

Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Hoşgörü Algısı ve Deneyimleri: Bir Fenomenolojik Araştırma

Experiences and Perceptions of Four-Grade Students on Tolerance: A Phenomenological Research

Arife Figen ERSOY*

Öz: Bu araştırmanın amacı ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin hoşgörü algısını ve gelişimini anlamaya çalışmaktır. Fenomenoloji deseninde gerçekleştirilen bu araştırmaya 30 ilkököl dördüncü sınıf öğrencisi ile 12 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma verileri öğrencilerle yarı-yapılandırılmış görüşme ve öğretmenlerle grup görüşmeleriyle toplanmıştır. Görüşme verileri tematik olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin hoşgörüyü daha çok yardımlaşma, affetmek, sevgi ve iyi davranmak olarak algıladıkları çok az öğrencinin farklılıklara saygı olarak algıladığı görülmüştür. Öğretmenler öğrencilerin hoşgörü algısının gelişiminde gelişim özelliklerinin, sosyal çevrenin, öğretim programları ve ders kitaplarının ve okulun sosyal ve kültürel yapısının etkili olduğunu belirtmiştir.

Anahtar Kelimeler: hoşgörü, vatandaşlık eğitimi, değer eğitimi, ilköğretim

AbstractThe purpose of this study is trying to understand the perception and the development tolerance of fourth-grade primary school student. 30 primary school fourth-grade students and 12 classroom teachers participated in this study which was conducted with phenomenology design. Data were collected through semi-structured interviews with students and group discussions with teachers. Interview data were analyzed thematically. As a result of the research it was seen that the majority of the students perceive tolerance as helping each other, forgiveness, love and behaving well, few of the students perceive tolerance as respect for the diversity. Teachers stated developmental features, social environment, curriculum and textbooks and the social and cultural structure of the school are influential for the development of students' tolerance perception.

Key Words: tolerance, citizenship education, values education, elementary education

Giriş

Dini, sosyolojik, psikolojik ve felsefik boyutları olan ve evrensel bir değer olarak kabul edilen hoşgörü, farklı disiplinler tarafından genel olarak kimlik, değer, yaşam biçimleri, etnik, dini, sınıf, cinsiyet, yetenek ve düşünce farklılıklarını kabul etmek, onaylamak ve saygı duymak olarak tanımlanmaktadır (Bryan Vavrus, 2005; Cartasev, 2006; Colesante ve Biggs, 1999; Kuçuradi, 1995; UNESCO, 1996; Yürüşen, 2001; Weidenfeld, 2002). Anlayış gösterme, saygı duyma, rahatsız olmama, farklı görüşleri kabul etme anlamları taşıyan hoşgörü, insanları, doğayı ve çevreyi var oldukları biçimiyle kabul etmektir (Aslan, 2001). Hoşgörü kendisinden farklı olan, onayladıklarından farklı olan veya kendisinin istemediği hatta karşı olduğu düşüncelere ve tutumlara sahip kişilerin haklarına zarar vermemesi ve zarar vermek istememesidir (Kuçuradi, 1995). Genelde hoşgörü tolerans ve müsamaha ile karıştırılmaktadır. Tolerans göstermek istemediği halde katlanmak ve hoşlanılmayan ve varlığı kabul edilmeyen bir duruma tahammül etmek (Aslan, 2001; Atalay, 2008), müsamaha ise basite almak, görmezlikten gelmek, suç işleyen birini affetmek, göz yummak, aldırış etmemek ve dikkate almamaktır (Atalay, 2008; Başaran, 1995). Hoşgörü, ödün vermek, lütfetmek ve müsamaha göstermek değildir (UNESCO, 1996). Daha çok kabul etme, onaylama, sevmek ve saygı ile ilişkilendirilen hoşgörü, aldırış etmemek, taviz vermek ve olaylara kayıtsız kalmak, her şeye izin vermek olarak da algılanmamalıdır (Yürüşen, 2001). Hoşgörü, evrensel insan haklarını ve başkalarının özgürlüklerini tanımayı temel alan bir tutumdur ve hiç bir koşulda hak ihlalinin kabul edilmesi amacıyla kullanılmamalıdır.

* Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir-Türkiye, e-posta: arifee@anadolu.edu.tr

Aynı zamanda demokrasi ve insan haklarının sürdürülmesi, çok kültürlülük ve hukukun üstünlüğünün güvencesidir. İnsan hakları ile uyumlu olmak, hoşgörülü olmak birinin suçlarından vazgeçmek ve zayıflatmak ya da sosyal adaletsizliğe müsamaha göstermek anlamına gelmemelidir (UNESCO, 1996). Hoşgörü sınırsız bir anlayış, görmezden gelme, aldırış etmeme, göz yumma, kayıtsız kalma ve savaşımla olarak algılanmamalıdır (Başaran, 1995, Kuçuradi, 1995). Hoşgörünün sınırlarını “etik kurallar ve hukuk çizer” (Karaman-Kepenekçi, 2004, s. 254). Dolayısıyla bireyler demokrasi ve insan hakları ile uyuşmayan tutum ve olayları hoşgörü ile karşılamamalıdır. UNESCO (1994) cinsiyet ayrımcılığı, ırkçılık, faşizm, yabancı düşmanlığı, emperyalizm, istismar/sömürü ve dini baskı konusunda hoşgörülü olunmaması gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda, farklılıkların uyumu için gerekli olan hoşgörü sadece ahlaki bir görev değil, aynı zamanda siyasal ve yasal bir gerekliliktir (UNESCO, 1996). Hoşgörü, ahlaki, sosyal ve siyasal olmak üzere üç temel boyutuyla yaşamın her alanında her bireyin karşılaştığı temel bir değerdir. Siyasal hoşgörü, kamusal alanı, ahlaki hoşgörü özel eylemleri, sosyal hoşgörü ise, insanların kimliği ve kültürel eylemlerine karşı saygıyı ifade etmektedir (Vogt 1997’den aktaran Colesante ve Biggs, 1999).

Hoşgörü, küreselleşen ekonomi, iletişim, birleşme ve bağımlılık, büyük çaplı göçler, kentleşme ve değişen sosyal düzen ile birlikte son yıllarda daha çok önem kazanan bir değer olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle, hoşgürsüzlük sadece bir ülkenin sorunu olmaktan öte küresel bir tehdit haline dönüşebilmektedir. Ayrıca, 20-21. yüzyılda adaletsizlik, şiddet, ayrımcılık ve marjinalleştirme gibi hoşgürsüzlüğün yaygın biçimlerinin yaşanması (UNESCO, 1996), şiddet eylemlerinin, terörizmin, dinsel şiddetin, etnik çatışmaların, mülteci göçlerinin, iç savaşların, soykırımın ve nükleer, patlayıcı ve kimyasal silahların üretiminin artması (Cartasev, 2006) hoşgürsüzlüğün varlığını ortaya koyarken aynı zamanda hoşgörünün öneminin anlaşılmasına olanak sağlamaktadır. Hoşgörü, bir toplumdaki etnik, kültürel, cinsiyet, ırk, yeterlilik, sağlık durumu gibi farklılıklara karşı genellemelerin ve önyargıların yıkılması ve toplumsal huzur ve barış için de gereklidir (Miller ve Session, 2005).

Alanyazında hoşgörü, değerler eğitimi, din eğitimi ve vatandaşlık eğitimi kapsamında ele alınmaktadır. Ancak, siyasal ve yasal boyutu ile hoşgörü her vatandaşın sahip olması gereken bir değer olması nedeniyle doğrudan vatandaşlık eğitimi kapsamında yer alır. Demokratik toplumlarda vatandaşlar, insanların kimliği, kültürel farklılıkları, siyasal görüşlerine ve insan haklarına saygı duymalıdır. Bu nedenle insanlar demokrasinin etkili bir biçimde işleyebilmesi için hoşgörülü olmalıdır. Weidenfeld (2002), insanların, yaşamın birçok alanında kendi görüşlerini duyurma ve işbirliği yapılmasına fırsat tanındığında, toplumda kabul edildiklerinde, sosyal süreçlerin etkin birer üyesi olduklarında, kendilerine ve başkalarına daha çok saygı duyduklarını belirtmektedir. Hoşgörü ve demokrasinin birbirinden ayrılmadığını ve hoşgörü eğitiminin gerçekte demokrasi eğitimi olduğunu vurgulamaktadır. Aynı zamanda hoşgörünün, bireylerin kendi inanış ve eylemleriyle çelişen durumlarla karşılaştığında kendi eylemlerini değerlendirmesine olanak sağladığını ve insan haklarının eşitliğine dayanarak çatışmaların nasıl barışçıl bir biçimde çözülebileceğine ilişkin bir bakış açısı geliştirdiğini dile getirmektedir. Rice (2009), hoşgörü eğitiminin cinsiyet, renk, din ve diğer çözümlenmemiş sorunlarda öğrencilerin daha çok uyum içinde olmalarını sağladığını ve farklılıklardan kaynaklanan şiddet ve zorbalık gibi davranışların azaltılarak okulların daha güvenli bir ortam haline geldiğini belirtmektedir. Bu kapsamda huzurlu ve gelişmeye açık bir toplum için hoşgörü kültürünün oluşturulması önem taşır.

Hoşgürsüzlükle baş etmek için yasal düzenlemelerin, bilgiye erişimin, bireysel farkındalığı geliştirmenin yanı sıra bireylere eğitim verilmelidir (UNESCO, 1996). Yapılan araştırmalar bireylerin eğitim durumu yükseldikçe hoşgörülü olduklarını göstermektedir (Borgonovi, 2012; Chzhen, 2014; Witenberg, 2007). Hoşgörü eğitiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin alanyazında farklı bakış açıları bulunmaktadır. UNESCO (1996) öğrencilerin saygı duyması için öncelikle hakları ve özgürlükleri öğrenmesi gerektiğini; kültürel, sosyal, ekonomik, siyasal ve dini hoşgürsüzlük içeren durumların öğretim yöntemi ve materyali olarak kullanılmasını ifade etmektedir. Yine UNESCO, eğitim politikaları ve programlarının öğrencilerde farklı gruplara ve bireylere karşı anlama, birliktelik, dayanışma ve hoşgörü

düşüncesinin gelişmesine katkı sağlamasını önermektedir. Ayrıca, öğrencilerin dışlanma ve korku gibi etkilere karşı koyabilmesi için özgür karar verme, eleştirel düşünme ve ahlaki sorgulama yeterliklerinin geliştirilmesini, insan hakları, hoşgörü ve barış eğitimi için eğitim ve araştırma programlarının desteklenmesini belirtmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin farklı kültürleri benimseyen ve sorumluluk hisseden, özgürlüğü onaylayan, insan onuru ve haklarına saygı duyan, çatışmaları önleyen ve onları şiddet göstermeyen araçlarla çözebilen vatandaşlar olarak yetiştirilmesi için öğretmen eğitimi, eğitim programları, ders kitapları ve öğretim materyalleri ve yeni eğitim teknolojileri geliştirilmesine önem verilmesini vurgulamaktadır. Alanyazında birçok araştırmacı, vatandaşların hangi durumlarda hoşgörülü olmamaları gerektiğini, bu nedenle hoşgörünün sınırlarının öğretilmesi gerektiğini dile getirmektedir. Demokratik toplumlarda vatandaşların bireysel haklara saygılı ve hoşgörülü olmayı gerektirirken diğer yandan da başkalarının haklarını ve huzurunu olumsuz etkileyen durumlarda hoşgörülü davranmaması gerektiğinin öğretilmesi önerilmektedir (Burwood ve Wyeth, 1998; Colesante ve Biggs, 1999). Okulda hoşgörü eğitiminde tüm okul yaklaşımı uygulanması (Raihani, 2011), öğretmenlerin öğrencilerine model olması (Willems, Denessen, Hermans ve Vermeer, 2012), tartışmalı güncel konuların öğretilmesine yer verilmesi (Hess, 2008), hikaye ve filmlerden yararlanılması (Demircioğlu, 2008; Wan, 2006) ve sosyal adalet eğitiminin gerçekleştirilmesi (Lapp, Fisher ve Frey, 2013) vurgulanan diğer noktalar.

Son yıllarda hoşgörü ve eğitime ilişkin birçok araştırma yapılmaktadır. Bu araştırmalardan bazıları hoşgörü kavramını (Bretherton, 2004), öğretim programları ve ders kitaplarında hoşgörüyü (Çayır, 2014; Ekinci Çelikipazu ve Aktaş, 2011; Güzel Candan ve Ergen, 2014; Kanatlı ve Çekici, 2013; Osmanoğlu, 2012), öğretmenlerin hoşgörü algısını (Büyükkaragöz ve Kesici, 1996; Karaman Kepenekçi, 2004; Türe ve Ersoy, 2014; Willems, Denessen, Hermans ve Vermeer, 2012), öğretmen adaylarının hoşgörü algısını (Kabapınar, 2007), hoşgörünün öğretilmesini (Cartasev, 2006; Colesante ve Biggs, 1999; Demircioğlu, 2008; Lapp, Fisher ve Frey, 2013; Wan, 2006) ve öğrencilerin hoşgörü algısını (Breslin, 1982; Killen, Crystal ve Watanabe, 2002; Lintner, 2005; Witenberg, 2007) irdelemiştir. Öğrencilerin hoşgörüyü nasıl algıladıklarını anlamak, ülkelerin demokrasi, insan hakları gelişimi için önem taşımaktadır. Ancak, Türkiye’de ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü algısını inceleyen sadece bir çalışmaya rastlanmıştır. Çalışkan ve Sağlam (2012), tarafından yapılan çalışmada ilköğretim 5, 6, 7 ve 8. sınıflara yönelik hoşgörü eğilim ölçeği geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, annesinin eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin düşük olanlara göre daha hoşgörülü oldukları ve öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe hoşgörü eğiliminin azaldığı belirlenmiştir. Sözü edilen çalışma ortaokul öğrencilerinin hoşgörü algısını irdelemiştir. İlkokul düzeyinde öğrencilerin hoşgörü algısını belirleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları eğitimi, hoşgörü eğitimine, ilkökul dersleri öğretim programlarına ve ders kitaplarına ilişkin öneriler getirilmesi açısından katkı sağlayacağı umulmaktadır. Bu araştırmanın amacı ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin hoşgörü algısını ve gelişimini öğrenci ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak anlamaya çalışmaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğrenciler hoşgörüyü nasıl anlamlandırmaktadır?
- Öğrencilerin hoşgörüye ilişkin günlük yaşam deneyimleri nelerdir?
- Öğretmenler öğrencilerinin hoşgörü algısının gelişiminde etkili olan koşulları nasıl tanımlamaktadır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerin hoşgörü algısını, öğrencilerin ve öğretmenlerin bakışından anlamayı amaçladığı için nitel araştırma geleneği kapsamında yer alan fenomenoloji deseniyle gerçekleştirilmiştir. Bu desende bir olguya ilişkin bireylerin deneyimleri ve bu deneyime yükledikleri anlamlar ortaya çıkarılmaya çalışılır (Creswell, 2007). İnsan ilişkilerinde ve deneyimlerinde gizlenmiş anlamları ortaya çıkarmayı amaçlayan yorumlamacı

fenomenolojide, Spielgelberg (1976) bireylerin deneyimleri ve algılarının çevresel koşullardan etkilendiğini dile getirmektedir (Akt. Lopez ve Willis, 2004). Bu çalışmada, dördüncü sınıf öğrencilerin hoşgörü algısı içinde bulunduğu koşullar ve farklı ortamlardaki deneyimlerinden yola çıkılarak açıklanmaya çalışılmıştır. Bu araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada öğrencilerin hoşgörü algısı öğrencilerin resimleri ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerle ortaya konulmuş, ikinci aşamada öğrencilerin hoşgörü algısının gelişimi üzerine daha ayrıntılı bilgiler elde etmek için öğretmenlerle grup görüşmeleri yapılmıştır. İlk aşamada, öğrencilerin hoşgörüyü yükledikleri anlamları ve yaşam deneyimlerini anlamak için öğrencilere hoşgörüden ne anladıkları bunun nasıl yaşadıklarına ilişkin bir resim çizmeleri istenmiştir. Öğrencilere bu konuda resim çizdirilmesinin amacı, çocuklarla görüşme sürecinde karşılıklı ve etkileşimli bir diyalog kurabilmek ve yaşam deneyimleri üzerine düşüncelerini sağlayarak hoşgörüyü verdikleri anlamı ve deneyimlerine ilişkin yansıtma yapmalarını sağlamaktır. Alanyazında çocuk resimlerinin çocukların iç dünyalarını ve yaşam deneyimlerini anlatan bir ifade biçimi olarak değerlendirilmektedir (Leitch, 2008; Greig, Taylorand ve Mackay, 2007). Bu araştırmanın ikinci aşamasında ise, öğrencilerin hoşgörü algısının gelişiminde etkili olan ortam ve koşulları daha derinlemesine anlamak için öğretmenlerin görüşleri alınmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmada öğrencilerin seçilmesinde amaçlı örneklem türlerinden tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Tipik durum örnekleme bir konuya ilişkin ortalama durumları ortaya koymak için kullanılır (Glesne, 2012). Bu çalışmada, alt ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin hoşgörü algısı incelenmek amaçlanmıştır. Bu amaçla, araştırma alt ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin devam ettiği ilkokullarda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yer aldığı okul Eskişehir'in kenar semtlerinin birinde yer almaktadır ve ağırlıklı olarak işçi, memur ve küçük esnaf meslek grubu olan alt ve orta sosyo-ekonomik düzey velilerden oluşmaktadır. Bu okulda 4. sınıfta öğrenim gören 30 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Kişisel Özellikleri

Özellikler	f
Cinsiyet	
Kız	14
Erkek	16
Annenin mesleği	
Ev hanımı	22
Tezgahtar	3
Günelik temizlik işçisi	2
Hemşire	2
Öğretmen	1
Babanın mesleği	
Memur	12
İşçi	9
Serbest meslek	5
Esnaf	4
Ailenin ekonomik gelir düzeyi	
1501-5000 TL arası	18
1500 TL ve altı	12
Toplam	30

Tablo 1'e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin 14'ü kız 16'sı erkektir. Öğrencilerin annelerinin çoğunluğu ev hanımıdır ve ilköğretim mezunudur. Sadece beş öğrencinin annesi ortaöğretim ve

yükseköğretim mezunudur. Öğrencilerin yaklaşık yarısının babalarının mesleği devlet memurluğudur. Öğrencilerin babası genellikle ortaöğretim mezunudur. Öğrencilerin ailesi orta ve alt ekonomik gelirden yer almaktadır. Araştırmada görüşlerinden doğrudan alıntı yapılan öğrencilerin kişisel bilgileri daha ayrıntılı olarak Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Görüşü verilen Öğrencilerin Kişisel Özellikleri

Kod isim	Anne		Baba		Kardeş	Aile geliri
	Eğitim	İş	Eğitim	İş		
Ece	İlkokul	Ev hanımı	Lise	Esnaf	2	Orta
Ali	İlkokul	Ev hanımı	Ortaokul	Şoför	3	Alt
Esin	İlkokul	Ev hanımı	İlkokul	Gündelik işçi	3	Alt
Sema	İlkokul	Ev hanımı	Lise	İşçi	2	Orta
İsmet	Ortaokul	Tezgahtar	Lise	Şoför	3	Orta
Gizem	Üniversite	Öğretmen	Lise	Memur	2	Orta
Birsen	İlkokul	Ev hanımı	Ortaokul	Gündelik işçi	2	Alt
Yavuz	İlkokul	Ev hanımı	Lise	İşçi	3	Orta

Araştırmaya tipik durum örnekleme ile belirlenen üç ilkokuldan 12 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı okulların seçiminde öğrencilerin devam ettiği ilkokulun özelliklerine benzerlik göstermesi ve öğretmenlerin gönüllü olmasına dikkat edilmiştir. Bu okullardan öğretmenler ölçüt örnekleme yapılarak seçilmiştir. Araştırmaya alt ve orta sosyo-ekonomik düzeyde görev yapan ve birinci sınıftan başlayarak aynı öğrencilere dört yıl öğretmenlik yapan gönüllü öğretmenler katılmıştır. Grup görüşmeleri 3 ile 6 öğretmen arasında gerçekleştirilmiştir. Böylece öğrencileri yakından tanıyan ve ilkokul programını 4 yıl uygulayan öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin özellikleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

Kod isim	Yaş	Hizmet yılı	Mezun olduğu bölüm/program	Çalıştığı iller
Türkan	47	22	Fen-Edebiyat Fakültesi/Sosyoloji	Konya, Ankara Eskişehir
Zehra	43	18	Ziraat Fakültesi/Su ürünleri	Eskişehir
Melek	43	18	Güzel Sanatlar Fakültesi/ Seramik	Adana, Maraş, Tunceli, Ankara, Eskişehir
Esin	30	9	Eğitim Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği	Bilecik, Eskişehir
Esra	36	13	Edebiyat Fakültesi/Tarih	Hakkari, Kütahya, Eskişehir
İpek	32	10	Eğitim Fakültesi/ Sınıf Öğretmenliği	Van, Eskişehir
Mahmut	39	14	Eğitim Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği	İstanbul, Eskişehir
Nevin	35	15	Eğitim Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği	Eskişehir
Meliha	28	4	Eğitim Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği	İstanbul, Eskişehir
Sude	40	20	Eğitim Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği	Diyarbakır, Eskişehir
Meral	32	10	Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği	İstanbul, Eskişehir

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri iki aşamada toplanmıştır. İlk aşamada öğrencilere hoşgörüyü ilişkin resim çizdirilmiş ve yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Öğrencilere yarı-yapılandırılmış görüşmede hoşgörü deyince ne anladığı, günlük yaşamında hangi durumlarda hoşgörülü olup olmadığı, hoşgörüyü nereden ve nasıl öğrendiği ve çizdiği resminde ne anlatmak istediği sorulmuştur. Yarı-yapılandırılmış görüşme araştırmacıya görüşme sürecinde ek soru sorma olanağı verdiği için tercih edilmiştir. Böylece, çocukların hoşgörülü oldukları ya da olmadıkları konulara ilişkin açıklamalar ve örnekler elde edilebilmiştir. İkinci aşamada öğrencilerin hoşgörü algısının gelişimini anlamak için öğretmenlerle öğrencilerin hoşgörü algısını biçimlendiren nedenler ve öğrencilerin günlük yaşamında hoşgörüyü nasıl yaşadıkları üzerine tartışmaları amacıyla grup görüşmeleri yapılmıştır. Öğretmenlere, öğrencilerin günlük yaşamında hoşgörüyü nasıl yaşadıkları ve öğretmenlerin hoşgörü eğitimini nasıl gerçekleştirdikleri sorulmuştur.

Öğrenciler ve öğretmenlerden elde edilen görüşme verileri tematik olarak analiz edilmiştir (Braun ve Clarke, 2006). Bu süreçte öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri kodlanmış ve kodlamalar temalar altında toplanmıştır. Öğrenci ve öğretmen görüşleri ayrı analiz edilmiş ve ayrı sunulmuştur. Öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılar verilmiştir. Analiz süreci araştırmacı dışında bir eğitim uzmanı birlikte gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin hoşgörüye ilişkin algılarını ve gelişimini anlamak için hem öğrencilerle hem de öğretmenlerle ayrı görüşmeler yapılarak veri kaynağında çeşitlemeye gidilmiştir. Böylece öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri ile öğrencilerin algı ve gelişimini etkileyen ortam ve koşullar daha derinlemesine açıklanabilmektedir. Ayrıca, analizde uzman görüşü alınarak ve görüşmeler sonrasında öğrenci ve öğretmenlerden katılımcı teyidi yapılarak inandırıcılık sağlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular Ve Yorumlar

Bulgular, öğrencilerin hoşgörü algısı ve günlük yaşam deneyimleri ile öğrencilerde hoşgörünün gelişimini etkileyen koşullar olmak üzere iki ana temada açıklanmıştır. Öğrencilerin hoşgörü algısı temasında öğrencilerin hoşgörüye yükledikleri anlamlar ve güncel yaşam deneyimlerine yer verilmiştir. Öğrencilerde hoşgörünün gelişimini etkileyen koşullar teması altında ise, öğretmenlerin öğrencilerin hoşgörü algısının gelişimini etkilediğini düşündüğü koşullara yer verilmiştir. Araştırmada ortaya çıkan hoşgörü algısı ve gelişimine ilişkin temalar Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Hoşgörü algısı ve gelişimi

Öğrencilerin Hoşgörü Algısı ve Günlük Yaşam Deneyimleri

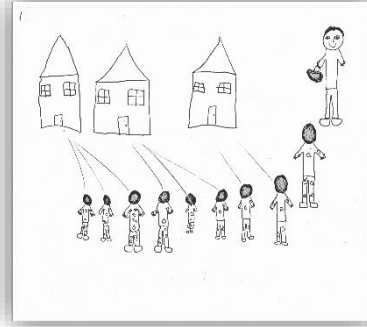
Öğrencilerin çoğunluğu hoşgörüyü yardım etmek, hataları affetmek, sevmek ve iyi davranmak olarak algılamaktadır. Çok az sayıdaki öğrencinin hoşgörü algısı saygı göstermektir. Öğrenciler hoşgörüyü yakın çevresindeki kişilerden ve kaynaklardan öğrendiklerini söylemiştir. Öğrenciler günlük yaşamlarında hoşgörüyü öğrendikleri yakın çevresindeki kişileri anneleri, öğretmenleri ve arkadaşları olarak açıklamıştır. Bazı öğrenciler hoşgörüyü öğrenme kaynağı olarak hayat bilgisi, Türkçe ve sosyal bilgiler ders kitaplarını dile getirmiştir. Öğrenciler, şiddet, aşağılanma ve ayrımcılıkla karşılaştıklarında hoşgörülü olmayacaklarını söylemiştir. Ayrıca, öğrenciler hoşgörüyü karşılıklı bir duygu olarak algıladıklarını ve kendilerine iyi davranmayan, saygı göstermeyen ve sevmeyenlere hoşgörülü olmayacaklarını belirtmiştir. Öğrencilerin hoşgörü algısı, yaşadıkları günlük yaşam deneyimleri ve çizdikleri resimler bağlamında yorumlanmıştır.

Yardım Etmek

Öğrencilerden 10'u hoşgörüyü yardım etmek olarak tanımlamıştır. Bu öğrenciler, hoşgörüyle ilgili yaşlılara, arkadaşlarına ve ihtiyacı olan kişilere yardım etmeyi dile getirmiştir. Ancak bir öğrenci, zenginlerin fakirlere yardım etmesini hoşgörü olarak değerlendirmiştir. Annesinin ona yardım ederek hoşgörülü olduğunu söyleyen Esin, hoşgörüyü, “Bence zor durumda olanlara yardım etmek” olarak tanımlamış ve arkadaşlarına bilgi vererek, yaşlıları trafikte karşıya geçirerek yardım ettiğini belirtmiştir. Resminde (Resim 1) parası olmayanlara yardım eden zengin bir adam çizdiğini, “Öğretmenim bu adam parası var. Sepetinde yiyecek dağıtacak bunlara ev de veriyor. Hoşgörülü olduğu için” biçiminde açıklamıştır. Hoşgörüyü, “Saygı ve yardımlaşma demek” diyerek açıklayan Sema, hoşgörülü olmayı annesinden ve komşularından öğrendiğini söylemiştir. Ayrıca, Sema, “Sevdiğim insanlara yardım ederim. Mesela anneme hep yardım ederim” diyerek sevdiği insanlara hoşgörülü olduğunu belirtmiş ve resminde (Resim 2) çantasını düşüren çocuğa birinin yardım etmesini çizmiştir.



Resim 1

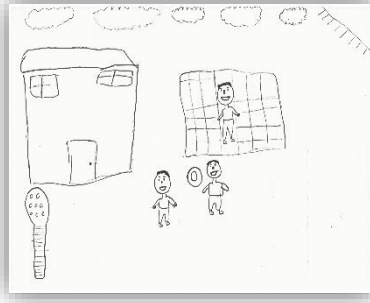


Resim 2

Hataları Affetmek

Öğrencilerden sekizi, hoşgörüyü hataları affetmek olarak tanımlamışlardır. Bu öğrenciler, arkadaşlarının ya da öğretmenin yaptığı hataları affederek hoşgörülü olduklarını söylemiştir.

Bu öğrencilere, “her hatayı kabul eder misin?” diye sorulduğunda; öğrenciler, şiddet gösterildiğinde, ayrımcılık yapıldığında ve haksız yere suçlama olduğunda yapılan hataları kabul etmeyeceklerini ifade etmiştir. Örneğin, Yavuz hoşgörü, “Bence hoşgörü öğretmenim mesela bir yanlış bir şey yaptı diyelim mesela onu hoşgörüyle karşılamak” diyerek tanımlamıştır. Yavuz yaşamından bir örnekle öğretmenine nasıl hoşgörlü olduğunu, “Mesela ben başka bir okuldan geldim öğretmenim beni tanımıyorlar daha. Mesela ben yaramazlık yapsam mesela öğretmenim bana kızsas onu hoşgörürüm” diyerek açıklamıştır. Yavuz hoşgörlü



olmadığı durumları, “Arkadaşlarım kavga ettiklerinde, öğretmenim diğer çocuklara iyi davranır bana kötü davranırsa onu hoşgörmem” diyerek anlatmıştır. Yavuz resminde (Resim 3) birbirini affeden iki çocuğu çizdiğini, “Mesela öğretmenim bu bir çevre öğretmenim burada top oynuyorlar öğretmenim. Bir tane çocuk bir tane çocuğun suratına top atıyor öğretmenim o hoşgörlü davranıyor kızmıyor kavga çıkartmıyor... Ama o onu anlayışla karşılıyor bilerek atmadığını anlıyor” biçiminde açıklamıştır. Yavuz, hoşgörü, Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiğini söylemiştir.

Resim 3

Resim 4

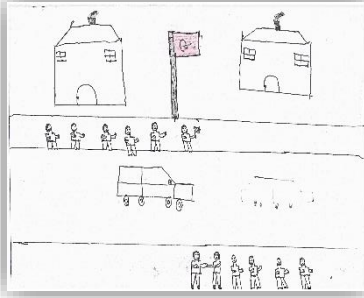
Sevmek

Öğrencilerin altısı hoşgörü, sevmek olarak dile getirmiştir. Bu öğrenciler, insanları olduğu kadar hayvanları da sevmenin hoşgörü olduğunu düşünmektedir. Bazı öğrenciler sevgi hissettiklerinde ve iyi niyet gördüklerinde hoşgörlü olduklarını belirtirken, sevgi ve güven hissetmedikleri kişilere hoşgörlü olmadıklarını belirtmiştir. Örneğin hoşgörü, “Bence hoşgörü arkadaşlık demek sevgi demek” biçiminde tanımlayan Ece, “Arkadaşlarım bana sevgiyle yaklaşırsa onlara hoşgörlü davranırım. Öğretmenim beni severse ben ona hoşgörlü davranırım. Beni arkadaşlarım iterlerse sevmezlerse kötü söz söylerlerse... Öğretmenim bana gereksiz yere kızsas ve bağırırsa hoşgörlü davranmam” diyerek hoşgörlü olmayı karşılıklı bir sevgi ile açıklamıştır. Ece, hoşgörü, neren öğrendiğini “Arkadaşlarım bana hep hoşgörlü davrandığından onlardan öğrendim” diyerek açıklarken, resminde (Resim 4) birbirlerine sevgilerini gösteren iki arkadaş çizmiştir. Ali hoşgörü, “Mesela bir kişiye saygılı sevgili olmamızdır” diyerek tanımlamıştır. Ali arkadaşları kendisiyle oynadığında ve öğretmeni

sevdiğinde hoşgörülü olduğunu belirtirken “Öğretmenimde bana kızarsa hoşgörmem. Çünkü Mesela güzel kitap okuyorum ama biraz karıştırıyorum o zaman hoşgörülü olmuyorum.” diyerek hoşgörü olduğu ve olmadığı durumları açıklamıştır. Hoşgörüğü öğretmeninden derste öğrendiğini söyleyen Ali resminde (Resim 5) birbirini seven hoşgörülü olan komşular çizmiştir.

İyi Davranmak

Dört öğrenci hoşgörüğü iyi davranmak olarak tanımlamıştır. İnsanları kırmadan güzel konuşmayı ve mutlu etmeyi vurgulayan öğrenciler öğretmenlerine ve arkadaşlarına iyi



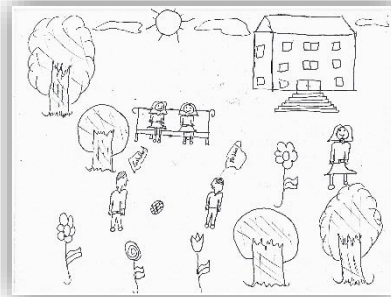
davrandıklarını dile getirmiştir. Bu öğrenciler arkadaşları ve öğretmenleri kendilerine haksız yere kızdığında, ihtiyaçları karşılanmadığında hoşgörülü olmadıklarını söylemiştir. Örneğin, hoşgörüğü, “İnsanların bazı arkadaşlarına, öğretmenlerine, ailesine iyi davranması demek” olarak tanımlayan İsmet, “Arkadaşlarım bana iyi davranırsa benden bir şey alacakları zaman arkadaşım alabilir miyim diye söylerlerse hoşgörülü davranırım. Annem babama iyi davranırsa hoşgörülü davranırım. Mesela eve geç kaldığımda kızmazlarsa hoşgörülü davranırım. Öğretmenim iyi davranırsa mesela ödevimi unuttuysam onu yarın getirirsin diyerek iyi davranıldığında” hoşgörülü olduğunu dile getirmiştir. “Arkadaşlarım iyi davranmazlarsa izin almadan eşyalarımı alırlarsa hoşgörülü davranmam. Mesela ailem eve 10-15 dakika geç kaldığımda kızarlarsa, döverlerse, bir daha evden çıkmama izin vermezlerse hoşgörülü davranmam. Mesela ödevimi unuttum öğretmenim sana eksi vereceğim sıfır vereceğim sınıfta kalacaksın derse onu hoşgörülü karşılamam” diyen İsmet, “Çocuk annesine iyi davranıp hoşgörülü davranıp çiçek veriyor annesi çocuğuna iyi davrandığı için. Ödevlerini yapmadan dışarı çıkıyor eve geldikten sonra yaptığı için annesi hoşgörülü davranıyor” diyerek çizdiği resmi (Resim 6) açıklamıştır. Ayrıca hoşgörülü olmayı annesinden ve ablasından öğrendiğini söylemiştir.

Resim 5

Resim 6

Saygı göstermek

Öğrencilerin ikisi saygılı olmayı hoşgörü olarak değerlendirmiştir. Bu öğrenciler arkadaşları, öğretmeni ve ailesinden saygı gördüğünde hoşgörülü olduğunu saygı görmediğinde ise



hoşgörülü olmadığını söylemiştir. Örneğin, Gizem hoşgörü, “Mesela ben fikrimi söyledim bir arkadaşımda söyledi. O söyledikten sonra senin fikrin güzel değil benimkisi olacak demek hoşgörülü olmak değil. Ben fikrimi söylediysem arkadaşımın fikrine saygı duymalıyım” diyerek hoşgörüden ne anladığını açıklamıştır. Gizem, arkadaşları fikrini kötülediğinde, öğretmenin ve ailesinin görüşlerini almadığında hoşgörülü olmadığını, “Arkadaşlarım benim fikrimi kötülerse bende onlara karşı sinirli olursam bende onlara karşı hoşgörülü davranmam. Ama onlar da benim fikrime saygı duyarlarsa ben de onlarınkine saygı duyarım. Öğretmenim bizim fikrimizi mesela başkan seçeceğiz biz seçeceğiz ama o seçerse ben ona hoşgörülü davranmam. Ailemde bir karar alınacaksa hepimize sorulmasını isterim. Sadece anneye ya da babama sorulacaksa bende hoşgörülü davranmayabilirim” diyerek belirtmiştir. Hoşgörü, annesinden, öğretmenin ve kitaplardan öğrendiğini söyleyen Gizem resminde (Resim 7), “İki arkadaş banka oturuyorlar. Bu arkadaş diyor ki bence yanımıza birkaç kişi daha alıp körebe oynayalım diyor. Diğer arkadaş da bence bir kaç kişi alıp saklambaç oynayalım diyor. Ama senin fikrinde güzel senin fikrini de yapabiliriz diyor ve ona hoşgörülü yaklaşıyor” diyerek birbirlerinin görüşlerine saygılı olan iki arkadaş çizdiğini anlatmıştır.

Hoşgörülü olmak, “Birisini aşağılamamak ona saygı göstermektir” diyerek tanımlayan Birsen, “Arkadaşlarım bana saygı gösterirlerse bende onlara saygı gösteririm” demiş, arkadaşları ve öğretmeni onu küçümsediğinde hoşgörülü olmadığını söylemiş ve ailesinde yaşadığı bir olayı, “Annem ya da babam sen beceriksizsin sen yapamıyorsun dedikleri zaman üzülürüm ve hoşgörülü davranmam. Ailem eğer benim arkamdan konuşursa, mesela kardeşim çok konuşuyor arkamdan konuşuyor. Beni aşağılıyor. Beni ittiriyor yanıma gelme diyor o zaman bana hoşgörülü davranmamış oluyorlar” diyerek anlatmıştır. Hoşgörülü olmayı öğretmenin öğrendiğini söyleyen Birsen resminde (Resim 8) hoşgörü, nasıl çizdiğini, “Bu resmimde çocuklar parkta oynuyor. Evde güzel giymiş sokağa çıkmış oraya bir çocuk geliyor. Bak elbisem ne güzel demi diyor senin var mı diyor. Çünkü kendinden başka kimseyi düşünmüyor. Daha sonra başka bir çocuk geliyor. Diyor ki sen hiç hoşgörülü davranmıyorsun bu yaptığın çok çirkin bir davranış diyor. Onu uyarıyor. Sonra bir daha yapmıyor. Bu kız kendi üstüne başına bakan ve kimseyi düşünmeyen bazı çocuklar var üzerini batırıyor onlarla alay eden bir kız” diyerek anlatmıştır.

Sonuç olarak, öğrencilerin çoğunluğunun hoşgörüyü yardım etmek, hataları affetmek, sevmek ve iyi davranmak olarak algıladığı ortaya çıkmıştır. Çok az sayıda öğrenci hoşgörüyü farklılıklara saygıyı olarak vurgulamıştır. Araştırmaya katılan dördüncü sınıf öğrencilerin hoşgörüyü yanlış ve eksik anlamalarında çevrelerindeki yanlış deneyimlerinin katkısının olduğu ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerde Hoşgörünün Gelişimini Etkileyen Koşullar ve Ortamlar

Öğretmenler, öğrencilerin hoşgörü algısının gelişiminde, öğrencilerin gelişim özellikleri, aile ve sosyal çevrenin tutumları, öğretmenlerin hoşgörü algısı ve uygulamaları, okulun sosyal ve kültürel yapısı ve öğretim programları ve ders kitaplarının önemli olduğunu vurgulamıştır.

Öğrencilerin Gelişim Özellikleri

Öğretmenler hoşgörüyü dördüncü sınıf öğrencilerin anlayamadığı konusunda görüş ayrılığına düşmüştür. Öğretmenlerin bazıları, hoşgörü kavramı soyut olduğu için öğrencilerin bilişsel ve ahlaki sorgulama yeterlikleri yeterince gelişmediği için anlayamadıklarını ve hoşgörüyü çocukların ortaokulda daha iyi anlamlandıracağını düşünmektedir. Bu öğretmenlere göre, öğrenciler birçok soyut kavramı birbiri ile karıştırabilmektedir. Meral öğretmen, “Bence çok soyut zor kavramlar bunlar. Sadece hoşgörü değil buna benzer, saygı, dayanışma gibi değerleri de çocukların karıştırdıklarını düşünüyorum” diyerek açıklamıştır. Türkan öğretmen çocukların soyut kavramları anlayabilmesi için onu somut biçimde görmesi gerektiğini vurgulamıştır. Melek öğretmen farklılıklara saygının dördüncü sınıf düzeyinde soyut kaldığını, daha çok onların günlük sınıf içi ilişkilerine yoğunlaştıklarını, “Bizimkiler için soyut kalıyor. Biz daha çok sınıfta günlük davranışlarında ilişkilerinde uyumunda işte sınıfta sorun çıkaran çocuklar oluyor davranış olarak kaba kuvvete başvuran, küfür eden onlara diyoruz ki çocuğum biraz hoşgörülü ol, biraz anlayışlı ol, arkadaşımı hemen yargılama anlaşıyor konuşun” diyerek açıklamıştır.

Esin öğretmen öğrencilerin gelişim özellikleri kapsamında ahlaki sorgulama yeterlikleri gelişmediği için bu değerleri anlamada zorlandıklarını, “Dönemsel olarak biraz da acımasız oluyorlar gelişim özellikleri olarak. Mesela anne baba ayrışsa onu sorgularlar. Çünkü ahlaki boyutları çok gelişmemiş oluyor. Yaşı itibarıyla anlayamıyorlar o yüzden” diyerek dile getirmiştir. Bazı öğretmenler ise, çocukların çevrelerinden hoşgürsüzlüğü öğrendiklerine göre hoşgörüyü de öğrenebileceklerini ileri sürmüştür. Mahmut öğretmen, “Ben buna katılmıyorum. Bence öğrenebilecek olgunluğa sahipler ne yazık ki çevrelerindeki olumsuz önyargıları öğrenebildiklerine göre hoşgörülü olmayı da öğrenebilirler diye düşünüyorum” diyerek görüşünü ileri sürmüştür.

Aile ve Sosyal Çevre

Öğretmenlerin çoğunluğu, çocukların aile ve sosyal çevresinde hoşgörünün özü olan farklılıklara saygıyı yaşayamadıklarını düşünmektedir. Öğretmenlere göre çocuklar hoşgörüyü bu nedenle, okulda öğrense bile içselleştirmemektedir. Öğretmenler derslerinde farklılıklara saygıyı dile getirmelerine rağmen çocukların yaşaması gerektiğini, ancak yaşamlarında gördüklerinde öğrenebileceklerini, hatta yaşamlarında buna ihtiyaç hissettiklerinde daha iyi öğreneceklerini dile getirmiştir. Öğretmenler çocukların çevrelerinde farklı kültürel özellikteki insanların fazla olmadığını bu nedenle, farklı insanlarla yaşamak durumunda kalmadıkları için hoşgörüyü öğrenemediklerini düşünmektedir. Sude öğretmen çocukların mahallesinde ve yakın çevresinde farklı kabul ettikleri insanların dışlandığını belirterek çocukların çevrelerinde hoşgörüyü yaşamadıklarını söylemiştir. Mahmut öğretmen velilerinin hoşgürsüz tutumunu, farklı olduğu için veliler tarafından öğrencilerin yanında kötülendiğini ve veli toplantısında

bununun yapılmamasını rica ettiğini söyleyerek açıklamıştır.

Öğretmenler velilerin sadece akademik başarıya odaklanmaları, rekabet içinde olmaları ve sadece çocuklarının temel ihtiyaçlarını karşılayan bir tutum izlemelerinin çocuklarında hoşgörünün gelişimini olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Türkan öğretmen, “Velilerde yalnızca akademik başarı rekabeti var. Davranışa onlar önem vermiyorlar... O çok yansıyor çocuklara velilerdeki rekabet duyguları o da çocukları hoşgörüsüz yapıyor. Anneleri küsse çocukların da sınıfta ilişkileri bozulabiliyor. Çocuk yanında, diğer çocuk hakkında konuşmuşlarsa o çocuk da diğer çocuğa karşı olumsuz duygu geliştiriyor” diyerek kimi aile üyelerinin çocuklarına olumsuz model olduğunu söylemiştir. Ayrıca, öğretmenler, velilerdeki ekonomik farklılıklara karşı olumsuz tutumların öğrencilere yansıdığını dile getirmiştir. Türkan öğretmen bunu şöyle örneklendirmiştir: “Ekonomik şeyleri mesela bizim toplumda var ya parası olan değerlidir parası olmayan itilir, kakılır o değerler zayıf biraz.” Öğretmenler özellikle yerel kültürel farklılıklara ilişkin çevreden ve medyadan duyulan olumsuz örneklerden meydana gelen algıların ortadan kaldırılmasının çok güç olduğunu ve çocukların buna benzer yargılamalarla çok sık karşılaştığını vurgulamıştır. Mahmut öğretmen, hoşgörü kavramının medyada baskın kültürün azınlıklara bir tevazuu olarak verildiğini bundan dolayı toplumun hafızasında affetmek olarak kaldığını çocukların da bunu hataları affetmek olarak algıladığını dile getirmiştir.

Öğretmenlerin Hoşgörü Algısı ve Uygulamaları

Öğretmenler daha çok hayat bilgisi, Türkçe ve sosyal bilgiler dersinde başkalarının hatalarını affetmek ve dayanışma gibi konularla birlikte hoşgörülü olmaktan söz ettiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerden ders kitaplarında hoşgörünün affetmek ve dayanışma olarak geçtiği için öğrencilerin yanlış anlamlandırabileceklerini belirtenler olmuştur. Nevin Öğretmen, Türkçe ders kitabında kalemını kıran bir arkadaşını affetmekle ilgili bir metin geçtiğini ve hoşgörüyü öğrencilere genellikle bu tür örnekler vererek anlattıklarını söylemiştir. Melek Öğretmen, derste hoşgörüyü nasıl açıkladığını, “Birbirinize karşı da kibar olun incitmeyin. Hoşgörülü olun. Hoşgörüyü açıyorduk. Arkadaşın sana karşı bir hata yaptı ama bilerek yapmadı. Bilmeyerek yaptı. Eskaza yaptı. Bilerek yapmadı. Ona hoşgörülü olmasını bileceksin. Kırıldıysan onu çekip bir kenara onu söyleyeceksin. Ben sana kırıldım. Şu yüzden diye” diyerek açıklamıştır. Nevin Öğretmen, hoşgörüyü öğretirken nasıl zorlandığını ve hoşgörünün sınırlarını öğretmenin kolay olmadığını şöyle anlatmıştır:

Anlatırken de zor bir konu biraz önceki kalem kırma örneğinde arkadaşını diğer arkadaşına sürekli zarar veriyor işte o da hoşgörülü olsun gibi. Aradaki sınırı da bilmek lazım onu da anlatmak çok zor. Sen arkadaşının keyfiyen kırması başka diyorum. Yanlışlıkla kırması başka diyorum. Özür dilemek bir daha yapmayacağım anlamına gelir. Hoşgörüyü bir girdiğiniz de çıkamıyorsunuz.

Öğretmenler derslerinde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitabında bireysel farklılıklara saygının daha çok geçtiğini, kültürel farklılık olarak sadece bölgesel farklılıklar ve dünyadaki kültürel farklılıklara yer verildiğini söylemiştir. Ancak, öğretmenlerin çoğunluğu bireysel ve kültürel farklılıklardan söz ederken hoşgörü ile ilişkilendirmediklerini, bu nedenle öğrencilerin görüşlerinde farklılıklara saygıyı hoşgörü olarak anlamlandıramayabileceklerini açıklamıştır. Esin Öğretmen, sosyal bilgiler ders kitabında fiziksel farklılıklara saygı gösterilmesinin istenmesi nedeniyle sınıfında zeka düzeyi düşük bir öğrenciyi diğer öğrencilerin farklı kabul etmediğini dile getirmiştir. Esin Öğretmen, “İçselleştirmiyor. İlk ünite hep fiziksel özellikler üzerinde duruyor. Mesela benim sınıfımda sınır zekada bir öğrenci var. Onun farklı olduğunu kendilerine göre farklı olduğunu idrak edemiyorlar. Çünkü fiziksel olarak bir farkı yok. Ama onun zihinsel özelliğinin farkı üzerinde durmuyorlar” demiştir. Öğretmenlerden öğrencilerin Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmayan yabancıların farklılıklarını kolaylıkla kabul etmelerine karşın Türk vatandaşlarının farklılıklarını daha zor kabullendiklerini dile getirenler olmuştur. Örneğin Türkan Öğretmen, “Mesela bize Iraklı ve Suriyeli çocuklar geliyor. Bizim çocuklar onları çok sevip şımartıyorlar. Çok yardımcı oluyorlar ve dışlamıyorlar. Hatta rahatsız olacak biçimde üstüne düşüyorlar. Onları sevmek istiyorlar. Konuşturmak istiyorlar, dil öğretmek

istiyorlar. Bu ne demek diye kendi dilini soruyorlar” derken; Mahmut Öğretmen, Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nden sınıfa yeni gelen bir öğrencinin şive farklılığı nedeniyle arkadaşları tarafından dışlandığını, dalga geçildiğini dile getirmiştir. Türkan Öğretmen, sınıfında ekonomik durumu iyi olan çocukların iyi olmayan bir çocuğa hoşgörülü yaklaşmadığını, “Bende iki çocuk kapıcı çocuğuydu ve ben sene sonunda öğrendim ki o iki kapıcı çocuğunu sürekli kıyafetlerinden dolayı üzmüşler, ezmişler, eleştirmişler bazı çocuklar. O kıyafetlerin uymamış, hiç güzel değil şeklinde. Çocuk ağlayarak anlattı bana” diyerek deneyimlerini paylaşmıştır. Ayrıca, öğretmenler programında farklı dil, din, ırk, inanış gibi konulara yer verilmediğinden, bu konuları sınıfta konuşmaktan çekindikleri için yüzeysel olarak geçtiklerini ve çocukların bu konuları özümsemediklerini dile getirmiştir. Türkan Öğretmen, “Farklı kültürel özellikler programda yok. Çevrede yok, sizde çok açamıyorsunuz. Din, mezhep diyemiyorsunuz inanış diyorsunuz, ırk diyemiyorsunuz, milliyetler diyorsunuz... O yüzden yüzeysel olarak geçiliyor. Anlamıyor ve içselleştiremiyor çocuklar” diyerek çocukların hoşgörü algısının gelişiminin olumsuz etkilendiğini ifade etmiştir. Bunlara ek olarak, öğretmenlerin kendileri de hoşgörüyü eğitim yaşantıları boyunca affetmek olarak öğrendiklerini, farklılıklara saygı olarak öğrenmediklerini ve kendilerinin hoşgörü algısının da başkasının hatalarını affetmek ve müsamaha göstermek olduğunu belirtmiştir. Mahmut Öğretmen, “Hepimiz hoşgörüyü öyle öğrenmişiz. Ukala baskın grubun tevazuu göstermesi gibi. Eğitim sisteminden kaynaklanıyor” diyerek kendi hoşgörü algısının da yanlış olduğunu belirtmiştir.

Okulun Sosyal ve Kültürel Yapısı

Öğretmenler buldukları okulun yerel ve uluslararası düzeyde çok fazla kültürel farklılıklar barındırmadığını, bu nedenle çocukların okulda, sınıfta farklı kültürlerle karşılaşmadıklarını ya da çok az karşılaştıklarını, bu nedenle yaşamlarında hoşgörülü olabilecekleri deneyimlerinin olmadıklarını dile getirmiştir. Esin Öğretmen bu konudaki görüşünü, “Sosyal bilgilerde vardı horon, zeybek farklı yörelere ait oyunlar, lehçeler. Karadeniz de nasıl konuşulur... Çocuklar bunları anlık okuyor ve geçiyor. Akılda kalmıyor. Çünkü görmüyor. Sınıfta Karadenizli bir öğrenci olsa, bir doğulu öğrenci olsa, kültürünü anlatsa, yaşam şekillerini, fotoğraflar...” diyerek anlatmıştır. Ayrıca, öğretmenler daha önce çalıştıkları çok kültürlü okul ortamında çocukların sınıfta ve okulda ve sosyal çevresinde farklı kültürlerle karşılaşmaları nedeniyle saygı duyduklarını ve iletişim kurduklarını belirtmiştir. Buna benzer okullarda çocukların hoşgörüyü farklılıklara saygı olarak anlamlandırabileceğini söylemiştir. Esin Öğretmen, şimdi çalıştığı okul ile daha önce çalıştığı çok kültürlü okulu çocukların hoşgörüyü öğrenmeleri açısından şöyle karşılaştırmıştır:

Mesela benim daha önce çalıştığım okul öyleydi. Taşımalydı. Göçmen vardı. Dadaş vardı. Vanlı vardı daha küçük ama daha karışık orda biraz daha farklıydı. Mecburen saygı duymak zorunda kalıyor. Çünkü komşusu. İyi geçinmek zorunda. Burada A kişisiyle konuşmasa B kişisiyle konuşabiliyor. Zaten ona ihtiyacı yok. İyi geçinmek zorunda değil.

Öğretim Programları ve Ders Kitapları

Öğretmenler, hayat bilgisi ve Türkçe ders kitaplarında hoşgörünün başkalarının hatalarını affetmek olarak verildiğini belirtmiştir. Nevin Öğretmen, “Biz söylüyoruz, ayrıca çocuklara düşüncelere, farklılıklara karşı hoşgörülü olmasını söylüyoruz. Ama genellikle affetmek, paylaşmak gibi şeyler üzerinde yoğunlaşıyoruz. Çünkü, Türkçe ve hayat bilgisi konularında öyle işlendiği için biz de öyle yoğunlaşıyoruz. Farklılıklara saygı ve hoşgörü birlikte işlense daha iyi olur” diyerek görüşlerini açıklamıştır. Öğretmenler ayrıca, yeni öğretim programlarına göre derste tanım vermediklerini ve çocukların kafalarında bu kavramların netleşmediğini dile getirmiştir. Nevin Öğretmen, “Bir de tanım olarak vermiyoruz. Hoşgörü şuna denir demiyoruz. Hoşgörülü olmalıyız diyoruz. Artık tanımlar yok ki. Tanımlar olmadığı için bu davranış neye bir örnektir diye sorular çıkıyor karşısında” derken; Esra Öğretmen, eski kitaplarda çocukların kavramların anlamlarını netleştirmesi için sözlükler olduğunu şimdi birçok kavramın havada kaldığını ve çocuklarda yanlış anlamalar olduğunu belirtmiştir. Esra Öğretmen, “Eskiden kitaplar öyleydi

arkada bir sözlük olurdu çocuk netleştirirdi kafasında...” derken öğretmenlerin de kılavuz kitaplarda bu kavramların anlamlarının verilmesi gerektiğini ve böylece öğretmenlerin bu kavramları öğretirken yanlış uygulamalar yapmasının önüne geçilebileceğini söylemiştir. Öğretmenler, özellikle Türkçe ders kitaplarında yer verilen hikayelerde çocukların bir anlam çıkaramadığını, hikayelerin konuyla ilgili olmadığını ve çocukların aklında yer tutabilecek hikayeler olmadığını söylemiştir. Ders kitaplarının özellikle değerlerle ilgili olarak verilen hikayelerin yeniden gözden geçirilmesi önerilmiştir.

Sonuç, Tartışma Ve Öneriler

Bu çalışma sonrasında, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hoşgörü, çoğunlukla yardım etmek, hataları affetmek, sevmek ve iyi davranmak olarak algıladığı çok az öğrencinin farklılıklara saygı olarak algıladığı görülmektedir. Alanyazında hoşgörünün daha çok farklılıkları kabul etme, saygı duyma, adalet, eşitlik ile ilişkili olarak verilmesi (Witenberg, 2007) öğrencilerin hoşgörü eksik ve yanlış algıladıkları biçiminde yorumlanabilir. Ayrıca, öğrencilerin hoşgörü, sadece kendini seven ve saygı gösteren insanlara karşı gösterebileceği bir davranış olarak algılaması, hoşgörünün öğrenciler tarafından karşılıklı ve duygusal boyutuyla algılandığını göstermektedir. Örneğin bir öğrencinin, “Anneme hoşgörü olurum çünkü o beni seviyor” sözünde olduğu gibi sadece kendisini seven ve kendisinin sevdiği kişilere hoşgörü davranacağını ima etmesi buna örnek verilebilir. Oysa, hoşgörü karşılıklı ya da zorunlu yapılacak bir tutum olmamalıdır. Hoşgörü isteyerek yapılan ve karşılıklı olmayan ve her durumda gösterilebilecek bir değerdir. Sevgi hoşgörü olmak için gerekli olmadığı gibi, sevilen bir kişinin her davranışının ya da yanlış davranışlarının hoşgörüyle karşılanması da doğru değildir. Bununla birlikte öğrencilerin dile getirdiği affetmek de hoşgürüden daha çok tolerans ve müsamaha göstermek ile ilgilidir. Nitekim öğrencilerin çoğunluğu, ayrımcılık, şiddet, aşağılanmaya hoşgörü olmayacağını söylemesi her şeyi hoşgörü karşılamadıklarını göstermesi açısından doğru bir tutum olmasına karşın bunu dile getiren öğrenciler genellikle hoşgörü affetmek olarak algıladığı için bunları affetmediği davranışlar olarak söylemektedir.

Yardım etmek ise, hoşgörü ile ilgili bir değer değildir. Alanyazındaki araştırma sonuçları, bu araştırma bulguları ile örtüşmemektedir. Alanyazında yapılan çalışmalarda öğrencilerin genellikle farklılıkları kabul etmek olarak algıladıkları görülmektedir. Edling, (2012) öğrencilerin hoşgörü, kızmak, kavga etmek ve öfkelenmek gibi duygularla diğerlerini dışlamamak olarak tanımlamışlar ve “sana nasıl davranılmasını istiyorsan başkasına öyle davranmalısın” anlayışında olduklarını belirlemiştir. Witenberg, (2007) ergenlerle yapılan bir çalışmada ise, hoşgörü, adaletli olmak ve empatik olmak olarak algıladıklarını bulmuştur. Ayrıca, 6-7 yaş çocukların adaleti daha çok dile getirirken yaşça daha büyük çocukların bilişsel sorgulama ile hoşgörü açıklamaya çalıştıklarını dile getirmiştir. Sözü edilen çalışmada kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha hoşgörü bir tutum sergilediği belirlenmiştir. Wainryb, Shaw ve Maianu (1998) çeşitli yaş guruplarında yaptıkları çalışmada her yaş düzeyinde öğrencilerin hoşgörü alan ve olmayan tutumlara rastlandığını, karşıt görüşlere hoşgörü olmanın yaşla birlikte geliştiğini belirlemiştir. Bu araştırma sonuçları alanyazındaki sonuçlarla birlikte düşünüldüğünde, öğrencilerin yaş ve olgunluk düzeyi ile çevresel koşulların çocukların hoşgörü algısının gelişiminde oldukça etkili olduğu söylenebilir.

Bu araştırma sonucunda öğrencilerin hoşgörü eksik ya da yanlış anlamaları kimi öğretmenlere göre öğrencilerin yaş ve olgunluk düzeyinden kaynaklanmaktadır. Bazı öğretmenler, öğrencilerin dördüncü sınıfta hoşgörü anladığını düşünürken, bazıları tersini düşünmektedir. Buna göre kimi öğretmenler, öğrencilerin bilişsel ve ahlaki sorgulama özelliklerinin tam olarak gelişmediği için hoşgörü algılamakta zorlandığını düşünmektedir. Bunun tersini düşünen öğretmenler ise, bu görüşe katılmadıklarını öğrencilerin doğru öğretildiğinde anlayabileceğini ve dördüncü sınıfta hoşgörü anlayabilecek olgunluğa eriştiğini söylemiştir. Bu öğretmenler, “Eğer hoşgürsüzlüğü bu dönemde öğrenciler öğrenebiliyorsa hoşgörü olmayı da öğrenebilirler” görüşünü ileri sürmüştür. Öğretmenler arasında bu konuda görüş birliğinin yaşanmaması, öğrencilerin gelişim özelliklerinin farklılıklarından ve çevresel faktörlerden kaynaklanabilir. Bireysel gelişim açısından değerlendirildiğinde, öğrencilerin yaş

büyüdükçe daha hoşgörülü olduğu (Witenberg, 2007) ve ahlaki gelişimi ile yakın ilişkili olduğu, Kohlberg'in ahlaki gelişim düzeylerinden evrensel ilkeler düzeyinde olan çocukların geleneksel düzeydeki öğrencilere göre daha hoşgörülü olduğu belirlenmiştir (Breslin, 1982). Alanyazında okulöncesi dönemden başlayarak ilköğretim öğrencilerine hoşgörünün sosyal adalet eğitimi kapsamında verileceği vurgulanmaktadır (Zakin, 2012).

Araştırmanın diğer önemli bir sonucu ise, öğrencilerin hoşgörüyü, ailesinden, öğretmeninden, arkadaşlarından ve ders kitaplarından öğrendiğini söylemesi, öğrencilerin çevrelerindeki bireylerin hoşgörüye ilişkin algı, tutum ve davranışlarından etkilendiklerini göstermesidir. Bu sonucu, sosyal yapılandırıcılık kuramının vurguladığı, 'bireyler çevresindeki bireylerle etkileşerek öğrenirler' savı ile açıklanabilir. Bu bağlamda öğrencilerin çevrelerindeki bireylerin hoşgörüye ilişkin bilgi ve tutumları öğrencilerin hoşgörü algısının biçimlenmesinde etkili olabilmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin çevrelerinde farklılıklara saygıya ilişkin sınırlı deneyim yaşamaları nedeniyle onların hoşgörü değerlerinin gelişiminde etkili olduğunu söylemiştir. Bu çalışmada öğretmenler, öğrencilerin ailesi, sosyal çevresi ve medya tarafından farklılıkların dışlanmasına ilişkin olumsuz örnekler görmesini eleştirmiş ve bunların öğrencilerin hoşgörü algısının gelişimini olumsuz etkilediğini söylemiştir. Ayrıca, öğretmenler ailelerin hoşgörüye önem vermemesinin çocuklarının hoşgörü tutumlarının gelişiminde etkili olduğunu düşünmektedir. Öğretmenler ailelerin daha çok akademik başarıya odaklanması nedeniyle bu tür değerlerin eğitimi önemsemediklerini dile getirmiştir. Öğretmenlere göre, ailelerde çocuklarına hoşgörü affetmek olarak öğretebilir, bu nedenle ailenin hoşgörü algısı çocukların algısının gelişiminde etkili olabilir. Öğretmenler özellikle öğrencilerin başka ülkelerden gelen insanlara hoşgörülü davranırken kendi ülkelerindeki farklılıklara daha az hoşgörü gösterdiğini dile getirmiştir. Bütün bu sonuçlar, dördüncü sınıf öğrencilerin hoşgörü algısında ailesinin ve çevrelerindeki bireylerin hoşgörü tutumlarının etkili olduğunu ve çevrelerindeki hoşgörüsüzlük örneklerinden etkilendiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin belirttiği üzere öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeyi düşük arkadaşlarını kabul etmemesi ve farklı şive ile konuşan arkadaşları ile dalga geçmesi çevreden öğrenilen olumsuz hoşgörü örneklerdir. Her ne kadar Piaget'in bilişsel gelişim dönemlerine göre dördüncü sınıf öğrencileri somut işlemler döneminde soyut kavramları anlamakta zorlansalar da; Vygotsky bilişsel gelişimde çocukların içinde büyüdükleri çevrenin etkisine dikkat çekmiştir. Vygotsky, toplumsal kurumlar ve kişisel etkileşimin çocukların gelişiminde etkili olduğunu vurgulamış ve kültürel ortama dikkat çekmiştir. Kurumsal etkileşimin çocuğun yaşamına yön verecek davranışsal ve toplumsal normlar kazandırdığını, kişisel etkileşimin ise beceri ve bilgi aktarımı ile bilişsel gelişimde etkili olduğunu belirtmektedir (Santrock, 1995'den aktaran Öncü, 1999). Araştırmanın bu bulgusu, annenin eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin hoşgörü düzeyinin yükseldiği bulgusu ile benzemektedir (Çalışkan ve Sağlam, 2012). Ailenin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının hoşgörü algısını etkilediği (Yeşilyakalı ve Yıldız-Demirtaş, 2013), çocukların algısının gelişiminde içinde yaşadıkları kültürün etkisinin olduğu, farklılıkları kabul eden birçok çocuğun dışlanan çocuklara gurup tarafından kabul edilmesi için bir şans verilmesi gerektiğini düşündükleri görülmüştür (Killen, Crystal ve Watanabe, 2002). Hoşgörü, evde, okulda işyerinde ve okullarda resmi olmayan yollarla sosyal ortamda edinilen bir değerdir (UNESCO, 1996). Dolayısıyla öğretmenler hoşgörüyü öğretirken öğrencilerinin çevrelerini düşünerek hareket etmeli, farklı kültürlerin az olduğu ya da kabul edilmediği çevrelerde öğrencilere somut ve iyi örnekler sunmalı ve onların farklı kültürleri tanımalarına yönelik gezi, film izleme, sınıfa kaynak kişi getirme gibi etkinlikleri düzenlemelidir. Böylece öğrencilerin çevrelerinden aldıkları hoşgörüsüzlük tutumlarının önüne geçebilir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin hoşgörü algılarının eksik ve derslerindeki uygulamalarında sorunlar olduğu anlaşılmaktadır. Öncelikle öğretmenlerin çoğu kendilerinin hoşgörüyü daha çok affetmek olarak algıladıklarını söylemişlerdir. Öğretmenler, kendi eğitimleri boyunca hoşgörüyü affetmek, tolerans göstermek, iyi davranmak olarak öğrendiklerini ve toplumda da böyle algılandığını dile getirmiştir. Bu sonuç, Türkiye'de öğretmenlerin hoşgörü algısına ilişkin yapılan çalışmalarda öğretmenlerin hoşgörüyü karşılıksız sevgi, saygı ve anlayış olarak tanımladıkları biçimindeki araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir (Büyükkaragöz ve Kesici, 1996; Karaman-Kepenekçi, 2004). Bazı araştırmalar ise, öğretmenlerin yeterli düzeyde

hoşgörülü olmadığını ortaya koymuştur (Willems, Denessen, Hermans ve Vermeer, 2012). Bu durum öğretmenlerin hoşgörü algısındaki değişimin öğretmenlerin de belirttiği gibi aldıkları eğitimden, öğretim programları ve ders kitaplarından ve toplumsal kültürden kaynaklanabileceğini düşündürmektedir. Nitekim, hoşgörünün Türk Dil Kurumu tarafından, “Her şeyi anlayışla karşılayarak olabildiği kadar hoş görme durumu, müsamaha, tolerans” biçiminde tanımlandığı görülmektedir (TDK, 2014).

Bu araştırma sonucunda, öğretmenler derslerinde farklılıklara saygıyı hoşgörü ile ilişkilendirerek vermediklerini, ders kitaplarında hoşgörünün daha çok affetmek olarak işlendiği için hoşgörüyü affetmek olarak öğrettiklerini belirtmiştir. Bir öğretmenin derste öğrencilere ne zaman affedeceğini öğretme konusunda zorlandıklarını dile getirmesi öğretmenin hoşgörüyü yanlış algıladığı ve öğrettiğini göstermektedir. Öğretmenler ders kitaplarında hoşgörüyü benzer kavramların tanımlarının yer almasının öğrencilerde yanlış anlamaları engelleyeceği görüşündedir. Ayrıca, öğretmenler tarafından bu kavramların öğretmen kılavuz kitabında daha ayrıntılı verilmesini istemiştir. Öğretim programları ve ders kitaplarında hoşgörünün verilme biçimi, öğretmenlerin öğretim sürecini olumsuz etkilemekte ve dolayısıyla öğrencilerde yanlış ve eksik algılamalara neden olmaktadır. Alanyazında, Türkiye’de Türkçe dersi öğretim programında ve ders kitaplarında hoşgörüyü yeterli düzeyde yer verilmediği ve kendinin ve başkalarının hatalarını affetmek olarak da yer verildiği (Ekinci Çelikpazu ve Aktaş, 2011), hayat bilgisi ders kitaplarında bireysel farklılıklara saygıya ve hoşgörüyü yer verildiği (Güzel Candan ve Ergen, 2014) ilk ve ortaöğretim ders kitaplarında Türkler’in hoşgörülü bir millet olduğu, İslamiyeti hoşgörülü bir din olduğu için kolay benimsedikleri, Osmanlı Devleti döneminde fetih politikasının hoşgörülü olduğu ve egemenliği altındaki milletlere hoşgörülü yaklaştığı belirtilirken hoşgörünün bir toplumda yan yana ve iç içe yaşamak yerine örtülü bir hiyerarşiyi temel alan yaklaşımıyla ele alındığı ve daha çok diğer gruplara izin vermek, katlanmak olarak verildiği ve eşitlikçi anlayıştan uzak olduğu, hatta bazı kitaplarda hoşgörülü olduğumuz için değerimizin anlaşılacağı gibi duygular yaratacak biçimde ifade edildiği belirlenmiştir. Bunun hoşgörünün tersi bir anlayış oluşturabileceği belirlenmiştir (Çayır, 2014). Alanyazın, katılımcı öğretmenlerin ders kitaplarına yönelik eleştirisi ve öğrencilerin algısını destekler niteliktedir. Öğretim programlarında ve ders kitaplarında daha çok affetmek ve farklılıklara katlanmak biçiminde verilmesi toplumsal barış ve demokrasi kültürünün oluşmasında olumsuz etki yapabilir. Öğretim programları ve ders kitapları toplumsal kültürün gelişimi açısından bireylerin algılarını, düşünce ve tutumlarını yönlendiren temel kaynak olarak düşünülmelidir. Dolayısıyla, öğretim programları ve ders kitapları, tahammül etme ve affetmek yerine eşitlikçi ve uzlaşıcı, barışçıl ve demokratik bir toplum için gerekli olan eşitlik, saygı ve dayanışmayı temel alan bir hoşgörü kültürünü geliştirecek biçimde yeniden düzenlenebilir. Öğretmenlerin ‘biz de daha önce eğitim yaşantımızda böyle gördük’ ifadesi yanlış düşünsel yapıların nesiller boyu aktarıldığını gösterir niteliktedir. Bu bağlamda, öğretim programları ve ders kitaplarının öğretmenleri öğretim sürecinde yönlendiren ve öğrencilerin ve yeni nesillerin düşünsel yapısını biçimlendiren etkisi düşünülerek öğrencilerin hoşgörüsüzlüğe itecek söylem ve imajlardan arındırılabilir.

Sonuç olarak, öğrencilerin hoşgörü algısının farklılıklara saygı temelinde gelişmediği ve aileden, medyadan, çevrelerinden, öğretmenlerinden, ders kitaplarından yanlış bilgi ve anlayış edindikleri görülmektedir. Bu amaçla, öncelikle öğretim programları ve ders kitaplarında hoşgörünün farklılıklara saygı ile ilişkilendirilerek, toplumsal huzur ve barışın vurgulanarak verilmesi, öğretmen kılavuz kitaplarında öğretmenlere hoşgörü eğitiminde ipuçları verilmesi önem taşımaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin derslerin hoşgörüyü farklılıklara saygı temelinde işlemesi, öğrencilerin çevrelerinden gelebilecek olumsuz tutumları önleyecek etkinlikler planlaması ve öğrencilerin bilişsel ve ahlaki sorgulama yeterliklerini geliştirmeye çalışmalıdır. Ayrıca, öğrencilerin algısının şekillendiren ve içinde yaşadığı toplumun öğelerini oluşturan sosyo-kültürel etkenler ile aile, öğretmen gibi öğrencilerin çevresindeki bireylerin hoşgörüyü bakışını ve uygulamalarını daha derinlemesine inceleneyeceği nitel ve nicel çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Aslan, Ö. (2001). *Hoşgörü ve tolerans kavramlarına etimolojik açıdan analitik bir yaklaşım* [http://www.eskieserler.com/dosyalar/mpdf%20\(921\).pdf](http://www.eskieserler.com/dosyalar/mpdf%20(921).pdf) adresinden 15.06.2013 tarihinde alınmıştır.
- Atalay, Y.Ö. (2008). *Felsefi açıdan tolerans ve hoşgörü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 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.
- Borgonovi, F. (2012). The relationship between education and levels of trust and tolerance in Europe. *The British Journal of Sociology*, 63(1), 146-167.
- Breslin, A. (1982). Tolerance and moral reasoning among adolescents in Ireland. *Journal of Moral Education*, 11(2), 112-127.
- Bretherton, L. (2004) Tolerance, education and hospitality: A theological proposal. *Studies in Christian Ethics*, 17(80), 80-103.
- Braun, V., ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bryan, A., ve Vavrus, F. (2005). The promise and peril of education: the teaching of in/tolerance in an era of globalization. *Globalisation, Societies and Education*, 3(2), 183-202.
- Burwood, L., ve Wyeth, R. (1998). Should schools promote toleration? *Journal of Moral Education*, 27(4), 465-473.
- Büyükkaragöz, S. ve Kesici, Ş. (1996). Öğretmenlerin hoşhörü ve demokratik tutumları. *Eğitim Yönetimi*, 2(3), 353-365.
- Cartasev, S.İ. (2006). One world: Teaching tolerance and participation. New York: International Dabate Education Association.
- Chzhen, Y. (2014). *Education and democratization: tolerance of diversity, political engagement, and understanding of democracy*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002259/225926e.pdf> adresinden 05.07.2015 tarihinde alınmıştır.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches*. London: Sage.
- Colesante, R.J., ve Biggs, D.A. (1999). Teaching about tolerance with stories and arguments. *Journal of Moral Education*, 28(2), 185-199.
- 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.
- Çayır, K. (2014). “Biz” kimiz? ders kitaplarında kimlik, yurttaşlık ve haklar. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları. <http://ihea.net.tr/images/kutuphane/DKIH.pdf> adresinden 12.06.2015 tarihinde alınmıştır.
- Demircioğlu İ.H. (2008). Using historical stories to teach tolerance: the experiences of Turkish eighth-grade students. *The Social Studies*, 99(3), 105-110.
- Edling, S. (2012). The paradox of meaning well while causing harm: a discussion about the limits of tolerance within democratic societies, *Journal of Moral Education*, 41(4), 457-471
- Ekinci Çelikpazu, E. ve Aktaş, E. (2011). MEB 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 6(2), 413-424.
- Greig, A. D., Taylor, J., ve MacKay, T. (2007). *Doing research with children*. 2nd edition. London: Sage Publications.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş* (1. Baskı) A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu (Çev. Edt.). Ankara: Anı. [Orijinal baskı 2011].
- Güzel Candan, D. ve Ergen, G. (2014). 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 134-161.
- Hess, D. (2008). Controversial issues and democratic discourse. In L. S. Levstik & C. A. Tyson

- (Eds.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 124-136). New York: Routledge.
- Kabapınar, Y. (2007). The image of 'others' and tolerance in Turkish history and social studies textbooks: 'not us', 'the other is to blame'. In R. Kaymakcan & O. Leirvik (Eds.). *Teaching for Tolerance in Muslim Majority Societies* (pp. 33-49). Istanbul: Değerler Eğitimi Merkezi
- Kanatlı, F. ve Çekici, Y.E. (2013). Türkçe ders kitaplarında yer alan milli kültür temalı okuma metinlerinde öz ve öteki imgesi. *Çukurova üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(2), 305-314.
- Karaman Kepenekçi, Y. (2004). Sınıf öğretmenlerine göre hoşgörü. *Kuram ve uygulamada Eğitim*. 38, 250-265.
- Killen, M., Crystal, D.S., ve Watanabe, H. (2002). Japanese and American children's evaluations of peer exclusion, tolerance of differences, and prescriptions for conformity. *Child Development*, 73(6), 1788-1802.
- Kuçuradi, İ. (1995). Hoşgörü: kavramı ve sınırları B. Onur (Ed.). *Hoşgörü ve eğitim* içinde (s.18-29). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Lapp, D., Fisher, D., ve Frey, N. (2013). How is tolerance being addressed in middle school classrooms? *Voices from the Middle*, 20(3), 7-9. <http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Journals/VM/0203-mar2013/VM0203Editors.pdf> adresinden 20.05.2015 tarihinde alınmıştır.
- Leitch, R. (2008). Creatively researching children's narratives through images and drawings. In: Thomson, P. (ed.) *Doing Visual Research with Children and Young People*. London and NewYork: Routledge, 37-57.
- Lintner, T. (2005). A world of difference: Teaching tolerance through photographs in elementary school. *The Social Studies*, 96(1), 34-7.
- Lopez, K. A. ve Willis, D. G. (2004). Descriptive versus interpretive phenomenology: Their contributions to nursing knowledge. *Qualitative Health Research*, 14(5), 726-735.
- Miller, K.J., ve Session, M.M. (2005). Infusing tolerance, diversity, and social personal curriculum into inclusive social studies classes using family portraits and contextual teaching and learning. *Teaching Exceptional Children Plus*, 1(3), 1-14
- Osmanoğlu, C. (2012). Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitaplarında hoşgörü ve birlikte yaşama kültürü. *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(15), 55-78.
- Öncü, T. (1999). Lev S. Vygotsky's theory of development. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 36(1-2), 227-236. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/26/1051/12706.pdf> adresinden 25.07.2015 tarihinde alınmıştır.
- Raihani, R. (2011). A whole-school approach: A proposal for education for tolerance in Indonesia. *Theory and Research in Education*, 9(1), 23-39.
- Rice, S. (2009). Education for toleration in an era of Zero tolerance school policies: A Deweyan analysis. *Educational Studies*, 45, 556-571.
- Türe, H. ve Ersoy, A.F. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hoşgörüsü algısı. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 31-56.
- Türk Dil Kurumu (TDK) (2014). *Genel Türkçe sözlük*. <http://www.tdk.gov.tr> adresinden 25.03.2014 tarihinde alınmıştır.
- UNESCO (1994). *Tolerance: The threshold of peace*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000981/098178e.pdf2> 05.01.2012 tarihinde alınmıştır.
- UNESCO (1996). *Records of the General Conference*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001018/101803e.pdf#page=75> adresinden 20.06.2015 tarihinde alınmıştır.
- Yeşilyakalı, E. ve Yıldız Demirtaş, V. (2013). Ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin tutumları ile ilköğretim öğrencilerinin hoşgörüsü eğilimleri arasındaki ilişki. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 12-25.

- Zakin, A. (2012). Hand to hand: teaching tolerance and social justice one child at a time. *Childhood Education*, 88 (1): 3-13,
- Yürüşen, M. (2001). *Çeşitlilikten özgürlüğe*. Ankara: Liberte Yayınları.
- Wainryb, C., Shaw, L. A. ve Maianu, C. (1998) Tolerance and intolerance: children's and adolescents' judgments of dissenting beliefs, speech, persons and conduct, *Child Development*, 69(6), 1541–1555.
- Wan, G. (2006). Teaching diversity and tolerance in the classroom: A thematic storybook approach. *Education*, 127(1), 140-154.
- Weidenfeld, H.C.W. (2002) Constructive conflicts: Tolerance learning as the basis for democracy. *Prospects*, 32(1), 95-102.
- Willems, F., Denessen, E., Hermans, C., ve Vermeer, P. (2012). Students' perceptions and teachers' self-ratings of modelling civic virtues: an exploratory empirical study in Dutch primary schools. *Journal of Moral Education*, 41(1), 99-115,
- Witenberg, R.T. (2007). The moral dimension of children's and adolescents' conceptualization of tolerance to human diversity. *Journal of Moral Education*, 36(4), 433-451.

Extended Abstract

Introduction

Tolerance is defined generally as accepting, acknowledging and respecting identity, values, lifestyles, ethnic, religious, class, gender, ability and opinion diversities by different disciplines (Bryan & Vavrus, 2005; Cartasev, 2006; Colesante, & Biggs, 1999; Kuçuradi, 1995; UNESCO, 1996; Weidenfeld, 2002). Although tolerance becomes increasingly important value with the globalized economy, communication, union and dependence, large-scale migration, urbanization and the changing social order (UNESCO, 1996), injustice, violence, discrimination, terrorism, civil wars, refugee migration, genocide and nuclear, increase in the production of explosives and chemical weapons reveal the existence of intolerance (Cartasev, 2006). Tolerance which is the guarantee of the maintenance of democracy and human rights, multiculturalism and the rule of law (UNESCO, 1996), was bounded by "ethics and law" (Karaman-Kepenekçi, 2004, p.254). As it has political and legal dimension tolerance is a value that every citizen should have. So, citizenship education includes tolerance education. In democratic societies, citizens must respect people's identity, cultural differences, political views and human rights. Weidenfeld (2002), states that tolerance education is in essence democracy education. Determining how the students perceive tolerance is important for the development of human rights and democracy in society. It was found only one study that examined the middle school students' tolerance perception in Turkey (Çalışkan & Sağlam, 2012). With this research, the tolerance perception of primary school students was grounded on. This research aims to try to understand four-grade students's the tolerance perception and its development.

Method

As this study aimed to understand fourth grade primary school students's tolerance perception and its development, it was conducted in phenomenological design. 30 four-grade students who had been selected by typical case sampling participated to the study. Located on the edge of Eskişehir, the school consists of families which have mostly middle and lower socio-economic status and are similar social and cultural background. 12 primary school teachers who were assigned via typical situation sampling participated the research. Research data were collected in two steps. At the first stage, students have drawn pictures for tolerance and semi-structured interviews were conducted. In the second stage in order to understand the development of the students' perception of tolerance, group discussions were conducted on the purpose of the reasons that form tolerance perception of students and teachers and how they live in tolerance in daily life. The research data were analyzed thematically. To understand the perceptions of students about tolerance, trustworthiness was increased with different study participants by

interviews with students and teachers, peer review and member checks.

Findings & Discussion

Most of the students perceived tolerance as helping, forgiving mistakes, loving and behaving well and few of the students perceived as respecting diversity. As tolerance is associated more accepting diversity, respecting, justice and equality (Witenberg, 2007), this may be interpreted that is perceived lack and misunderstood. Students told that they are not tolerant when faced with humiliation and discrimination. Also, it was seen that the students perceive tolerance as a behavior which can be shown to people who only like and show respect to them.

The teachers didn't agree that as four-grade students' cognitive and moral questioning haven't developed completely, they have difficulties to perceive tolerance. Witenberg (2007) stated that as the older students they are more tolerant and Breslin (1982) stated that tolerance is closely associated with moral development. Contrary to this, some teachers told that "if the students learn intolerance in this age, they can learn to be tolerant too". These teachers think that as there are few people who have different cultural characteristics around the students and as the different people are excluded from the society, the students tolerance perception is affected negatively. According to the teachers, especially the negative perceptions about the local cultural differences from the environment and the media and the negative perceptions heard in the media can be removed hardly and the children face to similar judgements very often. Some teachers expressed that the concept of tolerance is given to the minorities as humility by the dominant culture in the media, so it remains as forgiveness in the memory of society. This finding of the study is similar to the results that as the mother's level of education increases the students' tolerance level increase (Çalışkan & Sağlam, 2012), that the family's attitudes to child rights affects their tolerance perception (Yeşilyakalı & Yıldız-Demirtaş, 2013), that the culture children live effects the development of children's perception (Killen, Crystal & Watanabe, 2002).

In conclusion, he stated that teachers mention about issues such as forgiving other people's mistakes, solidarity and being tolerant in their lessons. Majority of teachers stated that when they mention about individual and cultural diversity they don't associate them with tolerance, because of this they can't explain tolerance as the respect to the differences in the students' opinions. Teachers expressed that students accept the diversity from abroad, however they accept diversity from domestic hardly. In addition, teachers stated that since there are not any issues such as different languages, religions, races and beliefs in the program, they abstain from discussing these issues in the classroom so the students can't absorb these issues. Moreover, teachers pointed out that they learnt tolerance as forgiving during their education life and their tolerance perception is forgiving others and indulging. Teachers told that their schools don't have cultural differences so the children do not meet or rarely meet different cultures in the classroom and school.

Teachers stated that as tolerance is in the forgiveness and solidarity parts in textbooks the students can misunderstand it. It was found that in the literature, in textbooks, tolerance is not given place adequately and it is given as to forgive others' mistakes (Ekinci, Çelikpazu & Aktas, 2011). Also, it was emphasized in the textbooks that the Turkish is a tolerant nation and during the Ottoman Empire era Turkish nation had a tolerant approach to the nations under its sovereignty, and tolerance is not living together in a society but allowing, putting up with other groups (Çayır, 2014).