

## Üniversitede Demokratik Bir Değer Olarak Hoşgörü\*

### *Tolerance as a Democratic Value in Higher Education*

Kasım Kiroğlu<sup>1</sup>, Cevat Elma<sup>2</sup>, Alper Kesten<sup>3</sup> ve Şule Egüz<sup>4</sup>

**Özet:** Eğitimin her düzeyinde özellikle de yarının öğretmenlerini yetiştirecek olan yükseköğretim kurumlarındaki öğretim elemanlarının hoşgörülü bir sınıf ortamı oluşturarak ders işleme ve öğrencilerinde de benzer tutum ve davranışlar geliştirmeye çalışmaları, demokrasiyi özümsemiş yeni bir nesil yetişmesini sağlayacaktır. Bu anlamda öğretim elemanlarının eğitim öğretim sürecinde öğrencilere yönelik tutum ve tavırları hem demokratik anlayışın yerleşmesi hem de hoşgörü ortamının geliştirilmesi açısından önemlidir. Demokratik bir değer olarak sınıfta hoşgörüye ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırma, tarama modeli niteliğindedir. Öğretim elemanlarının sınıfta hoşgörüye yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. Çalışmadan elde edilen verilerin cinsiyet, medeni durum, kıdem ve unvan değişkenleri açısından karşılaştırılması amacıyla aritmetik ortalama, t-testi, Mann-Whitney U testi ve Kruskal Wallis teknikleri kullanılmıştır. Öğretim elemanlarının sınıf içi hoşgörüye ilişkin görüşleri; iletişim ve katılım, dış görünüş ve öğrenci davranışlarına tepki başlıkları altında incelenmiştir. İletişim ve katılım boyutuna bakıldığında, öğretim elemanlarının öğrencilerin karar alma sürecine katılmalarına, dersi alacakları öğretim elemanını seçme özgürlüğüne, çeşitli konularla ilgili itiraz ve önerilerini dile getirmelerine olumlu yaklaştıkları belirlenmiştir. Dış görünüş boyutunda öğretim elemanları hem kendilerinin hem de öğrencilerin istedikleri kıyafetleri giyebilmeleri ve giyim konusunda herhangi bir kısıtlamanın doğru olmayacağı yönünde görüş ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarının giyim konusundaki bu hoşgörülü tutumlarına karşın öğrencilerin siyasi kimliklerini ya da görüşlerini belli edecek işaretler kullanmalarına ise aynı derecede hoşgörülü yaklaşmadıkları görülmüştür. Bir sınıf yöneticisi olarak öğretim elemanının bir hoşgörü ortamı oluşturması, eğitim-öğretim faaliyetlerinin amacına uygun şekilde yürütülmesini kolaylaştırır. Üniversitede böyle bir ortamın oluşturulması, öğretmen adaylarının gelecekte mesleklerini ifa ederken programda ısrarla altı çizilen demokratik sınıf ortamını oluşturmalarına da yardımcı olacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Demokratik değer, hoşgörü, öğretim elemanı, öğrenci

\* Bu çalışmanın bir bölümü I. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumunda sunulmuştur.

<sup>1</sup> Yrd. Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, november@omu.edu.tr

<sup>2</sup> Yrd. Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, cevat.elma@omu.edu.tr

<sup>3</sup> Yrd. Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, akestens@omu.edu.tr

<sup>4</sup> Arş. Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, suleeguz@gmail.com

### **Extended Abstract**

When we think about democracy, what springs to mind are values such as solidarity, tolerance, responsibility, love, respect, helpfulness, honesty, justice, freedom, compromise, and equality. There is no way that any one of these values could be preferred over another. However, tolerance has a special place in nurturing democracy. The Turkish for tolerance is hoşgörü and the Arabic and the Ottoman-Turkish is müsamaha. It is the state of not being bothered by others' differences in way of language, religion, gender, creed, and attitudes, and being patient with those holding views and expressing feelings that may be in conflict with our own. A tolerant person is one who accepts there may be various approaches to a given issue, who tries to see these various approaches, and who views other people's approaches from this perspective. A new generation that has internalized democracy is only possible through democratic classroom settings at all levels of education and especially in institutions of higher education where the lecturers train the future teachers in a tolerant environment and encourage them to adopt similar attitudes and behaviours. In this sense, lecturers' attitudes towards students in the education process are important for nurturing democratic understanding and improving tolerance. However, how an individual defines themselves does not matter so much as how others define them. It is therefore not sufficient for lecturers just to define themselves as tolerant. In order for them to be so considered by their students, their tolerant classroom environment must be at least partially in line with their fellow lecturers' and students' expectations. An original dimension of this study was the development of a scale by first asking students' ideas of how a tolerant lecturer should be, which is expected to make a contribution to the field. The main objective of this study is to find out the views on in-class tolerance of lecturers working at schools of education.

*Method:* This study is a survey aiming to find out lecturers' idea of tolerance in the classroom as a democratic value. The research universe consisted of a total of 169 lecturers – 21 professors, 20 associate professors, 79 assistant professors, and 49 instructors – teaching at the School of Education, Ondokuz Mayıs University, in the 2011-2012 academic year. As all of the lecturers were targeted, there was no sample selection. The scales were sent out to all the lecturers in the research universe, of which 110 were returned. This scale was designed to find out the lecturers' views on tolerance in the classroom. In order to test the validity and reliability of the scale, it was also sent to 120 lecturers at the Faculty of Arts and Science, School of Medicine, School of Engineering, and the Vocational School of Samsun, all parts of Ondokuz Mayıs University. A factor analysis was done to test the validity of the scale and to reveal whether the 17-item scale had one or multiple factors. Following the analysis, the items with a factor load below .40 were taken out and the remaining 13 items were found to gather around three independent factors (communication and participation, appearance, reaction to student behavior) with their factor loads varying between .43 and .82. In the analysis for the reliability of the scale, the alpha internal consistency factor was found to be .74. The 'In-Class Tolerance Scale' can therefore be claimed to be both valid and reliable. The arithmetic mean, the t-test, the Mann-Whitney U test, and the Kruskal Wallis technique were used to compare the data as regards gender, marital status, seniority, and academic title.

*Conclusion:* The lecturers' views on tolerance in the classroom were studied under the headings of communication and participation, appearance, and reaction to student behavior. In the communication and

participation dimension, the lecturers were found to have a positive attitude towards students' participation in the decision-making process, their freedom to choose their lecturers, and their objections or suggestions in certain matters. Nevertheless, their attitude was less positive when the students made negative remarks about the class. There is no doubt that a tolerant lecturer is thought of as one who allows students to participate in the class-related decision-making processes (method, planning, assessment, etc.) and who values their opinions and suggestions. In this context, the lecturers who took part in this study can be said to be tolerant in the communication and participation sense. Analyses revealed no significant difference as regards the lecturers' gender, seniority, and academic title. Marital status, however, was found to have a significant impact, with the single lecturers having a more positive attitude to the statements in the communication and participation section than the married ones. In the appearance dimension, the lecturers were found to be of the opinion that both the students and they themselves should be able to wear what they like and that a restriction in the dress code would not be appropriate. Despite the lecturers' positive attitude towards attire, they were not as tolerant of those students with signs or accessories revealing their political orientation. In the dimension regarding the lecturers' reaction to student behaviour, they were found to have a positive attitude towards the statements on the students not standing up while talking, not being dismissed because of their opinions which may even be in conflict with social values, and being admitted to the class even if they are late. They were, however, not so tolerant of those students having tea or coffee in the classroom or their being dismissed for disturbing the class order. Generally speaking, a lecturer who is positive towards communication, student participation, clothing, and student behavior is expected to raise students' motivation, their interest in the course, and their performance. As an administrator in the class, the lecturer setting up a tolerant environment facilitates attaining educational targets. Setting up such an environment at university will help student-teachers create a democratic classroom setting in the future, so often referred to in the curriculum. This is a quantitative study looking at how the concept of tolerance is understood by university lecturers. Further class, course, or person-based qualitative studies in this area should help bring about a more profound understanding of what institutional tolerance is and how it is perceived.

**Keywords:** *Democratic value, tolerance, academician, university student*

## **Giriş**

Aileden başlayarak bireyin yaşamının tüm kesitlerinde demokrasiye ihtiyaç duyulmaktadır. Ertürk'ün (1993) bir yaşam tarzı olarak anlayıp tanımladığı demokrasi, toplumsal ilişki ve kişilik yapılarının yani yaşam biçiminin adım adım, sabır ve hoşgörüyü geliştirilmesini öngörür. Demokrasi denildiğinde dayanışma, hoşgörü, sorumluluk, sevgi, saygı, yardımseverlik, dürüstlük, adalet, özgürlük, uzlaşma, eşitlik gibi değerler akla gelir. Şüphesiz bu değerlerden biri diğerine tercih edilir değildir. Ancak hoşgörünün demokrasinin yerleşmesinde ayrı bir payı vardır (Çankaya, 2010; Kınal & Işık, 2003; Osler & Starkey, 2006; Selvi, 2006; Acun, Demir & Göz, 2010). Hoşgörü kavramının Batı

dillerindeki karşılığı "tolerans", Arapça ve Osmanlıcadaki karşılığı ise "müsamaha"dır (Kavcar, 1995). Hoşgörü başkalarının dil, din, cinsiyet, inanç ve tutum gibi farklılıklarından rahatsız olmama durumudur (Akarsu, 1990; Cevizli, 2010). Hoşgörü, savundukları görüşler ve açığa vurdukları duyguları bizimkilerle çelişen kimselere sabır göstermektir. Hoşgörülü insan, bir konuya değişik yaklaşımların olabileceğini düşünen, değişik yaklaşımları görmeye çalışan ve karşısındakinin yaklaşımını da bu açıdan değerlendirebilen kişidir (Başaran, 1995). Ferrar (1976) ise hoşgörüden söz edebilmek için üç temel boyutun göz önüne alınması gerektiğini vurgulamıştır: 1) Başka grupları, inançları ve pratikleri herhangi bir kategorik değerlendirmeye tabi tutmayan esnek ve anlayışlı bakış, 2) Hak ve farklılıkların çeşitliliğine olanak tanıma, 3) İnançların, pratiklerin ve kültürlerin çok çeşitli olabileceğini kabullenme ve hiçbir inancı ya da kültürü yadırgamama (Akt. Dağlı, 1995).

İnsanların hoşgörüyü öğrenmelerine en elverişli ortam; aile, okul ve demokrasi ile yönetilen toplum ortamıdır. Siyasal erkin yönetim biçiminin, aile yönetim biçimini etkilemesi yüzünden, çocuklar toplumda uygulanan yönetim biçimini benimseyerek büyürler. Çocuklar bu etkiler altında hoşgörü ya da hoşgürsüzlüğü yaşayarak öğrenirler (Başaran, 1995). Çocukların demokratik bir değer olan hoşgörüyü öğrenebilecekleri diğer bir ortam okullardır. Okullar demokrat vatandaşların yetiştirilmesinde ve demokratik bir kültürün oluşturulmasında önemli bir role sahiptir (Apple & Beanne, 2011; Biesta, 2007). Okullarda demokratik tutumların öğrencilere kazandırılabilmesi özellikle öğretmenlerin demokrasiye ilişkin değerlerin en önemlilerinden bir olan hoşgörüyü içselleştirilebilmelerine bağlıdır. Bu bağlamda öğretmenlerin sınıf içi tutumları çok önemlidir. Sınıfta öğrencilerin kendisinden farklı düşünceleri dile getirmelerine olanak tanıyan, öğrencilerini dinleyen, onlarla empati kurabilen ve öğrencilerinin etkin katılımı sağlayabilen öğretmen sınıfta hoşgörüyü egemen kılarak demokratik bir sınıf ortamı oluşturabilir. Donnelly'e (2004) göre, öğretmenler sınıfta hoşgörülü bir ortam oluşturabilmek için demokratik değerlere sempati göstermeli, sınıfta ayrımcılığı ortadan kaldırarak ve herkese eşit konuşma imkânı sağlayarak öğrencilerine model olmalıdır. Avery ve diğerleri (1992), öğretmenin grup etkinlikleri yoluyla farklı özellikteki öğrenciler arasında etkileşimi sağlayarak sınıfta hoşgörü düzeyini arttırılabileceğini ileri sürmektedirler.

Bir sınıfta hoşgörünün somut bir şekilde görülebileceği konuların başında öğretmen ve öğrenci arasındaki diyalog gelmektedir. Diyalog sadece bazı bilişsel sonuçları

başarmaya yönelik bir teknik değil aynı zamanda sınıf içindeki sosyal ilişkileri dönüştüren ve geniş anlamda toplumdaki sosyal ilişkilerde de farkındalığı artıran bir yaklaşımdır (Shor ve Freire, 1987). Diyalog, bir hoşgörü ortamında bireylerin aynı konular üzerinde farklı düşüncelerini bıkmadan usanmadan karşılıklı olarak birbirlerine aktardıkları ve birbirlerini anlamak için gösterdikleri bir çaba ya da süreç olarak tanımlanabilir (Wells ve Arauz, 2006). Diyalog ortamının geliştirilmesinde öğretmenin sahip olduğu demokratik tutum ve davranışlar belirleyici olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında demokratik bir öğretmen, sınıf düzenini, öğrencilere emirler vererek değil, onlara karşı nazik, sıcak ve ilgili davranarak, onları kararlara katarak, sorumluluk vererek, içsel ve dışsal güdüleme mekanizmalarını kullanarak, tutum ve davranışlarında kararlılık göstererek sağlamaya çalışır (İpek, 1999). Bu tür öğretmenler, kendi (doğru-yanlış) tanımlarını öğrenciye zorla kabul ettirmeye çalışmazlar, hoşgörülüdürler ve daha az yargırlarlar (Külahoğlu, 2000). Sınıfta demokratik davranış sergileyen öğretmen, esnek, dersini sunmada gayretli, sınıfa rahatlatıcı bir hava yayan, çocuklara çalışmalarını iyi ve başarılı biçimde tamamlamaları konusunda yardımcı olan, öğrencileri sık sık takdir eden ve ödüllendiren, sınıfını güven içinde yöneten ve bunu tutum ve becerileriyle ortaya koyan öğretmendir (Smith ve Laslett 1996). Hahn'a (1998) göre katılımı teşvik eden bir öğretmen, bireylere demokratik yaşamı deneyimleme fırsatı yaratır. Bu deneyimler öğrencinin sınıf içinde sahip olduğu hakların neler olduğunun bilincine varmasına, demokratik değerler olarak hoşgörü, katılım, hak ve adalet kavramlarını içselleştirmesine yardımcı olur. Dewey'in (1916) de belirttiği gibi küçük yaşlardan itibaren karar verme sürecine katılan öğrenciler demokratik toplumun sürdürülmesine ve kurumsallaşmasına katkıda bulunur.

Eğitimin her kademesindeki öğretmenler, öğrencilerine karşı hoşgörülü, haklara ve kişiliklere saygılı, tarafsız, tartışmaya açık, yol gösterici, yardımcı, tutarlı demokratik davranışlar içine girebilirlerse bu, kuşkusuz yıllar boyunca ve sayfalar uzunluğunca verilebilecek demokrasi derslerinden çok daha etkili olacaktır (Gömlüksiz, 1988). Eğitimin her düzeyinde özellikle de yarının öğretmenlerini yetiştirecek olan yükseköğretim kurumlarındaki öğretim elemanlarının hoşgörülü bir sınıf ortamı oluşturarak ders işlemeleri ve öğrencilerinde de benzer tutum ve davranışlar geliştirmeye çalışmaları, demokrasiyi özümsemiş yeni bir nesil yetişmesini sağlayacaktır (Yağcı, 1998). Bu anlamda öğretim elemanlarının eğitim öğretim sürecinde öğrencilere yönelik tutum ve tavırları hem demokratik anlayışın yerleşmesi hem de hoşgörü ortamının geliştirilmesi açısından

önemlidir. Ancak, bir bireyin kendini nasıl tanımladığından ziyade başkalarının nasıl tanımlandığı önemlidir. Bu yüzden öğretim elemanlarının tek başına kendilerini hoşgörülü olarak tanımlamaları yetersiz kalacaktır. Onların, öğrencilerin gözünde de hoşgörülü sayılabilmeleri için sınıftaki hoşgörü ortamının paydaşları konumunda olan öğretim elemanlarıyla öğrencilerin hoşgörü anlayışlarının kısmen de olsa paralellik göstermesi gerekmektedir. Bu çalışmanın özgün bir boyutu ölçek geliştirme aşamasında öğrencilerin hoşgörülü bir öğretim elemanının nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşleri alınarak işe başlanmasıdır. Çalışmanın bu yönüyle de alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf içi hoşgörüye ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretim elemanlarının sınıf içi hoşgörüye ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre değişmekte midir?
2. Öğretim elemanlarının sınıf içi hoşgörüye ilişkin görüşleri medeni durum değişkenine göre değişmekte midir?
3. Öğretim elemanlarının sınıf içi hoşgörüye ilişkin görüşleri kıdem değişkenine göre değişmekte midir?
4. Öğretim elemanlarının sınıf içi hoşgörüye ilişkin görüşleri unvan değişkenine göre değişmekte midir?

## **Yöntem**

Demokratik bir değer olarak sınıfta hoşgörüye ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırma, tarama modeli niteliğindedir. Bu çalışmada öğretim elemanlarının sınıfta hoşgörüye ilişkin görüşleri, araştırmacıların geliştirdiği bir ölçek aracılığıyla betimlenmeye çalışılmıştır.

## ***Evren ve Örneklem***

Araştırmanın evreni, 2011-2012 öğretim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapmakta olan öğretim üyesi ve öğretim görevlilerinden oluşmaktadır. Öğretim üyesi ve öğretim görevlilerinin tamamına ulaşılması hedeflendiğinden örneklem seçme yoluna gidilmemiştir. Eğitim Fakültesinde 21 profesör, 20 doçent, 79 yardımcı doçent, 49 öğretim görevlisi olmak üzere toplam 169 öğretim

elemanı görev yapmaktadır. Çalışma evrenindeki tüm öğretim elemanlarına ölçek dağıtılmış bunlardan 110'u geri dönmüştür. Ölçeğin geri dönüş oranı %65 olmuştur. Oranın bu düzeyde kalmasının temel nedeni bazı öğretim elemanlarının çalışmaya katılmaya istekli olmaması ve uygulamanın yapıldığı dönemde bazı öğretim elemanlarının görevlendirme, izin, rapor gibi nedenlerden dolayı yerlerinde bulunmamalarıdır.

### ***Veri Toplama Araçları***

Öğretim elemanlarının sınıfta hoşgörüyeye yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek taslağı hazırlanırken Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümündeki her bir anabilim dalından 10'ar öğrenci olmak üzere toplam 50 öğrenciye nominal grup tekniği uygulanarak “Sizce hoşgörülü bir öğretim elemanının özellikleri nelerdir?” sorusu sorulmuş ve öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Bu görüşler ve yapılan alanyazın taraması sonucunda 25 maddelik taslak bir hoşgörü ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliliği kapsamında felsefe, ilahiyat, sosyoloji ve psikoloji alanlarında görev yapan öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda 17 maddelik bir ölçek formu geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla Ondokuz Mayıs Üniversitesine bağlı Fen Edebiyat Fakültesi, Tıp Fakültesi, Mühendislik Fakültesi ve Samsun Meslek Yüksekokulunda görev yapan 120 öğretim elemanına (her birinden 30 öğretim elemanı olmak üzere) ölçek gönderilmiştir. Gönderilen 120 ölçekten 71'i dönmüş; bunlar, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin belirlenmesinde kullanılmıştır.

Ön denemeden elde edilen verilere faktör analizi uygulanıp uygulanmayacağını belirlemek için KMO ve Bartlett testleri uygulanmıştır. KMO testinden elde edilen değer .70 çıkması ölçeğin faktör analizi yapılarak değerlendirilebileceğine, ayrıca Bartlett testinden elde edilen değer anlamlılık düzeyinin 0.05'ten düşük çıkması korelasyon matrisinden faktör çıkarılabileceğine işaret etmektedir (Şencan, 2005). KMO ve Bartlett testlerinin sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.  
*KMO ve Bartlett testi sonuçları*

<i>Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequa</i>		,696
<i>Barlett's Test of Sphericity</i>	<i>Approx. Chi-Square</i>	245,365
	<i>Df</i>	78,000
	<i>Sig.</i>	,000

Yukarıdaki veriler ışığında “Sınıf İçi Hoşgörü Ölçeği”nin faktör analizi yapılarak değerlendirilmesi uygun görülmüştür. Faktör analizi uygulaması ile 17 maddeden oluşan ölçeğin tek ya da çok faktörlü olup olmadığının belirlenmesine çalışılmıştır. Yapılan analiz sonucunda madde faktör yük değeri .40’ın altında olan maddeler çıkarıldıktan sonra ölçekte yer alan 13 maddenin birbirinden bağımsız üç faktörde (iletişim ve katılım, dış görünüş, öğrenci davranışlarına tepki) toplandığı ve maddelerin faktör yük değerlerinin .43 ile .82 arasında değiştiği görülmüştür.

“Sınıf İçi Hoşgörü Ölçeği”nde her bir faktörün açıkladığı varyans oranlarına bakıldığında; birinci faktörün (4 madde) açıkladığı varyans oranının % 28.15, ikinci faktörün (3 madde) % 14.53 ve üçüncü faktörün (4 madde) % 10.08 ve toplamda ise % 52.78 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayısına bakıldığında ise alfa iç tutarlılık katsayısının .74 olduğu saptanmıştır. Buna göre “Sınıf İçi Hoşgörü Ölçeği”nin güvenilir ve geçerli olduğu söylenebilir.

### ***Verilerin Analizi***

Araştırmada toplanan verilerin analizinde SPSS 16.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Verilerin cinsiyet, medeni durum, kıdem ve unvan değişkenleri açısından karşılaştırılması amacıyla aritmetik ortalama, t-testi, Mann-Whitney U testi ve Kruskal Wallis teknikleri kullanılmıştır.

Sınıf içi hoşgörüye ilişkin öğretim elemanlarının, verilen ifadelere ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla beşli Likert derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek; (5) *Tamamen Katılıyorum*, (4) *Katılıyorum*, (3) *Kararsızım*, (2) *Katılmıyorum* ve (1) *Hiç Katılmıyorum* seçeneklerinden oluşmuştur.

### ***Bulgular***

Bu bölümde öğretim elemanlarının sınıf içi hoşgörü ile ilgili görüşleri *iletişim ve katılım*, *dış görünüş* ve *öğrenci davranışlarına tepki* olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır. Bu boyutlara ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri ilk olarak aritmetik ortalama değerlerine göre tablolaştırılarak verilmiş, ardından görüşlerin cinsiyet, medeni durum, unvan ve kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi, Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir.

### ***İletişim ve Katılım***



İletişim ve katılım boyutunda yer alan ifadelere ilişkin öğretim elemanları görüşlerinin madde ortalama puanları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

*İletişim ve Katılım Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanları Görüşlerinin Madde Ortalama Puanları*

<i>İfadeler</i>	<i>N</i>	<i><math>\bar{x}</math></i>	<i>Ss</i>
Öğrenciler kendilerini ilgilendiren konularda karar alma sürecine katılmalıdır.	110	4,52	0,53
Öğrencinin alacağı dersi birden fazla öğretim elemanı veriyorsa, öğrenci istediği öğretim elemanını seçebilmelidir.	110	4,41	0,72
Öğrenciler haklı oldukları durumlarda öğretim elemanlarına itiraz edebilmelidir.	110	4,35	0,68
Öğrenciler de öğretim elemanlarına önerilerde bulunabilir.	110	4,30	0,72
"Hocam, dersiniz çok sıkıcı" diyen öğrenciye olumsuz bir tepki gösterilmemelidir.	110	3,64	1,09

Tablo 2 incelendiğinde iletişim ve katılım boyutuna ilişkin öğretim elemanları görüşlerinin madde ortalama puanlarının genel olarak yüksek olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının, öğrencilerin karar alma sürecine katılmasına, ders alacakları öğretim elemanını seçme özgürlüğüne, çeşitli konularla ilgili itiraz ve önerilerini dile getirmelerine sıcak baktıkları ortaya koyulmuştur. Bununla birlikte, dersin niteliğine ilişkin öğrenci görüşlerinin ifade edilmesine, diğer maddelere göre öğretim elemanlarının daha temkinli yaklaştıkları söylenebilir.

Öğretim elemanlarının hoşgörü ölçeğinin iletişim ve katılım boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

*Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları*

<i>Boyut</i>	<i>Değişken</i>	<i>N</i>	<i><math>\bar{x}</math></i>	<i>Ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
İletişim ve katılım	Kadın	34	21,26	2,00	108	,167	,867
	Erkek	76	21,18	2,45			

\*p>0.05

Tablo 3’te de görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre ölçeğin iletişim ve katılım boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [ $t_{(108)} = ,867, p > 0.05$ ].

Öğretim elemanlarının hoşgörü ölçeğinin iletişim ve katılım boyutuna ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

*Medeni Durum Değişkenine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Boyut	Değişken	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İletişim ve Katılım	Evli	92	51,11	4794,50	516,5	,011
	Bekar	18	72,81	1310,50		

\*p&lt;0.05

Tablo 4 incelendiğinde evli ve bekâr öğretim elemanlarının iletişim ve katılım boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (U=516.5, p<0.05). Sıra ortalamalarına bakıldığında, iletişim ve katılım boyutunda bekâr öğretim elemanlarının sıra ortalamalarının (72,81), evli öğretim elemanlarının sıra ortalamalarından (51,11) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu da bekâr öğretim elemanlarının, öğrencilerin karar alma sürecine katılmasına, ders alacakları öğretim elemanını seçme özgürlüğüne, çeşitli konularla ilgili itiraz ve önerilerini dile getirmelerine daha sıcak baktıklarını göstermektedir.

Öğretim elemanlarının ölçeğin iletişim ve katılım boyutuna ilişkin görüşlerinin unvan değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

*Unvan Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Boyut	Unvan	N	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi^2$	p
İletişim ve katılım	Prof. Dr.	9	54,89	3	,004	1,00
	Doç. Dr.	12	55,42			
	Yrd. Doç. Dr.	64	55,58			
	Öğretim Görevlisi	25	55,56			

\*p&gt;0.05

Analiz sonuçlarına göre, unvan değişkeni açısından iletişim ve katılım boyutunda öğretim elemanlarının görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [ $\chi^2_{(3)} = 0,004$ , p=1,000, p>0.05].

Öğretim elemanlarının ölçeğin iletişim ve katılım boyutuna ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

*Kıdem Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Boyut	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi^2$	p
İletişim ve katılım	5 yıldan az	7	55,79	3	,415	,937
	6-10 yıl arası	26	58,90			
	11-15 yıl arası	34	54,63			
	16 yıl ve üzeri	43	54,08			

\*p>0.05

Analiz sonuçlarına göre, kıdem değişkeni açısından iletişim ve katılım boyutunda öğretim elemanlarının görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [ $\chi^2_{(3)}= 0, 415$ , p=0,937, p>0.05]. Sıra ortalamalarına bakıldığında 6-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretim elemanlarının iletişim ve katılım boyutundaki ifadeler daha olumlu yaklaştıkları söylenebilir.

***Dış Görünüş***

Dış görünüş boyutunda yer alan ifadelerle ilişkin öğretim elemanları görüşlerinin madde ortalama puanları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

*Dış Görünüş Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanları Görüşlerinin Madde Ortalama Puanları*

İfadeler	N	$\bar{x}$	Ss
Öğretim elemanı okula istediği kıyafetle gidebilmelidir.	110	4,01	1,12
Öğrenciler okula istediği kıyafetle gidebilmelidir.	110	3,92	1,05
Öğrencilerin okulda siyasi görüşlerini açığa vuran işaretler taşıyabilmelidirler.	110	2,15	1,22

Tablo 7 incelendiğinde dış görünüş boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının gerek kendilerinin gerekse öğrencilerin okula istedikleri kıyafetle gelebileceğine ilişkin olumlu görüş bildirdikleri, buna karşın öğrencilerinin siyasi kimliklerini ya da görüşlerini belli edecek işaretler kullanmalarına sıcak bakmadıkları görülmüştür.

Öğretim elemanlarının, hoşgörü ölçeğinin dış görünüş boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

*Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları*

Boyut	Değişken	N	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
Dış Görünüş	Kadın	34	9,47	2,21	108	1,790	,076
	Erkek	76	10,35	2,46			

\*p>0.05

Tablo 8’de de görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre ölçeğin dış görünüş boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [ $t_{(108)}=1,790$ ,  $p>0.05$ ].

Öğretim elemanlarının hoşgörü ölçeğinin dış görünüş boyutuna ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

*Medeni Durum Değişkenine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Boyut	Değişken	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Dış Görünüş	Evli	92	55,41	5097,50	819,5	,945
	Bekar	18	55,97	1007,50		

\*p>0.05

Tablo 9 incelendiğinde evli ve bekâr öğretim elemanlarının dış görünüş boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $U=819.5$ ,  $p>0.05$ ).

Öğretim elemanlarının ölçeğin dış görünüş boyutuna ilişkin görüşlerinin unvan değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.

*Unvan Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Boyut	Unvan	N	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi^2$	p
Dış görünüş	Prof. Dr.	9	55,61	3	,877	,831
	Doç. Dr.	12	62,62			
	Yrd. Doç. Dr.	64	55,41			
	Öğretim Görevlisi	25	52,26			

\*p>0.05

Analiz sonuçlarına göre, unvan değişkeni açısından dış görünüş boyutunda öğretim elemanlarının görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [ $\chi^2_{(3)}=0,877$ ,  $p=0,831$ ,

p>0.05]. Unvan değişkenine göre sıra ortalamalarına bakıldığında öğretim elemanlarından doçentlerin dış görünüş boyutundaki ifadeler daha olumlu yaklaşımları söylenebilir.

Öğretim elemanlarının ölçeğin dış görünüş boyutuna ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

*Kıdem Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Boyut	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi^2$	p
Dış görünüş	5 yıldan az	7	46,00	3	1,722	,632
	6-10 yıl arası	26	61,15			
	11-15 yıl arası	34	52,81			
	16 yıl ve üzeri	43	55,76			

\*p>0.05

Analiz sonuçlarına göre, kıdem değişkeni açısından dış görünüş boyutunda öğretim elemanlarının görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [ $\chi^2_{(3)}= 1,722$ , p=0,632, p>0.05]. Sıra ortalamalarına bakıldığında dış görünüş boyutunda yer alan ifadeler 6-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretim elemanlarının daha olumlu yaklaşımları görülmektedir. Buna karşın dış görünüş boyutundaki ifadeler 5 yıldan az kıdeme sahip öğretim elemanlarının ise en az olumlu yaklaşan grup olduğu gözle çarpılmaktadır.

### **Öğrenci Davranışlarına Tepki**

Öğrenci davranışlarına tepki boyutunda yer alan ifadelerle ilişkin öğretim elemanları görüşlerinin madde ortalama puanları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

*Öğrenci Davranışlarına Tepki Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanları Görüşlerinin Madde Ortalama Puanları*

İfadeler	N	$\bar{x}$	Ss
Sınıfta öğrencinin konuşurken ayağa kalkmasına gerek yoktur.	110	4,05	1,10
Toplumsal değerlere uygun olmayan görüşler savunan bir öğrenci sınıftan çıkarılmalıdır.*	110	3,96	1,17
Derse geç gelen öğrenci sınıfa alınmamalıdır.*	110	3,55	1,22
Öğrencilerin sınıfta kahve, çay vb. şeyler içmesi uygun değildir.*	110	2,72	1,12
Dersi dinlemeyen öğrencinin dışarı çıkarılması gerekir.*	110	2,60	1,21

\* Ters kodlanmış madde

Tablo 12 incelendiğinde öğrenci davranışlarına tepki boyutundaki ifadelerle öğretim elemanlarının farklı yaklaştığı görülmektedir. Sınıfta öğrencilerin konuşurken ayağa kalkmamalarına, toplumsal değerlere aykırı da olsa görüşler ifade etmeleri durumunda sınıftan çıkarılmamalarına, derse geç kalan öğrencilerin sınıfa alınmasına ilişkin ifadelerle olumlu yaklaştıkları, buna karşın öğrencilerin sınıfta kahve, çay vb. şeyler içmelerine ve dersi dinlemeyen öğrencinin dışarı çıkarılması ifadelerine temkinli yaklaştıkları belirlenmiştir.

Öğretim elemanlarının hoşgörü ölçeğinin öğrenci davranışlarına tepki boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13.

*Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları*

Boyut	Değişken	N	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
Öğrenci davranışlarına tepki	Kadın	34	16,50	2,98	108	0,128	,268
	Erkek	76	17,09	2,37			

\*p&gt;0.05

Tablo 13'te de görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre ölçeğin öğrenci davranışlarına tepki boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [ $t_{(108)}=0,128$ ,  $p>0.05$ ].

Öğretim elemanlarının hoşgörü ölçeğinin öğrenci davranışlarına tepki boyutuna ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkenine göre Mann-Whitney U-testi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14.

*Medeni Durum Değişkenine İlişkin Mann-Whitney U-Testi Sonuçları*

Boyut	Değişken	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğrenci davranışlarına tepki	Evli	92	53,62	4933,50	655,5	,161
	Bekâr	18	65,08	1171,50		

\*p&gt;0.05

Tablo 14 incelendiğinde evli ve bekâr öğretim elemanlarının öğrenci davranışlarına tepki boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $U=819.5$ ,  $p>0.05$ ). Sıra ortalamalarına bakıldığında, öğrenci davranışlarına tepki boyutunda bekâr öğretim elemanlarının sıra ortalamalarının (65,08), evli öğretim elemanlarının sıra ortalamalarından (53,62) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu da,

öğrenci davranışlarına tepki boyutundaki ifadelerle bekar öğretim elemanlarının daha olumlu görüş bildirdiklerini göstermektedir.

Öğretim elemanlarının, ölçeğin öğrenci davranışlarına tepki boyutuna ilişkin görüşlerinin unvan değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15.

*Unvan Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Boyut	Unvan	N	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi^2$	p
Öğrenci davranışlarına tepki	Prof. Dr.	9	51,61	3	1,758	,624
	Doç. Dr.	12	61,00			
	Yrd. Doç. Dr.	64	57,50			
	Öğretim Görevlisi	25	49,14			

\*p>0.05

Analiz sonuçlarına göre, unvan değişkeni açısından öğrenci davranışlarına tepki boyutunda öğretim elemanlarının görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [ $\chi^2_{(3)}=1,758$ , p=0,624, p>0.05]. Sıra ortalamalarına bakıldığında öğrenci davranışlarına tepki boyutundaki ifadelerle en çok katılanların doçent unvanına sahip öğretim elemanları, en az katılanların ise öğretim görevlileri olduğu görülmektedir.

Öğretim elemanlarının ölçeğin öğrenci davranışlarına tepki boyutuna ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16.

*Kıdem Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Boyut	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi^2$	p
Öğrenci davranışlarına tepki	5 yıldan az	7	60,14	3	,471	,925
	6-10 yıl arası	26	54,10			
	11-15 yıl arası	34	57,66			
	16 yıl ve üzeri	43	53,88			

\*p>0.05

Analiz sonuçlarına göre, kıdem değişkeni açısından öğrenci davranışlarına tepki boyutunda öğretim elemanlarının görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [ $\chi^2_{(3)}=0,471$ , p=0,925, p>0.05]. Sıra ortalamalarına bakıldığında, öğrenci davranışlarına tepki boyutundaki ifadelerle 5 yıldan az kıdeme sahip öğretim elemanlarının daha olumlu yaklaştıkları görülmektedir.

## **Sonuç**

Demokrasi; hoşgörülü, insan haklarına ve bireysel haklara saygılı bir ortamda uygulanmadıkça, öğrenilmesi ve benimsetilmesi mümkün olmayan bir sistemdir. Bir anlamda toplumun demokratik olması eğitim kurumlarının üzerine düşen görevleri etkin şekilde yerine getirip demokrat bireyler yetiştirmesiyle mümkün olabilecektir. Eğitim kurumlarının demokratik bireyler yetiştirmesi ise bu kurumlarda görev yapan eğitimcilerin ne kadar demokrat olduğuyula doğru orantılıdır. Eğitim kurumlarında eğitimcilerin demokratik bir tutum sergileyip sergilemediğinin en önemli göstergelerinden biri de onların hoşgörü düzeyleridir. Bir eğitim kurumu olarak üniversitelerin ortaya çıkışından günümüze değin öne çıkan temel özelliklerinden biri; her türlü düşüncenin kendine yer bulduğu, bilginin üretilmesi ve yaygınlaştırılması açısından her türlü sınır ya da engelin ortadan kaldırıldığı ve hoşgörünün üst düzeyde olduğu bir ortam olmasıdır. Özellikle eğitim fakülteleri demokratik bir toplumun inşasında ayrı bir öneme sahiptir. Çünkü öğretmenler demokrasiyi özümsemiş kuşakların yetiştirilmesinde ve bu anlayışın toplumun her kesimine ulaştırılmasında kilit bir rol oynar. Demokrasi bilinci kazanmış öğretmenlerin yetiştirilmesinde eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf içindeki hoşgörü ortamını besleyen tutum ve davranışları çok önemlidir.

Bu bağlamda, bu çalışmada, eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf içi hoşgörüyeye ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının sınıf içi hoşgörüyeye ilişkin görüşleri; iletişim ve katılım, dış görünüş ve öğrenci davranışlarına tepki başlıkları altında incelenmiştir. İletişim ve katılım boyutuna bakıldığında, öğretim elemanlarının öğrencilerin karar alma sürecine katılmalarına, dersi alacakları öğretim elemanını seçme özgürlüğüne, çeşitli konularla ilgili itiraz ve önerilerini dile getirmelerine olumlu yaklaştıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin derse ilişkin olumsuz görüş ifade etmelerine öğretim elemanlarının daha temkinli yaklaştıkları söylenebilir. Kuşkusuz, hoşgörülü bir öğretim elemanı denildiğinde, akla öğrencilerin dersle ilgili karar alma süreçlerine (yöntem, planlama, değerlendirme vb.) katılımına izin veren, onların görüş ve önerilerine değer veren kişi gelmektedir. Bu bağlamda çalışmaya katılan öğretim elemanlarının iletişim ve katılım anlamında hoşgörülü oldukları söylenebilir. Ancak öğretim elemanlarının “Hocam, dersiniz çok sıkıcı” şeklinde derslerine yönelik olumsuz eleştiride bulunabilecek öğrencilere ilişkin aynı derecede hoşgörülü olamayacaklarını ifade ettikleri görülmüştür. Öğretim elemanlarının bu ifadeye temkinli yaklaşmalarının



nedenleri; öğretim elemanlarının bu eleştiriyi kişiliğine yönelik bir saldırı olarak algılaması, öğrencinin eleştiriyi ifade ediş biçimi ya da öğrencinin bu eleştiriyi sınıfta herkesin önünde yapmış olması olabilir. Taş'ın (2009) yaptığı çalışmada da öğretim elemanlarının sınıfta çeşitli konuları paylaşma, hoşgörülü davranışlarda bulunma, sınıf kuralları belirlenirken öğrencilerin fikirlerini alma gibi konularda sınıf içi olumlu davranışları yeterli düzeyde gösterdikleri ortaya koyulmuştur.

Yapılan analizde cinsiyet, kıdem ve unvana göre öğretim elemanlarının iletişim ve katılım boyutundaki görüşleri arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte medeni durum değişkenine göre anlamlı fark olduğu belirlenmiş ve bekâr öğretim elemanlarının, evli öğretim elemanlarına göre iletişim ve katılım boyutundaki ifadelere daha olumlu yaklaştıkları görülmüştür. Bu da bekâr öğretim elemanlarının, öğrencilerin karar alma sürecine katılmasına, ders alacakları öğretim elemanını seçme özgürlüğüne, çeşitli konularla ilgili itiraz ve önerilerini dile getirmelerine daha sıcak baktıklarını göstermektedir. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında bekâr öğretim elemanlarının öğrencilere zaman ayırma ve öğrencilerle birebir etkileşim kurma açısından daha avantajlı olmalarının etkili olduğu söylenebilir.

Dış görünüş boyutunda öğretim elemanları hem kendilerinin hem de öğrencilerin istedikleri kıyafetleri giyebilmeleri ve giyim konusunda herhangi bir kısıtlamanın doğru olmayacağı yönünde görüş ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarının giyim konusundaki bu hoşgörülü tutumlarına karşın öğrencilerin siyasi kimliklerini ya da görüşlerini belli edecek işaretler kullanmalarına ise aynı derecede hoşgörülü yaklaşmadıkları görülmüştür. Öğretim elemanlarının her türlü kıyafetin giyilebileceğine ilişkin görüşleri, konu siyasi kimlik ve işarete geldiğinde bir duraksama, tereddüt hali ve karmaşaya dönüşmesinin nedeni öğretim elemanlarının kendilerinden farklı düşüncelere hoşgörü göstermede çok da istekli olmamaları olabilir. Aslında bu, çelişik bir duruma işaret etmektedir. Çünkü, kıyafet, sadece kıyafet değildir. Giyim bir yönüyle yaşam biçiminin dışı vurumudur ve yaşam biçimi de pek çok unsurun yanı sıra siyasi işaretler ve simgeler de taşır. Yapılan analizde cinsiyet, medeni durum, kıdem ve unvana göre öğretim elemanlarının dış görünüş boyutundaki görüşleri arasında ise anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir.

Öğretim elemanlarının öğrenci davranışlarına tepki boyutunda yer alan sınıfta öğrencilerin konuşurken ayağa kalkmama, toplumsal değerlere aykırı da olsa görüşler ifade etmeleri durumunda sınıftan çıkarılmama, derse geç kalan öğrencilerin sınıfa alınması gibi

ifadelere olumlu yaklaştıkları belirlenmiştir. Bu da, bu ifadeler bağlamında öğretim elemanlarının hoşgörülü olduklarının göstergesi olarak değerlendirilebilir. Ancak öğrencilerin sınıfta kahve, çay vb. şeyler içmelerine ve dersi dinlemeyen öğrencinin dışarı çıkarılması ifadelerine ise yukarıdaki kadar hoşgörülü yaklaşmadığı görülmüştür. Sınıfların temizliğinin sağlanması ve bir ilke olarak hiçbir öğrencinin ne sebeple olursa olsun sınıftan çıkarılmasının uygun olmayacağını fakülte yönetimi tarafından öğretim elemanlarına bildirilmiş olması, bu ifadelere öğretim elemanlarının bu şekilde yanıt vermelerinin nedeni olabilir.

Üniversite denildiğinde ilk akla gelmesi gereken özellik onun özgürlükçü, düşünen, sorgulayan, eleştiren ve bunları davranışlarına yansıtan üyelerden oluşmasıdır. Bu çalışma sonuçları, belirtilen özelliklerin hayata geçmesinde öğretim elemanlarının ve üniversitenin hoşgörü ortamının gelişmesine ne kadar olanak sağladığına işaret etmektedir. Sonuçlar çalışmanın yapıldığı fakültede görev yapan öğretim elemanlarının kısmen de olsa bir hoşgörü ortamı yaratmaya çalıştıklarını göstermektedir. Ancak evrensel nitelikteki bir üniversite için sağlanan bu ortamın yeterli olduğunu söylemek güçtür. Hoşgörü ortamı sadece bireyin içinde bulunduğu ortamın daha demokratik olmasını (iletişime açık olma, öğrenci katılımını sağlama, kılık-kıyafette sınırlayıcı olmama) sağlamakla kalmaz aynı zamanda öğrencinin motivasyonunu, derse karşı ilgisini ve dersteki başarısını da olumlu yönde etkiler. Böylelikle bir sınıf yöneticisi olarak öğretim elemanı hoşgörü ortamı oluşturarak eğitim-öğretim faaliyetlerinin amacına uygun şekilde yürütülmesini kolaylaştırır. Ayrıca eğitim fakültelerinde böyle bir ortamın oluşturulması, öğretmen adaylarının gelecekte mesleklerini ifa ederken programda ısrarla altı çizilen demokratik sınıf ortamını oluşturmalarına da yardımcı olacaktır. Böylelikle bu ortamlarda yetişen çocukların da hoşgörüyü içselleştirmelerine ve toplumun hoşgörüyle birbirine yaklaşan bireylerden oluşmasına zemin hazırlayacaktır.

Bu çalışma üniversitedeki hoşgörü anlayışının, öğretim elemanlarınca nasıl ele alındığını ortaya koymaya çalışan nicel bir çalışmadır. Ancak bu çalışma tek bir üniversitenin eğitim fakültesiyle sınırlıdır. Dolayısıyla benzer çalışmalar bu sonuçların genelleştirilebilirlik özelliğinin artırılması için sadece bir fakültede değil üniversite genelinde hatta diğer eğitim basamaklarında da uygulanmalıdır. Böylece Türkiye'deki okullardaki hoşgörü ortamının genel bir portresinin ortaya koyulması olanaklı olacaktır. Bu konuda sınıf, ders ya da kişi bazında yapılacak nitel çalışmalar da, hoşgörünün kuramsal

olarak ne olduğunun, nasıl anlaşıldığının daha derinlikli bir biçimde ortaya çıkarılmasına yardımcı olacaktır.

### Kaynakça/References

- Acun, İ., Demir, M., & Göz, N. L. (2010). Öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterlilikleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki. *Journal of Social Studies Research*, 1 (1), 107-123.
- Akarsu, B. (1990). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Apple, M., & Benne, J. (2011). *Demokratik okullar*. (Çev.) M. Sarı, Ankara: Dipnot Yayınları.
- Avery, P. G., Bird, K., Sullivan, J. L. & Johnstone, S. (1992). Exploring political tolerance with adolescents. *Theory and Research in Social Education*, 20, 386-420.
- Başaran, İ. E. (1995). Hoşgörü ve eğitim. İ. Pehlivan (Yay. Haz.) *Hoşgörü ve Eğitim Toplantısı (47-56)*. Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayını.
- Biesta, G. (2007). Education and the democratic person: Toward a political conception of democratic education. *Teachers College Record*, 109(3), 740–769.
- Cevizci, A. (2010). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Çankaya, İ. (2010). İlköğretim okul yöneticilerinin demokrasiye ilişkin tutumlarını etkileyen bazı etkenler üzerine bir araştırma. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 945 -960.
- Dağlı, R. (1995). Eğitimde hoşgörü. İ. Pehlivan (Yay. Haz.) *Hoşgörü ve Eğitim Toplantısı (39-46)*. Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayını.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York, Macmillan.
- Donnelly, C. (2004). Constructing the ethos of tolerance and respect in an integrated school: The role of teachers. *British Educational Research Journal*, 30(2), 263-27.
- Ertürk, S. (1993). *Diktacı tutum ve demokrasi*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Gömleksiz, M.(1988). Demokratik sınıf ortamı açısından Hacettepe üniversitesi eğitim Fakültesi öğretim elemanları ve öğrencilerin davranışlarının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hahn, C. (1998). *Becoming political: Comparative perspectives on citizenship education*. Albany: State University of New York Press.
- İpek, C. (1999). Resmi liseler ile özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen-öğrenci ilişkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kavcar, C. (1995). Açılış konuşması. İ. Pehlivan (Yay. Haz.) *Hoşgörü ve Eğitim Toplantısı (1-4)*. Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayını.
- Kıncal, R., & Işık, H. (2003). Demokratik eğitim ve demokratik değerler. *Eğitim Araştırmaları*, 11, 54–58.
- Külahoğlu, Ş. Ö. (2000). Öğrenci davranışlarını etkileyen psikolojik ve sosyal faktörler. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Osler, A., & Starkey, H. (2006). Education for democratic citizenship: A review of research, policy and practice 1995–2005. *Research Papers in Education*, 21(4), 433-466.

- Selvi, K. (2006). Developing a teacher trainees' democratic values scale: Validity and reliability analyses. *Social Behavior and Personality*, 34(9), 1171-1178.
- Shor, I., & Freire, P. (1987). What is the "dialogical method" of teaching? *Journal of Education* 169 (3), 11-31.
- Smith, C. J., & Laslett, R. (1996). *Effective classroom management: A teacher guide*. 2nd Edition, London and New York: Routledge.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Taş, S. (2009). Öğretim elemanlarının sınıf içi ve sınıf dışı davranışlarının öğretim elemanı-öğrenci iletişimine yansımaları *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(9), 171-192.
- Wells, G., & Arauz, R. M. (2006). Dialogue in the classroom. *The Journal of the Learning Sciences*, 15 (3), 379-428.
- Yağcı, E. (1997). Sınıf içi demokratik öğretimin öğrenci erişisi ve akademik benlik kavramına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 171-179.