele alındığını araştırmaya yönelik çalışmalardır. Değerler eğitimi ile ilgili araştırmaların önemli bir kısmı da öğretmenlerin ve öğrencilerin değerler eğitimine yönelik görüşlerini incelemektedir (Boydak, 2019; İbalı, 2019).

Hoşgörü çalışmaları ile ilgili yabancı alanyazın incelendiğinde, Verkuyten ve Slooter (2007) hoşgörünün yaşla bağlantılı değil ortamla bağlantılı olduğunu bulgulamıştır. Bazı araştırmaların, hoşgörülü davranışlar

için ortam ve bağlamların önemli olduğunu bulgulaması, hangi ortamların hoşgörüyü teşvik ettiği sorusunu gündeme getirmiştir. Yapılan araştırmalar okul (Harrell, 2008; Phinney ve Cobb, 1996), mahalle (Amin, 2002; Fortier, 2007; Husin, Malek ve Gapor, 2012; Johnson, 2011; Shukra, Back, Keith ve Solomos, 2004), katılımın gönüllü olduğu yemek, spor vb. kulüp faaliyetleri (Arroyos, 2010) gibi yaşam alanlarında farklılıklarla daha fazla karşılaşan bireylerin; öğretmenlerin yeni ve etkili öğretim yöntemleri kullandıkları sınıflarda okuyan öğrencilerin (Colesanto ve Bigg, 1999; Vogt, 2004), eğitimleri uygun materyallerle desteklenen öğrencilerin (Lintner, 2005; Reiss, 2004 ve 2007) farklılıklarla bir arada yaşamayı daha fazla destekledikleri ve daha hoşgörülü ifadeler kullandıklarını göstermiştir.

Değerler ve eğitimi konusundaki tartışmalar insanlığın var oluşuyla başlamıştır ve insanlar var oldukça da devam edecek gibi görünmektedir. Bu çalışma kapsamında ergenlik dönemindeki bireylerin aile ve çevrelerinden edindikleri değerler ile okul tarafından aktarılan arasında bir değerlendirme yapılacaktır. Yukarıda da ifade edildiği gibi değerlerin eğitimi sadece okul yoluyla gerçekleşme de okulun rolü hep tartışılan ve önem verilen bir konu olmuştur. Lintner (2005) ve Reiss'in (2004, 2007) çalışmaları öğrencilere hedef davranışların kazandırılmasında eğitim-öğretim materyallerinin etkisini göstermektedir. Okullarda interaktif kaynaklar kullanılmaya başlansa da basılı ders kitapları halâ önemli eğitim materyallerindedir. Okullarda bu eğitimlerin muhatabı olan gençlerin eğitim sistemine bakışları incelendiğinde, eğitimin ideolojik öğeler barındırdığını öğrenciyi pasif bir şekilde bilgi yığınlarıyla doldurduğunu ve öğrencilerin beynine bir parmak izi koyduğunu düşünmektedirler (Kozba, 2000; Özekmekçi, 2000). Bu ifadeler, okuldaki eğitimin, öğrencilerin gözünden kendileri üzerindeki etkisine işaret etmektedir. Öğrenciler okulda gördükleri derslerle değerleri ve bunları nasıl uygulayacakları konusunda bilgi kazanmaktadırlar (Boydak, 2019). Bununla birlikte okul ortamı içerisinde her gün diğer öğrencilerle karşılaşmakta ve onlarla farklı düzeylerde ilişkiler kurmaktadır. Yani bu öğrenciler değerleri bilgi yoluyla öğrendikleri gibi aynı zamanda günlük yaşam içerisinde deneyimlemektedirler. Bu araştırmanın amacı da lise, Değerler Eğitimi Projesi'nin en temel değerlerinden biri olan hoşgörü değerini öğrencilerin formal eğitim ve kendi yaşantıları yoluyla nasıl deneyimlediklerini incelemektir. Burada incelenecek olan konu, öğrencilerin değerler eğitimi kapsamında hoşgörü değerinin kendilerine aktarılma biçimine dair görüşleri değildir. Esas amaç formal eğitim içerisinde aktarılan hoşgörü kavramı ile günlük yaşantıda hoşgörü olarak algıladıkları,

tanımladıkları yapıyı anlamaya çalışmaktır. Böylece bir kıyaslama imkânı oluşacak, plan ve programlamada, sınıflardaki uygulamalarda, öğrencilerin değer kazanımlarında daha faydalı çalışmalar yapılabilir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Straus ve Corbin (1998, s.11) “*Dile getirilmesi ve geleneksel yöntemlerle hakkında bilgi edinilmesi zor olan, duygu, düşünce ve hisler vb. hakkında derinlemesine detaylara ulaşmak için*” nitel yöntemlerin kullanılabilirliğini söylerler. Bu araştırma, ana olgumuzun yani hoşgörünün yapısı dikkate alınarak, nitel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Ortaöğretime devam eden ergenlerin hoşgörü deneyimlerini derinlemesine anlamaya çalıştığımız bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden çoklu durum çalışması deseni kullanılmıştır (Stake, 1995; Yin, 2014). Yin (2014) bağlamdan ayrılamayan değişkenler için durum çalışmalarının özellikle uygun olduğunu söyler. Durum çalışması, “*Bir sorunun, sınırlı bir sistem içindeki bir veya birkaç durumun incelenmesi yoluyla araştırılmasını içerir.*” (Creswell, 2007, s.73). Merriam (2013) ise durum çalışmasını bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlar. Bu araştırmanın amacı da hoşgörü kavramıyla ilgili derinlemesine bir anlayış geliştirmek olduğundan, araştırma için durum çalışması deseni uygun görülmüştür. Bu araştırma zaman (veri toplama süreci her bir sahada bir ay olmak üzere toplamda üç ay sürmüştür), mekân (üç araştırma sahası da İstanbul Anadolu Yakası’ndadır) ve üç farklı durumla (üç farklı sosyal çevrede yaşayan farklı sosyoekonomik düzeylerdeki ergenler) sınırlıdır. Merkez olguya, farklı açılardan bakabilmek için farklı durumlar seçilmiştir (Stake, 1995). Gall, Gall ve Borg’a (2007, s.178) göre çoklu durum çalışmaları, bir şekilde araştırmacının ilgi alanında olan bir fenomenle ilgili birbirine benzeyen yahut birbirinden farklı iki ya da daha fazla örneğin veya bireyin seçildiği durumlardır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Diğer nitel araştırma yöntemlerinden farklı olarak durum çalışmalarında iki merhaleli bir örnekleme stratejisi görülmektedir (Merriam, 1998). Çoklu durum çalışmalarında önemli kriterler temel alınarak farklı durumlar seçilebilir. Araştırmacı öncelikle incelenecek durumu -sınırlı sistemi, analiz birimini- belirler. Her bir durum için ise araştırılacak birçok saha, görüşülebilecek çok sayıda kişi vardır. Bu çalışmada araştırma sorusuna cevap vermede en zengin bilgi kaynağı

olacağı düşünülen farklı sosyoekonomik düzey, farklı sosyal çevre ve farklı etnik ve dinî kökenden olma ölçütleri dikkate alınmıştır. Bu araştırmada öncelikle 9, 10, 11 ve 12. sınıf düzeylerinde eğitim veren ortaöğretim kurumlarının 11. sınıfları bir durum olarak belirlendi. Değerler eğitimi müfredatı 12. sınıfları da kapsamına rağmen, öğrencilerin 12. sınıfta yoğun bir şekilde üniversite sınavına yönelmelerinden dolayı katılımların daha düzenli olabileceği düşünülerek 11. sınıflar seçilmiştir. Creswell (2007) araştırma sorusunu en iyi şekilde cevaplamak için kaç durumun incelenmesi gerektiği konusunda belirli bir sayının olmadığı belirtmekle birlikte, en fazla dört ya da beş durumun seçilmesi gerektiğini söyler. İstanbul Anadolu Yakası'nda bulunan ve araştırmanın amacına göre belirlenmiş farklı özellikleri taşıyan üç farklı okulun 11. sınıflarından bir şube seçilmiştir. Bu şubelerden, araştırmanın amacına uygun on öğrenci seçilerek, o okulun çalışma grubu oluşturulmuştur. Her bir okulda 1 ay süreyle katılımsız gözlem yapılmış, haftalık odak grup görüşmeleriyle veri toplanmıştır. Böylece her bir okulda bir ay olmak üzere araştırmanın verileri 3 aylık bir süreçte toplanmıştır. Üç okul göz önüne alındığında araştırmanın çalışma grubu, farklı etnik, dinî ve kökenden, sosyoekonomik düzeyden gönüllü 30 öğrencidir. Veriler odak grup görüşmeleri ve doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Öncelikle okulda araştırma için belirlenen sınıfta tüm öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan, öğrencilerin demografik bilgilerin ve toplumsal karşılaşma deneyimlerine yönelik sorular içeren bir form dağıtılmış ve bu anketlerden araştırmanın amacına yönelik katılımcılar belirlenmiştir. Araştırmanın verileri 2013-2014 yılları arası toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çoklu durum çalışması desenlerinde daha geniş bir bakış açısı kazanabilmek için veriler birden fazla ve farklı nitel ve nicel kaynaklardan toplanır (Crow ve ark., 2011) Katılımcıların hoşgörü kavramı ile ilgili deneyimlerinin anlaşılmasına yönelik bu araştırmada veriler odak grup görüşmeleri ve doküman analizi yoluyla toplanmıştır. Gözlem ve yüz yüze görüşme gibi diğer araştırma metodları da araştırmacıların katılımcılarla doğrudan ve yoğun bir ilişki içerisinde olmasını sağlasa da odak grup görüşmeleri buna ilave olarak, katılımcıların da kendi aralarında etkileşime girmelerini sağlar (Vaughn, Sinagub ve Schumm, 1996). Görüşmelerin amacı, gözlemleyemediğimiz duygu ve niyet gibi davranışları anlamaktır (Krueger ve Casey, 2000). Bu araştırmada da ana olgumuz olan hoşgörünün doğasının, farklılıklarla etkileşimlerle ilişkili olduğundan odak grup görüşmesi tercih edilmiştir. Odak grup

görüşmelerinde dikkat edilmesi gereken nokta, grup yapısının nasıl olacağını, araştırma sorusunun belirlediğidir. Gruptaki kişi sayısının ne olması gerektiği konusunda da farklı görüşler vardır. Genel olarak baktığımızda altı ile on arası katılımcının ideal olduğu görülmektedir. Bu araştırma kapsamında daha detaylı bilgi sağlamak için odak grup tartışmaları on katılımcı ile yürütülmüştür. Bir araştırma için ne kadar odak grup tartışmasının yapılması gerektiği konusunda bir sınır yoktur. Sınır, veri doyumuna ulaşmaktır. Birinci ve ikinci araştırma sahasında dört, üçüncü araştırma sahasında ise veri doyumuna ulaşabilmek için beş odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Haftada bir yapılan her bir görüşme bir sonrakini derinleştirmeye yardımcı olmuştur.

Bu çalışmada diğer veri kaynakları öğretim programları ve değerler eğitimi programlarıdır. Öğretim programları Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, değerler eğitimi programları ise üç okulun da bağlı bulunduğu İl Müdürlüğü tarafından hazırlanmıştır. Derslerin öğretim programlarına Millî Eğitim Bakanlığının internet sayfası üzerinden ulaşılmıştır. İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından Değerler Eğitimi Projesi kapsamında hazırlanan ve kurumun internet sayfasında bulunan “Birlikte Yaşama ve Kardeşlik Değeri Uygulama Etkinlik Örnekleri” adlı dosya incelenmiştir. Katılımsız gözlem ve araştırmacı tarafından tutulan bir araştırma güncesiyle Yıldırım ve Şimşek (2011) tarafından, nitel araştırmalarda inandırıcılık ve aktarılabirlik sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Durumların karşılaştırılmalı analizinde Stake’in (1995) yöntemi kullanılmıştır. Stake’e (2005) göre çoklu bir durum araştırmasında veri analizi her bir durumun temaları ve betimlemelerinin incelenmesiyle başlar (Stake, 1995). Yani her durum, münferit olarak incelenir ve çıkan temalar duruma özel olarak tanımlanır. Bütün durumların analizi bittikten sonra, bütün durumlar bu sefer karşılaştırılmalı olarak analiz edilir. Bu analizde de kapsayıcı tematik yapılar, benzerlikler ve farklılıklar belirlenir ve tanımlanır (Stake, 1995). Her bir durumun tematik analizi ise Braun ve Clarke (2006) tarafından önerilen basamaklar takip edilerek tamamlanmıştır. Braun ve Clarke (2006) tematik analiz için gereken merhaleler şöyle özetlemiştirler: 1) Verinin içeriğini kavrama, 2) Başlangıç kodları oluşturma, 3) Veriye derinlemesine dalmak için her bir transkripsiyonu okuma, 4) Temaları yeniden gözden geçirme, 5) Temaları açıklama ve isimlendirme, 6) Rapor yazma. Verilerin analizi MaxqDA 12 programıyla yapılmıştır. Merriam’a (2013) göre her türden döküman,

araştırmacının konuyu anlamasına, keşfetmesine, anlayış geliştirmesine yardımcı olur. Döküman incelemesinde analitik işlem süreci, dokümanlarda yer alan verilerin bulunmasını, seçilmesini, değerlendirilmesini (anlamlandırılmasını) ve sentezlenmesini içermektedir (Bowen, 2009).

Bulgular

Yöntem bölümünde ifade edildiği gibi çoklu durum çalışmalarında öncelikle her bir durumun kendi içerisinde analizi yapılır (within case analysis), sonrasında bu durumların karşılaştırmalı analizleri (cross case analysis) yapılır. Her bir durumun ayrı ayrı sunulup sonra da karşılaştırmalı sunumlarının yapılması, makalenin çerçevesini açacağından, bu bölümde durumların karşılaştırmalı analizine yer verilecektir. Katılımcıların hoşgörü ile ilgili deneyimleriyle ilgili toplanan verilerin analizi sonucu iki farklı tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar; 1) Hoşgörü Anlayışında Ortaöğretim Programlarıyla Benzeşme ve Farklılaşmalar, 2) Hedef Gruplara ya da Bağlamlara Göre Değişen Hoşgörü Anlayışı. Aşağıda tüm bu temalar ayrı ayrı incelenecektir. Araştırmannın kilit bulgularını gösteren bu kısım, her bir durumun detaylı analizine göre daha kısa olacaktır (Stake, 2006).

Hoşgörü Anlayışında Ortaöğretim Programlarıyla Benzeşme ve Farklılaşmalar

Katılımcıların hoşgörü, birlikte yaşama anlayışları ile, öğretim programları ve Değerler Eğitimi Yönergesi'ndeki hoşgörü anlayışında benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır. Katılımcıların hoşgörü anlayışında gündelik pratikler belirleyicidir. Yani hoşgörünün anlamlandırılmasında okul ve ev yaşamlarındaki gündelik komşuluk ve arkadaşlık ilişkilerindeki deneyimlerin yansımalarıyla şekillenmiştir. Katılımcılara göre hoşgörü, insanların sahip olması gereken temel değerlerden bir tanesidir. Hoşgörü hem günlük hayattaki hem de gruplar arası ilişkileri düzenler. Ama sadece karşılıklı olduğu sürece devam edebilir ve sınırları vardır. Sınırlar ise din, tarihi olaylar, toplumsal yapı gibi çok değişik faktörler tarafından belirlenmektedir. İnsan hayatına, toplumun ahlaki yapısına yönelik maddi ve manevi tehditler hoşgörü alanının dışında kalmaktadır. Katılımcılar tarafından farklılık tanımı genel olarak inanç pratikleri (inanmak ya da inanmamak; farklı dinî yaklaşımların İslam'la uyuşmaması) ve kültür (farklı etnik kökenden olan insanların günlük hayatlarını sürdürme biçimleri) çerçevesinde yapılmıştır.

Ortaöğretim programlarında hoşgörülü davranışın sonuçları konusunda ifadeler olmakla birlikte hoşgörülü davranışın ne olduğu çok detaylı bir

şekilde işlenmemiştir. Tüm öğretim programları incelendiğinde hoşgörünün mikro düzey diyebileceğimiz kişilerarası ilişkiler ve makro düzey diyebileceğimiz evrensel boyut olmak üzere iki farklı perspektiften değerlendirildiği görülmektedir. Mikro düzeyde, arkadaşları ve ailesi gibi yakın çevresiyle iyi bir iletişimde olma olarak tanımlanmıştır. Evrensel düzeyde ise içinde yaşadığı dönemin farklı kültürleriyle ilişkide olmak kastedilmektedir. Bu perspektifler, hoşgörü değerine bir kimlik biçimlendirme işlevi de yüklemiştir. Mikro düzeydeki gündelik ilişkilerle oluşan bireysel kimlik ve daha çok kültürel mirasla ilişkilendirilen millî kimlik. Kültürel miras programlarda bir toplumun geçmişten getirerek sahip olduğu değerler olarak ele alınmıştır ve toplumu bir arada tutarlar. Bu birlikteki farklılık kavramı ise bazen bu birlik içerisinde (İslam'ın farklı yorumları) bazen de bu kimliğin dışındakileri kapsamaktadır (Farklı kültürler, farklı dinden olanlar vb.). Hem katılımcıların hem de öğretim programlarındaki hoşgörü anlayışının temelde ortak noktalar içerdiği görülmektedir. Öncelikle hoşgörü bir arada yaşamak için önemli bir değer olarak görülmektedir. Hoşgörünün sınırlarını çizen noktalar benzerlik göstermektedir. Katılımcıların arkadaş olmak için koydukları kriterlerle, Değerler Eğitimi Projesi'ndeki kriterler benzerlik göstermektedir: Ortak duygu ve düşüncelere sahip olmak. Öğretim programlarında ise arkadaşlık ilişkisinden bahsedilmemiş, ağırlıklı olarak öğrencileri bilgilendirerek iletişimin önündeki engeller kaldırılmaya çalışılmıştır.

Öğretim programlarındaki ifadeler, hoşgörü davranışının kişide rahatsızlık uyandırmaması yönündedir. Yani hoş gören kişi, bundan bir rahatsızlık duymamalıdır. Ama katılımcıların ifadelerinde bundan farklı olarak "tahammül" kavramı geçmektedir. Her gruba gösterilen hoşgörü tahammül içermese de katılımcılara göre hoşgörü, tahammül gibi rahatsızlık veren unsurları da içermektedir. Katılımcılara göre, kendisi için önemsiz olaylarda kayıtsız kalmak ya da o davranışların yapılmasını engellemek de hoşgördür. Öğretim programlarında ise buna dair bir ifade yoktur.

Öğretim programlarında hoşgörülü ortamların daha çok diğer gruplar hakkında bilgi edinerek hoşgörülü ortamların oluşabileceği ifade edilmektedir. Katılımcılara göre ise bazı gruplar hakkında fikirler bilgi edinme yoluyla değişebilirken, bazı gruplarda ise empati kurma yoluyla değişmektedir. Hoşgörü değeri konusunda öğretim programlarıyla, öğrencilerin düşüncelerinin benzer olduğu bir konu da hoşgörünün sınırları bulunduğu ve karşılıklı olduğudur. İnsan onuruna ve hayatına dokunan konular, hoşgörü konusunda kesin

sınırlardır. Sonuç olarak, hoşgörü hem katılımcılar tarafından hem de öğretim programlarındaki ifadelerde farklı şekillerde kavramsallaştırılmıştır ve bu kavrama açık, sabit bir anlam vermek çok zordur. Kavramın anlamı, farklı deneyimlerin ışığında sürekli değişmektedir. Katılımcıların deneyimlerinde hoşgörü, ağırlıklı olarak “farklılıkların kabulü” şeklinde ifade edilmiştir. Bu ifade, geniş anlamları içinde barındıran elastik ve bazı durumlarda net olmayan bir kavramdır. Ortaöğretim programlarında ise bunun kavramsallaştırmayı yapmak ve net bir anlam çıkarmak daha zordur. Çünkü hem hoşgörü kavramının kendisi hem de hoşgörüyle beraber kullanılan kavramlar sayı olarak azdır. Bazı durumlarda hoşgörü sadece bir ideal olarak anlamlandırılmaktadır. Yani programlarda eyleme dökülen bir hoşgörü anlayışı bulmak zordur. Yukarıda bahsedilen benzerlik ve farklılıklar incelendiğinde katılımcıların algıladıkları hoşgörü kavramının öğretim programlarındaki hoşgörü anlayışından daha esnek, daha geniş olduğu görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların, öğretim programlarındakiyle benzer hoşgörü anlayışını paylaştıkları söylenebilir.

Hedef Gruplara ya da Bağlamlara Göre Değişen Hoşgörü Anlayışı

Hoşgörünün tanımı hedef gruplara göre değişmektedir. Bazı gruplara karşı olduğu gibi kabul etme ve anlayışla karşılama anlamında kullanılmaktadır. Bu şekilde bakılan gruplar, katılımcıların okul ve mahalle gibi sosyal çevrelerde arkadaş olabileceklerini söyledikleri gruplardır. Bu grupların hangi gruplar olduğu, katılımcılara göre değişiklik göstermektedir. Ama esas nokta, her katılımcının bu grubu, paylaşacak noktalarının çok olduğu gruplar temelinde tanımlamış olmasıdır. Bu gruplar ortak yaşam alanlarının paylaşılacağı gruplardır. Bu grupların sosyal hayat içerisinde görünür olmasından ya da aynı evi arkadaş olarak paylaşmaktan bir rahatsızlık duyulmamakta, ancak katılımcılar bu gruba dahil ettikleri insanlarla evlilik gibi “çok önemli” bir birlikteliği yaşamak istememektedirler. Katılımcıların çoğunluğu için Aleviler bu gruba girmektedir. Bazı katılımcılar ise Kürtlerle ilişkilerini bu çerçevede tanımlamaktadır.

Bazı durumlarda ise hoşgörülü olma, kendisinden farklı olana empati kurma, onu dinleme ve anlamaya çalışma olarak kullanılmaktadır. Bu gruplar katılımcıların, en çok mağdur olduklarını düşündükleri gruplara karşı gösterdikleri hoşgörü anlayışıdır. Uygun koşullarda yaşadıkları karşılaşmalar sonucu, katılımcıların bu gruplar hakkındaki fikirleri değişmiştir. Bu karşılaşmalar katılımcılara, bu gruplara daha empatik yaklaşmayı öğretmiştir. Türk

katılımcıların çoğunluğu için bu gruba Kürtler girmektedir.

Hoşgörüyle beraber en çok kullanılan kavram olan saygı ise hoşgörü sınırlarının dışında olmayan fikir ve düşüncelere karşı gösterilmelidir. Farklı bir dinden olanlar, farklı bir ırktan olanlar bu gruba girmektedir. En temel olarak, ırk gibi insanların kendi tercihleriyle belirlemedikleri veya din gibi kutsal yapılara karşı mutlaka saygı gösterilmelidir. Hoşgörünün buradaki anlamı, karşı tarafla iletişime geçmekten çekinmemedir. Hoşgörülü bir insan, açık fikirlidir ve farklı dinden, farklı ırktan olan insanlarla iletişime geçebilmelidir. Bir başka hoşgörü tanımı ise tahammül etmedir. Bu da katılımcıların kendilerine en uzak gördükleri gruplara karşı tanımladıkları hoşgördür. Katılımcıların çoğu için bu grup eşcinsellerdir ve ateistlerdir. Eşcinsel ve ateist olmayı kendileri tercih ettiklerinden dolayı, saygı gösterilecek gruplar arasında değildirler. Çingeneleri, daha kabul edilebilir grup kılan da bu tercih noktasıdır. Çingeneler, çingene olmayı kendileri seçmedikleri için varlıklarından rahatsız olmama durumu söz konusudur. Çingenelerle de arkadaşlık ve evlilik gibi konular kesinlikle söz konusu değildir. Eşcinseller ve ateistler ise kesinlikle aynı ortamda kalınmayacak ve yaşanmayacak gruplardır. Bu grupların görünür olması hiçbir şekilde istenmemektedir. Dolayısıyla bu gruplar, yapılacak bir şey olmadığı için varlıklarına tahammül edilmek zorunda olunan gruplardır.

Yakın sosyal çevreyle ilişkilerdeki hoşgörüye de ilişkiyi kuran kişilere göre farklı anlamlar yüklenmektedir. Katılımcıların tanımlamalarında yakın arkadaşlar arasındaki hoşgörü birbirini kırmama, hatalarını affetme gibi anlamlarda kullanılmaktadır. Farklı yaş gruplarındaki ebeveyn-çocuk ya da öğretmen öğrenci ilişkisindeki hoşgörünün anlamı ise biraz daha farklıdır. Buradaki anlam genelde yaşça büyük olanın, küçük olanın hatalarına göz yumması, affetmesi, dinleyip anlamaya çalışması, empati kurması gibi değişik kavramlarla karşılanmaktadır. Burada ilişkinin belirli özellikleri hoşgörüye yüklenen anlamları da değiştirmektedir.

Öğretim programlarında hoşgörü ağırlıklı olarak, kültür, din veya düşünce vb. herhangi bir farklılığı olanlara karşı saygı gösterme ve iletişime geçme olarak tanımlanmıştır. Farklı sosyal ilişkiler içerisinde karşımıza hiyerarşik yapı içerisindeki hoşgörü kavramı çıkmaktadır. Burada Türklerin devlet yapısı içerisindeki azınlıklara, hoşgörüyle davrandığı ifade edilmiştir. Yönetenlerin farklı olanların hayat tarzlarına müdahale etmemesi, izin vermesi anlamında kullanılmıştır. Yakın ilişkilerde ise daha çok anlayışlı ve affedici olma anlamında kullanılmıştır.

Özetle hoşgörüyü yüklenen anlam gruplara göre değişmektedir. Saygı duymadan tahammül etmeye kadar geniş bir yelpazede tanımlanan hoşgörünün kime nasıl gösterileceği her katılımcıya göre değişmektedir. Ortak noktalarda daha çok olsa da bazı gruplara karşı katılımcıların bakış açıları farklılaşabilmektedir. Yani bir katılımcının saygı gösterdiği bir grup, diğer katılımcı için tahammül edilmek zorunda olan bir grup olabilir. Aynı zamanda katılımcıların gruplara karşı bakışı da zaman içerisinde değişebilmektedir. Yani bir dönem saygı gösterdikleri bir grubu değerlendirme biçimleri de değişebilmektedir. Bu gruplar da katılımcıların deneyimleri sonucu belirlenmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Ergenlik dönemi, kendi içerisinde bilişsel, sosyal, duygusal birtakım değişimleri içermektedir. Maneviyat ve değerlerini geliştirmede ergenlik ve beliren yetişkinlik önemli bir dönüm noktası olabilir (King ve Roeser, 2009). Ergenler, çocukluk dönemine göre daha soyut, daha idealist ve mantıklı düşünürler. Soyut düşüncedeki bu artış, ergenlerin değerleri ve manevi kavramları yeniden ele almasına neden olabilir (Good ve Willoughby, 2008). Hoşgörü değeri bağlamında yapılan araştırmalar incelendiğinde, ergenlerin çocuklara oranla hoşgörü kavramını daha soyut kavramlarla ifade ettiği görülmektedir (Witenberg, 2007; Wright, 2008).

Her üç araştırma sahasındaki katılımcılar için teorik düzeyde hoşgörü tanımlamalarıyla, eyleme dökülen hoşgörü arasındaki tanımlar farklılaşmaktadır. Teorik düzeydeki tanımlamalarda “kabul” ve “saygı gösterme” kavramları olarak karşımıza çıkmaktadır. Afdal’ın (2005) araştırmasında tolerans yine saygı ve kabulle eş anlamlı kullanılmaktadır. Bu araştırma sahasında saygı ve kabul kavramlarının yanında tahammül etme, anlayış gösterme gibi kavramlar da karşımıza çıkmaktadır. Eyleme dökülen hoşgörü, iletişime geçme ve dinleme ve anlamaya çalışmaktır. Bunun yanında hoşgörü karşılıklılık içeren (Korkmaz, 2000’den akt; Sezgin ve Biçer, 2006) bir kavramdır.

UNESCO bildirgesinin yansıttığı gibi hoşgörü günümüzde pozitif bir değer olarak görülmektedir. Bizim araştırmamızın bulguları da bu bakış açısıyla uyumludur ve yapılan diğer araştırmaların sonuçlarını desteklemektedir (Afdal, 2005; Radic, 2009). Alanyazın incelendiğinde hoşgörülü olmak için birçok neden ileri sürülmektedir. Hoşgörü, toplumun barış ve istikrarı, başkalarının hakları ve özgürlüklerinin korunması (Comte-Sponville, 2001; Sezgin ve Biçer, 2006) gereklidir. Temel olarak bakıldığında bunlar, hoşgörülü bir davranışın sonuçları olarak ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların, hoşgörünün

neden gerekli olduğuna dair düşünceleri, yukarıdaki sonuçlarla uyumludur.

Bu araştırmada bir adım daha geriye giderek, bu sonuçların nasıl ortaya çıkabileceğini yani daha açık bir ifadeyle, hoşgörülü olarak adlandırılan birinin, davranışlarının nasıl olması gerektiği konusunu da irdeledik. Katılımcılara göre, hoşgörülü bir davranış, empati kurmak, objektif olmak, anlamaya ve tanımaya çalışmak, şefkat göstermek, profesyonel davranmak olarak tanımlayabileceğimiz ideolojik farklılıklardan dolayı konumunu kullanarak insanları zor durumda bırakmamak, adil olmak gibi geniş bir yelpazeye yayılmaktadır. Bu konuyla ilgili yapılan çalışmalardan (Afdal, 2005) farklı olarak, ideolojik farklılıkları temel almamak ve karşıdakini anlamaya çalışmak kavramları, hoşgörülü davranışlar olarak tanımlanmıştır. Her ne kadar, bazı ayrımların kalkması gerektiğini düşünseler de araştırmanın bütün katılımcıları için hoşgörü sınırları olan bir kavramdır. Katılımcıların hepsi hoşgörünün karşılıklı olarak gösterildiğinde devam edeceğini düşünmektedirler. Bir tarafın sürekli taviz vermesi ya da suistimal edilmesi durumunda katılımcıların hoşgörülü davranışları değişecektir. Kişisel ilişkilerdeki sınırlar genel olarak suistimal edilme, karşıdaki insanın kötü davranması gibi noktalarında çekilmektedir.

Katılımcıların kendilerinden farklı olanlarla karşılaşma alanları birinci ve üçüncü araştırma sahasında büyüdükleri mahalleleler ve okullar olarak görülürken, ikinci araştırma sahasında bu iki alana, öğrenci yurtları eklenmiştir. Okullar bireylerin ayrımcılığı deneyimledikleri ilk mekânlar olsa da (Anisef ve Kilbride, 2000) öğrencilerin birbirleriyle eşit şartlarda ilişki kurmasının daha mümkün olduğu sınıf, okul (Quillian ve Campbell, 2003; Verkuyten ve Thijs, 2002; Phinney ve Cobb, 1996) ve dinî kurumlar (Flanagan ve Faison, 2001) gibi alanlarda ön yargılarda azalma olduğu farklı araştırmalarda da bulgulanmıştır. Bu araştırmada da katılımcılar, okulda genelde öğretmen gibi otorite kişiler tarafından ayrımcılığa maruz kalmıştır. Ancak katılımcıların farklı gruplardan öğrencilerle yaşadıkları karşılaşmalar yargılarını olumlu yönde değiştirmelerine sebep olmuştur. Türkçe alanyazında öğrenci yurtları üzerine herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bulgular, sosyal bağlamları incelemeyen ergen gelişimini ancak eksik bir biçimde anlayabileceğimizi göstermektedir. Tartışma kısmının girişinde atıfta bulunulan Witenberg (2007) ve Wright'ın (2008) araştırmaları, bağlamların hoşgörü anlayışını yaş kadar etkilediğini göstermektedir. Bağlamlar, gelişimlerin yaşandığı ortamlardır ve tarihi, sosyal, kültürel ve ekonomik faktörlerden etkilenmektedir. Ergen bir

bireyin gelişimi, sahip olduğu kültürel mirasın yanı sıra, aile, akran, din, yaşanılan çevre, toplum ve ulus yapılarının oluşturduğu bir zeminde gerçekleşir (Schlegel ve Hewlett, 2011). Örneğin, ırklar arası ilişkilerin tarihi, sosyal ve ekonomik yönleri bilinmeksizin ergenlerin ırklar arası toleransını anlamak mümkün değildir (Santrock, 2014).

Araştırmanın katılımcıları da ön yargıların asla kalkmayacağını, ancak hedefteki grupların değişebileceğini düşünmektedir. Ön yargıları engellemek mümkün görünmediğine göre ön yargının ayrımcılığa dönüşmesini ve açacağı zararları en aza indirmek çözüm yollarından birisidir. Çatışma çıkacağına dair elimizde kesin bir veri olmasa da bu ihtimali göz önünde bulundurmak gerekir. Çatışmayı engellemek içinse demokrasi eğitimi ve vatandaşlık eğitimi gibi farklı alanlarla ilişkili olan hoşgörü değerinin bireylere kazandırılması gerekmektedir (Yazıcı, 2020). Burada ise dikkat edilmesi gereken nokta, teori-den pratiğe geçecek bir anlayışın kazandırılması olmalıdır. Bulgular kısmında da ifade edildiği gibi müfredat daha çok teorik bilgilendirme yapmaktadır. Boydak (2019) tarafından öğrenci ve öğretmenlerin değerler eğitimine dair görüşlerinin incelendiği çalışmada bu noktaya işaret edilmektedir. Hoşgörü değeriyle ilişkili olarak çatışmayı önlemek için iş birliğine dayalı yakın ilişkiler kurulması (Pettigrew ve Tropp, 2000) “sahici bir insanîlik” (Subaşı, 2009) gerekmektedir.

Subaşı'nın (2009) “sahici bir insanîlik” olarak nitelediği davranış, Hal-dun Taner'e göre “bir insanı dinleyerek” gösterilir. Yani gerçek bir iletişim kurulabilmesi için insanların birbirlerini tanımaları ve dinlemeleri gerekmektedir (Doğan, 1995; Uçar, 2009). Dinleme becerisinin çok farklı tanımları vardır. Özbay (2006, s.5) dinlemeyi “*konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği mesajı, tam olarak anlayabilme becerisi*” olarak tanımlar. Sakallı (2013) daha insancıl içeriklere sahip olan mesajların karşı tarafın dinlemeye odaklanmasında daha etkili olduğunu söyler. Bizim burada dinlemeden kastımız, kendi gibi düşünmeyen insanların fikirlerini anlamaya çalışma çabası ve becerisidir ve bu beceri Türkiye’de ihmal edilmiş bir beceridir, öneminin anlaşılmasına rağmen diğer becerilere göre halâ göz ardı edilmektedir (Özbay, 2006). Dinleyici olabilmek için çeşitli faktörlerin bir araya gelmesi gerekir (Çifçi, 2001). Ayrıca dinleme, konuşma gibi temel dil becerilerine ait kazanımları elde edebilmek için öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek gerekmektedir (Karadüz, 2010). Bunun için en çok önerilen çözüm, eğitim ortamlarının ve programlarının buna göre düzenlenmesidir (Pak,

1995). Eğer eğitim, açık görüşlü, karşıdakinin bakış açısını merak eden, başkasının gözüyle olaylara bakabilen, öğrenmeye istekli bireyler yetiştirebilirse önyargının zararlı etkileri azaltılabilir (Affolter, 2010; Akçam, 1994; Fıçlalı, 1995; Obinyan, 2012; Önkal, 2006; Wiesel, 1995).

Akar-Vural ve Gömleksiz (2010) Türkiye'nin değişik yerlerindeki eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümlerinin birinci ve dördüncü sınıfında olan 840 öğretmen adayının katıldığı bir çalışma yapmışlardır. Araştırma sonucunda ayrımcı davranışlar açısından birinci ve dördüncü sınıflar arasında bir fark çıkmamıştır. Araştırmacılara göre bu durum, eğitim programlarımızın ne kadar iyi olduğunu tartışmayı gerektirir. Çünkü ayrımcılık konusu yurt ve dünya barışı için önemli bir konudur ve bu konuyu öğrencilerin yetiştirecek sınıf öğretmenlerini seçme, yerleştirme ve değerlendirme sürecinde dikkate alınmalıdır. Eğitim hayatında öğretmenlerin, çocuğa yönelik rehberlik faaliyetlerindeki en önemli paydaşlardan olduğu düşünüldüğünde (Yeşilyaprak, 2015) öğretmen adaylarının eğitimi konusuna hassasiyetle eğilmemiz gerektiği görülür. Ayrıca çocukların toplumsal yapılar hakkındaki fikirleri büyüdükçe değişmektedir. Çocukların ve ergenlerin arkadaşlık, grup gibi konular hakkındaki kavramsallaştırmalarını ve yorumlarını belirlemeden, onlara ön yargıyı anlatmak etkili olmayacaktır (Killen, Rutland ve Ruck, 2011). Bu yüzden okul programlarının çocukların gelişimlerine uygun bir şekilde planlanması gerekmektedir.

Okul programlarındaki düzenlemeler önemli olsa da Raihani (2011), hoşgörü eğitiminin sadece eğitim içeriği ve eğitici kitaplarla sınırlandırmasını eleştirmektedir. Ona göre zengin etnik ve dinî çeşitliliği barındıran ülkelerin vizyon ve politikalar çevresinde, liderlik ve yönetimi, toplumun daha geniş kesimlerini, yetenek ve kültürü, eğitim ve öğretimi, öğrenci aktivitelerini kapsayan bütüncül bir hoşgörü eğitimi modeli benimsemelidir. Hoşgörünün geniş bir tanımını (Raihani, 2011, s.35) “... *benden toplumsal, kültürel ya da dinî bakımdan farklı olan insanları tabiatı itibariyle empatik ve ahlaken bağlayıcı olan birleştirici bir süreç içerisinde vicdanıma davet etmeye istekli olmak*” olarak ifade eder. Bu diğer değerleri kabul etmek zorunda olduğumuz anlamına gelmez. Vicdan bağı farklıdır ve ahlakî kanaatlerden daha derinlere iner. Vicdan, ahlakî ve siyasî konularda aynı düşünüp düşünmediğimize bakmaksızın başkasıyla beraber sıkıntılara katlanmaya ve onu desteklemeye hazır olduğumuzu ifade eder. Başarılı olursa vicdan temelli eğitimi tedrici olarak inançlar arası dayanışmanın temelini inşa edebileceğini ifade etmektedir.

Fakat bu tasarı ancak ahlaki öğrenirken, din ve siyaset hakkında konuşurken ve hoşgörüyü tartışırken öğrencilerin yüzleşmelerine izin verilmesi halinde geçer. Değerler eğitiminde farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması bu anlamda önem arz etmektedir (Küçük-Turgut, 2020). Bu çalışmada incelenen müfredat 2017 öncesi uygulanan Değerler Eğitimi müfredatıdır. Bulgular liseler için hazırlanan öğretim programları incelendiğinde, hoşgörü kavramı çok az yerde, bireyin ufkunu açacak ve düşünce dünyasını genişletecek birincil bir değer olarak geçtiğini göstermektedir. Programlardaki hoşgörü anlayışı, katılımcıların bakışlarıyla uyumlu olarak, sadece bir arada yaşamayı kolaylaştırıcı ikincil bir değer olarak ele alınmaktadır. 2017 öncesi programda değerler eğitimini kazanımlar ve ünite açılımları açısından inceleyen Düzenli (2017) bazı derslerin aynı değer tipine hitap eder şekilde planlandığını bulmuştur. 2018-2019 yılından itibaren uygulanan müfredatı inceleyen Sarı ve Yolcu (2020) belirlenen kök değerlerin programların ne kazanımlarına ne de içeriklerine yeterince yansıtıldığını bulmuştur.

2017 yılında yapılan değişiklikte, kazandırılması gereken kök değerler içerisinde hoşgörü yer almamaktadır. Eski programlarda hoşgörü ile ilişkili olan tutum ve davranışlar saygı değeri altında ele alınmaktadır. Bu değerlerin kazandırılması, son dönemlerde Suriyeli sığınmacıların Türkiye’deki konularının tartışmaya açtığı konulardan biri olan çok kültürlü eğitim deneyimi açısından da önemlidir (Keskin ve Coşkun-Keskin, 2020). Çok kültürlü bir çerçevede hazırlanan programlarla hedef bireylere hoşgörü değeri kazandırılabilir (Aslan, 2017). Bu çalışmalarla, öğrencilere, öğretmenlere bu değerlerin kazandırılması önemlidir. Çünkü günümüz dünyasında eskiye nazaran daha kaçınılmaz olan toplumsal temasta olumlu ilişkiler kurmak, hoşgörüyle (Aslan, 2001; Leirvik, 2007) ve anlamlı temasla (Hewstone, 2009) mümkündür ve bu ‘öğrenilebilir bir yetkinlik’tir (Phillips, 2005’den akt; Hewstone, 2009). 2020 yılı Dünya Değerler Araştırması sonuçlarına göre, Türkiye’de ailelerin çocuklarına aktarmak istedikleri ilk değer, hoşgürüdür (Dünya Değerler Araştırması 7. Dalga Veri Setindeki Türkiye Bulguları, 2020). Değerler Eğitimi daha etkin bir şekilde uygulamaya konulup, öğrencilerin aktif bir biçimde yer aldığı aktivitelerle devam ettirilirse, program amacına daha kolay ulaşacaktır. Ayrıca değerler, sadece günlük yaşamdaki insan ilişkilerini kolaylaştıran öğeler olarak değil de bireylerin kendilerini daha iyiye götürecek öğeler olarak görülürse daha da etkili sonuçlar alınacaktır. Bu anlamda öğretim programlarındaki değer uygulamaları daha netleştirilip, derinleştirilebilir.

Kaynakça

- Afdal, G. (2005). *Tolerance and the curriculum*. München: Waxmann Verlag.
- Affolter, N. (2010). *Tolerans as a moral and political virtue*. Doktora tezi. Proquest Digital Dissertations and Theses veri tabanından edinilmiştir. (UMI No: 3412762)
- Akar-Vural, R. ve Gömleksiz, M. (2010). Us and others: A study on Prospective Classroom Teachers Discriminatory Attitudes. *Eğitim Araştırmaları*, 38, 216-233.
- Akçam, T. (1994). İslam'da hoşgörü ve sınırı. İstanbul: Başak Yayınları.
- Amin, A. (2002). Ethnicity and the multicultural city: Living with diversity. *Environment and Planning*, 36(6), 959-980.
- Anisef, P. ve Kilbride, K. M. (2000). *The needs of newcomer youth and emerging "best practices" to meet those needs-Final report*.
<http://ceris.metropolis.net/Virtual%20Library/other/anisef1.html>
- Arkonacı, S. A. (1997). Kimlik araştırmalarında teorik ve yöntemsel arayışlar ve Türkiye. N. Bilgin, (Ed.), *Cumhuriyet, demokrasi ve kimlik içinde* (119-129). İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Arroyos, A. (2010). *The role of social recreation program in understanding racial tolerance among adolescent*. Doktora tezi. Proquest Dissertation and Theses veri tabanından erişilmiştir. (UMI No.3407367)
- Aslan, Ö. (2001). Hoşgörü ve tolerans kavramlarına etimolojik açıdan analitik bir yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(2), 357-380.
<http://eskidergi.cumhuriyet.edu.tr/makale/325.pdf>
- Aslan, S. (2017). *Çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programı aracılığıyla öğrencilerde hoşgörü değerinin ve eleştirel düşünme becerisinin geliştirilme sürecinin incelenmesi: Bir durum çalışması*. Doktora tezi. YÖK Tez veri tabanından erişilmiştir. (Tez No: 454407)
- Batuhan, H. (1959). *Batıda Tolerans Fikrinin Gelişmesi*. İstanbul: İstanbul Matbaası.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Boyacı, M. (2015). *Hoşgörü eğilimi geliştirme programının etkililiği: Hoşgörü eğiliminin geliştirilmesi ve zorbalığın önlenmesi*. Doktora tezi. YÖK Tez veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 418188)
- Boydak, K. (2019). *Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre özel liselerde yürütülen değerler eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi (Kayseri Örneği)*. Yüksek lisans tezi. YÖK Tez veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 559656)
- Braun, V. ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
Doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Cetron, K. (2011). *Beyond tolerance: fostering cross-cultural understanding*. Doktora tezi. Proquest Dissertation and Theses veri tabanından edinilmiştir. (UMI No: 3455362)
- Cihan, N. (2014). Okullarda değerler eğitimi ve Türkiye'deki uygulamaya bir bakış. *International Periodical for the Languages*, 9(2), 429-436.
- Colesante, R. J. ve Biggs, D. A. (1999). Teaching about tolerance with stories and arguments. *Journal of Moral Education*, 28(2), 185-199.
- Comte-Sponville, A. (2001). *A small treatise on the great virtues*. New York: Holt.

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2. baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crowe, S., Cresswell, K., Robertson, A., Huby, G., Avery, A. and Sheikh, A. (2011). The case study approach. *BMC Medical Research Methodology*, 11, Article 100.
Doi: 10.1186/1471-2288-11-100
- Crystal, D. S., Killen, M. ve Ruck, M. (2008). It is who you know that counts: Intergroup contact and judgments about race-based exclusion. *British Journal of Developmental Psychology*, 36, 51-70.
- Çalışandemir, F. ve Altun, M. (2019). Erken çocuklukta değerler eğitimi. F. Ersoy ve P. Ünüvar, (Ed.), *Karakter ve değerler eğitimi içinde* (115-134). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çalışkan, H. ve Sağlam, H. İ. (2012). Hoşgörü Eğilim Ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1431-1446.
- Çavuş, M. (2019). *Hoşgörü Eğilimi Ölçeği Yetişkin Formunun geliştirilmesi ve yetişkinlerin hoşgörü eğilim düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. YÖK Tez veri tabanından erişilmiştir. (Tez No: 583905)
- Çifçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 165-177.
- Demirhan-İşcan, C. (2019). Değerler eğitiminde temel kavramlar. F. Ersoy ve P. Ünüvar, (Ed.), *Karakter ve değerler eğitimi içinde* (31-50). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, L. (1995, Haziran). *İslam'da dinler arası hoşgörü*. Uluslararası Hoşgörü Kongresi'nde sunulan bildiri, Ankara.
- Düzenli, A. (2017). *Kazanımlar ve ünite açılımları bakımından genel lise öğretim programlarında değerler eğitimi*. Yüksek lisans tezi. YÖK Tez veri tabanından erişilmiştir. (Tez No: 485614)
- Ekşi, H. (2003). Temel insanî değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.
- Erkılıç, T. A. (2019). Değişim ve değerler eğitiminin gerekçeleri. F. Ersoy ve P. Ünüvar, (Ed.), *Karakter ve değerler eğitimi içinde* (1-30). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fırlıklı, E. R. (1995, Haziran). *İslam ve diğer dinler*. Uluslararası Hoşgörü Kongresi'nde sunulan bildiri. Antalya.
- Flanagan, C. A. ve Faison, N. (2001). Youth civic development: Implications for social policy and programs. *SRCD Social Policy Report*, 15(1), 1-14.
- Fortier, A. (2007). Too close for comfort: loving thy neighbour and the management of multicultural intimacies. *Environment and Planning D: Society And Space*, 25(1), 104-119.
- Gall, M., Gall, J. ve Borg, W. (2007). *Educational research: An introduction* (8. baskı). Boston: Pearson Education, Inc.
- Genç, S. Z. (2019). Değerler: temel kavramlar. S. Z. Genç ve A. Beldağ, (Ed.), *Karakter ve değer eğitimi farklı bakışlar örnek etkinlikler içinde* (3-16). Ankara: Pegem Akademi.
- Good, M. ve Willoughby, T. (2008). Adolescence as a sensitive period for spiritual development. *Child Development Perspectives*, 2, 32-37.
- Gökçalp, A. (2017). *Akran arabuluculuk eğitiminin ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin*

- hoşgörü eğilimlerine etkisi*. Yüksek lisans tezi. YÖK Tez veri tabanından erişilmiştir. (Tez No: 476984)
- Gül, Y. E. (2018). *Öğretmen adaylarının hoşgörü ve yaşam doyumu eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora tezi. YÖK Tez veri tabanından erişilmiştir. (Tez No: 615633)
- Güngör, E. (1997). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak* (3. baskı). İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Güven, A. ve Akkuş, Z. (2004). Demokratik değer kazanımlarında okulların rolü. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 217-224.
- Hançerlioğlu, O. (1989). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Harrell, E. (2008). *The micro-story of multiculturalism: Diverse social networks and the socialization of tolerance*. Doktora tezi. Proquest Dissertation and Theses veri tabanından erişilmiştir. (UMI No: 2852288)
- Hewstone, M. (2009). *Living apart, living together? The role of intergroup contact in social integration*.
<https://www.mmg.mpg.de/58618/wp-09-12>
- Hortaçsu, N. (2007). *Ben biz siz hepimiz: Toplumsal kimlik ve gruplar arası ilişkiler*. İstanbul: İmge Kitabevi.
- Husin, A., Malek, N. M. ve Gapor, S. A. (2012). Cultural and religious tolerance and acceptance in urban housing: A study of multi-ethnic Malaysia. *Asian Social Science*, 8(2), 112-118
- İbalı, N. (2019). *Ortaöğretim programlarında yer alan değerlerin öğretimi hakkında öğretmen görüşleri*. Yüksek lisans tezi. YÖK Tez veri tabanından erişilmiştir. (Tez No: 556013)
- İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü. (2014). *Değerler eğitimi*.
<http://www.istmem.com/Sayfa/24/Degerler-Egitimi.aspx>
- Johnson, D. E. (2011). Faith, hope, tolerance, and sense of community. *School Community Journal*, 21(1), 151-169.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ932205.pdf>
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies*, 5(3), 1566-1593.
- Katılmış, A. ve Ekşi, H. (2016). *Uygulama örnekleriyle değerler eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Kaymakcan, R. (2007). Curriculum and textbook revisions regarding the image of 'religious other' in Turkish religious education. R. Kaymakcan ve O. Leirvik, (Ed.), *Teaching for tolerance in muslim majority societies* içinde (16-31). İstanbul: DEM (Centre for Values Education).
- Keskin, Y. ve Coşkun-Keskin, S. (2020). Modern ve çok kültürlü toplumlarda değerler krizi ve eğitim. H. Ekşi ve A. Katılmış, (Ed.), *Karakter ve değerler eğitimi* içinde (229-252). Ankara: Nobel.
- Kılıç, A. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dinsel hoşgörü algısı*. Yüksek lisans tezi. YÖK Tez veri tabanından erişilmiştir. (Tez No: 483064)
- Killen, M., Rutland, A. ve Ruck, M. D. (2011). Promoting equity, tolerance, and justice in childhood. *Social Policy Report*, 25(4), 1-33.
- King, P. E. ve Roeser, R. W. (2009). Religion and spirituality adolescent development. R. M. Lerner ve L. Steinberg, (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (3. baskı) içinde (435-478). Newyork: Wiley.

- Kozba, B. (2000). Gençler, yetişkinler ve eğitimciler. (Kolektif), *Gençlik dönemi ve eğitimi* içinde (18-20). İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Krueger, R. A. ve Casey, M. A. (2000). *Focus groups. A practical guide for applied research* (3. baskı). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Küçük-Turgut, B. (2020). Değerler eğitimi yaklaşım ve uygulamaları. H. Ekşi ve A. Katılmış, (Ed.), *Karakter ve değerler eğitimi* içinde (95-141). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Leirvik, O. (2007). Hoşgörü, vicdan ve dayanışma: Ahlak ve din eğitiminde küreselleşen kavramlar. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Arslan ve M. Zengin, (Ed.), *Değerler ve eğitimi* içinde (533-552). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Lintner, T. (2005). A world of difference: teaching tolerance through photographs in elementary school. *The Social Studies*, 96(1), 34-37.
- McAdams, D. P. (2011). Life narratives. K. L. Fingerman, C. A. Berg, J. Smith ve T. C. Antonucci, (Ed.), *Handbook of life-span development* içinde (589-610). New York: Springer Publishing Company.
- MEB. (2010). *İlk ders (53 nolu) genelgesi*.
<http://www.egitimvevzuat.com/index.php/01009091422/2010/ilk-ders-201053-genelge.html>
- MEB. (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine...*
http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2009.)
- Obinyan, E. (2004). *Differential adolescent delinquency tolerance and the effect of race and gender*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dissertional Thesis Üniversitesi.
<https://scholarcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2179&context=etd>
- Önkal, G. (2006, Kasım). Değerler dünyamız ve hoşgörü kültürü. *Paspatur Dergisi*, 5, 6-8.
https://www.academia.edu/3000931/DE%C4%9EER-LER_D%C3%9CNYMIZ_ve_HO%C5%9EG%C3%96R%C3%9C_K%C3%9CLT%C3%9CR%C3%9C
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özekmekçi, İ. (2000). Türkiye’de gençlik ve sorunları. (Kolektif). (Ed.), *Gençlik dönemi ve eğitimi* içinde (27-30) İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Pak, C. Y. (1995). *Hoşgörüsüzlük kaynağı olarak önyargı ve düşman imajları, hoşgörü* (Ed. Hıfzı Topuz). Ankara: DTCF Yayınları.
- Pettigrew, T. F. ve Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751-783.
Doi: 10.1037/0022-3514.90.5.751
- Phinney, J. S. ve Cobb, N. J. (1996). Reasoning about intergroup relations among Hispanic and Euro-American adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 11(3), 306-324.

Doi: 10.1177/0743554896113003

Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York, NY: W.W. Norton ve Co.

Doi: 10.1037/11494-000

Quillian, L. ve Campbell, M. (2003). Beyond black and white: the present and future of multiracial friendship segregation. *American Sociological Review*, 68(4), 540-566.

Radić, S. (2009). Toleranz als triebkraft von demokratie und menschenrechten: eine darstellung der toleranz als tugend zu anthropologischen grundlagen der toleranz. *Synthesis Philosophica*, 23(2), 333-350.

Raihani, K. (2011). A whole- school approach: A proposal for education for tolerance in Indonesia. *Theory and Research in Education*, 9(1), 23-39.

Reiss, W. (2004). *Education for religious tolerance in the Middle East*. <http://folk.uio.no/leirvik/OsloCoalition/Reiss0904.doc>

Reiss, W. (2007). Obstacles and chances of an international dialogue on curriculum revision in the Middle East: Experiences in German research project on school textbooks in Egypt, Turkey and Iran. R. Kaymakcan ve O. Leirvik, (Ed.), *Teaching for tolerance in muslim majority societies* içinde (133-147). İstanbul: DEM (Centre for Values Education).

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Londra: Collier Macmillan Publishers.

Santrock, J. W. (2014). *Ergenlik*. (D. Müge Siyez, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2011.)

Sakallı, N. (2013). *Sosyal etkiler-Kim kimi nasıl etkiler?*. İstanbul: İmge Kitabevi

Sarı, M. ve Yolcu, E. (2019). İlköğretim ve ortaöğretim programlarında değerler. F. Ersoy ve P. Ünüvar, (Ed.), *Karakter ve değerler eğitimi* içinde (135-176). Ankara: Anı Yayıncılık.

Schlegel, A. ve Hewlett, B. L. (2011). Contributions of anthropology to the study of adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 281-289.

Sezgin, O. ve Biçer, R. (2006). Foundation of tolerance in Turkish culture. *The European Legacy*, 11(4), 405-415.

Doi: 10.1080/10848770600766128

Shukra, K. L., Back, M., Keith Khan, A. ve Solomos, J. (2004). Race, social cohesion and the changing politics of citizenship. *London Review of Education*, 2(3), 187-195.

Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Strauss, A. ve Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2. baskı). London: Sage Publications, Inc.

Subaşı, N. (2009). Anlamak için yeni bir dil kurmak. Kürt sorunu üzerine. *Birikim Dergisi*, 232(233), 163-170.

Tanrıseven, I. ve Dilmaç, B. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin insanî değerleri, motivasyonel inançları ve öz-düzenleme stratejileri arasındaki yordayıcı ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 21-36.

Topuz, H. (1995). Hoşgörü. K. Pehlivan, (Ed.), *Hoşgörü ve eğitim toplantısı* içinde (30-38). Ankara: UNESCO Türkiye Millî Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

- Tunar, T. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin aile birliğine önem vermeleri ile hoşgörü eğilimleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. YÖK Tez veri tabanından erişilmiştir. (Tez No: 485614)
- Uçar, M. (2009). *Nerelisin kimlerdensin? mezhep cemaat yurttaşlık arasında Çorum*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- UNESCO. (1995). *The declaration of principles on tolerance*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001518/151830eo.pdf>
- Uyan-Semerci, P., Erdoğan, E. ve Sandal-Önal, E. (2018). *Bizliğin aynasından yansıyanlar. Türkiye gençliğinde kimlikler ve ötekileştirme*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Vaughn, S., Shumm, J. S. ve Sinagub, S. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Verkuyten, M. ve Slooter, L. (2007). Tolerance of muslim beliefs and practices: age related differences and context effects. *International Journal of Behavioral Development, 31(5)*, 467-477.
- Verkuyten, M. ve Thijs, J. (2002). Racist victimization among children in the Netherlands: The effect of ethnic group and school. *Ethnic and Racial Studies, 25*, 310-331.
- Vogt, W. P. (2004). Introduction: education's influence on beliefs, attitudes, values, and behaviors. Stephan, W. G. ve Vogt, W. P., (Ed.), *Education programs for improving intergroup relations: Theory, research, and practice* içinde (1-16). New York and London: Teachers College Press.
- Wiesel, E. (1995). *Hoşgörüsüzlüğe karşı Avrupa. Hoşgörü* (Ed. Hıfzı Topuz). Ankara: DTCF
- Witenberg, R. T. (2007). The moral dimension of children's and adolescents' conceptualisation of tolerance to human diversity. *Journal of Moral Education, 36(4)*, 433-451.
Doi: 10.1080/03057240701688002
- Wright, J. L. C. (2008). *Child and adolescent conceptions of the personal, social, and moral: implications for diversity, tolerance, and education*. Doktora tezi. Proquest Dissertation and Theses veri tabanından erişilmiştir. (UMI No: 3320738)
- Yazıcı, F. (2020). Değer eğitiminde kültürler arası farklılaşma ve birlikte yaşama kültürü. H. Ekşi ve A. Katılmış, (Ed.), *Karakter ve değerler eğitimi* içinde (215-228). Ankara: Nobel.
- Yeşil, R. ve Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11(2)*, 65-84.
- Yeşilyaprak, B. (2015). *21. Yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri: gelişimsel yaklaşım*. Ankara: Nobel.
- Yılmaz, F. (2019). *Dindarlık ve hoşgörü ilişkisi (Konya merkez ilçelerinde görev yapan öğretmenler örneği)*. Doktora tezi. YÖK Tez veri tabanından erişilmiştir. (Tez No: 559622)
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and method* (5. baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yürüşen, M. (1996). *Liberal bir değer olarak ahlaki ve siyasi hoşgörü*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.