

**HOŞGÖRÜ EĞİLİMİ GELİŞTİRME PROGRAMININ
ETKİLİLİĞİ: HOŞGÖRÜ EĞİLİMİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE
ZORBALIĞIN ÖNLENMESİ**

**THE EFFECTIVENESS OF A TOLERANCE TENDENCY
ENHANCEMENT PROGRAM: PROMOTING TOLERANCE
TENDENCY AND PREVENTING BULLYING**

Mehmet BOYACI

Hacettepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı İçin
Öngördüğü

Doktora Tezi

olarak hazırlanmıştır.

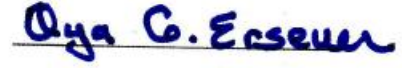
2015

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne,
Mehmet BOYACI'nın hazırladığı "Hořg¼r¼ Eğilimi Geliştirme Programının Etkililiği:
Hořg¼r¼ Eğiliminin Geliştirilmesi ve Zorbalığın ¼nlenmesi" başlıklı bu çalışma
j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Psikolojik Danışma ve
Rehberlik Bilim Dalı'nda Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

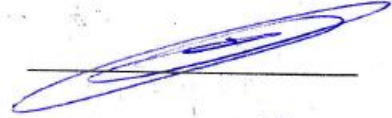
Başkan Prof. Dr. Galip Y¼KSEL




¼ye (Danışman) Prof. Dr. Oya G. ERSEVER



¼ye Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM



¼ye Prof. Dr. Mehmet G¼VEN



¼ye Doç. Dr. Meliha TUZG¼L DOST



ONAY

Bu tez Hacettepe ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim-¼đretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından 05 / 10 / 2015 tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Berrin AKMAN
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

HOŞGÖRÜ EĞİLİMİ GELİŞTİRME PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ: HOŞGÖRÜ EĞİLİMİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE ZORBALIĞIN ÖNLENMESİ

Mehmet BOYACI

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, beşinci sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerini artırmak ve zorbalık düzeylerini azaltmak amacıyla hazırlanan Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı'nın (HEGP) etkililiğinin incelenmesidir. Araştırmada öntest, sontest izleme testi, kontrol ve plasebo gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma, Ankara ili Etimesgut ilçesinde bir ortaokulda beşinci sınıf öğrencilerinin katılımı ile 2014-2015 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda katılımcılara; zorbalık düzeylerini belirlemek amacıyla Pişkin ve Ayas (2007) tarafından geliştirilen Akran Zorbalığı Ölçeği (AZÖ); hoşgörü eğilimlerini belirlemek için Çalışkan ve Sağlam (2012) tarafından geliştirilen Hoşgörü Eğilimi Ölçeği (HEÖ) uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirlik katsayıları bu araştırma için Cronbach Alfa yöntemiyle tekrar ölçülmüş güvenilirlik katsayıları AZÖ için .84 ve HEÖ için .79 olarak bulunmuştur. HEGP'nin etkililiğini belirlemek için deney, kontrol, plasebo gruplarındaki 42 öğrenci (14 deney, 14 kontrol ve 14 plasebo) ile çalışılmıştır. Deney grubuna, araştırmacı tarafından geliştirilen 10 oturumluk HEGP uygulanmış; Plasebo grubuna araştırmayla ilgisi olmayan 10 oturumluk mesleki rehberlik ve eğitsel rehberlik çalışmaları uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır.

Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Araştırmada AZÖ ve HEÖ uygulandıktan sonra, deney, kontrol ve plasebo grupları belirlenmiştir. Çalışmada, deneysel işlemin başlangıcında; deney, plasebo ve kontrol gruplarının öntest puanları arasında fark olup olmadığı Kruskal-Wallis H Testi ile değerlendirilmiş ve gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. HEGP ve plasebo uygulamalar bittikten sonra ölçekler son test olarak tekrar uygulanmıştır. Son testlerin uygulanmasından iki buçuk ay sonra ölçekler deney, kontrol ve plasebo gruplarına izleme testi olarak son kez uygulanmıştır. Bu ölçümlerden elde edilen verilerin analizinde; deney grubunun

öntest-sontest ve sontest–izleme testi puanları arasındaki farka Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi; deney, kontrol ve plasebo gruplarının gerek son testler gerekse izleme testleri puanları arasındaki farka ise Kruskal-Wallis H Testi ile bakılarak programın etkililiği incelenmiştir.

Araştırma sonucunda, deney, kontrol ve plasebo gruplarının sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, deney grubunda yer alan öğrencilerin AZÖ ve HEÖ ölçeklerinden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre; HEGP'nin araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin hoşgörü eğilimi puanlarını artırmada ve zorbalık puanlarını azaltmada etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca hoşgörü eğilimindeki bu artış iki buçuk aylık izleme döneminde devam etmiştir. Kontrol ve plasebo gruplarının sontest ve izleme testi puanları arasında ise anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Araştırma bulguları, konu ile ilgili daha önce yapılmış araştırma bulguları ile birlikte tartışılıp yorumlanmıştır. Sonuç bölümünde de çalışmadan elde edilen bulgular ışığında alandaki uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Hoşgörü eğilimi geliştirme programı, hoşgörü, zorbalık, değerler eğitimi.

Danışman: Prof. Dr. Oya G. ERSEVER, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı

THE EFFECTIVENESS OF A TOLERANCE TENDENCY ENHANCEMENT PROGRAM: PROMOTING TOLERANCE TENDENCY AND PREVENTING BULLYING

Mehmet BOYACI

ABSTRACT

The purpose of this study is to evaluate the effectiveness of the Tolerance Tendency Enhancement Program (TTEP) which was prepared for enhancing tolerance tendency and reducing bullying level of fifth grade students. Pretest, posttest, follow up test, control and placebo group experimental design has been used in the research. The study was carried out with students of a middle schools' fifth grade students in the Etimesgut town of Ankara during the 2014-2015 academic years. In this study, the Tolerance Tendency Scale (TTS) which was developed by Çalışkan and Sağlam (2012) was used to determination of students' level of tolerance tendency. Also Peer Bullying Scale (PBS) which was developed by Pişkin and Ayas (2007) was used to determination of students' level of bullying. For this study the reliability work of the TTS and PBS was remeasured by the Cronbach Alpha technique and internal consistency was coefficient for the TTS and PBS are .79 and .84 respectively. This study was carried out with a sample of 42 students (14 for experimental group, 14 for placebo group, and 14 for control group). While, a 10-session TTEP which has been developed by the researcher was applied to the experimental group and a 10 session placebo activity (occupational and educational guiding activities which was not concerned about tolerance) was given to the placebo group, no treatment was applied to subjects in the control group.

Significance level was determined as .05 in all data analyses. After the TTS and PBS had been applied; experiment, control and placebo groups were determined. These three groups were subjected to a pretest in advance of the experiment and no significant difference was found between the experiment, control and placebo group as a result of the Kruskal-Wallis-H Test. After the TTEP and placebo activity were applied in ten sessions, scales was re-administered to the each group as a posttest. A follow-up test was given to the same groups after two and a half month. To compare the experiment group within itself with respect to pretest and posttest

and posttest and follow up test, Wilcoxon Signed-Rank Test was utilized. Where as to compare the experiment and control groups with respect to posttest and follow up test scores, Kruskal-Wallis H Test was utilized.

The results of the study revealed that there was a significant difference between post-tests of the experimental, control and placebo groups in favor of the experimental group. Also, there was a significant improvement in the experimental group from pre to posttest. It can be concluded that the Tolerance Tendency Enhancement Program improves tolerance tendency and reducing bullying level of the students who are attending experimental group. Besides, no significant difference was determined between the post test and follow-up scores of the participants included in the experimental group in the Tolerance Tendency Scale. Thus, the Tolerance Tendency Enhancement Program applied on the experimental group was understood to have permanent effects on tolerance tendency. On the other hand, when the data from the control and placebo group were analyzed, no significant difference was found between the pre-test and post-test mean scores for the measured scales. The findings of this research were discussed in the light of the literature. The last part of the study, some recommendations and suggestions were presented for the counseling practices and researchers in the light of findings.

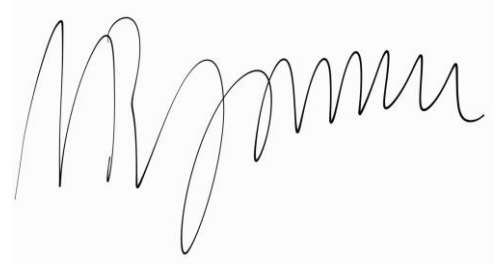
Keywords: Tolerance tendency enhancement program, tolerance, bullying, value education.

Advisor: Prof. Dr. Oya G. ERSEVER, Hacettepe University, Department of Educational Sciences, Division of Psychological Counseling and Guidance

ETİK BEYANNAMESİ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.



Mehmet BOYACI

TEŞEKKÜR

Doktora tezi hazırlamak uzun ve emek isteyen bir süreç, bu süreçte öncelikle bana danışmanlık yapan, tez hazırlama sürecimin başından sonuna kadar her aşamasında sabırla bana zaman ayıran, yol gösteren, emek veren, desteğini benden bir an olsun esirgemeyen kıymetli hocam Prof. Dr. Oya Gülendem Ersever'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. İyi ki sizi tanımışım ve iyi ki benim danışmanım olmuşsunuz. Tez izleme komitesinde yer alan, tezimi defalarca okuyan, değerli görüşlerini benimle paylaşan ve tez raporunun olgunlaşmasını sağlayan Prof. Dr. İbrahim Yıldırım hocama şükranlarımı sunarım. Araştırmanın biçimlenmesinde önemli rol oynayan, çalışmaya farklı açılardan bakmamı sağlayan, tez izleme toplantılarındaki görüşleriyle beni yönlendiren Prof. Dr. Mehmet Güven'e teşekkürlerimi sunuyorum. Jürimde yer alan ve tezi sabırla okuyarak yapıcı önerilerde bulunan Prof. Dr. Galip Yüksel'e ve Doç. Dr. Meliha Tuzgöl-Dost'a ayrıca çok teşekkür ederim.

Doktora öğrenimim süresince akademik kişisel gelişimim adına kendilerinden çok şey öğrendiğim Hacettepe Üniversitesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı'ndaki bütün hocalarıma ve bu süreçte bana yardımcı olmaya çalışan araştırma görevlisi arkadaşlarıma şükranlarımı sunarım. Bugünlere gelmemde emeği geçen Ankara Üniversitesi ve Gaziosmanpaşa Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı'ndaki bütün hocalarıma da teşekkürlerimi sunuyorum.

İş ortamında birlikte çalışmaktan keyif aldığım, sohbetleriyle ve destekleriyle yanımda olan Hacı Mehmet Sabancı Anadolu Lisesi, Keçiören Tarım Meslek Lisesi ve Güzelkent İlkokulundaki bütün çalışma arkadaşlarıma teşekkür ederim. Sizlerle birlikte çalışmaktan hep mutlu oldum.

Tüm yaşamım boyunca, attığım her adımda beni destekleyen, bana olan inancını sürekli vurgulayan anneme, varlığını hep yanımda hissettiğim, bugünlere gelmemde çok büyük emeği olan sevgili babama ve varlıklarından güç aldığım ailemin diğer üyelerine şükranlarımı sunarım. Bu uzun ve yorucu süreçte beni asla yalnız bırakmayan, her zaman desteğini hissettiğim, bu zorlu süreci en iyi şekilde yöneten sevgili eşim Nesrin'e çok teşekkür ederim. Tez hazırlama sürecinde

ailemize katılan, hayatımıza neşe ve anlam katan biricik kızım Miray İnci seni unutmak olmaz, iyiki varsın iyiki aramıza katıldın.

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	5
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	7
1.3. Problem Cümlesi:.....	9
1.3.1. Araştırmanın Denenceleri	9
1.3.1.1. D1: Hoşgörü Eğilimi	9
1.3.1.2. D2: Zorbalık.....	10
1.4. Sayıltılar	11
1.5. Sınırlılıklar	11
1.6. Tanımlar	11
1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli.....	12
1.7.1. Değer ve Değerler Eğitimi.....	12
1.7.1.1. Değerlerin Tanımlanması ve Sınıflandırılması	12
1.7.1.2. Değerler Eğitimi.....	17
1.7.1.3. Değerler Eğitimi'nde Türkiye'deki Durum	20
1.7.2. Hoşgörü	21
1.7.2.1. Hoşgörü ve Hoşgürsüzlük	22
1.7.2.2. Hoşgörünün Geliştirilmesi	27
1.7.2.3. Türk Kültüründe Hoşgörü	34
1.7.2.4. Uluslararası Hoşgörü Çalışmaları	35
1.7.3. Zorbalık.....	38
1.7.3.1. Zorbalığın Tanımlanması	39
1.7.3.2. Zorbalık Türleri ve Zorbaların Özellikleri	43
1.7.3.3. Zorbalığı Önlemede Okul Temelli Yaklaşımlar	45
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	48
2.2. Hoşgörü ile İlgili Çalışmalar	53
2.3. Zorbalık ile İlgili Çalışmalar	65
2.4. İlgili Araştırmaların Özeti	73
3. YÖNTEM	77
3.1. Araştırmanın Deseni.....	77
3.2. Çalışma Grubu	78
3.2.1. Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının Oluşturulması	78
3.2.2. Katılımcılarla İlgili Demografik Bilgiler.....	80

3.3. Veri Toplama Araçları.....	80
3.3.1. Akran Zorbalığı Ölçeği (AZÖ)-Çocuk Formu.....	81
3.3.1.1. AZÖ Geçerlik Çalışmaları.....	81
3.3.1.2. AZÖ Güvenirlik Çalışmaları.....	82
3.3.2. Hoşgörü Eğilimi Ölçeği (HEÖ)	82
3.3.2.1. HEÖ Geçerlik Çalışmaları	82
3.3.2.2. HEÖ Güvenirlik Çalışmaları	83
3.3.3. Kişisel Bilgi Formu (KBF).....	84
3.4. İşlem Yolu	84
3.4.1. Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı (HEGP)	84
3.4.2. Plasebo Grubuna Uygulanan İşlemler	87
3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi.....	89
3.6. Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliği.....	90
3.6.1. Araştırmanın İç Geçerliliği	91
3.6.2. Araştırmanın Dış Geçerliliği.....	92
4. BULGULAR VE TARTIŞMA	94
4.1. Hoşgörü Eğilimine Yönelik Denencelerin Test Edilmesi.....	94
4.1.1. Hoşgörü Eğilimine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu	99
4.2. Zorbalığa Yönelik Denencelerin Test Edilmesi.....	102
4.2.2. Zorbalığa İlişkin Bulguların Tartışması ve Yorumu	108
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	111
5.1. Sonuçlar	111
5.2. Öneriler	112
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	112
5.2.2. Uygulamacılara Yönelik Öneriler	113
5.2.3. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler.....	114
KAYNAKÇA.....	115
EKLER DİZİNİ	126
EK 1. ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ.....	127
EK 2. ANKARA MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ UYGULAMA İZİNİ.....	128
EK 3. ARAŞTIRMAYA KATILIM FORMU (GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU)	129
EK 4. ARAŞTIRMAYA KATILACAK ÖĞRENCİLER İÇİN VELİ İZİN BELGESİ...	130
EK 5. ARAŞTIRMADA KULLANILAN ÖLÇEKLERDEN ÖRNEK MADDELER....	131
EK 6. HOŞGÖRÜ EĞİLİMİ GELİŞTİRME PROGRAMI OTURUMLARIN ÖZETLERİ.....	132
EK 7. ORJİNALLİK RAPORU.....	139
EK 8. ÖLÇME ARAÇLARI İZİNLERİ	140
EK 9. ÖZGEÇMİŞ	142

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1.1: Schwartz'ın Yapmış Olduğu Değer Sınıflaması.....	16
Tablo 1.2: Zorbalığın Yaygın Olarak Görülen Türleri.....	44
Tablo 3.1: Araştırmanın Deney Deseni	77
Tablo 3.2: Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının HořĐr EĞilimi leği ve Akran Zorbalığı leği ntest Puan Dağıllımlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	79
Tablo 3.3: Gruplara Göre Katılımcıların Demografik Bilgileri.....	80
Tablo 4.1: Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının HořĐr EĞilimi leği ntest, Sontest, İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	94
Tablo 4.2: Deney Grubunun HořĐr EĞilimi leği ntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	95
Tablo 4.3: Deney Grubunun HořĐr EĞilimi leği Sontest-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	95
Tablo 4.4: Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının HořĐr EĞilimi leği Sontest Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	96
Tablo 4.5: Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının HořĐr EĞilimi leği İzleme Testi Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	97
Tablo 4.6: Plasebo Grubunun HořĐr EĞilimi leği ntest-Sontest ve Sontest-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	98
Tablo 4.7: Kontrol Grubunun HořĐr EĞilimi leği ntest-Sontest ve Sontest-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	98
Tablo 4.8: Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Akran Zorbalığı leği ntest, Sontest, İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	102
Tablo 4.9: Deney Grubunun Akran Zorbalığı leği ntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	103
Tablo 4.10: Deney Grubunun Akran Zorbalığı leği Sontest-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	104
Tablo 4.11: Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının Akran Zorbalığı leği Sontest Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	104
Tablo 4.12: Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının Akran Zorbalığı leği İzleme Testi Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	105
Tablo 4.13: Plasebo Grubunun Akran Zorbalığı leği ntest-Sontest ve Sontest-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	106

Tablo 4.14: Kontrol Grubunun Akran Zorbalığı Ölçeği Öntest-Sontest ve Sontest-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	106
---	-----

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1: Zorbalığın Saldırganlık ve Şiddetle İlişkisi	42
Şekil 4.1: Hoşgörü Eğilimi Ölçeği'ne İlişkin Puanlarda Zamana ve Gruplara Bağlı Olarak Ortaya Çıkan Değişim.....	99
Şekil 4.2: Akran Zorbalığı Ölçeği'ne İlişkin Puanlarda Zamana ve Gruplara Bağlı Olarak Ortaya Çıkan Değişim.....	107

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AZÖ: Akran Zorbalığı Ölçeği
BM: Birleşmiş Milletler
HEGP: Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı
HEÖ: Hoşgörü Eğilimi Ölçeği
MEB: Milli Eğitim Bakanlığı
PDR: Psikolojik Danışma ve Rehberlik
SED: Sosyoekonomik Düzey

1. GİRİŞ

İnsan sosyal bir varlık olduğu için kendisinden farklı olan insanlarla bir araya gelerek yaşamını sürdürmektedir. Birbirinden farklı özelliklere sahip insanların bir arada yaşadığı belirli kuralları olan sosyal yapıya ise toplum denilmektedir (Freedman, Sears ve Carlsmith, 2003). Toplum içerisinde bir arada yaşayan farklı özelliklere sahip insanların tamamının aynı duyguları hissetmesi veya aynı görüşlere sahip olmaları mümkün değildir. Bu sebeple toplumun tanımında da farklılıkların bir arada yaşaması vurgulanmaktadır. Toplumda var olan bireysel farklılıkların çatışmaya dönüşmemesi ve toplumsal barışın sağlanabilmesi için farklılıklara hoşgörüyle yaklaşılması gerekmektedir (Miglietta, Gattino ve Esses, 2014). Toplum içinde bir arada yaşayan insanların bireysel farklılıkları kişilerarası ilişkilerde olumsuzluk olarak görülmemelidir çünkü bireysel farklılıklar hayatı zenginleştiren ve güzelleştiren temel öğelerdir (Hansen, 2011). Toplumunu oluşturan bireylerin farklılıklarına hoşgörü gösterilmezse o toplumda ne bireyin mutluluğundan ne de toplumsal barıştan söz edilebilir (UNESCO, 1994). Bu sebeple kişilerarası ilişkilerde huzurun sağlanması adına toplumda evrensel bir değer olan hoşgörünün yaygınlaştırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Hoşgörü farklılıkların bir arada bulunduğu ortamlarda önem kazanmaktadır (Darr-Elston, 2014). Ulaşım ve teknoloji alanındaki gelişmelerle birlikte farklı kültürlerden insanlar eskiye oranla daha fazla bir arada bulunmaktadır ve bu durumun bir sonucu olarak, farklı özelliklere sahip insanlar giderek artan bir şekilde birbirleriyle etkileşim içerisine girmektedirler (Duck, 2007). Farklı kültür, düşünce, inanç veya ırktan olan insanların aynı çevreyi paylaşmak durumunda olması ve yaşam şartlarındaki değişimler hoşgörüyle kişilerarası ilişkilerde önemli bir değer haline getirmektedir (Killen, Rutland ve Ruck, 2011). Bireysel farklılıkların çatışmalara, huzursuzluklara ve anlaşmazlıklara yol açmaması için insanların farklı duygu ve düşüncelere hoşgörüyle yaklaşması gerekmektedir (UNESCO, 1995). Dolayısıyla, hoşgörü kültürünün geliştirilmesi, toplumsal barışın ve kişilerarası ilişkilerde uyumun sağlanmasına katkıda bulunacaktır.

Uluslararası kaynaklarda “tolerance” olarak kullanılan hoşgörü; karşılıklı saygı, sevgi ve anlayış temeline dayanan işlevsel bir iletişim sürecidir (Reardon, 2000). Hoşgörünün birçok tanımı bulunmaktadır ancak, bu tanımların ortak noktası bireysel farklılıklara saygı duymayı ve yaşanabilecek olası anlaşmazlıkları yapıcı bir şekilde çözmeyi içermektedir (Almond, 2010; Avery, Sullivan ve Wood, 1997; Cetron, 2011; Darr-Elston, 2014; Moss, 2013; Reboul, 1995; Türe, 2014; Usui, 2008). Bireylerin sosyal yaşamlarında karşılarına çıkan sorunlar da genellikle iletişim çatışmalarından kaynaklanmaktadır (Kaya, 2013). Kişilerarası ilişkilerde bir değer olarak hoşgörünün benimsenmesi; iletişimde karşılıklı anlayış ve saygı ortamının oluşturulmasına bu sayede sorunların ortaya çıkmadan önlenmesine katkı sağlayacaktır.

Bireysel ve kültürel farklılıklara sahip insanların bir araya geldiği ortamların başında okullar gelmektedir. Okullarda farklılıklarına rağmen birbirlerine hoşgörüyle yaklaşabilen ve toplumda uyum içerisinde bir arada yaşamayı başarabilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Lister, 2013). Bireylerin karşılıklı olarak farklılıklara hoşgörüyle yaklaşmasının kişilerarası ilişkilerde birçok sorunun ortaya çıkmadan önlenmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir ve literatürde de hoşgörü çalışmalarının önleyici işlevi vurgulanmaktadır (Almond, 2011; Cetron, 2011; Killen, Rutland ve Ruck, 2011; Miglietta, Gattino ve Esses, 2014). Okullarda uygulanan gelişimsel ve önleyici çalışmalarda okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) servislerinde çalışan psikolojik danışmanlar aktif olarak görev almaktadırlar (Baker, 2011; Conyne, 2013; Korkut-Owen, 2015; Nazlı, 2014; Yeşilyaprak, 2012). Bu açıdan bakıldığında, okullarda PDR hizmetleri kapsamında hoşgörü geliştirmeye yönelik yapılacak çalışmaların, çocukların yaşamlarında karşılarına çıkabilecek olası sorunların çözümüne yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Modern psikoloji ve eğitim çalışmalarında kriz odaklı çalışmalar yerine gelişimsel ve önleyici çalışmalara odaklanılmaktadır. Eğitim alanında çalışan birçok araştırmacı, sorun ortaya çıkmadan gelişimsel ve önleyici çalışmaların yapılması gerektiğini vurgulamaktadırlar (Baker, 2011; Conyne, 2013; Eryılmaz, 2013; Korkut-Owen, 2015; Nazlı, 2014). Diğer psikoloji yaklaşımlarına göre yeni sayılabilecek “Pozitif Psikoloji” akımı da, insanların güçlü yanlarını geliştirmeye odaklanmanın ruh sağlığını korumada ve uyum bozukluklarını gidermede en etkili

yaklaşım olduğunu vurgulamaktadır (Ergüner-Tekinalp ve Işık-Terzi, 2015). Pozitif psikoloji çalışmalarının amacı; bireylerin ve toplumların psikolojik sağlığına katkı sağlamak için insanın güçlü yönlerine odaklanmaktır. Pozitif psikoloji kapsamında; sorumluluk, hoşgörü, iyimserlik ve özgecilik gibi çalışmalar yapılarak bireyin güçlendirilmesine çalışılmaktadır (Ergüner-Tekinalp ve Işık-Terzi, 2015; Eryılmaz, 2013; Lopez ve Snyder, 2009). Kişilerarası ilişkileri düzenleyen hoşgörü de olumlu anlamlar çağrıştıran pozitif bir kavramdır. Bu araştırma kapsamında hoşgörü değerinin geliştirilerek zorbalık gibi istenmeyen olayların önlenmesi amaçlanmaktadır.

Hümanist yaklaşımın temsilcilerinden Maslow (1954) psikolojinin yalnızca insanın eksiklerine değil aynı zamanda potansiyellerine de odaklanması gerektiğini vurgulamıştır. Maslow ayrıca insanların potansiyellerini ortaya çıkarmanın sorunların çözümüne katkı sağlayacağını vurgulamıştır (Maslow, 1954). Benzer şekilde; Rogers'ın öncülüğünü yapmış olduğu Birey Merkezli Terapi'de de bireylerin kendilerine yönelik gelişim kapasitesine sahip oldukları vurgulanmaktadır (Corey, 2005). Birey merkezli yaklaşıma göre psikolojik danışma sürecinde danışanların karşılaştıkları güncel sorunlara çözüm bulmalarına yardımcı olmanın yanında danışanların gelecekte karşılarına çıkabilecek olası sorunlara karşı desteklenmeleri amaçlanmalıdır (Sharf, 2012). Okullarda verilen PDR hizmetleriyle de bireyin gelişimine yardımcı olmak, önleyici müdahalelerde bulunmak ve bireyin kapasitesini ortaya çıkarmaya yardımcı olmak amaçlanmaktadır (Ivey ve Rigazio-Digilio, 2009). Hoşgörü de sorunların ortaya çıkmasını önlemeye yardımcı olan pozitif bir değerdir (Moss, 2013). Dolayısıyla hoşgörü eğiliminin geliştirilmesi PDR hizmetleri kapsamında değerlendirilebilir.

Çağdaş eğitim anlayışında; çocukların bilgisayar gibi bilgiyi depolayan bireyler olarak yetiştirilmesi değil, aksine kişilikleri gelişmiş toplumun huzuruna katkıda bulunan, hoşgörülü, farklılıklara saygılı vatandaşlar olarak yetişmelerine katkı sağlamak amaçlanmaktadır (Nazlı, 2014). Toplumsal uzlaşının sağlanması için; çocuklar arasındaki arkadaşlık bağlarının güçlendirilmesi ve kişilerarası ilişkilerde hoşgörülü olmanın öğrenilmesine yardımcı olmak gerekmektedir (Hansen, 2011; Miller ve Sessions, 2005; Zakin, 2012). Eğitim yoluyla bireylere, toplumda bir arada yaşamının bir gereklilik olduğu ve bunun için farklılıkların bir arada bulunmasının önemli olduğu bilinci verilmeye çalışılmaktadır. Hoşgörü, saygı,

sevgi gibi değerler de barış içersinde bir arada yaşamak için büyük önem taşımaktadırlar (Çengelci; 2010; Reardon, 2000; UNESCO, 1994; 1995). Dolayısıyla okullarda evrensel bir değer olan hoşgörünün geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması toplumun yararına olacağı düşünülmektedir. Erken yaşlardan itibaren yapılan gelişimsel ve önleyici çalışmaların bireyin gelişimi açısından daha etkili olduğu düşünülmektedir (Capuzzi ve Gross, 2014). Birey yaşamının ilk yıllarından başlayarak farklı dönemlerini okullarda geçirmektedir. Bu sebeple bireyin çocukluk döneminin önemli bir bölümünü geçirdiği okullar gelişimsel ve önleyici çalışmalar yapmak için en uygun ortamların başında gelmektedir (Korkut-Owen, 2015).

Türkiye’de 30.3.2012 tarihli ve 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile zorunlu eğitim; 4 yıl süreli ilkokul, 4 yıl süreli ortaokul ve 4 yıl süreli lise eğitimi olmak üzere 12 yıl olarak belirlenmiştir. ğrenim kademeleri; birinci 4 yıl (1, 2, 3, 4. sınıflar) ilkokul; ikinci 4 yıl (5, 6, 7, 8. sınıflar) ortaokul ve üçüncü 4 yıl (9, 10, 11, 12. sınıflar) ise lise olacak biçimde adlandırılmıştır (MEB, 2012). Bu araştırmada ortaokulların beşinci sınıfında (10-11 yaş) ğrenimine devam eden çocuklarla çalışılmıştır. İnsanların yaşlarına göre başarmaları gereken farklı gelişim görevleri bulunmaktadır. Ortaokul ağının gelişim görevlerinden bazıları; yaşıtlarıyla iyi geçinmeyi öğrenme, kendi kararlarını alma, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme ve değerler sistemi geliştirmeye başlamadır (Gander ve Gardiner, 2010). Araştırma kapsamında geliştirilen Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı’nın (HEGP) kazanımları ile ortaokul çağındaki çocuklarının gelişimsel özellikleri ve gelişim görevleri birbiriyle uyumludur. Bu sebeple araştırma kapsamında geliştirilmek istenen evrensel bir değer olan hoşgörünün (Schwartz, 2012) bu dönemde çocukların kişilerarası ilişkilerini düzenlemelerine katkı sağlayacağı düşülmektedir.

Okulla birlikte ailesi dışında yeni bir ortama giren ve farklı özelliklere sahip kişilerle karşılaşan çocuklar, topluma uyum sağlayabilmek için değerler sistemi geliştirmeye başlarlar (Gander ve Gardiner, 2010). Amerikan Okul Psikolojik Danışmanları Derneği’ne (ASCA) göre, ortaokul yılları çocukların akademik ve sosyal açıdan hızlı bir şekilde gelişmeye başladığı bir dönemdir (Cowan, Vaillancourt, Rossen ve Pollitt, 2013). Yaşamın bu döneminde okul ortamında yaşanabilecek zorbalık, şiddet ve dışlanma gibi istenmeyen olaylar, psikolojik

sorunlardan okul terkine kadar birçok soruna neden olabilmektedir (Nickerson, Aloe, Livingston ve Feeley, 2014). Hoşgörüsüz bir davranış olarak tanımlanan zorbalık, öğrencilerin okuldan uzaklaşmalarına neden olan sorunların başında gelmektedir ve bu sebeple araştırmacılar tarafından sıklıkla çalışılmaktadır (Coloroso, 2011; Juvonen ve Graham, 2014; Pellegrini, 2002; Pişkin ve Ayas, 2011). Çocukların sağlıklı ve güvenle eğitim hayatlarını sürdürebilmeleri için okullarda çocukları yaşama hazırlayıcı önleyici hizmetlerin sağlanması yerinde olacaktır (Austin ve Sciarra, 2012; Gökler, 2009; Levine ve Tamburrino, 2014). Hoşgörü, sevgi, saygı ve barış gibi evrensel değerlerin kazandırılması da ortaya çıkabilecek zorbalık ve şiddet gibi olası sorunların önüne geçilmesine yardımcı olmak amacıyla yapılmaktadır (Cetron, 2011). Araştırma kapsamında geliştirilen Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı'yla da kişilerarası ilişkileri düzenlemeye yardımcı olan ve bireyin topluma uyumunu kolaylaştıran evrensel bir değer olan hoşgörünün geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde sırasıyla; problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, araştırmanın denenceleri, sayıtlılar, sınırlılıklar, tanımlar ve araştırmanın kuramsal temeli sunulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Sosyal bir varlık olan insan, çevresindeki diğer insanlarla ilişkiler kurarak yaşamını sürdürmektedir. İnsanların yaşadıkları sorunlar da diğer insanlarla geliştirmiş olduğu bu ilişkilerin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Duck, 2007). Dolayısıyla insanların birbirleriyle kurdukları ilişkiler, iletişim biçimleri onların yaşam kalitesini doğrudan etkilemektedir (Kaya, 2013). İyi bir ilişkinin var olması için, kişilerarası ilişkilerde bireylerin karşılıklı olarak, duygulara, düşüncelere ve kişisel özelliklere saygı duyması ve hoşgörüsüyle yaklaşılması gerekmektedir (Darr-Elston, 2014). Başka bir anlatımla, farklı insanların bir arada yaşaması sonucu ortaya çıkabilecek olası sorunları önlemek adına hoşgörüye ihtiyaç duyulmaktadır.

Kişilerarası ilişkilerin yoğun yaşandığı yerlerin başında okullar gelmektedir. Okullar birbirinden farklı özelliklere sahip bireylerin aynı fiziksel ve sosyal ortamı paylaştıkları yerlerdir. Böylesine bireysel farklılıkların bir arada bulunduğu okullarda herkesin aynı şekilde davranmasını ve aynı şeyleri yapmasını beklemek mümkün değildir. Her bireyin yaşam tarzına, değerlerine ve özelliklerine göre farklı istekleri bulunmaktadır. Farklı istekleri olan bireylerin bu isteklerini karşılayabilmeleri için karşılıklı hoşgörü içerisinde olmaları gerekmektedir, aksi

takdirde çatışmanın ortaya çıkması kaçınılmaz olacaktır (Chongruksa, Prinyapol, Wadeng ve Padungpong, 2010). Kişilerarası ilişkilerde hoşgörü olmazsa onun yerini zorbalık ve şiddet gibi istenmeyen davranışlar alabilmektedir (Coloroso, 2011). Bu sebeple evrensel bir değer olan hoşgörünün benimsenmesi toplumsal barış ve uzlaşmaya katkı sağlayacaktır.

Yapılan araştırmalar hemen her eğitim düzeyinde okullarda zorbalık olaylarına rastlanıldığını göstermektedir (Alper-İlhan, 2008; Juvonen ve Graham, 2014; Kapçı, 2004; Levine ve Tamburrino, 2014; Olweus, 2013). Bu durumun bir sonucu olarak MEB, UNESCO gibi eğitim çalışmaları yürüten kuruluşların zorbalık ve şiddeti önleme gibi faaliyetlerde buldukları görülmektedir (MEB, 2006; UNESCO, 1994; 1995; 2015). Zorbalık hoşgörüsüzlüğün bir türüdür (Reardon, 2000). Bu sebeple zorbalığın önlenmesi için hoşgörü ortamının oluşturulması gerekmektedir (Austin ve Sciarra, 2012). Hoşgörü çalışmaları daha çok önleme amaçlı yapılmaktadır (Cetron, 2011). Çağdaş eğitim anlayışında da kriz odaklı çalışmaların yerini önleyici ve gelişimsel çalışmalar almaya başlamıştır (Baker, 2011; Eryılmaz, 2013; Ivey ve Rigazio-Diglio, 2009; Nazlı, 2014). Bu durumun bir sonucu olarak; barış eğitimi, değerler eğitimi, affedicilik, karakter eğitimi ve hoşgörü eğitimi gibi önleyici çalışmalar giderek artmaktadır (Darr- Elston, 2014; Demirhan-İşcan, 2007; Dilmaç, 1999; 2007; Katılmış, 2010).

PDR hizmetleri de gelişimsel ve önleyici hizmetlerdir. Okul psikolojik danışmanlarının okul ortamlarında yapacakları önleyici ve geliştirici çalışmalar çocukların kişisel sosyal gelişimlerine faydalı olacaktır (Korkut-Owen, 2015). Bu araştırmanın amacı, çalışmaya katılan öğrencilerde pozitif bir değer olan hoşgörünün geliştirilmesi ve böylelikle zorbalık düzeylerinin düşürülmesidir. Reardon'a (2000) zorbalık bir çeşit hoşgörüsüzlüktür, dolayısıyla bireylerde hoşgörü anlayışının geliştirilmesiyle zorbalığın önüne geçilmesi beklenmektedir. Bu amaçla okullarda bireylerin diğer bireylerle anlaşmasını ve uyumunu kolaylaştıracak bir hoşgörü eğilimi geliştirme programının geliştirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. PDR hizmetlerinin Türkiye de ağırlıklı olarak okullarda ve eğitim ortamlarında bireylere yardımcı olmak amaçlı verilen hizmetler (Nazlı, 2014; Yeşilyaprak, 2012) olduğu düşünüldüğünde araştırmanın bulgularının alandaki bilgi birikimine katkıda bulunması beklenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Hoşgörü, kişilerarası ilişkileri düzenlemeye yardımcı olan ve farklı özelliklere sahip bireylerin çatışma yaşamadan bir arada bulunmasına olanak sağlayan evrensel bir değerdir (Campbell, 2011). Hoşgörü'nün doğasında bireysel farklılıkları anlayışla karşılama ve bireylerin farklılıklarına saygı duyma bulunmaktadır (Schmidt, 2010). Çağlar boyunca önemini yitirmeyen hoşgörü, günümüzde de farklı özelliklere sahip insanların bir arada yaşamasına olanak sağlayan evrensel bir değer olarak görülmektedir (Hansen, 2011). Bireylerin uyumlu ve sağlıklı iletişim kurabilmelerine olanak sağlayan hoşgörü; toplumda barış ve uzlaşma ortamının oluşmasına katkı sağlamaktadır. Bu sebeple kişilerarası ilişkilerde evrensel bir değer olan hoşgörünün geliştirilmesine yönelik çalışmaların toplumun yararına olacağı düşünülmektedir.

Toplumsal barış için bir gereklilik olan hoşgörü ilk olarak ailede öğrenilmektedir (Vietze ve Hildebrandt, 2009), ancak çocuğun yaşamının önemli bir bölümünü geçirdiği okul yaşantılarının bir sonucu olarak kalıcı olabilmektedir (Erdem-Zengin, 2014; Moss, 2013; Nieto, 1994; Tatar, 2009). Çünkü bireylerde değerlerin, tutumların ve davranışların oluşmasında okullar önemli bir yere sahiptirler (Gander ve Gardiner, 2010). Bu sebeple okullarda, öğretimin yanında öğrencilerin kişilik gelişimine katkıda bulunan çalışmalara da yer verilmelidir (Hefferon ve Boniwell, 2014; Keengwe, 2010; Katılmış, 2010). Son zamanlarda dünyanın birçok yerinde alanda çalışan araştırmacılar tarafından değerler eğitimi ve karakter eğitimi adı altında çocuklara toplum için faydalı olabilecek değerlerin kazandırılmaya çalışılması değerlerin toplum için ne kadar önemli olduğunun en iyi örneklerindedir (Bulach, 2002; Demirhan-İşcan, 2007; Dilmaç, 2007; Katılmış, 2010; LVEP, 2012).

Değerler eğitimine yönelik çalışmalar genellikle okullar aracılığıyla yapılmaktadır, çünkü toplumsallaşma sürecinde okullar önemli bir yere sahiptir (Izgar, 2013). Okullarda çocuklar; topluma, ailesine ve arkadaşlarına ilişkin değerler sistemi oluşturmaya başlarlar (Gander ve Gardiner, 2010). Bu sebeple okullardaki eğitim çalışmaları planlanırken bireyin hem kendisini geliştirmesi hem de topluma yararlı olabilecek değerler sistemi geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Okul farklı özelliklere sahip çocukların aynı çevreyi paylaştıkları ve iletişime girdikleri sosyal bir ortamdır.

Farklı özelliklere sahip bireylerin bir arada bulunduğu ortamlarda kişilerarasında; çatışma, zorbalık, şiddet ve dışlanma gibi birçok sorun da ortaya çıkabilmektedir. Bu sorunlar da bireyin gelişimini ve huzurunu olumsuz etkilemektedir (Bradshaw, Waasdorp ve Johnson, 2014). Dolayısıyla çocuğun mutlu ve huzurlu olması için onun okula uyumunu bozan ve okuldan soğumasına neden olabilecek zorbalık ve şiddet gibi sorunların önleminin alınması gerekmektedir.

Çağdaş eğitim anlayışında, okullarda yaşanan sorunlara yönelik kriz odaklı çalışmalar yapmak yerine, önleyici çalışmalar yapmanın hem maliyet hem de sonuçların başarıya ulaşması açısından çok daha etkili olduğu düşünülmektedir (Korkut-Owen, 2015). Bu açıdan bakıldığında okullarda çalışan psikolojik danışmanların yapacağı, koruyucu ve önleyici çalışmalarının, öğrencilerin gelişimi açısından önemli olduğu düşünülmektedir (Baker, 2011). Okul PDR servisleri; psikolojik danışma, grup rehberliği, oryantasyon (okula uyum çalışmaları), anne-baba eğitimleri ve psiko-eğitimin grupları gibi faaliyetlerle gelişimsel ve önleyici çalışmalar yapmaktadırlar (Nazlı, 2014). Dolayısıyla sorun alanlarına yönelik önleyici ve geliştirici çalışmaların uygulanması da okul psikolojik danışmanlarının sorumlulukları arasında yer almaktadır.

Bu araştırmada 5. sınıfa devam eden öğrenciler hedef kitleyi oluşturmaktadırlar. Ortaokul dönemi, çocukların ilkokulda bir sınıf öğretmeniyle zamanının çoğunu geçirirken, her ders için farklı öğretmenin olduğu bir ortama geçtiği bir dönemdir. Ortaokul yılları bireyin sosyal, fiziksel ve zihinsel gelişiminin ve değişiminin yoğun olarak yaşandığı bir dönemdir (Pellegrini, 2002). Ortaokul yıllarında birey çocukluktan ön ergenlik (erinlik) denen döneme geçmeye başlamıştır ve bu dönemde bireysel farklılıklar yoğun olarak görülmektedir (Gander ve Gardiner, 2010). Bu farklılıkların dikkate alınarak bireysel farklılıklara saygı duyulan eğitim ortamlarının oluşturulması gerekmektedir (Darr-Elston, 2014). Dolayısıyla bu dönemde öğrencileri yaşama hazırlayıcı toplumsal barışa katkı sağlayan, kişilerarası ilişkileri düzenleyen, hoşgörü ve değerler eğitimi gibi önleyici hizmetler verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir (Avery, Sullivan ve Wood, 1997). Araştırma kapsamında geliştirilen HEGP ile bu geçiş döneminde çocukların topluma uyum sürecine yardımcı olmak bu sayede yaşanabilecek zorbalık benzeri sorunları önlemek amaçlanmıştır.

Hoşgörü çalışmaları; farklılıklara saygı duymayı ve farklılıkları kabul ederek bir arada yaşamayı mümkün kılmak amacıyla yapılmaktadır. Kişilerarası ilişkileri düzenleyen önemli bir değer olan hoşgörünün geliştirilmesi konusunda Türkiye’de çok az uygulamalı çalışma (Erdem-Zengin, 2014; Tatar, 2009) bulunmaktadır, bununla birlikte hoşgörünün geliştirilmesine yönelik uluslararası birçok çalışmaya rastlamak mümkündür (Cetron, 2011; Chongruksa, Prinyapol, Wadeng ve Padungpong, 2010; Pascale, 2011; Reardon, 2000; Usui, 2008; Vietze ve Hildebrandt, 2009). Ayrıca hoşgörüye verilen önemin bir göstergesi olarak Birleşmiş Milletler (BM) 16 Kasım’ı “Dünya Hoşgörü Günü” olarak ilan etmiştir (www.un.org.tr). Bu araştırmanın bulgularının da alandaki uygulamaya yönelik açığı kapatmaya katkı sağladığı söylenebilir. Bu çalışmada toplumsal barışa katkı sağlayan evrensel bir değer olan hoşgörünün geliştirilmesi ve zorbalığın önlenmesine katkı sağlayan bir psikoeğitim programı geliştirmek amaçlanmıştır.

1.3. Problem Cümlesi:

“Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı (HEGP), beşinci sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimi ve zorbalık düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip midir?”. Problem doğrultusunda araştırmanın denenceleri hazırlanmıştır.

1.3.1. Araştırmanın Denenceleri

Araştırmanın denenceleri probleme dayalı olarak; D1. Hoşgörü Eğilimi ve D2. Zorbalık olmak üzere iki başlık altında verilmiştir. Araştırmanın denenceleri aşağıdaki gibidir.

1.3.1.1. D1: Hoşgörü Eğilimi

D1.a: Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı’na katılan deney grubu öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimi Ölçeği son test puan ortalamaları, ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

D1.b: Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı’na katılan deney grubu öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimi Ölçeği son test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

D1.c: Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı’na katılan deney grubu öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimi Ölçeği son test puan ortalamaları plasebo ve

kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

D1.d: Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programına katılan deney grubu öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimi Ölçeği izleme testi puan ortalamaları plasebo ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin izleme testi puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

D1.e: Plasebo grubunda yer alan öğrencilerin Hoşgörü Eğilimi Ölçeği öntest-son test ve son test-izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

D1.f: Kontrol grubundaki öğrencilerin Hoşgörü Eğilimi Ölçeği öntest-son test ve son test-izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

1.3.1.2. D2: Zorbalık

D2.a: Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı'na katılan deney grubu öğrencilerinin Akran Zorbalığı Ölçeği son test puan ortalamaları öntest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.

D2.b: Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı'na katılan deney grubu öğrencilerinin Akran Zorbalığı Ölçeği son test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

D2.c: Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı'na katılan deney grubu öğrencilerinin Akran Zorbalığı Ölçeği son test puan ortalamaları plasebo ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.

D2.d: Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı'na katılan deney grubu öğrencilerinin Akran Zorbalığı Ölçeği izleme testi puan ortalamaları plasebo ve kontrol grubundaki öğrencilerin izleme testi puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.

D2.e: Plasebo grubundaki öğrencilerin Akran Zorbalığı Ölçeği öntest-son test ve son test-izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

D2.f: Kontrol grubundaki öğrencilerin Akran Zorbalığı Ölçeği öntest-son test ve son test-izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

1.4. Sayılılar

Bu çalışmanın kavramsallaştırılması ve uygulanmasıyla ilişkili temel varsayımlar aşağıda belirtilmektedir:

- Araştırmada etkisi kontrol edilemeyen değişkenler deney, kontrol ve plasebo grubunda yer alan öğrencileri benzer şekilde etkilemiştir.
- Araştırmaya katılan bireyler uygulanmış ölçme araçlarına kendilerini yansıtacak biçimde tepkide bulunmuşlardır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıda sıralanmıştır:

- Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin bulgular; Akran Zorbalığı Ölçeği (AZÖ) ve Hoşgörü Eğilimi Ölçeğinin (HEÖ) ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
- Deneysel nitelikteki bu araştırmanın sonuçları, sadece benzer özelliklere sahip beşinci sınıf öğrencilerine genellenebilir.

1.6. Tanımlar

Bu araştırmadaki kavramlar, aşağıdaki tanımladıkları anlamlarda kullanılmıştır.

Beşinci Sınıf Öğrencileri: 30.3.2012 tarihli Resmi Gazete’de yayınlanan ve 6287 sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu” ile zorunlu hale getirilen ortaokul döneminin ilk sınıfı olan 5. sınıfta öğrenimine devam (10-11 yaş) eden öğrencilerdir (MEB, 2012).

Değer (Value): Bireyin davranışlarını etkileyen (yönlendiren), hayatta neyin değerli ve önemli olacağını belirleyen duygularla bağlı inançlardır (Schwartz, 2012).

Değer Eğitimi (Value Education): Değerler hakkında kişinin anlayışını ve bilgisini artırmak amacıyla yapılan çalışmalardır (Bulach, 2002).

Hoşgörü (Tolerance): Evrensel insan haklarını ve bireysel farklılıklara saygıyı temel alan evrensel bir değerdir. Hoşgörü barış ve demokrasi için bir önkoşuldur (Reardon, 2000).

Zorbalık (Bullying): Zorbalık saldırganlığın bir alt türüdür. Bir kişiye yönelik belirli bir süre boyunca sürekli tekrar eder biçimde birinin veya birilerinin kasıtlı olarak zarar vermek amacıyla yaptığı olumsuz davranışların tamamıdır (Olweus, 2013).

1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli

Bu araştırmanın amacı, kişilerarası ilişkileri düzenlemeye yardımcı olan hoşgörü eğiliminin geliştirilmesi ve zorbalığın azaltılmasıdır. Araştırma kapsamında çalışılan hoşgörü, kişilerarası ilişkileri düzenlemeye yardımcı olan evrensel bir değerdir (Reardon, 2000). Bu sebeple araştırmanın amacına uygun olarak sırasıyla; değerler eğitimi, hoşgörü ve zorbalık konusundaki kuramsal çerçeve sunulmuştur.

1.7.1. Değer ve Değerler Eğitimi

Değerler insanları bir arada tutmaya yarayan önemli öğelerdir. Toplum içerisinde bir arada yaşayan farklı özelliklere sahip insanların ortak bazı değerler etrafında birleşmesi gerekmektedir, aksi takdirde kişiler arasında anlaşmazlıklar yaşanabilir (Aydın ve Akyol-Gürler, 2013; Dobewall, Aavik, Konstabel, Schwartz ve Realo, 2014; Knafo ve Schwartz, 2003; Kolaç, 2010; LVEP, 2012; Meydan, 2014). Değerler konusunda uluslararası birçok araştırması bulunan Schwartz'a göre, bireyin topluma uyum sağlaması için, yaşadığı toplumun ortak değerlerine saygı duyması gerekmektedir (Schwartz, 2012). Toplumu bir arada tutan evrensel değerlerin başında da hoşgörü gelmektedir (Reardon, 2000) Değerlerin; kişilerarası ilişkiler, aile, politika, eğitim ve din gibi toplumu oluşturan öğeleri etkilediği düşünülmektedir (Izgar, 2013). Bu sebeple bireyi ve toplumu doğru anlamak ve bir arada yaşamak için ortak bazı değerlere ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır (Lister, 2013; UNESCO, 1994;1995).

Değerler sosyal bilimler alanında sıklıkla çalışılmaktadır (Acat ve Aslan, 2012; Bacanlı ve Dombaycı, 2012; Izgar, 2013; Knafo ve Schwartz, 2003; Prajapati, 2014; Reboul, 1995; Schwartz, 1992; 2012). Değerlerin bu kadar sıklıkla çalışılmasının nedeni, bireyin davranışlarını anlamaya ve toplumu açıklamaya yardımcı olmasıdır (Aral, 2008). Bu bölümde sırasıyla; değerler, değerlerin sınıflandırılması ve değerler eğitimiyle ilgili literatür sunulmuştur.

1.7.1.1. Değerlerin Tanımlanması ve Sınıflandırılması

Değerler konusunda araştırmalar yürüten Rokeach (1973) değerleri, farklı durumlarda bireyin davranışlarını yönlendiren ve düşüncelerini şekillendirmesine yardımcı olan ölçütler olarak tanımlamıştır. Değerler sosyal yaşamın ve kişilerarası ilişkilerin düzenlenmesinde önemli bir yere sahiptir, çünkü duygu, düşünce ve

davranışlar bireyin değer yargılarından etkilenmektedir (Schwartz, 2012). Eğitim, ekonomi, sanat, psikoloji, felsefe, sosyoloji, siyaset bilimi gibi alanlarda değerlerden bahsedilmektedir. Bu araştırmada kullanılan değer kavramı, eğitim bilimlerindeki kullanım anlamına uygun olarak ele alınmıştır.

Türk Dil Kurumu (TDK) eğitim terimleri sözlüğünde değer; latince “valor” ve İngilizce “value” terimlerinin Türkçe karşılığı olarak kullanılmaktadır. Sözlükte değer kavramını; “Bireyin, *ihtiyaç duyan isteyen bir varlık olarak, nesne ile ilişkisinde beliren şey*” olarak açıklanmıştır. İnsanlar birbirinden farklı özelliklere sahip olduğu düşünülduğünde çok sayıda değer türüyle karşılaşmak mümkündür. Dolayısıyla değerlerin anlamı da kişiden kişiye göre değişecektir bir kişi için önemli olan bir değer başka bir kişi için önemsiz olarak görülebilir (TDK, Tarihsiz-a). Türk Dil Kurumu’nun yapmış olduğu tanımda değerlerin kişilere göre değişebileceği dolayısıyla birçok farklı değer olabileceği vurgulanmaktadır. Bu araştırmada evrensel bir değer olan hoşgörü geliştirilmeye çalışılmaktadır.

İnsanların sahip oldukları değerler, onlar için yaşamda neyin önemli olduğunu göstermektedir. Her bireyin benimsemiş olduğu değişik önem derecelerine sahip birçok farklı değer bulunmaktadır (Acat ve Aslan, 2012). Örneğin; hayatta bir kişi için güç önemliyken, başka bir kişi için adalet daha önemli olabilir. Bu sebeple değerleri tek bir cümleyle tanımlamak pek mümkün olmamaktadır. Değerler konusunda dünya çapında araştırmalar yapan Schwartz (2012), bütün değerlerin altı temel özelliğini olduğunu söylemektedir:

1. *Değerler bireyin yaşam amaçlarıyla ilişkilidirler:* Değerler bireyin davranışlarını ve yaşam amaçlarını doğrudan etkilemektedir. Örneğin; adalet, eşitlik, toplumsal düzen ve yardımseverliği önemli değerler olarak benimsemiş insanlar bu değerlere ulaşmak adına davranışlarda bulunurlar.
2. *Değerler duygularla ilişkilidirler:* Değerler duygularla iç içe geçmiş ve birbirinden ayrılmaz şekilde bağlı inançlardır. Bir değer etkinlik kazandığında duygularla iç içe geçer. Örneğin; bir değer olarak özgürlüğü benimseyen insanlar, özgürlükleri tehdit edildiğinde tepki gösterirler. Özgürlüğünü korumada çaresiz kaldıklarında mutsuz olurlar ve özgürlüklerine sahip olduklarında kendilerini iyi hissederler.

3. *Değerler birey için ölçütler ve standartlar gibi işlev görürler:* Değerler bireyin; davranışlarını, düşüncelerini, tutumlarını, siyasi görüşlerini ve olayları değerlendirmelerine rehberlik ederler. Örneğin kendisi için dürüstlüğün önemli olduğu bir kişi arkadaş seçiminde dürüstlüğe önem verir. İnsanlar, neyin iyi ya da neyin kötü olduğuna önemsedikleri değerlere göre karar vermektedirler.
4. *Değerler belirli davranış ve durumların üzerindedirler:* Değerler her koşulda geçerliliklerini korumaktadırlar. Örneğin; bir birey için dürüstlük önemli bir değerse, sosyal yaşamında, aile ilişkilerinde, arkadaş ilişkilerinde ya da iş yaşamının tümünde geçerlidir duruma göre değişmemektedir. Bu özellik değerleri, normlardan ve tutumlardan ayırt etmektedir.
5. *Her bireyin değerlere verdikleri önem sıralaması değişmektedir:* Değerler birey için ne kadar önem arz ettiğine göre sıralanırlar. İnsanlar bu sıralamaya uygun olacak biçimde değerlerin önceliklerini düzenleyen bir sistem geliştirmektedirler. Her birey kendisi için önemli olan değerleri birbirlerine göreceli bir önem sırasına koymaktadır. Örneğin; başarı, eğlence, adalet ya da dürüstlük hangisi daha fazla önemli bunu birey belirlemektedir. Değerlerin bu hiyerarşik özelliği onu normlardan ayırmaktadır.
6. *Birden fazla değer bir davranış ya da tutumu belirlemede etkili olabilir:* Değerler davranışlara yol gösterirken birçok değer göreceli olarak önemi vardır. Herhangi bir tutum ya da davranış birden fazla değerle ilişkisi vardır. Örneğin; ders çalışma hazcılık ve uyarılma değerlerini geri plana alırken başarı değerini desteklemektedir (Schwartz, 2012). Değerlerin yukarıda sıralanan özelliklerine bakıldığında bireyin davranışı üzerindeki etkisi daha iyi anlaşılmaktadır. İnsanların önemsedikleri değerlerin belirlenmesi, onların tutum ve davranışları hakkında bilgi sahibi olmaya yardımcı olacaktır (Schwartz, 2012).

Değerlerin özelliklerinin belirlenmesi değerleri anlamak adına yeterli görülmemiş ve değerlerin sınıflandırılmasına ihtiyaç duyulmuştur (Aydın ve Akyol-Gürler; 2013). Değerler dünya genelinde sıklıkla çalışılmaktadır, ancak değerlerin sınıflandırmasında birliktelik yoktur. Değerler konusundaki literatür tarandığında,

değer sınıflamasında en çok kabul gören üç sınıflama, Spranger, Rokeach ve Schwartz'ın yapmış olduğu sınıflandırmalardır (Akbaş, 2004; Aydın ve Akyol-Gürler, 2013; Demirhan-İşcan, 2007; Yiğittir, 2012; Yiğittir ve Öcal, 2010).

Değerler konusunda ilk çalışmaları yapan araştırmacılardan Spranger değerleri; bilimsel, sosyal, estetik, ekonomik, dini ve siyasi değerler olarak altı grupta sınıflamıştır (Aydın ve Akyol-Gürler, 2013). Spranger'in yapmış olduğu değerler sınıflaması uluslararası literatürde kabul gören sınıflamaların başında gelmektedir (Acat ve Aslan, 2012). Değerler konusunda araştırmaları bulunan Rokeach'a göre değerler; insanları anlamada, olaylar arasında ilişkiler kurmada, davranışları değerlendirmede ve önemli bir yere sahiptir (Rokeach, 1973). Rokeach bütün değerleri "*amaç değerler*" ve amaç değerlere ulaşmada bir aracı gibi işlev gören "*araç değerler*" olmak üzere iki başlıkta toplamıştır. Amaç değerler mutluluk, özgürlük ve huzur gibi yaşam amaçlarını, araç değerler ise yaşam amaçlarına ulaşmada kullanılacak cesaret, hırs gibi davranış biçimlerini kapsamaktadır (Rokeach, 1973). Başka bir anlatımla insanlar amaç değerlere ulaşmak için araç değerlerden yararlanmaktadırlar. Amaç ve araç değerler birbirleriyle ilişkilidirler de denebilir.

Değerler konusunda dünya çapında araştırmalar yapan Schwartz'ın yapmış olduğu sınıflama günümüzde araştırmalarda yaygın olarak kullanılmaktadır (Astill, Feather ve Keeves, 2002; Prince-Gibson ve Schwartz, 1998; Schwartz, Melech, Lehmann, Burgess, Harris ve Owens, 2001; Yiğittir, 2012). Schwartz aralarında Türkiye'nin de bulunduğu 60'dan fazla ülkede araştırmalar yapmış ve değerleri 10 grupta toplamıştır (Schwartz, 2012). Bu sınıflama Tablo 1.1'de verilmiştir.

Tablo 1.1: Schwartz'ın Yapmış Olduğu Değer Sınıflaması

Değerler	Açıklama
Başarı (Achievement)	Başarı değerini benimseyen kişilerin amaçları, sosyal standartlara göre kişisel başarılarını göstermektir. Topluma ve insanlara yetenekleri göstermeye önem verirler. (tutkulu, etkili ve başarılı).
Evrenselcilik (Universalism)	Evrenselcilik değerini benimseyen kişilere göre insanların ve doğanın refahı önemli görülmektedir. Hoşgörü, anlayış, kabul edicilik amaçlanmaktadır. Evrenselcilik değeri bireylerin ve grupların yaşamlarını devam ettirme ihtiyacından türemiştir. (açık fikirli, sosyal adalete önem veren, eşitlikçi, barışçı ve hoşgörülü).
Gelenek (Tradition)	Geleneksellik değerini benimseyen kişiler kültürel ve dini öğretilere bağlılık ve saygı duyarlar. Yaşadıkları toplumun ya da grubun kurallarına uygun yaşarlar. (saygılı, alçak gönüllü, fedakâr ve kabullenici).
Güç (Power)	Bu değeri benimseyen kişilerin amaçları sosyal statü ve prestijdir. İnsanları ve kaynakları kontrol etmeyi önemserler. (otorite, zengin/kalkınmış ve güçlü). Başarı ve güç değerleri ikisi de sosyal itibara odaklanırlar.
Güvenlik (Security)	Güvenlik değerini benimseyen kişiler, toplumda, kişilerarası ilişkilerde ve kendilerinde uyuma, güvenliğe düzene önem verirler. Güvenlik değeri temel bireysel ve grup gerekliliklerinden türemiştir. (sosyal düzen, aile güvenliği, toplum güvenliği, karşılıklı fayda).
Hazcılık (Hedonism)	Hazcılık değerini benimseyen kişiler, kişisel memnuniyetini ve zevkini önemserler. Hazcılık değeri organizmik ihtiyaçlardan türemiştir ve bu ihtiyaçları tatmin etmek amacıyla çalışır. (zevk, eğlence ve müsamahakâr)
Öz-Yönetim (Self-Direction)	Bu kişilerin amaçları, düşüce ve eylemlerinde bağımsız olmaktır. Öz yönetim değeri kontrol etme ve üstünlük kurma ihtiyaçlarından türemiştir. (kendi amaçlarını seçme, yaratıcılık, özgürlük).
Uyum (Conformity)	Uyumluluk değerini önemseyen bireyler, toplumu ve başkalarını rahatsız edebilecek eylem ve girişimlerden sakınırlar. Diğer insanları rahatsız etmemek için kendilerini kısıtlarlar. (Kurallara uyan, kibar, ailesini onurlandıran ve kendini kontrol edebilen).
Uyarım (Stimulation)	Uyarılım değerini benimseyen kişilerin amacı, heyecan yenilik ve hayata meydan okumaktır. (Cesur, farklılıklara açık, heyecanlı bir hayatı önemseyen).
Yardımseverlik/İyilikseverlik (Benevolence)	Yardımsever kişiler bağlantı halinde oldukları kişilerin kalkınmasını ve mutluluğunu önemserler. Bu kişiler gönüllü olarak başkalarının iyiliği için çalışırlar. (yardımsever, dürüst, bağışlayıcı, sorumluluk sahibi ve güvenilir).

Kaynak: Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. Online Readings in Psychology and Culture, 2(1).

Schwartz yapmış olduğu sınıflamada hoşgörüyü evrenselcilik değeri içerisinde değerlendirmiştir. Hoşgörü kişilerarası ilişkileri düzenlemeye yardımcı olması ve toplumsal barışa katkı yapması sebebiyle evrenselcilik için gerekli görülmektedir (Schwartz, 2012). Değerlerin oluşumunda bireyin topluma uyum sağlama

çalışmaları etkili olmaktadır. Toplumun tarafından kabul gören değerlere uygun yaşayan insanlar da toplum tarafından onay görmektedirler (Bağcı, 2013). Birey topluma uyum sağlamaya çalışırken kendine uygun olan değerler geliştirmeye başlamaktadır (Dilmaç, 2007). Toplumların önem verdiği değerler ve hangi değerlerin kazandırılması gerektiği hep merak konusu olmuştur. Literatür incelendiğinde toplumun devamı ve birlikteliği için önemli görülen hoşgörü, barış, saygı ve sevgi gibi evrensel kabul gören değerlerin eğitim yoluyla bireylere öğretilmesinin faydalı olacağı görüşü (Avery, Sullivan ve Wood, 1997; Coşkun, 2008; Prajapati, 2014; Sağkal, 2011; Tapan, 2006; Yiğittir ve Öcal, 2010) yaygın olarak kabul görmektedir.

1.7.1.2. Değerler Eğitimi

Değerler eğitimiyle farklı özelliklere sahip insanların çatışma yaşamadan barış içersinde aynı çevreyi paylaşmalarına katkı sağlamak yani toplumun menfaati amaçlanmaktadır (Şen, 2007). Farklılıkların uyuma dayanan bir birliktelik oluşturması için sevgi, saygı, barış ve hoşgörü gibi insanları bütünleştiren değerlerin kazandırılması gerekmektedir (LVEP, 2012). Bunun yolu da değerler eğitiminden geçmektedir (Izgar, 2013). Değerler ilk önce aile içersinde gelişmeye başlamaktadır (Almond, 2010), ancak ailede başlayan değer geliştirme süreci okulda devam etmektedir (Çengelci, 2010). Değerlerin kalıcı olması için okullarda diğer dersler gibi değerlerin de öğretilmesi ve desteklenmesi yararlı olacaktır (Aydın ve Akyol-Gürler, 2013).

Okullar toplumun devamı için gerekli olan değerlerin çocuklara aktarılmasında önemli bir yere sahiptir (Prajapati, 2014). Günümüzde eğitim alanındaki gelişmelerle bilgiye ulaşma konusunda önemli gelişmeler yaşanmaktadır, ancak bu tek başına yeterli değildir. Çocukların bilgiyle birlikte toplumsal gelişimi de göz ardı edilmemelidir aksi takdirde zorbalık, şiddet, dışlanma, depresyon ve çatışma gibi pek çok sorun ortaya çıkabilir (Austin ve Sciarra, 2013). Bu sorunların önüne geçebilmek için değerler eğitiminden yararlanılabilir (Aydın ve Akyol-Gürler, 2012; Bağcı, 2013; Bulach, 2002; Keskinoglu, 2008). Şiddet, zorbalık ve yabancılaşıma gibi sosyal problemlerin ortaya çıktıktan sonra bireysel bir anlayışla çözülmeye çalışılması hem zaman hem de maliyet açısından kayıp olarak görülmektedir (Levine ve Tamburrino, 2014). Bu sorunların ortaya çıkmasını önleyici tedbirler almak ortaya çıktıklarında önlemekten daha az maliyetli ve etkili olacaktır (Conyne,

2013; Hefferon ve Boniwell, 2014). Değerler eğitimi de önleyici çalışmalar içerisinde değerlendirilebilir, bu sebeple farklı kültürlerden birçok araştırmacı (Astill, Feather ve Keeves, 2002; Almond, 2010; Çengelci, 2010; Demirhan-İşcan, 2007; Prajapati, 2014; Reboul, 1995; Reardon, 2000; Schwartz, 1994; 2012), değerler eğitimi konusunda araştırmalar yapmaktadırlar.

Değerler kalıtsal değildir; bireyler değerleri yaşayarak öğrenirler (Bağcı, 2013). İnsan hayatında önemli bir yeri olan değerler eğitimi: kısaca değer kazandırma süreci olarak tanımlanabilir (Bacanlı ve Dombaycı, 2012). Değerler eğitiminde amaç; insanların değerlere ilişkin bilgisini artırmak, değerlere ilişkin bir anlayış kazandırmak, eğilim geliştirmek ve farkındalık kazandırmaktır (Çengelci, 2010). Değerler eğitimi sadece bilgi aktarılan bir süreç değildir, değerler eğitiminde önemli olan kazandırılmak istenen değerlere ilişkin bir farkındalık ve anlayış kazandırmaktır (Acat ve Aslan, 2012; Izgar, 2013). Bu sebeple değer eğitimi; çocuğun gelişimsel özellikleri dikkate alınarak, model olarak, uygun eğitim ortamı oluşturularak ve etkili materyaller kullanılarak, öğrenci merkezli bir anlayışla verilmelidir (Dılmaç, 2007).

Değerler eğitiminde kullanılan farklı yaklaşımlar bulunmaktadır, bu yaklaşımlar birbirinden tamamen ayrı uçlarda değildirler. Değerler eğitiminde birden fazla yaklaşımın farklı yönlerinden yararlanılması değerler eğitiminin etkililiğini artırmaktadır (Meydan, 2014). Carter III değerler eğitiminde kullanılan yaklaşımları altı grupta toplanmıştır:

- *Gelişmeye Yönelik Yaklaşım:* Yaşantısal yaklaşıma benzemektedir ama daha kişiseldir. Bu yaklaşımda dünyada var olan değerlerin sorgulanması amaçlanmaktadır.
- *Klasik Yaklaşım:* Öğretilmek istenen değerlere ilişkin seçmeli dersler açılır. Bu dersler aracılığıyla öğrencilere önceden belirlenmiş bir takım değerler kazandırılmaktadır.
- *Meslek Öncesi Yaklaşım:* Bu yaklaşım değer öğretiminin üniversitede yapılması gerektiğini söylemektedir. Üniversite eğitimi sırasında mesleki yeterliliklerle birlikte değerlere ilişkin dersler de verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

- *Gelişimsel Yaklaşım:* Kohlberg ve Piaget'in ahlak gelişimine ilişkin çalışmalarının sonuçlarına dayanmaktadır. Bireylerin farklı gelişim dönemlerinde farklı değerleri kazanmalarına yönelik çalışmalar yapılmaktadır.
- *Öğretici Yaklaşım:* Bu yaklaşımda ilk önce; hoşgörü, sevgi saygı ve dürüstlük gibi bireylere kazandırılmak istenen değerler belirlenmektedir. Değerler tespit edildikten sonra öğrencilere öğretilmeye çalışılmaktadır.
- *Yaşantısal Yaklaşım:* Bu yaklaşımda bazı öğrenciler model olarak seçilip diğer öğrencilere değer kazandırmada onlardan yararlanılmaktadır (Akt. Bacanlı ve Dombaycı, 2012).

Değer eğitiminde hangi değerlerin kazandırılacağı önemlidir. Bu değerler toplumsal ihtiyaca ve ülkelerin politikalarına göre belirlenmektedir. Uluslararası çalışmalar yürüten UNESCO kazandırılması gereken 12 evrensel değer belirlemiştir. Bu değerler: Alçakgönüllülük, barış, birlik, dürüstlük, hoşgörü, mutluluk, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, sadelik ve yardımlaşmadan oluşmaktadır (Demirhan-İşcan, 2007). Değerler, toplumdan topluma değişebilirler ancak hoşgörü, sevgi ve saygı gibi toplumlarca ortak olarak kabul gören değerlerde bulunmaktadır (LVEP, 2012). Toplumların önem verdiği değerlerle birlikte bireylerin önemseydiği bireysel değerler de bulunmaktadır. Toplumsallaşma süreci içinde insanlar bireysel değerleriyle toplumsal değerler arasında bağlantı kurarak ortak değerler oluşturmaktadırlar (Kolaç, 2010).

Evrensel bir değer olan hoşgörü şüphesiz önemlidir, ancak öncelikle hoşgörünün sınırların iyi çizilmesi gerekmektedir. Hoşgörünün temelinde başkalarını rahatsız etmeyen farklılıkları hoş görmek bulunmaktadır. Başkalarının yaşam alanı ve özgürlükleri kısıtlandığında hoşgörü'nün sınırları geçilmiş olmaktadır. Örneğin; çocukların öldürülmesi veya kölelik gibi insan onuruna aykırı uygulamaların hoşgörüyle karşılanması mümkün değildir (Reboul, 1995). Sonuç olarak; insanların sahip olduğu bireysel değerlerin yanı sıra birlikte yaşamının getirmiş olduğu evrensel değerler de bulunmaktadır. Bu evrensel değerlerin başında hoşgörü gelmektedir. Hoşgörü evrensel bir değer olmakla birlikte nelerin hoşgörü olacağının belirlenmesi gerekmektedir.

1.7.1.3. Değerler Eğitimi'nde Türkiye'deki Durum

Değerler eğitimi Türkiye'de önem verilen ve birçok araştırma yapılan bir alandır (Akbaş, 2004; Dilmaç, 1999; Demirhan-İşcan, 2007; Izgar, 2013; Keskin, 2008; Şen, 2007; Türe, 2014; Yiğittir, 2012). Türk Milli Eğitim sisteminde değerler, eğitim çalışmalarının temeline alınmıştır. 1739 Sayılı Türk Milli Eğitim Temel Kanunu'nda bütün vatandaşların; toplumun değerlerini koruyan, benimseyen ve geliştiren vatandaşlar olarak yetiştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2010a). Ayrıca dört yılda bir düzenlenen Milli Eğitim Şuraları'nda da değerler eğitiminin önemi vurgulanmıştır. 2010 yılında Ankara'da yapılan 18. Milli Eğitim Şurasında değerler eğitimine ilişkin önemli kararlar alınmıştır. Bu kararlardan bazıları:

- Okullarda eğitimine devam eden çocuklarda ahlaki, kültürel ve demokratik değerlerin geliştirilmesine yönelik uygulamalı çalışmalar yapılmalıdır.
- Eğitimin içersinde yer alan öğretmen, idari personel ve öğrencilerde bireysel farklılıklara karşı duyarlılık (hoşgörü) geliştirilmesine yönelik çalışmalara ağırlık verilmelidir.
- Üniversitede öğretmen yetiştiren tüm lisans programlarında değerler eğitimi dersi konulmalıdır. Mevcut durumda MEB'de çalışan öğretmenlere değerler eğitimine yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.
- MEB tarafından, çocukların sahip oldukları değerleri belirlemeye yönelik ülke çapında alan araştırması yapılmalıdır.
- Toplumun bir arada tutan sevgi, saygı ve hoşgörü gibi ortak değerler ön plana çıkarılmalıdır. Farklılıklarının hayatı zenginleştiren temel öğeler olduğu bilincini kazandırmaya yönelik faaliyetler yürütülmelidir.
- Değerler eğitimine yönelik çalışmalara, eğitim öğretimin bütün aşamalarında yer alan bireyleri kapsayacak şekilde okul kültürü içerisinde yer ayrılmalıdır.
- Değerler eğitimi açısından örnek davranışlar gösteren öğrencilere yönelik okul çapında ödüller verilmelidir (MEB, 2010b).

2014 yılında yapılan 19. Milli Eğitim Şurasıyla da değerler eğitiminin okul öncesi ve ortaokul programlarına alınması tavsiyesinde bulunulmuştur (MEB, 2014). Milli Eğitim Şura kararları tavsiye niteliğinde olmakla birlikte değerler eğitiminin ne kadar önemli bir konu olduğunun göstergesidir.

Türkiye’de ailede başlayan değer geliştirme süreci, okullarda yapılan etkinlikler yoluyla ve ders programlarının içeriğine yapılan eklemelerle çocuklara kazandırılmaya çalışılmaktadır. İlkokul, ortaokul ve lise döneminde değerlerin geliştirilmesi ve öğretilmesine devam edilmektedir. Değerler eğitiminde en çok araştırma yapılan ve üzerinde çalışılan dönem ortaokul dönemidir (Akbaş, 2004; Çengelci, 2010; Demirhan-İşcan, 2007; Izgar, 2013; Katılmış, 2010; Keskinoglu, 2008; Yiğittir, 2012). Bu araştırma kapsamında geliştirilmeye çalışılan hoşgörü değeri de MEB’in ders programlarına aldığı öğrencilerde kazandırılmak istenen önemli bir değerdir. Bu sebeple hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve türkçe ders programlarında hoşgörü kazanımları içerisinde yer almaktadır (MEB, 2010a).

1.7.2. Hoşgörü

Değişen yaşam şartları, ulaşım olanaklarının artması ve gelişen teknoloji ile farklı özelliklere sahip bireyler günümüzde daha çok etkileşime girmektedirler. Bu etkileşimin bir sonucu olarak; toplumda sürekli bir değişim ve gelişim yaşanmaktadır. Yaşanan bu değişimle birlikte değer yargıları ve bu değerlere verilen önemde değişmektedir. Evrensel bir değer olan hoşgörü değişen şartlarla birlikte giderek daha önemli bir konuma gelmektedir (Lintner, 2005). Çünkü hangi kültürden olursa olsun farklı özelliklere sahip insanların bir arada barış içerisinde yaşaması için hoşgörü bir eşik olarak görülmektedir (UNESCO, 1994).

Hoşgörü, birleştirici ve bütünleştirici özelliğiyle toplumsal barışa katkı sağlayan evrensel bir nitelik taşımaktadır. Değerler; bireye, topluma, coğrafyaya, inanca ve yaşanan tarihsel zamana göre farklılıklar gösterebilirler ancak, hoşgörü saygı, barış ve sevgi gibi bazı değerler zamanın ötesinde evrensel bir nitelik taşımaktadırlar (Prajapati, 2014; Reboul, 1995; Reardon, 2000; UNESCO, 1994;1995). Bu sebeple; UNESCO, Birleşmiş Milletler (BM), Avrupa Birliği (AB) gibi uluslararası yapılanmalar aracılığıyla insanlar, dünya barışına katkı sağlamak amacıyla, işbirliği yaparak hoşgörü gibi evrensel değerleri geliştirmek adına çalışmaktadırlar (LVEP, 2012; UNESCO, 1994; 2001; 2005). Aynı zamanda dünyada her sene 16 Kasım’da “Dünya Hoşgörü Günü” kutlanmaktadır (www.un.org.tr). Bu bölümde farklılıkların uyumuna ve toplumsal barışa katkı

sağlayan, evrensel bir değer olan hoşgörü, ilgili literatür doğrultusunda incelenmiştir.

1.7.2.1. Hoşgörü ve Hoşgörüsüzlük

Hoşgörü soyut ve geniş kapsamlı bir kavram olduğu için, hoşgörü'ye farklı anlamlar yüklenebilmektedir. Kişilerarası iletişim sürecinde ortaya çıkan hoşgörünün; bireysel farklılıklara saygı duyma ve bu farklılıklara anlayışla yaklaşma gibi anlamları içerdiği söylenebilir (Başaran, 1995). Başka bir anlatımla hoşgörü; olaylara, durumlara ve düşüncelere farklı bakış açılarından bakarak daha esnek bir yaklaşım göstermeyi içermektedir. İnsanlar hoşgörü sayesinde, diğer insanlarla iyi ilişkiler kurabilir ve böylelikle uyumlu bir yaşam sağlayabilirler (Chongruksa, Prinyapol, Wadeng ve Padungpong, 2010).

Birçok farklı tanımlaması ve açıklaması bulunan hoşgörü yabancı kaynaklarda “tolerance” olarak kullanılmaktadır (Avery, Sullivan ve Wood, 1997; Bellmann ve Heineman, 2014; Cetron, 2011; Hansen, 2011). Türkiye’de ilgili literatür tarandığında; tolerance ve hoşgörünün anlam olarak birbirini tam karşılamadığını düşünenler bulunmaktadır (Aslan, 2001; Ersanlı ve Dicle 2011; Ölmez-Atalay, 2008; Yürüşen, 1996). Bu durumun nedeni batıda tolerans kavramının ortaya çıkışıyla alakalıdır, çünkü batı’da “tolerance” kavramının ortaya çıkışı mezhep çatışmalarının yaşandığı 16. yüzyıla rastlamaktadır. Dolayısıyla tolerans kavramı ilk kullanımıyla ilgili dini içerikli bir yapıya sahip olduğu ve daha çok katlanma gibi bir anlam içerdiği söylenebilir (Yürüşen, 1996), ancak zamanla batıda özgürlük anlayışının ortaya çıkması ve mezhep savaşlarının sona ermesiyle birlikte tolerans kavramı daha pozitif bir anlamda kullanılmaya başlanmıştır (Ölmez-Atalay, 2008). Son dönemlerde hoşgörüye olan ilginin artması BM tarafından 16 Kasım’ın Dünya Hoşgörü Günü olarak ilan edilmesi hoşgörünün alanını daha da genişletmiştir. Aslan (2001) hoşgörü ve tolerans kavramlarını detaylı olarak araştırmış sonuç olarak hoşgörü ve tolerans kavramlarının hep aynı anlamda ve birbirlerinin karşılığı olarak kullanıldığını ifade etmiştir.

Türk Dil Kurumu (TDK) hoşgörü’yü, Latince “*tolerantia*”, İngilizce “*tolerance*”, Fransızca “*tolérance*” ve Almanca “*toleranz*” kavramlarının karşılığı olarak tanımlamıştır (TDK, tarihsiz-b). TDK Güncel Türkçe Sözlüğünde hoşgörü; “Olayları *anlayışla karşılama ve olabildiğince hoş görme durumu, mûsamaha, tolerans.*”

olarak açıklanmaktadır. TDK Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğünde ise hoşgörü: *“Başkalarının düşüncelerini hoş görme, onların düşüncelerine tepki göstermeme; diğer insanların kanı ve düşüncelerini özgürce söyleyebilmesini ve düşüncelerine uygun yaşamasını anlayışla karşılama tutumu”* (TDK, tarihsiz-b) olarak tanımlanmıştır. Günümüzde Türkçeden yapılan çevirilerde ya da İngilizceden yapılan çevirilerde hoşgörü ve tolerance kavramları birbirinin yerine kullanılmaktadır.

Hoşgörü konusunda araştırmalar yapan araştırmacılar hoşgörü'yü farklı şekillerde tanımlamışlardır. Okullarda öğrencilerle çalışan Nieto (1994) karşılıklı saygıya vurgu yaparak hoşgörü'yü; başkalarının düşünce ve davranışlarına saygıyla yaklaşma davranışı olarak tanımlamıştır. Başaran'a (1995) göre hoşgörü; insanın karşısındaki insanla iletişim kurarken, onunla empati kurmaya çalışması; onu anlamaya çalışması ve ona belli bir sınırlar içerisinde kusurluluk hakkı tanımasıdır. Her insan hata yapabilir ve bu hatalara belli sınırlar içerisinde anlayışla yaklaşmak hoşgörünün doğasını oluşturmaktadır. Stevens ve Charles ise (2005) hoşgörü'yü, kişilerarası ilişkilerde bir denge işlevi gören ve insanların toplumda çatışma yaşamadan bir arada yaşamasına yardımcı olan bir anlayış olarak tanımlamışlardır. Okul öncesinde araştırma yapan Tatar'a (2009) göre hoşgörü; farklılıkların bilincine varmak, değişik düşünce ve kültürlere anlayışla yaklaşabilmektir. Tanımlamalardan anlaşıldığı gibi hoşgörünün doğasında farklılıklara anlayışla yaklaşmak bulunmaktadır. Hoşgörü; farklılıkların uyumunu sağlayan, demokratik toplumların barış ve uyum içinde yaşamasını sağlayan temel değerlerin başında gelmektedir.

Farklı özelliklere sahip insanların giderek daha fazla bir arada bulunmasıyla birlikte, kişilerarası ilişkileri düzenlemeye yardımcı olan hoşgörü giderek önem kazanmaktadır. Hoşgörü'yü anlamak adına ulusal ve uluslararası alanda; makaleler (Almond, 2010; Gürkaynak, 1995; Moss, 2013; Zakin, 2012), araştırmalar (Gürkan, 1995; Lintner, 2005; Miglietta, Gattino ve Esses, 2014), kongreler (UNESCO, 1994; 1995) ve tez çalışmaları (Erdem-Zengin, 2014; Gözübüyük, 2002; Lister, 2013; Schmidt, 2010; Usui, 2008) yapılmaktadır. Dünya barışı adına uluslararası çalışmalar yürüten UNESCO (25 Ekim-16 Kasım 1995) Paris'te dünya barışına katkı sağlamak ve savaşların önüne geçmek amacıyla toplanmıştır. Toplantının sonucunda evrensel barışa ulaşmak ve toplumsal

adaletin yeniden oluşturulması için hoşgörü kültürünün dünya genelinde yaygınlaştırılmasına karar verilmiştir. Toplantının sonucunda Hoşgörünün İlkeleri Beyannamesi (Declaration of Principles on Tolerance) yayınlanmıştır (UNESCO, 1995). Uluslararası alanda yürütülen bu çalışmalar, hoşgörü'nün dünya barışı adına ne kadar önemli olduğunun bir göstergesidir.

UNESCO yayınlamış olduğu Hoşgörünün İlkeleri Beyannamesinde (1995), hoşgörüyü anlamak için 4 madde belirlemiştir. Bu çalışmaya göre:

1. Hoşgörü kendinden farklı olana saygı duymaktır. Hoşgörü; insanların bireysel farklılıklarını, kültürel çeşitliliğini kabul etme ve bu farklılıklara saygı göstermektir. Dil, din, ırk, düşünce gibi farklılıklar, vicdan özgürlüğü ve adalet hoşgörünün gelişmesine katkı sağlamaktadır. Hoşgörü, hem toplumsal bir sorumluluktur, hem de yasal bir gerekliliktir
2. Hoşgörünün temelinde; evrensel insan hak ve özgürlükleri bulunmaktadır. Hoşgörü, bir lütuf ya da kendinden taviz verme anlamına gelmemektedir. Hoşgörüde her insanın hak ettiği saygı bulunmaktadır. Hoşgörü bütün insanların iyiliği için bir gerekliliktir.
3. Hoşgörü toplumsal ve insani bir sorumluluktur. Hoşgörü, insan haklarını, çoğulculuğu, demokrasiyi ve hukuk kurallarını desteklemeyi gerektirmektedir. Hoşgörü, önyargıları, katı fikirleri (dogmatizm) reddetmek ve evrensel insan haklarını kabul etmek anlamına da gelmektedir.
4. Hoşgörüde karşısındaki bireyi olduğu gibi kabul etmek vardır. Adaletsizlik, farklı inançları küçük görme veya inancından vazgeçme hoşgörü değildir. Hoşgörü, kişilerin kendi inançlarına bağlı kalması ve diğerlerinin de onu öylece kabul etmesi anlamına gelmektedir. Hoşgörü; kültür, ırk, dış görünüş, dil ve değerler gibi özelliklerin olduğu gibi kabul edilmesi, herkes ile aynı haklara sahip olma ve barış içinde yaşama hakkına sahip olmadır (UNESCO, 1995).

UNESCO'nun genel hatlarını çizmiş olduğu hoşgörü; tanımlarından ve açıklamalardan anlaşıldığı gibi insan ilişkilerini düzenlemeye yardımcı olan bir araçtır. Hoşgörüyü daha iyi anlamak için, hoşgörüyle yakından ilişkili olan sevgi, saygı ve barışın da iyi bilinmesi gerekmektedir. Reardon'a (2000) göre toplumsal barışın sağlanabilmesi için hoşgörü bir önkoşuldur. Barışa ulaşmak için hoşgörüyü bir değer olarak kabullenip, yaşamın her alanında benimsemek gerekmektedir,

çünkü hoşgörü barış için bir eşik oluşturmaktadır (UNESCO, 1994). Hoşgörüyle yakından ilişkili olan bir diğer kavramda sevgidir. Sevgi insanları birbirine yaklaştıran olumlu ve iyi duygular bütünü olarak tanımlanabilir. Sevgi olabilmesi için öncelikle karşılıklı anlayış ve hoşgörü de olmalıdır. Toplumsal barış ve uzlaşma için, insanı insan olduğu için sevmek ve farklılıklarına saygı göstermek gerekmektedir. (Büyükkaragöz ve Kesici, 1996). Hoşgörüyle yakından ilişkili olan bir diğer kavram da saygıdır. İnsanların bir arada huzur içinde yaşaması için farklılıklara saygı göstermesi gerekmektedir. Karşımızdaki insanın düşüncelerine özelliklerine kültürüne saygı göstermeyle birlikte hoşgörü başlamaktadır. Karşılıklı saygı olmadan hoşgörünün varlığından söz etmek mümkün değildir (Miglietta, Gattino ve Esses, 2014).

Hoşgörü, insanlarda olumlu düşünce ve duygular çağrıştıran olumlu bir kavramdır. Hoşgörü sahibi bir insanın; başkaları ile iyi ilişkiler kuracağı; böylece toplumu olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir (Çalışkan ve Sağlam, 2012). Eğitim çalışmalarının en önemli amaçlarından birisi de dünya barışına katkı sağlayan hoşgörülü insanlar yetiştirmek olmalıdır (MEB, 2010b; Reardon, 2000; UNESCO, 1995). Türkiye'nin önerisiyle Birleşmiş Milletlerin (BM) 1995 yılını dünyada "*Hoşgörü Yılı*" olarak benimsemesinin nedeni de hoşgörü kavramına yüklenen önemli görevlerdir (Başaran, 1995). Ayrıca BM 2007 yılını da hoşgörü kültürünün öncülerinden "*Mevlana Yılı*" olarak ilan etmiştir.

Hoşgörü evrensel barışa katkı sağlayan bir değerdir ancak, nelerin hoşgörü olduğunun bilinmesi yani hoşgörünün sınırlarının çizilmesi gerekmektedir. Bireyin benimsemediği düşünce ve davranışlara anlayış göstermesi ile zorbaca, adaletsiz ve insan haklarına aykırı durumlara da anlayış göstermesi gerektiği anlamına gelmemektedir. İnsanlığa yönelik suç sayılabilecek eylemleri anlayışla karşılamak bir şekilde hoş görmek, suça ve haksızlığa onay verme gibi bir anlam taşımaktadır (Usui, 2008). Dolayısıyla zalimlik, zorbalık, şiddet, insan onuruna aykırı davranışlar ve adaletsizliği görmezden gelmek gibi davranışlar hoşgörü olarak değerlendirilmemelidir (Reboul, 1995). Özetle, insan temel haklarının ihlal edilmesi, bireysel farklılıklara saygısızlık ve inançlara hakaret gibi davranışlar hoşgörü olarak değerlendirilemez, çünkü hoşgörünün temelinde karşılıklı olarak kimsenin zarar görmemesi bulunmaktadır.

Hoşgörünün daha iyi anlaşılması için hoşgörüsüzlüğün ne olduğunun tanımlanması faydalı olacaktır. Hoşgörünün zıddı olan hoşgörüsüzlük, basit bir anlayışsızlık, kötü niyetli davranışlar ve amacına ulaşmak için şiddet uygulama gibi çok çeşitli olabilmektedir (Campbell, 2011). Bu sebeple hoşgörüsüzlüğün göstergelerinin neler olduğunun belirlenmesi etkili hoşgörü eğitiminin planlanması için de önemlidir, çünkü bazen hoşgörüsüz davranışlarda bulunan kişi bu davranışlarının farkında olamayabilir. Nelerin hoşgörüsüzlük olarak değerlendirileceğinin tespit edilmesi faydalı olacaktır (Lister, 2013). Başka bir anlatımla, hangi davranış ve tutumların hoşgörüsüzlük olarak değerlendirileceğine ilişkin bir takım ölçütler olmalıdır.

Reboul (1995) hoşgörüsüzlüğü, bireyin kendi grubunu, inanç sistemini, davranışlarını diğerlerinden üstün görmesi ve diğer inançlara saygı göstermemesi olarak tanımlamıştır (Reboul, 1995). Hoşgörü ve değerler konusunda çalışmalar yapan Rokeach ise hoşgörüsüzlüğün başlıca belirtileri olarak tutuculuk (dogmatizm) ve önyargıyı göstermektedir (Akt. Dağlı, 1995). Hoşgörü eğitimi konusunda çalışmalar yapan Reardon (2000) göre hoşgörüsüzlüğün bazı belirtileri:

- Ayrımcılık-Dışlama: Özellikle bazı arkadaşlarını bilerek ve isteyerek; oyunlara, etkinliklere almayarak onlardan uzak durma ve onlar yokmuş gibi davranma.
- Alay Etme: Arkadaşlarının kişisel özelliklerini, ailesini, etnik ve kültürel özelliklerini aşağılama ve utandırmaya çalışma.
- Baskı: Arkadaşlarının; düşüncelerini, yaşam tarzını ve inançlarını özgürce yaşamasını engellemeye çalışma. Kendi düşünce ve inançlarının daha iyi olduğu konusunda karşısındakine baskı uygulama.
- Kullanılan Dil: İletişim sürecinde karşısındakini kızdırmak için, küçük düşürücü, ırksal ve aşağılayıcı bir dil kullanma.
- Gruplaşma: Belli özelliklere sahip kişilerin bir arada toplanması farklı özelliklere sahip olanların gruba alınmaması.

- Önyargı-Genelleme: Kendisinden farklı olan, bireylere karşı sevgi ya da düşmanlık duygusu uyanmasına yol açan, katı inanç, kanı, genellemelere sahip olma.
- Saygısızlık: Karşısındaki kişinin; düşüncelerine, özelliklerine ve yaptıklarını küçük görme, saygı duymama.
- Suçlama (Günah Keçisi Yapma): Yaşanan bütün olumsuzluklardan sürekli aynı kişileri sorumlu tutma.
- Şiddet-Saldırganlık: Bazı çocukların diğer çocuklara zarar vermesi, taciz etmesi ve onları hırpalaması gibi davranışlarda hoşgörüsüzlüktür.
- Zorbalık: Bazı çocukların daha güçsüz veya savunmasız oldukları için diğerleri tarafından kötü davranışlara maruz kalması olarak sıralamıştır (Reardon, 2000).

Reardon'un (2000) yukarıda sıralamış olduğu davranış ve tutumların tümü toplum tarafından istenilmemektedir. Hoşgörünün olmadığı toplumlarda onun yerini şiddet, zorbalık ayrımcılık gibi istenmeyen hoşgörüsüz davranışlar almaktadır. Bu sebeple hoşgörünün geliştirilmesi toplumsal barış ve uyum için gerekliliktir (Hollingsworth, Didelot ve Smith, 2003). Dünyada hoşgörüsüzlük ve çatışma ortamı giderek yaygınlaşmaktadır. Etnik savaşlar, ırk çatışmaları, önyargılar, kültürel anlaşmazlıklar ve din çatışmaları hoşgörüsüzlüğün başlıca sonuçlarındandır. İnsanoğlunun çeşitliliği onun zenginliğini oluşturmaktadır ve bu zenginliği korumak için hoşgörü kültürünün geliştirilmesi gerekmektedir (UNESCO, 1994). İrkçılık, şiddet ve zorbalık gibi istenmeyen durumların önleyebilmek için, eğitimin çalışmalarının temeline barışı ve hoşgörüyü yerleştirmek gerekmektedir (Killen, Rutland ve Ruck, 2011). Bu sayede gelecek kuşaklar çatışmaların dışında tutabilir ve barış içerisinde bir arada yaşayabilirler. Hoşgörü; barışa ve kişilerarası ilişkilerin gelişmesine katkı sağlayan olumlu bir kavramdır, aynı zamanda hoşgörü hayatı kolaylaştırma konusunda insanlara yardımcı olmaktadır.

1.7.2.2. Hoşgörünün Geliştirilmesi

Günümüzde değişen şartlarla birlikte farklı özelliklere sahip insanlar aynı sosyal çevreleri paylaşmaktadırlar. Farklı özelliklere sahip kişilerin çatışma yaşamadan uyum içerisinde bir arada bulunması ancak karşılıklı anlayış ve hoşgörüyle

sağlanabilir (Keengwe, 2010). Bu sebeple çocukların eğitiminde, farklılıkları anlamaya yardımcı olan hoşgörü değerinin var olduğu uygun programlar düzenlemek gerekmektedir (Hollingsworth, Didelot ve Simith, 2003; Kepenekçi, 2004; Reardon, 2000; Tatar, 2009; UNESCO, 1995; Usui, 2008). Eğitim programları tasarlanırken hoşgörünün geliştirilmesine yönelik çalışmalar da düşünülmelidir çünkü hoşgörü; demokrasi, insan hakları, sevgi ve saygı gibi toplumsal barış adına önemli olan değerler için bir eşiktir (UNESCO, 1994). Bu bölümde hoşgörü eğiliminin nasıl geliştirilebileceği ve programların içerisinde nasıl yer alması gerektiği literatür ışığında tartışılmıştır.

Hoşgörü doğuştan getirilen kalıtsal bir özellik değildir, yani birey hoşgörüyü çevresiyle etkileşime girerek öğrenmektedir. Literatür incelendiğinde; bireyin hoşgörüyü hayatı boyunca girmiş olduğu ilişkilerden öğrenerek kazandığı görüşü öne çıkmaktadır (Başaran, 1995; Campbell, 2011; Hansen, 2011; Nieto, 1994; Reardon, 2000; Lister, 2013). İnsan çevresinde bulunan insanlarla ilişkiler kurarak yaşamını sürdüren kendine ait duygu ve düşünceleri olan toplumsal bir varlıktır. Toplumsallaşma ilk olarak ailede başlamaktadır ve bu durum okulla birlikte giderek hız kazanmaktadır. Okula başlayan birey aile dışında akranlarıyla ve öğretmenleriyle iletişim kurmaya başlar ve bu iletişimin bir sonucu olarak da birçok yeni davranış ve değer öğrenmeye başlar (Gander ve Gardiner, 2010). Hoşgörü de öğrenilebildiğine göre insanın hoşgörülü olması ya da olmaması içinde yaşadığı ortama ve geçirdiği yaşantılara bağlıdır. Bu sebeple uygun eğitim ortamları ve yaşantıları sağlanabilirse bir değer olan hoşgörü geliştirilebilir (Miller ve Sessions, 2005).

Hoşgörü geliştirmek için ilk önce hoşgörünün nasıl ve nerde kazanıldığı bilinmelidir. Hoşgörü anlayışının kazanılacağı ortamların başında aile (Almond, 2010; Zakin, 2012) ve okul (Tatar, 2009; Usui, 2008) gelmektedir. Hoşgörü diğer değerlerde olduğu gibi ailede başlamaktadır (Vietze ve Hildebrandt, 2009), ancak hoşgörünün geliştirilmesinde aileden sonra çocuğun yaşamının önemli bir kısmını geçirdiği okul (Hansen, 2011) gelmektedir. Bu sebeple okullarda verilen eğitimin içeriğinde hoşgörüyü yer verilmelidir (UNESCO, 1994). Sonuç olarak, okul ve ailenin işbirliği sonucunda bireylerde hoşgörü eğilimi geliştirilebilir.

Çocuklar için okul hayatı; kadınların da çalışma hayatına erkekler kadar katılmasıyla birlikte erken yaşlardan itibaren başlamaktadır. Çocuklar okulla birlikte ailesi dışında kendisinden farklı özellikteki birçok çocukla karşılaşmakta ve kendisinden farklı olan bu kişilerle uyum içersinde bir arada yaşamayı öğrenmektedir (Gander ve Gardiner, 2010). Okul birçok yeni davranışın kazanıldığı değerlerin ve toplumsal kuralların öğrenildiği bir yer olduğu için hoşgörünün geliştirilmesinde de önemli bir yere sahiptir. İnsan haklarına saygı duyan, karşısındakine anlayışla yaklaşabilen, barışa ve adalete önem veren bireylerin yetiştirilebilmesi adına okul öncesi dönemden itibaren hoşgörü geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir (Tatar, 2009). Hoşgörü değerinin geliştirilmesi için okullar bir fırsat olarak görülmelidir, çünkü aileden sonra çocuğun yaşamının büyük bir kısmını geçirdiği okul ve sınıf ortamının çok önemli bir yer tutmaktadır. Bu sebeple okulda hoşgörü eğitimine yönelik yapılacak çalışmalar hoşgörünün geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Hoşgörü eğitiminin nasıl yapılacağı ve bu süreçte nelere dikkat edilmesi gerektiği belirlenmelidir. Dünya’da eğitim adına çalışmalar yapan UNESCO 1995 yılında Paris’te yapmış olduğu toplantıda *“Hoşgörü Eğitimi”* konusunda kararlar almıştır (UNESCO, 1995). Bu kararlara göre:

1. Toplumdaki hoşgörüsüzlüğü önleyebilecek en etkili yöntem eğitimidir, dolayısıyla hoşgörü eğitimi bir gerekliliktir. Hoşgörü eğitiminde ilk olarak insanlara hakları ve özgürlükleri öğretilmelidir. Haklarını ve sorumluluklarını öğrenen birey, diğerlerinin haklarına ve özgürlüklerine de saygı gösterip anlayışla yaklaşabilir.
2. Hoşgörü eğitimi acil ve zorunlu olarak görülmelidir. Toplumdaki şiddetin ve dışlanmanın temelinde hoşgörüsüzlük vardır. Bir ülkede eğitim programları ve politikaları; etnik, kültürel, sosyal, din, dil ve bireysel farklılıkları olan insanları anlamaya yönelik olmalıdır. Eğitim programları insanları birleştirici ve gelişimsel olmalıdır.
3. Hoşgörü eğitimi; toplumdaki dışlanma ve korkuyla mücadele etmeyi amaçlamalıdır. Hoşgörü eğitiminde çocukların; adil olma, tarafsız düşünme, etik davranma ve anlayışlı olma kapasitelerini geliştirmek amaçlanmalıdır.

4. Hoşgörü eğitimine yönelik programlar ve bu konuda yapılan araştırmalar; insan hakları ve şiddeti önlemek adına yapılmaktadır. Öğretmen eğitimine, müfredata, ders kitaplarına ve diğer bütün eğitim materyallerine hoşgörü değeri alınmalıdır. Kişi hak ve özgürlüklerine saygı duyan, duyarlı ve çeşitliliğe değer veren vatandaşlar yetiştirmek için hoşgörü eğitimi yapılmalıdır (UNESCO, 1995).

Aslında hoşgörü eğitiminin içeriği belirlenirken bile toplum adına ne kadar faydalı ve gerekli bir çalışma olduğu görülmektedir. Hoşgörü eğitimi sayesinde; demokrasi, barış, kişilerarası ilişkilerin düzenlenmesi, hak ve sorumluluklarına sahip çıkabilme, şiddet ve zorbalığın önüne geçme gibi doğrudan ya da dolaylı birçok kazanç sağlanabilmektedir (Coloroso, 2011). Hoşgörü eğitimin gerekçeleri ve önemi belirlendikten sonra hangi yöntem ve tekniklerin kullanılabileceği de gözden geçirilmelidir.

Hoşgörü eğitiminde; edebiyat, şiir, resim, müzik ve drama gibi farklı yöntemlerden ve alanlardan yararlanılabilir. Farklı alanlardan yararlanılarak hoşgörü kazandırma süreci da eğlenceli bir hale getirilebilir. Türkiye’de hoşgörü eğitimi konusunda uygulamalı çalışmaların sayısı oldukça azdır (Erdem-Zengin, 2014; Tatar, 2009), ancak yurtdışında hoşgörünün geliştirilmesine yönelik edebiyat (Chongruksa, Wadeng, Prinyapol ve Padungpong, 2014; Lister, 2013; Schmidt, 2010;), müzik (Pascale, 2010), resim (Lintner, 2005) ve sinema (Stevens ve Charles, 2005) gibi birçok alanın kullanıldığı çalışmalarla karşılaşmak mümkündür. Türkiye’de ilkokul ve ortaokul programında yer alan birçok derste hoşgörü değeri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Hayat Bilgisi, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Vatandaşlık gibi derslerin içeriğine yapılan eklemelerle değerler eğitimi yapılmaya çalışılmaktadır (Aral, 2008; Kaya, 2011; MEB, 2010b). Bu çalışmalara ek olarak yaşantıya dayalı geliştirilecek olan programlar yoluyla da çocuklarda hoşgörü geliştirilebilir.

Hoşgörü eğitimi konusunda Mısır’da çalışmalar yapan Kouchok (2008), hoşgörü öğretiminde yardımcı olabilecek ilkeleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- *Örnekler Kullanma:* Hoşgörü soyut bir kavram olduğu için hoşgörünün ne olduğunu ve nelerin hoşgörüsüzlük olduğunu açıklayan örneklerden yararlanılabilir. Bu örnekler yaşanmış olaylarda olabilir hikâyelerden de yararlanılabilir. Çocuklar örneklerdeki gibi davranmaları konusunda teşvik

edilmelidir. Aynı zamanda öğretmen de model olmalıdır ve çocukların hoşgörülü davranışı yerine getirmeleri için zaman tanınmalıdır.

- *Tartışma ve Açıklamalardan Yararlanma:* Çocuklar sınıfta sadece sorulara cevap vermemelidir aynı zamanda özgürce sorular da sorabilmelidir. Bu sayede çocukların korkusuz bir şekilde düşüncelerini özgürce açığa çıkarmaları için fırsatlar sunulabilir. Çocuklar düşüncelerini ifade ederken öğretmen yönlendirici ve baskıcı olmaktan kaçınmalıdır.
- *Eğitim Ortamının Hoşgörülü Olması:* Eğitim ortamın hoşgörünün doğasına uygun olması gerekmektedir. Eğitim ortamı; baskıcı, aşırı otoriter, katı, şiddet içeren ve tutarsızlıkların olduğu bir ortam olmamalıdır. Çünkü hoşgörüsüz bir ortamda hoşgörü öğrenilmez. Eğitim ortamında eşitlik, adalet ve anlayış öne çıkmalıdır.
- *Hoşgörü Konusunda Tecrübe Kazanmalarına Yardımcı Olmak:* Değerler yaşantı yoluyla öğrenildiği zaman ancak kalıcı olabilirler. Çocukların hoşgörüyü öğrenmeleri için bunları gerçekte uygulamaları gerekmektedir. Bu konuda çocuklara fırsatlar ve olanaklar sağlanmalıdır.
- *Hoşgörü Geniş Bir Alana Yayılmalıdır:* Okul programlarının yani müfredatın içeriğinde hoşgörüye yer vermek gerekmektedir. Çocuklar, hoşgörüyü yaşamlarına yaydıkça ve hoşgörüyle ilgili problemleri çözdükçe, olayları tartışarak, davranış modellerini gözlemleyerek hoşgörüyü daha iyi anlayacaklardır.
- *Okul Personeli ve Velilerin İşbirliğinin Sağlanması:* Hoşgörü eğitiminde Okul müdüründen, sınıf öğretmenine ve aileye kadar çocuklarla ilişkili herkesin sorumluluk alması gerekmektedir. Çocuklar öğrendikleri hoşgörüye ilişkin olumlu modeller ve tutarlı davranışlar gördükçe onu daha iyi pekiştireceklerdir..
- *Eğlenceli ve Neşeli Bir Ortam Oluşturma:* Hoşgörü eğitiminde eğlendirici ve çocukların hoşuna gidecek aktivitelere yer vermek gerekmektedir. Hoşgörüyü öğrenme ve uygulama için, neşeli ve eğlenceli bir ortam oluşturulmalıdır (Kouchok, 2008).

Hoşgörü değerinin geliştirilmesi ve benimsenmesi için çocuklara hoşgörünün yalnızca öğretimi yeterli değildir, aynı zamanda yetişkinlerin onlara örnek olması gerekmektedir. Burada en görev toplumdaki bütün yetişkinlere düşmekle birlikte en başta anne-babaya (Almond, 2010) ve öğrencilerin model aldıkları öğretmenlere (Büyükkaragöz ve Kesici, 1996) düşmektedir. Öğrencilerin hoşgörü algısını geliştirmede öğretmenler önemli rol oynamaktadırlar, çünkü okul yıllarında çocuklar öğretmenlerini model almaktadırlar. Sosyo-bilişsel kurama göre; çocuklar birçok davranışı modelden gözleyerek öğrenmektedirler (Nazlı, 2014). Özellikle öğretmenler çocuklar için bir rol model olmaktadır. Çocukların birçok toplumsal rol ve davranışları öğrendikleri okul yıllarında öğretmenlerin model olması oldukça önemlidir. Öğretmenlerin, öğrencilerinin hoşgörü algısını geliştirebilmesi için kendilerinin hoşgörülü olması ve hoşgörü eğitiminde yeterli olması gerekmektedir (Büyükkaragöz ve Kesici, 1996; Ersanlı ve Dicle, 2011; Kaymakcan, 2007; Türe, 2014).

Okullarda hoşgörü değerinin kazandırılmasında öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Çocukların zamanın önemli bir kısmını birlikte geçirdiği ve model aldıkları öğretmenlerin hoşgörüye ilişkin yeterli döküman ve donanımına sahip olması okullarda hoşgörü kültürünün oluşmasına katkı sağlayacaktır (Keengwe, 2010). Bu sebeple okullarda hoşgörü eğitimine ilişkin dökümanların yaygınlaştırılması öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri açısından faydalı olacaktır, ancak hoşgörünün geliştirilmesi bir ekip işidir ve okul yönetimiyle de alakalıdır. Eğer okul demokratik yönetim biçimiyle yönetiliyor ise, çocukların aileden getirmiş oldukları hoşgörü daha da gelişebilir (Nieto, 1994). Kısacası hoşgörü öğretimde eğitimin bütün paydaşları üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirmelidir. Okul, aile ve öğrenci işbirliğiyle yürütülecek hoşgörü faaliyetlerinin başarıya ulaşması daha kolay olacaktır.

Hoşgörü eğitimi ne zaman yapılacağı önemlidir. Hoşgörü konusunda yapılan araştırmalar, öğrencilerinin sınıf düzeyleri yükseldikçe hoşgörülü olma durumlarının azaldığını göstermektedir (Çalışkan ve Sağlam, 2012; Kalın, 2013). Değerler çocukluk döneminden itibaren oluşmaya başladığı için değerler eğitimi yönelik çalışmalar ne kadar erken yapılırsa o kadar iyi olacaktır (Zakin, 2012). Hoşgörü ailede başlamaktadır, Vietze ve Hildebrant (2009) ebeveynlere hoşgörülü çocuklar yetiştirme konusunda önerilerde bulunmuşlardır. Bunlardan birkaçı:

- Kendi varsayımlarının, önyargılarının ve değerlerinin farkında olma,
- Sosyal çevrenizde farklı olarak gördüğünüz kişilerle de iletişim halinde olma,
- Farklı özelliklere sahip insanlarla çocukları tanıştırmak farklı insanların da anlaşabileceğini gösterme,
- Çocuklara farklı diller farklı kültürler öğrenmesi konusunda yardımcı olma,
- Sanat, müzik, oyun hikâyeler yoluyla çocukların farklılıkları ve bu farklılıklara hoşgörüyle yaklaşmasını teşvik etme,
- Çocuklara özgeci (prososyal) davranışlar ve sosyal sorumluluk konusunda örnek olmaya çalışma,
- Çocuklara hoşgörü değerini öğretirken; sabırlı, esnek, kararlı ve farkında olmaya çalışmaktır (Vietze ve Hildebrant, 2009).

Ailede başlayan hoşgörünün benimsenmesinde okul yaşantısı kritik öneme sahiptir. Bu sebeple okul yıllarında yapılacak olan çalışmalar hoşgörünün bir değer olarak benimsenmesinde önemli bir yere sahiptir. Bilişsel gelişim kuramının kurucusu olan Piaget'in kuramına göre de; 6-12 yaşlar arası somut işlemler dönemidir ve bu dönemde çocuklarda benmerkezcilik azalmaya başlamıştır. Bu dönemde çocuklarda akran ilişkileri yoğunlaşmaktadır ve bu ilişkilerin sonucunda her birey kendi değerler sistemini oluşturmaktadır (Gander ve Gardiner, 2010; Senemoğlu, 2012). Bu araştırmada da yaş olarak 10-11 yaş aralığındaki beşinci sınıf öğrencileri hedef kitleyi oluşturmaktadır çünkü yapılan araştırmalarda hoşgörü gibi değer eğitime yönelik çalışmaların erken yaşta yapılması gerektiğini (Çalışkan ve Sağlam, 2012; Kalın, 2013; Miller ve Sessions, 2005; Tatar, 2009) vurgulanmaktadır.

Sonuç olarak; hoşgörü de diğer değerler gibi kalıtsal değildir ve yaşantılar sonucu öğrenilmektedir. Değer öğrenme süreci ise ailede başlayıp okulda geçirilen yaşantılarla içselleştirilmektedir. Bu sebeple hoşgörü gibi değer eğitime yönelik çalışmaların erken yaşlardan itibaren yapılması faydalı olacaktır (Zakin, 2012). Günümüzde çocuklar erken yaşlardan itibaren okulla tanışmaktadırlar, bu sebeple okullar, farklılıklara saygı, hoşgörü, adalet ve insan haklarına saygı gibi değerlerin

öğretilmesinde önemli bir yere sahiptirler (Darr-Elston, 2014). Üste'ye (2007) göre okul hayatı toplumun küçük bir örneği gibidir. Bu sebeple de okullarda kişilere saygıyı temel alan öğrenme ortamlarının oluşturulması, öğrencilerin düşüncelerine önem verilmesi okullarda hoşgörü ve demokrasi kültürünün geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

1.7.2.3. Türk Kültüründe Hoşgörü

Türk kültüründe hoşgörünün varlığı Mevlana, Yunus Emre, Hacı Bektaşî Veli gibi örneklerle ön plana çıkmaktadır. Hoşgörü kültürü sayesinde yüzyıllar boyunca Anadolu'da farklı kültürlere ait insanlar aynı ortamı barış içerisinde paylaşmışlardır (Göğebakan, 2010). Anadolu'da hoşgörüye verilen önem tasavvuf edebiyatında da kendisini göstermektedir. Türk tasavvufunun hoşgörü, sevgi ve saygı konusunda önemli bir görev üstlendiğini söylemek mümkündür (Kolaç, 2010). Avrupa'da kökleri 16. Yüzyıla dayanan (Yürüşen, 1996) hoşgörü, Anadolu'da 13. yüzyıl da toplumu etkileyen Mevlana Celaleddin Rumi, Yunus Emre ve Hacı Bektaşî Veli gibi önemli isimler tarafından dile getirilmiş ve bu konuda eserler verilmiştir.

Hoşgörü denildiğinde akla ilk gelen kişilerden birisi de günümüzden yaklaşık 800 yıl önce yaşamış Mevlana Celaleddin Rumi'dir. Mevlana'nın en önemli eseri olan Mesnevi'de hoşgörüye verilen önemin kanıtıdır (Sancak, 2011). Bu sebeple UNESCO'da 2007 Yılı'nı hoşgörü ve sevginin öncülerinden olan Mevlana'yı anma yılı ilan etmiştir. Mevlana yaşadığı zaman içerisinde farklılıklara hoşgörüyle yaklaşmış ve farklı özelliklere sahip insanlara da yanında yer olduğunu vurgulamıştır. Mevlana yaşadığı dönemde toplumun huzur içerisinde birlikte yaşaması için gerekli olan hoşgörü, barış, sevgi ve kardeşlik mesajlar vermiştir. Mevlana'nın öğretileriyle alakalı günümüzde dünyanın dört bir yanında çalışmalar yapılması Mevlana'nın vermiş olduğu hoşgörü mesajlarının zamanın etkisinden bağımsız olarak her dönemde kabul gördüğünün bir göstergesi olarak değerlendirilebilir (Orhanoğlu, 2012).

Mevlana'nın yaşadığı Anadolu coğrafyası; asırlar boyunca farklı kültür ve medeniyetlere ev sahipliği yapmıştır. Bu sayede Anadolu; farklı dinlerin, kültürlerin ve milletlerin bir arada yaşadığı önemli bir medeniyet merkezi olmuştur (Sancak, 2011). Mevlâna günümüzde de ilgi konusu olan eseri Mesnevi'de diğer dinler, milletler ve peygamberler hakkında da hikâyeler anlatmış ancak, bu hikâyelerde

ayrımcılık oluşturacak, küçük düşürücü, hoşgörüsüz ifadelerde bulunmamıştır. Mevlana bütün din ve düşüncelere hoşgörüyle yaklaşmış ve saygı göstermiştir (Tok, 2007). Mevlana'nın insanlara olan bu hoşgörülü yaklaşımı onun dizelerine de yansımıştır.

Gel, gel ne olursan ol, gel!

İster kâfir, ister mecusî, ister puta tapan ol, gel!

Bizim dergâhımız ümitsizlik dergâhı değildir.

Yüz kere tövbeni bozmuş olsan da yine gel!

Mevlana Celaleddin Rumi.

Türk kültüründe ve dünya kültüründe önemli bir yere sahip olan Mevlana, yaymış olduğu hoşgörü ve sevgi fikirleriyle geçmişten bugüne bütün dönemlerde sevilmiş ve kabul görmüştür. Kendisinden sonra gelen şairler diğer düşünürler Mevlana ve onun öğretileri hakkında övgüler yağdırmışlardır. Hoşgörü'nün öncülerinden Mevlana'nın eserleri, günümüz eğitim sistemlerinde yer verilmesi ve faydalanılması gereken eserlerdendir. İnsancıl düşünce, insan sevgisi, hoşgörü, adalet gibi evrensel değerler ve bunların yanı sıra milli değerlerin, yetişecek ve yetişmekte olan kuşaklara benimsetilmesi açısından kullanılabilir en güzel eserlerin başında gelmektedir (Göğebakan, 2010; Kolaç, 2010; Orhanoğlu, 2012; Sancak, 2011; Tok, 2007). Türk eğitim sistemini yeniden şekillendiren, çağdaştıran Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu kabul edilen Mustafa Kemal Atatürk de Mevlana'nın eğitim görüşü ve düşünceleri hakkındaki beğenisini dile getirmiştir (Sancak, 2011).

1.7.2.4. Uluslararası Hoşgörü Çalışmaları

Şiddetin çatışmaların ve anlaşmazlıkların yaşandığı günümüz dünyasında insanları birleştiren; hoşgörü, sevgi ve saygı gibi bazı evrensel değerlere ihtiyaç duyulmaktadır. BM tarafından hazırlanan İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (1948) aslında evrensel değerlerin temelini oluşturmaktadır (Demirhan-İşcan, 2007). BM'nin çalışmalarının yanı sıra UNESCO da yapmış olduğu çalışmalarla hoşgörü ve barış gibi evrensel bazı değerleri dünya geneline yaymaya çalışmaktadır (UNESCO, 1994; LVEP, 2012). Değerler eğitimi konusunda yapılan uluslararası çalışmalarda evrensel değerlerin varlığını göstermektedir.

Hoşgörü konusunda uluslararası çalışmalar yürüten kuruluşların başında BM gelmektedir. BM ikinci dünya savaşından sonra; savaşların önüne geçmek ve evrensel barışı sağlamak amacıyla; İngiltere, Çin, Amerika Birleşik Devletleri Sovyetler Birliği (Rusya), Fransa ve diğer kurucu üyelerin bir araya gelmesiyle 1945 yılının 24 Ekiminde resmen kurulmuştur. Birleşmiş Milletlerin kuruluş amacı insanlar arasında hoşgörünün ve barış kültürünün geliştirilmesidir. Bu amaçla BM amaçlarını aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Evrensel barışı korumak ve güvenliği sağlamak.
- Milletler arasında dostluğu oluşturmak için halklara saygı göstermek ve milletler arasında eşitliği sağlamaya çalışmak.
- Dünya genelinde yaşanan; insani ekonomik, kültürel ve sosyal problemlerin çözümüne katkı sağlamak.
- Son olarak evrensel insan haklarına ve özgürlüklerine saygıyı geliştirmeye çalışmak (www.unicankara.org.tr, 2014).

Yukarıdaki BM amaçları incelediğinde; barış, saygı ve eşitlik vb. hepsinin hoşgörüyü yakından ilişkili olduğu görülmektedir. BM bu amaçlara ulaşmak adına uluslararası çalışmalar yapmakta ve bu çalışmaların sonucunda bazı kararlar almaktadır. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi de bu kararların yazıya dönüştürülmüş metinlerinden bir tanesidir.

BM kuruluşunun üçüncü yılında, insanların yaşamlarını daha iyi şartlarda sürdürmesi amacıyla standartlar oluşturulmaya çalışılmıştır. Yapılan bu çalışmaların sonucunda BM, insan onurunu temele alan *Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi*'ni 10 Aralık 1948 tarihinde yayınlamıştır. Beyannamenin kabul edildiği 10 Aralık günü, dünya genelinde "*Uluslararası İnsan Hakları Günü*" olarak kutlanmaktadır. Beyanname'de farklı kültürler, dinler, milletler ve ırklar arasında barış, hoşgörü, anlayış ve dostluğun teşvik edilmesine yönelik çalışmaların desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (www.unicankara.org.tr, 2014).

BM'nin çabalarına rağmen dünyada halen insan hakları ihlalleri yapılmaya devam etmektedir. Bu ihlallerin en nemli nedenlerinden bir tanesi de hoşgörüsüzlüktür. BM'nin hoşgörü konusunda yapmış olduğu çalışmalar ve almış olduğu önlemlerden bazıları aşağıda sıralanmıştır:

- *Din ve İnanç Temelli Her Tür Hoşgörüsüzlük ve Ayrımcılığın Yok Edilmesine dair Beyanname (1981)*: Farklı inançların hepsinin değerli olduğu bu beyanname ile vurgulanmaktadır. Beyannamede insanların, düşüncelerinden ve dini inançlarından ötürü ayrımcılığa maruz kalmama haklarının olduğu belirtilmektedir.
- *Irka Dayalı Ayrımcılığın Her Biçiminin Yok Edilmesi Uluslararası Sözleşmesi (1963)*: Hoşgörüsüz davranışlardan birisi kabul edilen (UNESCO, 1994) ırkçılık konusunda alınmış bir önlemdir. Kültür, ırk, etnik köken ya da deri rengi nedeniyle insanlara yönelik ayrımcılık yapmak yasaklanmıştır. Milletler arasında barışçıl ve dostane ilişkilerin kurulmasının önünde ırkçılığın önemli bir engel olduğu ifade edilmiştir. Günümüzde BM başta ırkçılık olmak üzere ayrımcılığın bütün türleriyle ve hoşgörüsüzlük türleriyle ilgili dünya genelinde yaşanan bütün olayları ve alınan tedbirleri araştırmaktadır.
- *Dünya ırkçılık, Irka Dayalı Ayrımcılık, Yabancı Düşmanlığı ve Hoşgörüsüzlüğe Karşı Konferans (2001)*: İsviçre'nin Cenevre kentinde 1978 ve 1983 yıllarında düzenlenen konferanslara benzer şekilde 2001 yılında Güney Afrika'da ırkçılığın önüne geçmek adına bir konferans düzenlenmiştir. Konferansta ırkçılığı dünyadan kaldırmak için yapılabilecek çalışmalar görüşülmüştür. Konferans sonuncunda "Durban Beyannamesi ve Eylem Programı" kabul edilmiştir. Dünya genelinde böylesine uluslararası çalışmaların yapılması ırkçılık gibi hoşgörüsüz bir davranışın dünya için ne kadar önemli bir sorun olduğunun göstergesidir.
- *Kadın Hakları*: Cinsiyetçi yaklaşımlar hoşgörüsüz davranışların başında gelmektedir (UNESCO, 1995). BM, kadın-erkek eşitliği konusunda 1945'te kurulduğundan bu yana faaliyetler sürdürmektedir. Kadınlar cinsiyetlerinden ötürü dünya genelinde ayrımcılığa maruz kalabilmektedirler. Bu sebeple BM, kadınların haklarını korumak ve toplumsal olanaklardan eşit şekilde yararlanmalarını sağlamak adına dünya genelinde çalışmalar yapmaktadır.

- *Çocuk Hakları*: Hoşgörü değeri denilince her zaman yaşlılar arası hoşgörü kastedilmez yetişkinlerinde çocuklara hoşgörüyü yaklaşması gerekmektedir. Çünkü çocuklar yardıma ve ilgiye muhtaçtırlar. Dünya genelinde her yıl sayıları milyonlarla ifade edilen çocuk savaşlar, şiddet ve açlık sebebiyle yaşamını kaybetmektedir. Geleceğin teminatı olan çocukların haklarını savunma konusunda BM'nin alt kuruluşu olan Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) dünya genelinde aktif olarak çalışmaktadır. Çocuklara karşı hoşgörülü davranmak insanların temel sorumluluklarındanıdır.
- *Azınlık Hakları (Ulusal, Etnik, Dinsel ve Dilsel Azınlıklara Mensup Kimselerin Hakları Beyannamesi 1992)* : Hoşgörünün doğasında azınlıklara da anlayışla yaklaşmak bulunmaktadır. Dünya genelinde nüfusun yaklaşık bir milyarını azınlıklara mensup insanlar oluşturmaktadır. Maalesef dünya genelinde azınlıkların kötü muameleye, dışlanmaya ve ayrımcılığa uğradıkları tespit edilmektedir. Evrensel barışın temin edilmesi ve toplumsal düzenin sağlanması açısından azınlıkların haklarının korunması da önemli görülmektedir (www.unicankara.org.tr, 2014).

Yukarıda BM'nin hoşgörünün geliştirilmesi ve hoşgürsüzlüğün önüne geçilmesi adına yapmış olduğu çalışmalardan örnekler verilmiştir. İnsanoğlunun kurmuş olduğu en kapsamlı organizasyon olan BM hoşgörü ve barışı merkeze alan çalışmalar yapmaktadır. Bu açıdan bakıldığında hoşgörünün dünya barışı için ne kadar önemli bir değer olduğu görülmektedir.

1.7.3. Zorbalık

Okullar modern toplumlarda çocukların devam etmesinin zorunlu ve gerekli olduğu eğitim kurumlarıdır. Toplumun tamamını ilgilendiren böylesine önemli bir ortamda çocukların güvenle eğitime devam edebilmeleri sağlamaya yönelik gerekli tedbirler alınmalıdır (Cowan, Vaillancourt, Rossen ve Pollitt, 2013; Gökler, 2009). Araştırma kapsamında çalışılan zorbalık, maalesef okullarda yaygın olarak görülen ve bireyin gelişimini kısa ve uzun dönemde olumsuz yönde etkileyen sorunların başında gelmektedir (Albayrak, 2012). Zorbalığı önlemeye yönelik erken dönemde yapılacak çalışmalar sorunun çözümüne katkı sağlayacaktır (Austin ve Sciarra,

2012; Gökler, 2009; Olweus, 2013; Pişkin, 2002; 2010; Stefanakou, Tsiantis ve Tsiantis, 2014; Ünalmiş, 2010). Bu bölümde çocukların okula uyumunu etkileyen, okulların huzurunu bozan ve öğrencilerin toplumsal güvenliklerinin önünde önemli bir sorun olan zorbalık kavramı incelenmiştir.

1.7.3.1. Zorbalığın Tanımlanması

Günümüzde modern toplumlarda okullar başta olmak üzere eğitim kurumları bireylerin toplumsal hayata katılmasında önemli bir yer tutmaktadır. Teknoloji, iş hayatı ve yaşam koşullarında yaşanan değişimlerle birlikte günümüzde çocuklar erken yaşlardan itibaren okul, kreş anaokulu gibi eğitim kurumlarıyla tanışmaktadırlar (Nazlı, 2014) . Okullar farklı özelliklere sahip bireylerin yoğun bir şekilde etkileşimde buldukları eğitim kurumlarının başında gelmektedir. Okullarda önlemler alınmasına rağmen öğrenciler arasında olumsuz davranışlar görülebilmektedir. Okul döneminde öğrencilerin gelişimlerini olumsuz etkileyen davranış sorunlarından birisi de literatürde zorbalık olarak bilinen kavramdır (Juvonen ve Graham, 2014; Olweus, 1994; Pişkin, 2010; Yıldırım, 2012). Zorbalık olayları yalnızca okullarda değil iş ortamı, üniversite ya da hapisane gibi toplumun her alanında görülebilmektedir. Çoğunlukla okullarda yaşanan zorbalık çalışıldığı için zorbalık denince akla ilk önce okul zorbalığı gelmektedir. Bunun nedeni çocukların toplum için önemi ve zorbalığın gelişimsel bir risk faktörü olarak görülmesidir (Kapçı, 2004).

Zorbalık konusunda kapsamlı çalışmaları olan ve uluslararası alanda tanınan araştırmacılardan Olweus (2013) zorbalığı: “*Bir kişinin kasıtlı ve sürekli olarak bir veya birden fazla kişi tarafından olumsuz(istenilmeyen) davranışlarına maruz bırakılması*” biçiminde tanımlamıştır. Bir davranışın zorbalık değerlendirilebilmesi için üç temel ölçüt bulunmaktadır. Bir eylem ya da davranışın zorbalık olması için;

1. Davranışın bilerek ve isteyerek maruz kalana (kurban) zarar verme amacıyla yapılması,
2. Benzer olumsuz davranışların süreklilik göstermesi,
3. Kurbanla zorba arasında psikolojik veya fiziksel açıdan bir güç eşitsizliğinin olması, yani kurbanın zorbaya karşı kendini koruyamayacak durumda olması gerekmektedir (Olweus, 2013).

Türkiye’de zorbalık konusunda araştırmalar yapan Pişkin’e (2010) göre zorbalık; *“Kurbanın (zorbalığa maruz kalan kişi) belirli bir süre boyunca, kasıtlı ve süreğen bir şekilde birinin ya da birilerinin olumsuz eylemlerine maruz kalmasıdır”*. Ortaokul düzeyinde zorbalığı araştıran Ünal mış (2010) zorbalığı; belirli bir kişi ya da kişilerce, kendisini yapılan bu tür olumsuz davranışlara karşı korumada yetersiz kalan kişiye yönelik yapılan genellikle olumsuz sonuçlara neden olan ve süreklilik gösteren bir şiddet türü olarak tanımlamıştır. Zorbalık tanımları incelendiğinde süreklilik olmasının zorbalığın tanımında ne kadar önemli bir yere sahip olduğu görölmektedir. Bu sebeple zorbalık eğer önlem alınmazsa kurban durumundaki bireyin gelişimini olumsuz yönde etkilemeye devam edecektir.

Literatür incelendiğinde; zorbalık kavramının eski bir olgu olduğu fakat zorbalık konusunda yapılan sistemli araştırmaların başlangıcının; Norveç’te 1982 yılında yaşanan ve toplumu derinden etkileyen intiharlarla başladığı ifade edilmektedir. Norveç’te eğitimine devam eden, yaşları 10 ile 14 arasında değişen üç erkek çocuğu akranları tarafından tekrarlayan bir şekilde olumsuz davranışlara maruz kalmalarının sonucunda intihara başvurmuşlardır. Bu olay medyada haber olunca; Norveç’te ulusal düzeyde yaşanan böylesine olumsuz olayların önüne geçmek adına bir eğitim kampanyası başlatılmıştır (Türktan, 2013). Zorbalık çalışmaları ilk çıktığı büyük ölçüde İskandinavya ile sınırlı kalmıştır. Okullarda yaşanan zorbalık araştırmaları 1980’lerden itibaren başta ABD, Kanada, İngiltere, Japonya, Hollanda ve Avustralya gibi diğer ölkelerin araştırmacılarının da çalışma konusu olmaya başlamıştır (Olweus, 2013; Pişkin, 2002; Uğürol, 2010; Yıldırım, 2012).

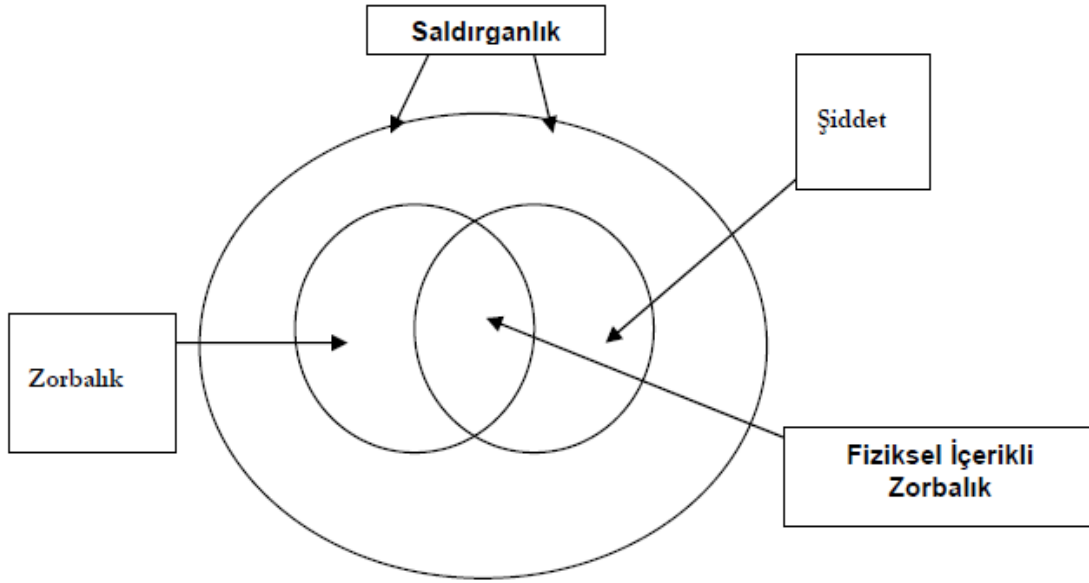
Bir kişinin tek başına zorba olması veya zorbalık yapması mümkün değildir, dolayısıyla zorbalıkta paylaşılan roller bulunmaktadır. Zorbalık olaylarında zorba ve kurban olmak üzere en az iki kişi olmaktadır duruma göre daha fazla kişide zorbalık olayına dâhil olabilmektedir (Yıldırım, 2012). Saldırganca davranışta bulunan ve karşısındakine zarar vermeye çalışan kişi zorba; zorbalığa maruz kalan kişi ise kurban olarak adlandırılmaktadır. Zorba ve kurban dışındaki diğer kişilerin yaşanan zorbalığa ilişkin tutum ve davranışları diğer rolleri belirlemektedir (Türktan, 2013). Zorba ve kurbanın dışında zorbalık olayındaki diğer rolleri Olweus (2003) aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Yandaş-Takipçi: Zorbalığın uygulanmasında aktif rol almaktadır, ancak zorbalığı başlatmamıştır.

- Destekleyen-Pasif Zorba: Zorbalık eyleminde aktif olarak yer almamakla birlikte zorbalığa onay vermektedirler.
- Pasif Destekleyen-Olası Zorba: Bu gruptakiler zorbalığa açıkta bir destek sağlamazlar, ancak bu grupta yer alan kişiler yaşanan zorbalıktan bir şekilde hoşlanmaktadırlar.
- Seyirci: Zorbalığı seyrederek fakat herhangi bir davranışta bulunmazlar.
- Olası Koruyucu: Yaşanan zorbalıktan rahatsız olan, kurbanı yardım edilmesini gerektiğini düşünen fakat yardım konusunda herhangi bir davranışta bulunmayanlar.
- Kurbanı Koruyan: Bu gruptakiler zorbalıktan hoşlanmayıp kurbanı savunmaya çalışmaktadırlar (Olweus, 2003; 2013).

Zorbalıkta paylaşılan roller cinsiyetlere göre değişiklik gösterebilmektedir. Literatürde zorbalık yapan erkeklerin oranının zorbalık yapan kızlara oranla daha fazla olduğu söylenmektedir (Austin ve Sciarra, 2012; Juvonen ve Graham, 2014; Olweus, 1994). Kurban durumundaki kız ve erkek oranlarının ise birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir (Dölek, 2002). Zorbalığa maruz kalma oranının en fazla ilköğretimlerde (ilkokul ve ortaokul) olduğu, öğrencilerin yaş ve sınıf düzeylerinin yükselmesiyle birlikte zorbalığın da giderek azaldığı görülmektedir. Yaşın ilerlemesiyle fiziksel zorbalıkta görülen azalma, sözel olarak devam etmektedir. Ayrıca yaşın ve sınıfın ilerlemesiyle fiziksel zorbalıkta sayısal bir azalma görülse de, şiddetinde bir artışın olduğu görülmektedir (Uğürol, 2010).

Şiddet, saldırganlık, öfke ve zorbalık birbirine yakın kavramlardır ancak bu kavramlar tamamen birbirin yerine kullanılabilen ya da aynı anlama gelen kavramlar değildirler (Pişkin, 2010). Olweus (1999) zorbalık, şiddet ve saldırganlık arasındaki ilişkiyi Şekil 1.1.'deki gibi açıklamaktadır (Akt. Gökler, 2009).



Kaynak: Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 511-537.

Şekil 1.1: Zorbalığın Saldırganlık ve Şiddetle İlişkisi

Zorbalık konusunda pek çok araştırması bulunan Olweus (2013) saldırganlığı; şiddeti ve zorbalığı içine alan bir daha kapsamlı bir kavram olarak tanımlamıştır. Şiddetle ve zorbalık, fiziksel biçimde yaşandığında birbirlerine benzemektedirler, ancak zorbalıkta yaşanan olayın tekrar etmesi ve zorba-kurban arasında güç dengesizliği bulunması gibi özellikler zorbalıkla şiddeti birbirinden ayırmaktadır. Fiziksel zorbalık bir tür şiddet olarak değerlendirilebilir, ancak zorbalık yalnızca fiziksel olarak uygulanmamaktadır. Saldırganlık ise zorbalığı ve şiddeti de içine alan daha geniş kapsamlı bir kavramdır (Olweus, 2013).

Okullarda yaşanan saldırganlık olayları incelendiğinde, öğrenciler arasında bir çeşit saldırganlık olan zorbaca davranışların yaygın olduğu ve eğitimin her kademesinde farklı şekillerde ortaya çıktığı görülmektedir (Forsberg, Thornberg ve Samuelsson, 2014; Nickerson, Aloe, Livingston ve Feeley, 2014; Türktan, 2013; Uğürol, 2010). Zorbalığın kurban üzerinde kısa ve uzun vadeli olumsuz etkileri olmaktadır. Zorbalığın kısa vadeli etkileri arasında; aşağılanma, mutsuzluk, özgüvenin kaybolması, üzüntü, kaygı, güvensizlik ve okula gitmeyi istememektir (Austin ve Sciarra, 2012). Zorbalık konusunda önemli araştırmaları bulunan Olweus zorbalığın uzun dönem etkilerini araştırmıştır. Bu araştırmada 6. sınıfta eğitimine devam ederken 9. sınıfta okuyan öğrenciler tarafından zorbalığa maruz

kalan 23 yaşındaki genç yetişkinlerle çalışmıştır. Araştırmanın bulgularına göre zorbalığa maruz kalmış yani kurban rolündeki genç yetişkinlerin diğer akranlarına göre daha depresif ve özgüveninin düşük olduğu bulunmuştur (Olweus, 2013). Zorbalığın olumsuz etkilerini ortaya koyan bu ve bunun gibi birçok araştırma bulunmaktadır (Bradshaw, Waasdorp ve Johnson, 2014; Nickerson, Aloe, Livingston ve Feeley, 2014; Olweus, 1994; 2003; Pişkin, 2002; Kapçı, 2004).

Uluslararası alanda yapılan araştırmalar zorbalığın okullarda yaşanan önemli bir sorun olduğunu göstermektedir. Türkiye’de zorbalık konusunda araştırmaları bulunan Pişkin (2005) ve Ugürol (2010) gibi araştırmacılar uluslararası literatürde bulunan zorbalık araştırmalarını taramışlardır. Bu iki araştırmacının bulgularına göre:

- Okullarda görülen zorbalığın sıklığına ilişkin oranlar: İtalya’da %15-20, İngiltere’de %20, Norveç’te %7-8, ABD’de %13, Kanada’da %12 ve Yunanistan’da %6 şeklinde bulunmuştur. Türkiye’de bu oranın yaklaşık %11-50 arasında olduğu tahmin edilmektedir.
- Zorbalığın diğer boyutu olan kurban olma durumuna ilişkin oranlar: Yunanistan’da %15-30, İtalya’da %8-40, İngiltere’de %4-36; Portekiz’de %20-22; ABD’de %10, Kanada’da %21 ve Avustralya’da %30-50 civarında olduğu tespit edilmiştir (Pişkin, 2005; Ugürol, 2010).

Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde diğer ülkelerle benzer bir şekilde, eğitimin çeşitli kademelerinde okullarda zorbalığın yaşandığı tespit edilmiştir (Albayrak, 2012; Dölek, 2002; Gökler, 2009; İlhan-Alper, 2008; Ugürol, 2010; Yıldırım, 2012; Yurtal ve Cenkseven, 2007). Okullarda yaşanan böylesine yaygın ve önemli bir sorunun önlenmesi gerekmektedir. Literatürde zorbalığın önlenmesinde hoşgörü gibi pozitif yönelimli çalışmaların önemi vurgulanmaktadır (Austin ve Sciarra, 2012; Levine ve Tamburrino, 2014; Stefanakou, Tsiantis ve Tsiantis, 2014).

1.7.3.2. Zorbalık Türleri ve Zorbaların Özellikleri

Zorbalık sadece fiziksel şiddet olarak görülmemelidir. Literatürde farklı zorbalık türlerinden bahsedilmektedir (Bradshaw, Waasdorp, Johnson, 2014). Zorbalık konusunda uluslararası pek çok araştırması bulunan Olweus’un zorbalık konusunda yapmış olduğu sınıflama yaygın olarak kabul görmektedir (Pişkin ve

Ayas, 2011). Olweus (1994) ilk araştırmalarında zorbalığın üç türünden bahsetmektedir: Sosyal dışlama (ilişkisel), fiziksel ve sözel zorbalık (Olweus, 1994) ancak teknolojinin gelişmesiyle ve sosyal ağların yaygın kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte ilgili literatüre siber (elektronik) zorbalık olarak bilinen zorbalık türü de eklenmiştir (Olweus, 2013).

Pişkin (2010) zorbalık türlerini; söylenti çıkarma, dışlama, sözel, fiziksel ve eşyalara zarar verme olarak beş kategori de ele almıştır. Pişkin ve Ayas (2011), zorbalığın bu beş türünü ölçmeyi amaçlayan çocuklara yönelik (4-8. Sınıf) bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Bir davranışın zorbalık olup olmadığına karar verebilmek için Olweus'un (2013) belirlediği zorbalık ölçütlerine (kasıtlı olması, tekrar etmesi ve güç dengesizliği) uyması gerekmektedir. Yıldırım (2012) zorbalık konusunda ilgili literatürü tarayarak bir derleme yapmış ve yaygın olarak görülen zorbalık türlerini örnekler vererek sıralamıştır:

Tablo 1.2: Zorbalığın Yaygın Olarak Görülen Türleri

Zorbalık Türü	Kapsam	Örnek
Fiziksel	Kurbanın canını yakma amacıyla, kasıtlı olarak yapılan, genellikle kurbanın zarar görmesiyle sonuçlanan davranışlardır.	Vurma, çelme takma, tokat atma, omuz atma, itme, aletlerle saldırma veya yumruk atma vb.
Sözel	Zorbalığa maruz kalan kurbanın; psikolojisini, sosyal gelişimini ve ruhsal bütünlüğünü olumsuz etkileyen sözel her türlü eylemlerdir.	Dış görünüşüyle alay etme, konuşmasını küçümseme, hoşuna gitmeyecek biçimde lakap takma, ismiyle dalga geçme, küfürlü şekilde konuşma vb.
Dışlama	Belirli bir kişiyi kasıtlı olarak yalnız bırakmaya çalışma, oyun, gezi gibi etkinliklere davet etmeme, haber vermeme, onu yok sayma benzeri davranışlar.	Kurban durumundaki kişiyi grup dışına iterek oyunlara ve çeşitli etkinliklere almama, görmezden gelme, yalnız bırakma, diğer öğrencilerle arkadaşlık yapmasını engellemeye çalışma vb.
Dedikodu	Birisi hakkında onun bulunmadığı ortamlarda, duyduğu zaman rahatsız olacağı asılsız sözleri ona zarar vermek amacıyla söyleme.	Hakkında söylentiler çıkararak huzurunu kaçırma, arkadaşlarıyla arasını bozmaya çalışma, bir kişi hakkında okulun çeşitli yerlerine onu üzecek hakaret içeren yazılar yazma vb.
Eşyalara zarar verme	Çanta, defter, kalem, kıyafet ve bisiklet gibi birisinin özel eşyalarına bilerek zarar verme.	Kurbanın yiyeceklerini ya da eşyalarını zorla alma, onun eşyalarına bilerek ve isteyerek zarar verme vb.

Kaynak: Yıldırım, R. (2012) Akran Zorbalığı. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (10-2), 39-51.

Zorbalığın türleri incelendiğinde kurbanın zorbalığa maruz kalma biçimine göre doğrudan, dolaylı ve siber zorbalık olarak adlandırıldığı görülmektedir (Türkkan, 2013). Doğrudan zorbalık olayları kurbanı yönelik yapılan fiziksel ve sözel

saldırgan davranışları içermektedir. Kurbanı yönelik doğrudan fiziksel saldırı içermeyen ancak kurbanı incitmeyi amaçlayan yalnız bırakma, gruptan dışlama, dedikodu yayma, gibi davranışlar dolaylı zorbalık kapsamında değerlendirilmektedir (İlhan-Alper, 2008). Artan teknoloji ve internet kullanımıyla birlikte ortaya çıkan siber zorbalık, iletişim araçları yoluyla tekrarlayıcı bir biçimde kasıtlı olarak kurban rolündeki kişiyi rahatsız edici davranışlardır (Türkkan, 2013). Yaşam şartlarındaki değişmelerle birlikte zorbalık türlerinde de değişmeler olmaktadır, ancak zorbalık türlerinin ortak noktası kasıtlı ve isteyerek zarar vermedir.

Zorbalık türleriyle birlikte zorbaların özelliklerinin bilinmesi de gerekmektedir. Gökler (2009) literatür taraması yaparak zorbaların özelliklerini tespit etmiştir. Zorbaların belli başlı özellikleri:

- Genellikle saldırgan, tepkisel ve öfkelidirler.
- Otokontrolleri zayıftır.
- Kaygı düzeyleri düşüktür.
- Empatileri oldukça düşüktür
- Genellikle problem çözme becerilerini kullanamazlar.
- Alkol, sigara gibi olumsuz alışkanlıkları olabilir.
- İnsanların haklarına ve duygularına saygı duymazlar.
- İlerde suça karışma ihtimali yüksektir.
- Genellikle problemlerle ailelerde yetişmişlerdir.
- Akademik başarıları genellikle düşüktür.
- Özsaygıları sanılanın aksine ortalamanın üzerinde ya da ortalamadır (Gökler, 2009).

1.7.3.3. Zorbalığı Önlemede Okul Temelli Yaklaşımlar

Değişen yaşam şartlarıyla birlikte dünyada olduğu gibi Türkiye’de de okullarda çocuklar arasında zorbalık, şiddet ve saldırganlık gibi istenmeyen olaylar yaşanabilmektedir (Gökler, 2009). Olumlu okul ortamının oluşturulması zorbaca davranışların azaltılmasında etkili olabilmektedir (Çalık, Özbay, Özer, Kurt ve

Kandemir, 2009). Bu sebeple, bireyin gelişimini ve huzurunu olumsuz yönde etkileyen zorbalığı önlemeye yönelik okul temelli önleyici çalışmaların yapılması gerekmektedir (Albayrak, 2012; Levine ve Tamburrino, 2014; Olweus, 2013; Pişkin, 2010; Yurttal ve Cenkseven, 2007). Çağdaş eğitim anlayışında göre tasarlanan rehberlik programlarında da gelişimsel ve önleyici bir anlayış benimsenmektedir (Nazlı, 2014).

Zorbalık konusunda dünyanın hemen her yerinde okul temelli önleyici çalışmalar yapılmaktadır (Çitemel, 2014; Levine ve Tamburrino, 2014; Stefanakou, Tsiantis ve Tsiantis, 2014). Uygulanan müdahale programlarının her biri birbirinden farklı olmakla birlikte bu programların belli başlı ortak noktaları bulunmaktadır. Bunlar:

- Okul yönetiminin programlara dâhil olması ve sorumluk üstlenmesi,
- Öğretmenlerin katılımı sağlanarak, zorbalık konusunda fikir alışverişinde bulunma,
- Anne-baba, okul yönetimi, öğretmenler, öğrenciler ve diğer okul personelinin zorbalık konusunda bilinçlendirilmesi ve katılımının sağlanması,
- Okul temelli önleyici stratejiler geliştirilmesi,
- Okulda şiddetten arınmış olumlu bir ortam oluşturulması,
- Zorbalığı önlemeye yönelik sınıf temelli çalışmalar yapılması ve haftalık toplantılar düzenlenmesi,
- Çocuklarda farkındalık ve empatinin geliştirilmesi,
- Zorbalara ve kurbanlara yönelik; hoşgörü, empati ve öfke kontrolü gibi eğitimler verilmesi şeklinde sıralanabilir (Austin ve Sciarra, 2012)

Zorbalığın önlenmesi olumlu okul ortamı oluşturulması huzurun kalıcı olması açısından gereklidir. Araştırma kapsamında çalışılan grup 5. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu dönemde çocuklar ilkokulda daha çok tek bir sınıf öğretmeniyle iletişim halindeyken ortaokulda birden çok öğretmenle iletişime girmektedir. Dolayısıyla bu dönem çocukları daha çok kendi başlarına kalmaktadırlar. Araştırmalara göre, fiziksel, sözel, cinsel zorbalık türleri ilkokuldan ortaokula geçiş döneminde artmaktadır (Pellegrini, 2002). Bu dönemde da yapılacak olan önleyici

ve geliştirici çalışmalar zorbaca davranışların önlenmesi açısından faydalı olacaktır.

Gökler'e (2009) göre, zorbalığı önleme programları bir ekip çalışmasının ürünüdür. Okullarda yaşanan zorbalığın önlenmesi için okul rehberlik servisleri tarafından; öğretmenler, okul yönetimi, okul personeli, öğrenciler ve velilerin de katılımının sağlandığı organize bir çalışmayla etkili önleme programları geliştirilebilir (Gökler, 2009). Okullarda zorbalığı azaltmada kullanılan programlardan en tanınmış olanı "*Olweus Zorbalığı Önleme Programı*"dır. Programda öğrencilerin zorbalık algısı isimsiz bir şekilde ölçeklerle değerlendirilir. Ölçekler uygulandıktan sonra öğretmen, okul yönetimi ve velilerden oluşan bir zorbalık önleme komitesi kurulur. Bu programda okul personeline düzenli biçimde kurum içi eğitim sağlanır. Zorbalığı önlemeye yönelik okul merkezli kararlar alınır ve bu kararlar okulun çeşitli yerlerine asılır. Programın yürütülmesinde okulun yönetimi ve öğretmenler işbirliği içerisinde birlikte çalışırlar. Program kapsamında sınıf toplantıları yapılır. Zorbaca davranışlar gösteren öğrencilerle bireysel görüşmeler de yapılmaktadır (Olweus, 2013).

Literatürde zorbaca davranışların ortaya çıkmadan önlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Dölek, 2002; Kutlu, 2005; Stefanakou, Tsiantis ve Tsiantis, 2014). Zorbalık olayları çok belirgin durumlarda fark edildikten sonra önlenmeye çalışılmaktadır ancak bu yeterli olmamaktadır (Korkut-Owen, 2015). Zorbalığı önlemek bir ekip çalışması olarak görülmeli başta okul yöneticileri olmak üzere çocuğun eğitiminde rol alan bütün paydaşlar bir arada çalışmalıdır (Gökler, 2009). Problem odaklı çalışmalar yapmak yerine önlemeye yönelik hoşgörü, demokrasi barış ve empati eğitimi gibi pozitif çalışmalara ağırlık verilmesinin de zorbalığı önlemek adına faydalı olacağı düşünülmektedir (Lopez ve Snyder, 2009; Şahin ve Akbaba, 2010). Reardon'a (2000) göre zorbalık bir çeşit hoşgörüsüzlüktür, dolayısıyla bireylerde hoşgörünün geliştirilmesiyle, okullarda yaşanan zorbalık gibi istenmeyen olaylar önlenebilir ya da azaltılabilir. Benzer şekilde Levine ve Tamburrino'da (2014) zorbalığı önlemek için okullarda hoşgörü değerinin öğretilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar.

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde sırasıyla; Değerler Eğitimi, Hoşgörü ve Zorbalık konusunda yapılmış olan yurtiçi ve yurtdışı araştırmalardan örnekler sunulmuştur. İlgili araştırmaların sunulmasından sonra tüm araştırmalar ayrı bir başlık altında özetlenmiştir.

2.1. Değerler ve Değerler Eğitimi İlgili Araştırmalar

Değerler eğitimi dünya genelinde araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Değerler konusunda çalışan araştırmacılardan Prince-Gibson ve Schwartz (1998), değer önceliklerinde cinsiyete göre farklılaşma olup olmadığını araştırmışlardır. Yapılan bu araştırmada, değer öncelikleri Schwartz'ın (1992) öne sürdüğü 10 değer türüne göre incelenmiştir. Araştırma kapsamında İsrail'de yaşayan 19 yaş ve üzerindeki 480 erkek ve 519 kadın ile çalışılmıştır. Bu çalışmanın amacı; kadınların ve erkeklerin değer yapılarının eğitim düzeyi, yaş ve etnik köken gibi özellikler açısından farklılaşıp farklılaşmadığının araştırılmasıdır. Araştırmanın sonuçlarına göre, kadınlar ve erkekler değer türlerine benzer anlamlar yüklemektedirler, yani cinsiyete göre değer öncelikleri farklılaşmamaktadır.

Değerler eğitimiyle ilgili deneysel bir çalışma yürüten Dilmaç (1999) çalışmasında ilköğretimde değerler eğitimi konusunu araştırmıştır. Araştırma kapsamında İstanbul'da Çocuk Esirgeme Kurumunda yaşayan 4. ve 5. sınıf düzeyindeki çocuklarla çalışılmıştır. Bu araştırmanın amacı; çocuklarda insani değerlerin geliştirilmesi ve bunun araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyine etkisini tespit etmektir. Araştırmanın uygulamasında 36 denekle çalışılmıştır (18 deney ve 18 kontrol). Araştırma için geliştirilmiş İnsani Değerler Eğitimi Programı (İDEP) deney grubunu oluşturan deneklere toplamda 36 oturumda uygulanmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğrencilere yönelik bu süreçte herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Uygulama sonucunda, araştırmacı tarafından geliştirilen İDEP'in deneklerin ahlâki olgunluk düzeyini yükselttiği bulunmuştur. Değerler eğitimine yönelik geliştirilen program etkili çıkmıştır.

Değerler konusunda dünya çapında araştırmalar bulunmaktadır. Schwartz, Melech, Lehmann, Burgess, Harris ve Owens (2001), oldukça kapsamlı çalışmayla Schwartz'ın (1992) öne sürdüğü 10 insani değeri; Afrika'dan Avrupa'ya dünyanın farklı kültürlerinde araştırmışlardır. Schwartz'a göre; hazcılık, başarı, güç, uyarılım, öz-yönetim, evrenselcilik, geleneksellik, yardımseverlik, güvenlik ve uyum olmak

üzere 10 evrensel değer bulunmaktadır (Schwartz, 1992). Bu araştırmada; Güney Afrika'dan 3210, İtalya'dan 5867, Uganda'dan 840 ve İsrail'den 200 kişiyle çalışılmıştır. Bu dört ülkeden örneklemelerden elde edilen verilerle değerler araştırılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda Schwartz'ın değerler listesi kişilik, tutum ve davranışlara göre incelenmiş ve dört farklı örneklem grubunda da onaylanmıştır.

Değerleri tespit etmeye yönelik araştırmalarla birlikte değer geliştirmeye yönelik araştırmalarda bulunmaktadır. Bulach'a (2002) göre; okullarda yaşanan şiddet ve zorbalık olaylarını önlemek adına değerlerin öğretilmesini amaçlayan karakter eğitimi programları uygulanmalıdır. Bu araştırmada çocuklara hangi değerlerin öğretilmesi gerektiği araştırılmıştır. Araştırma kapsamında toplumda değer verilen karakter özelliklerini belirlemek için aile, öğretmen ve din adamlarından (clergy) görüş alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda 27 değer ortaya çıkmış araştırmacı tarafından bunlardan benzer olanlar elenerek, geriye kalan 16 değer önem sırasına konulması istenmiştir. Ebeveyn ve öğretmenler tarafından önemsenen değerler şu şekilde sıraya konmuştur; saygı, dürüstlük, öz kontrol, sorumluluk, adalet, sabır, işbirliği, duygudaşlık, iyilikseverlik, bağışlama, vatanseverlik, hoşgörü, nezaket, alçak gönüllülük, yardımseverlik ve sportmenlik ve alçakgönüllülüktür. Din adamlarının ilk üç değer sıralaması ise; azim/sebat, motivasyon ve empati olarak tespit edilmiştir. Bulach'a göre etkili karakter eğitimi programlarıyla okullarda yaşanan zorbalık şiddet gibi istenmeyen olaylar önlenabilir, çünkü bu programlar yoluyla bireyler farklılıklara hoşgörü ve empatiyle yaklaşacaklardır (Bulach, 2002).

Değerler konusunda araştırmalar yapan Knafo ve Schwartz (2003) çalışmalarında, aile içersindeki değerleri incelemişlerdir. Araştırmaya 16-18 yaş aralığındaki farklı sosyo-ekonomik düzeylerden 547 İsraili genç ve onların aileleri katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre değerlerin doğru algılanması; ebeveynlerin değerlerle ilgili mesajlarda tutarlı olması, içten olması, ebeveynlerin gerçek ve algılanan değerler üzerinde anlaşmaya varması ile olumlu yönde bağlantılıdır. Değerlerin doğru algılanması; ebeveynlerin değerlerle ilgili mesajlarının tutarlı olmaması, ebeveynlerle değerler hakkında tartışma, katı ve esnek ebeveynlik biçimi ve sevgiyi geri çekme ile olumsuz yönde bağlantılı bulunmuştur. Yine çalışmanın sonucuna göre, ebeveynler çocuklarına içten davrandıklarında ve

destekleyici olduklarında, çocuklarının kendi değerlerini anlamalarını ve bunlara katılımlarını sağlayabilmektedirler. Eğer ebeveynler aşırı esnek olurlarsa ya da sevgilerini geri çekerlerse, çocuklarının kendi değerlerini izlemesi konusunda başarısızlığa düşebilmektedirler. Ebeveynler, çocuklarına tutarlı mesajlar verdiklerinde ve onlara model olduklarında, değerlerin doğru algılanması sağlanabilmektedir. Diğer yandan ebeveynlerin çocuklarını sınırlaması, kontrol etmesi, tekrarlı bir biçimde onlardan ne istediklerini söylemesi, ebeveyn değerlerinin doğru algılanmasını azaltmaktadır. Kuralcı ebeveynler ise, kendi değerlerinin çocukları tarafından doğru biçimde algılanmasını sağlayamamaktadırlar.

Değerler eğitimi konusunda deneysel bir çalışma yürüten Demirhan-İşcan (2007), iyilikseverlik ve evrensellik değerlerini kazandırmaya yönelik ilköğretim düzeyinde dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik bir program hazırlamış ve programının etkililiğini araştırmıştır. Araştırmada deney grubuna, değerler eğitimi programı 17 hafta boyunca uygulanırken, kontrol grubuna herhangi bir program uygulanmamıştır. Programın uygulanmasından önce ve sonra deney ve kontrol grubuna veri sağlayacak ölçme araçları uygulanmıştır. Araştırmada nitel veri toplamak amacıyla araştırmanın her aşamasında gözlem çalışmaları yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; deney grubunda yer alan denekler kontrol grubundaki deneklere göre, değerlere ilişkin bilişsel davranışları kazanma düzeyleri manidar olarak yüksek bulunmuştur. Aynı zamanda programın uygulanması esnasında deney grubunda yer alan öğrencilerin programdaki verilen değerlere ilişkin kontrol grubunu oluşturan öğrencilere nazaran daha çok olumlu davranış sergiledikleri görülmüştür.

Değerler eğitimine ilişkin araştırmalar yapan Dilmaç (2007) lise öğrencilerine yönelik İnsani Değerler Eğitimi Programı (İDEP) geliştirmiş ve bu programın etkililiğini araştırmıştır. Araştırma Konya ilinde Meram Fen Lisesinde 2006-2007 eğitim öğretim yılında lise bir ve lise ikinci sınıfta eğitimine devam eden 30 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir (15 kontrol grubu ve 15 deney grubu). Araştırma kapsamında; toplamda 14 oturumdan oluşan İDP deney grubundaki deneklere haftada 2 oturum olarak uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırmanın sonuçlarını değerlendirmek için araştırmacı İnsani Değerler Ölçeği (İDÖ) geliştirilmiştir. İnsani Değerler Ölçeği evrensel değerler

olarak kabul edilen; sorumluluk, arkadaşlık, barış, saygı, hoşgörü ve dürüstlük alt boyutlarından oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre İDEP'e katılan öğrencilerin; sorumluluk, arkadaşlık, barış, saygı, dürüstlük ve hoşgörü alt ölçeklerinden aldıkları puanlar eğitim programı sonunda anlamlı düzeyde artmıştır. Başka bir anlatımla geliştirilmiş olan İDEP insani değerleri geliştirmede etkili bulunmuştur.

Keskinoğlu (2008) beşinci sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilere geliştirmiş olduğu Mesnevi Temelli Değerler Eğitimi Programı'nı (MTDEP) uygulamış ve MTDEP'nin öğrencilerin Ahlaki Olgunluk ve Saldırganlık puanları üzerindeki etkililiğini test etmiştir. Araştırma kapsamında geliştirilen MTDEP Mevlana'nın Mesnevisinden yararlanılarak hazırlanmıştır. Araştırmada İstanbul İli Tuzla İlçesi Halil Türkan İlköğretim Okulundaki öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deneysel desende tasarlanmış; ahlaki olgunluk seviyesi düşük 30 denekle çalışılmıştır (15 kontrol ve 15 deney grubu). MTDEP deney grubundaki deneklere toplamda 33 oturum olacak şekilde 11 haftada uygulanmıştır. Bu süreçte kontrol grubuna yönelik herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre araştırma kapsamında geliştirilen MTDEP'nin deneklerin saldırganlık eğilimini azalttığı ve ahlaki olgunluk düzeylerini artırdığı saptanmıştır.

Değerlerin öğretiminde karakter eğitimi de kullanılmaktadır. Katılmış (2010) araştırmasında Bulach'ın (2002) önerdiği gibi; yedinci sınıf öğrencilerine yönelik bir karakter eğitimi programı geliştirmiş ve etkililiğini test etmiştir. Araştırma kapsamında geliştirilen programın akademik başarıya ve değerlerin kazandırılmasına bir etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada öntest, sontest ve kontrol gruplu yarı deneysel desende tasarlanmıştır. Araştırma kapsamında araştırmacı tarafından, karakter eğitimi programı ve ölçme araçları geliştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre; Karakter eğitimi programı, öğrencilerin akademik başarısını ve karakter gelişimlerini olumlu etkilemektedir.

Türk kültüründe öğrencilerin değer yönelimlerinin nasıl olduğunu araştıran Yiğittir ve Öcal (2010) araştırmalarında altıncı sınıfa devam eden öğrencilerin değer yönelimlerini incelemişlerdir. Bu araştırmada 9 farklı ilköğretim okulundan 1232 altıncı sınıf öğrencisiyle çalışılmıştır. Katılımcılara insanlarda görmek istedikleri değerlerin neler olduğu sorulmuştur. Araştırmanın sonucunda katılımcıların; çalışkanlık, dürüstlük, hoşgörü, saygı, temizlik ve sevgi değerlerini diğer değerlere

göre daha çok tercih ettikleri bulunmuştur. Öğrencilerin seçmiş oldukları değerler, Rokeach'ın değer sınıflandırmaları ile karşılaştırılmıştır. Hoşgörü, sevgi, temizlik, yardım severlik ve dürüstlük olmak üzere beş değer Rokeach'ın sınıflandırmasıyla benzer şekilde olduğu tespit edilmiştir.

Türkiye'de okullarda verilen eğitim programlarının içeriğinde değerler eğitimine yer vermeye çalışılmaktadır. Çengelci (2010), beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi kapsamında hangi değerlerin kazandırılmaya çalışıldığını ve değerler eğitiminin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğini araştırmıştır. Araştırmanın bulgularına göre sosyal bilgiler dersinde; sağlıklı olmaya önem verme, aile birliğine önemseme, sorumluluk, adil olma, bağımsızlık, çalışkanlık, yardımseverlik, dayanışma, bilimsellik, hoşgörü, vatanseverlik, sevgi, duyarlılık, misafirperverlik, barış, saygı estetik, özgürlük, temizlik ve dürüstlük olmak üzere 20 değer tespit edilmiştir.

Değerler eğitimiyle ilgili uluslararası projelerde yürütülmektedir. UNESCO tarafından hazırlanan, Yaşayan Değerler Eğitimi (Living Values Education) isimli program uluslararası alanda değerlerin kazandırılmaya çalışıldığı bir programdır. Yaşayan Değerler Eğitimi Programı (YDEP) ile çocukların; hoşgörü, barış, saygı, sevgi, işbirliği, mutluluk, dürüstlük, alçak gönüllülük, sorumluluk ve özgürlük gibi evrensel değerleri keşfedip geliştirmesi amaçlayan bir programdır. Bu program kapsamında eğitimcilere, anne-babalara ve çocuklarla ilgilenen diğer kişilere yönelik değerlerle ilgili çeşitli etkinlikler hazırlanmıştır. YDEP programı dünya genelinde 77 ülkede, 8.000'in üzerindeki okullar, anaokulları, sağlık merkezleri ve göçmen kampları gibi alanlarda uygulanan evrensel bir değerler eğitimi programıdır. YDEP kapsamında farklı yaş öğrenci gruplarına yönelik eğitsel materyaller hazırlanmıştır (<http://www.livingvalues.net>, 2014).

Türkiye'de değerler konusunda araştırmalar yapan Yiğittir (2012) araştırmasında, beşinci sınıfa devam eden öğrencilerinin değer yönelimlerinin Schwartz ve Rokeach değer sınıflandırmasına göre değerlendirmiştir. Araştırma kapsamında; 631 kız ve 614 erkek olmak üzere 1245 5.sınıf öğrencisiyle çalışılmıştır. Araştırmada veriler görüşme formu yardımıyla elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğrenciler; dürüstlük, hoşgörü, temizlik, sevgi, saygı ve çevreye duyarlı olma gibi değerlerini tercih etmişlerdir.

Diğer araştırmalardan farklı olarak Bağcı (2013), Türkiye’de değerler eğitimiyle ilgili yapılan akademik çalışmaları taramıştır. Araştırmanın sonucuna göre; Türkiye’de değerler eğitimiyle ilgili 2013 yılına kadar 37 doktora ve yüksek lisans tezi hazırlanmıştır. Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) Tez Merkezi’nden bunların 31’ine erişim imkânı bulunmaktadır.

Değerler eğitimine yönelik araştırmaların Türkiye’de ortaokul döneminde yoğunlaştığı görülmektedir (Çengelci, 2010; Yiğittir, 2012). Izgar’da (2013) araştırmasında, 8. sınıf öğrencilerine yönelik değerler eğitimi programı geliştirmiş ve bu programın araştırmaya katılan öğrencilerin demokratik tutum ve davranışlarına etkisini araştırmıştır. Deneysel desende tasarlanan bu araştırmada veri elde etmek amacıyla Demokratik Değerlere Bağlılık Ölçeği’nden (DDBÖ) yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında DDBÖ öntest olarak sekizinci sınıfta öğrenim gören 180 öğrenciye uygulanmıştır. DDBÖ’den düşük puan alan ve araştırmaya katılmaya rıza gösteren 20 deney grubu ve 20 kontrol grubu olmak üzere toplam 40 öğrenciyle çalışılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilere Değerler Eğitimi Programı (DEP) araştırmacı tarafından toplamda 10 hafta olacak biçimde ders saatleri haricinde uygulanmıştır. Kontrol grubuna yönelik herhangi müdahalede bulunulmamıştır. Deney grubuna uygulanan program bittikten sonra araştırma kapsamında geliştirilen DEP’in etkililiğini test etmek amacıyla; programın bitiminde deney ve kontrol gruplarına son test olarak ve geliştirilen programın öğrenciler üzerindeki kalıcılığını belirleyebilmek amacıyla yaklaşık bir ay sonra da izleme testi olarak DDBÖ uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre; uygulanan değerler eğitimi programı araştırmaya katılan öğrencilerinin demokratik tutum ve davranışlarını değiştirmiştir. Değerler eğitimi programı uygulanan öğrencilerin; çeşitlilik, arkadaşlık, eşitlik bağımsızlık, dürüstlük, adalet ve sorumluluk gibi değerlere ilişkin davranışlarının olumlu yönde değiştiği tespit edilmiştir.

2.2. Hoşgörü ile İlgili Çalışmalar

Türkiye’de Hoşgörü kavramı; eğitim bilimleri (Gürkan, 1995; Gözübüyük, 2002), okul öncesi (Tatar, 2009), felsefe (Ölmez-Atalay, 2008), sosyal bilgiler (Çalışkan ve Sağlam, 2012) ve ilköğretim (Kalın, 2013) gibi insanı ve toplumu ilgilendiren birçok alanın kesişim noktası olmuştur. Bu bölümde yurtiçi ve yurtdışında hoşgörü konusunda yapılmış araştırmalardan örnekler olarak sunulmuştur.

Hoşgörü araştırmaları Türkiye’de çok eskiye dayanmamaktadır. 1995 Dünya hoşgörü yılı olması nedeniyle Türkiye’de de hoşgörüyle ilgili araştırmalar yapılmıştır. Gürkan (1995) çalışmasında üniversite öğrencilerinin hoşgörüye ilişkin görüşlerini araştırmıştır. Bu araştırmada Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinin çeşitli bölümlerinde okuyan 3. ve 4. sınıf düzeyinde 195 öğrenciyle çalışmıştır. Araştırmada veriler; öğrencileri konuyla ilgili belli görüşlere yönlendirmemek amacıyla, 8 açık uçlu sorudan oluşan soru kâğıdı ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; katılımcılar hoşgörüü *"insanların dil, din, ırk ayrımı yapmadan birbirlerine sevecen, iyi niyetli ve anlayışla davranması, saygı göstermesi"* şeklinde tanımlamışlardır. Katılımcıların çoğunluğu Türkiye’de hoşgörülü bir ortamın olmadığını ya da çok az olduğunu düşünmektedirler. Katılımcılar hoşgörünün tanımında ortak olarak en çok; "herkesin birbirinin fikrine saygı göstermesi", "herkesin birbirini sevmesi ve anlamaya çalışması" ve "önyargılardan arınarak, sabırlı davranması" ifadelerini kullanmışlardır.

Gürkan’dan (1995) farklı olarak Büyükkaragöz ve Kesici (1996), öğrencilerin değil eğitim veren konumundaki öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumlarını araştırmışlardır. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen Demokrasi ve Hoşgörü Tutum Ölçeği (DHTÖ) kullanılmıştır. Araştırmada 322 erkek ve 71 kadın olmak üzere 393 ilkökul öğretmeniyle çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıdan fazlası demokrasi ve hoşgörünün birbirinden ayrılmaz bir şekilde bir arada bulduklarını ifade etmişlerdir. Demokrasinin var olduğu toplumlarda hoşgörü de bulunmaktadır görüşü desteklenmiştir. Katılımcılar; yardımlaşma, hoşgörü ve işbirliğinin olduğu toplumlarda demokrasinin de gelişmiş olduğu görüşüne katılmaktadırlar. Literatüre uygun olarak (UNESCO, 1994; 1995) bu çalışmada hoşgörü ve demokrasi ilişkisi vurgulanmıştır.

Literatürde hoşgörünün kalıtsal olmadığı ve öğrenme yaşantıları sonucu geliştirilebileceği vurgulanmaktadır (Cetron, 2011). Hoşgörü konusunda araştırmalar yürüten Avery, Sullivan ve Wood’a (1997) göre, insanlar doğuştan hoşgörüyle doğmazlar hoşgörü ancak öğrenilerek kazanılabilir. Dolayısıyla çocuklara farklı düşüncelere hoşgörüyle yaklaşmayı öğretmek gerekmektedir. Bu araştırma hoşgörü değerinin kazandırılması için; 4 hafta süren ve 8 oturumdan (dersten) oluşan bir program geliştirilmiştir. Program kapsamında oluşturulan 8 oturumda sırasıyla; hoşgörüsüzlüğün ne olduğu ve hoşgörüsüzlüğün kurbanları

(mağdurları); hoşgörüsüzlük nereden kaynaklanmaktadır; temel insan hakları ve hoşgörü; sansür sorunları; örnek olay inceleme; uluslararası haklar ve sorumluluklar; inançlar ve inananlar; haklar ve özgürlükler konusunda sorumluluk alma konuları işlenmiştir. Program sonunda katılımcıların hoşgörülerinin arttığı tespit edilmiştir.

Kepenekçi (2004) de Büyükkaragöz ve Kesici (1996) gibi çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin hoşgörü hakkındaki görüşlerini araştırmıştır. Araştırmacının çalışma grubunu, 2002-2003 Öğretim Yılında, Ankara'nın merkez ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan 238 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenlerin görüşlerinin yazılı olarak alındığı bu araştırmada içerik analizi ile öğretmenlerin hoşgörüye ilişkin yaptıkları tanımlar analiz edilmiştir. Katılımcıların vermiş oldukları cevaplara göre hoşgörü; "*Hoşgörünün Yanlış Algılanması*" ve "*Hoşgörünün Doğru Algılanması*" biçiminde iki temel başlıkta incelenmiştir. "Hoşgörünün Doğru Algılanması" kategorisinde katılımcıların yaptıkları tanımlarında ilk sırada "anlayış" (%39), ikinci olarak da "*farklılıklara saygının*" (%30) ön plana çıktığı görülmüştür. Bir diğer kategori olan "*Hoşgörünün Yanlış Algılanması*" kategorisinde ise yapılan tanımlarda tahammül gösterme (%6) ve aldırış göstermemenin (%1) hoşgörülü davranışlar olduğunun belirtildiği ortaya çıkmıştır.

Hoşgörü geliştirme konusunda çalışmalar yapan Miller ve Sessions (2005) araştırmalarında, geliştirmiş oldukları Contextual Teaching and Learning (CTL) isimli programlarını sosyal çalışmalar sınıfında okuyan 7. ve 8. sınıf öğrencilerine uygulamışlardır. Amerika sonradan keşfedildiği için farklı kültürlerden insanlar oraya göç etmişlerdir. Günümüzde Amerika'da artan bir şekilde sınıflarda farklı kültürlerden çok çeşitli öğrenciler yer almaya başlamaktadır. Özellikle ortaokul ve lise döneminde önlem alınmazsa bu farklılıklar bir çatışma ortamına dönüşebilir. Dolayısıyla hoşgörü kültürünü geliştirmeyi amaçlayan çalışmaların okullarda uygulanması faydalı olacaktır. Bu amaçla araştırmacılar; öğrenciler arasında hoşgörü ve saygı'nın geliştirilmesini amaçlayan CTL programını geliştirmişler ve başarıyla uygulamışlardır. CTL programı; yaparak öğrenmeye odaklanan bütüncül bir yaklaşım içermektedir. CTL'nin içeriğinde; anlamlı bağlantılar oluşturmak; kayda değer uygulamalar yapmak (proje vb.); kendini düzenlemeyi öğrenmek; işbirliği; yaratıcı düşünce; kişisel gelişim ve otantik değerlendirmeler

bulunmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre verilen CTL programıyla hoşgörü ve saygı'nın geliştirilmesi mümkündür.

Hoşgörünün geliştirilebileceği varsayımından yola çıkan bir diğer araştırmacı Lintner (2005) araştırmasında, fotoğraflar aracılığıyla öğrencilerin farklılıklara yaklaşımlarını ve hoşgörü algılarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Hoşgörünün doğasında farklılıklara saygı bulunmaktadır dolayısıyla farklılıklara verilen tepki önemlidir. Araştırmanın çalışma grubunu, yaşları sekiz ve on arasında değişen 175 ilköğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada, internet üzerinden web sitelerinden fiziksel, kültürel ve ekonomik farklılık olmak üzere üç kategoriye ayrılmış fotoğraflar seçilmiştir. Seçilen bu fotoğraflar çalışmaya katılan öğrencilere Sosyal Bilgiler dersinin ilk yarım saatinde gösterilmiştir. Fotoğraflar gösterildikten sonra, öğrencilere fotoğrafta gördükleri hakkında ne düşündüklerini yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin görüşleri alındıktan sonra, fotoğraflar açıklanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin kendisinden farklı kültürel, fiziksel ve ekonomik yapıya ait insanlar hakkında çok az şey bildiği ortaya çıkmıştır.

Edebiyatın değerler eğitiminde dolayısıyla hoşgörü eğitiminde de kullanıldığı bilinmektedir. Şen de (2007) Türkiye Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) ilköğretim okulları için tavsiye ettiği "100 Temel Eser" (hikâye, roman, öykü benzeri edebi ürünler) içerisinde yer alan kitaplarda geçen değerlerin neler olduğunu araştırmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; kitaplarda hoşgörü değerinin bulunma oranı %3,1 olarak bulunmuştur. Barış ve demokrasinin ön koşulu olan hoşgörü değerine 100 Temel Eser içerisinde bu kadar az yer verilmesini olumsuz bir sonuç olarak değerlendirilmiştir. Kitaplarda rastlanan ilk üç sıradaki değerlerinin sırasıyla; %24 sevgi, %16 duyarlılık ve %13 yardımseverlik değeri olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonucuna göre; MEB tarafından önerilen 100 Temel Eser içerisinde yer alan kitaplar, değerlerin aktarılması konusunda yeterli görülmemiştir.

Farklılıkların bir arada yaşadığı okullarda çatışma yaşanmaması için hoşgörü kültürünün olması gerekmektedir. Üste (2007) çalışmasında; Türkiye'de Aydın ve İzmir illerinde bulunan ilköğretim okullarında hoşgörü değerini incelemek için öğrencilere anket uygulamıştır. Bu araştırmada anket soruları beşinci sınıf öğrencilerine uygun olarak hazırlanmıştır. Araştırma kapsamında geliştirilen anket maddeleri; Aydın'da beş okuldan toplam 204, İzmir'de yine beş okuldan 188 beşinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Araştırmaya İzmir'den katılanların yaklaşık

%60'ı okullarında hoşgörölü bir eğitim ortamının bulunduğunu ifade etmişlerdir. Aydın'da okullarında hoşgörü ortamını olduğunu belirtenlerin oranı ise %45 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak araştırmaya katılan öğrenciler okullarında yeterince hoşgörü ortamı göremediklerini ifade etmişlerdir. Demokratik toplumların vazgeçilmez bir ögesi olan hoşgörüye ilişkin öğrencilerin görüşleri dikkate alınmalıdır. Büyükkaragöz ve Kesici'nin (1996) çalışmasına benzer olarak bu araştırmada da demokrasi ve hoşgörü arasındaki ilişki vurgulanmıştır.

Değerler eğitiminde olduğu gibi hoşgörü eğitime yönelik farklı programlar da bulunmaktadır. Hoşgörü konusunda araştırmalar yapan Usui (2008), lise öğrencilerinde politik hoşgörünün geliştirilmesi konusunda çalışmıştır. Araştırmasını Amerika'da New York şehrinde bulunan 1005 lise öğrencisiyle yapmıştır. Usui kendi geliştirmiş olduğu demokratik değerler eğitimi: Biz İnsanız (We The People) isimli programını deney grubundaki öğrencilere uygulamış ve sonuçlarını değerlendirmiştir. Usui araştırmasının sonucunda; araştırmacı tarafından geliştirilen programa katılan öğrencilerin politik hoşgörü puan ortalamaları manidar olarak artmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler katılmayan öğrencilere göre manidar olarak daha hoşgörölü çıkmıştır. Çalışmanın bulguları hoşgörünün geliştirilebilir bir değer olduğunu göstermektedir.

Aral (2008) yüksek lisans tez çalışmasında Şen'in (2007) çalışmasıyla benzer şekilde kitaplarda geçen değerleri araştırmıştır. Bu araştırmada; 6. Sınıflarda okutulan Türkçe ders kitapları milli, ahlaki, insani ve kültürel değerleri tespit etmek amacıyla incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre; 6. Sınıf Türkçe ders kitabında sırasıyla en çok bağımsızlık, dini değerler, saygı, sevgi ve vatanseverlik değerleri işlenmiştir. Aral (2008) araştırmasında çok önemli bir değer olan hoşgörüye metinlerde rastlayamadığını ifade etmiştir. Şen de (2007) benzer şekilde 100 Temel Eser içerisinde hoşgörü değerine yeterince yer verilmediğini tespit etmiştir.

Hoşgörü eğiliminin geliştirilmesinde ailenin önemli bir yere konulmaktadır (Almond, 2010). Vietze ve Hildebrandt (2009) çocuklarda hoşgörü kültürünün nasıl geliştirilebileceğini araştırmışlar ve bu konuda ebeveynlere önerilerde bulunmuşlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre; kültürel farklılıklara hoşgörüyle yaklaşan geniş bir dünya görüşüne sahip çocuklar yetiştirmek için, ebeveynlerin ilk önce kendi önyargılarını ve tutumlarını tanımaları gerekmektedir. Dünyada barış

ortamını oluşturmak için çocuklara hoşgörölü olmayı öğretmek gerekmektedir ve bunun için en uygun zaman erken çocukluk dönemidir. Başka bir anlatımla çocukların hoşgörölü bireyler olarak yetiştirilmesi için anne-baba model olmalıdır.

Hoşgörü geliştirmeye yönelik deneysel bir çalışma yürüten Tatar (2009), okul öncesi 5-6 yaş grubundaki çocuklara Hoşgörü Eğitimi uygulamıştır. Bu araştırmada; hoşgörü değerine ilişkin okul öncesi eğitim programlarında var olan kazanımlarının gerçekleştirilmesine yardımcı olmaya yönelik bir program tasarlanmış ve etkiliği araştırılmıştır. Deneysel araştırma deseninin kullanıldığı bu çalışmada; okul öncesi eğitimine devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarla çalışılmıştır. Araştırmanın deney grubunda 15 çocuk, kontrol grubunda da 18 çocuk yer almıştır. Kontrol grubunda, okul öncesi eğitim programında yer alan etkinlikler gerçekleştirilirken, deney grubundaki çocuklara araştırmacı tarafından hazırlanmış etkinlikler uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin çoğunun deneysel işlem öncesinde arkadaşları tarafından yapılan yanlışlara karşı hoşgürsüz olduğu görölmüştür. Ayrıca çalışmaya başlamadan katılımcılardan bazılarının haklarını savunma konusunda yetersiz olduğu ve birçoğunun paylaşma ve yardımlaşmanın önemini yeterince anlayamadığı tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında uygulanan zenginleştirilmiş hoşgörü eğitiminin sonucunda çocukların hoşgörü ve haklarını savunma konusunda ilerleme kaydettikleri görölmüştür. Araştırmanın sonucunda programa dayalı hoşgörü eğitimi ile araştırma kapsamında uygulanan zenginleştirilmiş hoşgörü eğitimi arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Ayrıca hoşgörü eğitiminin sosyo-ekonomik düzey aile yapısı ve cinsiyetle anlamlı bir ilişkili göstermediği tespit edilmiştir.

Edebiyat gibi müzik de hoşgörü çalışmalarında kullanılmaktadır. Pascale (2010) *“The Afgan Children’s Songbook Project”* isimli çalışmasında; Taliban gelmeden önce Afganistan’da var olan geleneksel şarkıları korumayı ve çocuklarda şarkılar yoluyla hoşgörü kültürü geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu araştırmada; çocuklara müzik eğitimi verilerek önyargıların önüne geçmek bu sayede hoşgörü kazandırılmaya çalışılmıştır. Araştırma kapsamında, Amerika’da Connecticut eyaletinde eğitimine devam eden 3, 4, 5. sınıf öğrencileriyle çalışılmıştır. Çalışmanın amacı çocuklara farklı kültürlerin öğretilmesi ve hoşgörüye dayalı bir bakış açısı kazandırmaktır. Bu çalışma sayesinde çocuklar önyargılarının ve

klişelerinin farkına varmışlardır. Sadece müzik değil sanatın bütün türleriyle çocuklarda hoşgörünün geliştirilmesi mümkündür.

Hoşgörü konusunda dünyanın birçok bölgesinde farklı araştırmalar yapılmaktadır. Chongruksa, Prinyapol, Wadeng ve Padungpong (2010), Tayland'ın en güney bölgesinde Taylandlı Budist ve Taylandlı müslümanlar arasında en çok huzursuzlukların yaşandığı bölgede araştırmalar yapmışlardır. Bu çalışmalarını göre iki grup arasında yaşanan anlaşmazlıkların ve çatışmaların en önemli nedeni önyargı ve hoşgörüsüzlüktür. Araştırmacılar bu bölge müslüman ve budistlerden oluşan gruplara yönelik önyargıyı aşmaya ve hoşgörüyü geliştirmeye yönelik bir program hazırlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre önyargı ve hoşgörüsüzlüğü önlemeye yönelik olan bu program etkili çıkmıştır.

ABD farklı kültürlerden birçok öğrenciye ev sahipliği yapmaktadır. Amerika'da araştırmalar yapan Yakunina, Weigold ve McCarthy (2010) yükseköğretimde farklı kültürlerden öğrencilerle çalışmışlar ve farklılıklarla çalışacak olan grup liderlerine önerilerde bulunmuşlardır. Çalışma Amerika'da yapıldığı için orada yüksek öğrenimde öğrenciler dünyanın her tarafından gelmektedirler dolayısıyla yükseköğretim kurumları birçok farklı kültürden öğrencinin kesişim noktası olmaktadır. Yabancı öğrenciler yükseköğrenimleri sırasında birçok sorunla karşılaşmaktadırlar. Bu sorunlar; farklılıklara karşı hoşgörüsüzlük; kültürel yanlış anlaşılmalara, dil problemleri, kültürleşme gerilimi, ırksal ayrımcılık ve sosyal desteğin kaybolması şeklinde olabilmektedir. Bu öğrencilerin sorunlarının üstesinden gelebilmeleri için onlara hoşgörüyle yaklaşmak gerekmektedir. Uluslararası öğrencilerin uyum problemlerine yönelik çalışırken bireysel psikolojik danışmanansa grupla psikolojik danışmanın daha faydalı olacağı düşünülmektedir. Çünkü grupla psikolojik danışma sonucunda; sosyal desteğin artması sağlanabilir, kültürel yalıtım (dışlama) azaltılabilir ve yaşanan sorunlar normalize edilebilir. Özellikle farklı kültürlere ait uluslararası öğrencilerle yapılacak olan grupların başarıya ulaşması için grup liderinin grup üyelerinin kültürel özelliklerini de bilmesi ve farklılıklarına hoşgörüyle yaklaşması gerekmektedir.

Hoşgörü değerinin geliştirilmesinde edebi eserlerden yararlanılmaktadır (Şen, 2007). Kolaç'ta (2010) araştırmasında; Türk Milli Eğitim Bakanlığınca hazırlanan

Türkçe programları değerler ve hoşgörü kavramlarına yer vermeleri açısından incelenmiştir. Kolaç'a göre değerler eğitiminde yüzyıllar öncesinde Anadolu'da yaşamış topluma; hoşgörü, barış ve sevgi çağrılarında bulunan Mevlana, Hacı Bektaşî Veli ve Yunus Emre gibi düşünür ve şairlerden yararlanılmalıdır. Bu araştırmada; Yunus Emre, Mevlana ve Hacı Bektaşî Veli gibi önemli isimlerin hoşgörüye ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Türkçe öğretim programlarında hoşgörünün öncüleri sayılan bu değerlerden nasıl yararlanılması gerektiği tartışılmıştır. Araştırma sonucunda okullarda uygulanan Türkçe dersi öğretim programında değerlerin sistemli bir şekilde yer almadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Evrensel bir değer olan hoşgörünün bir değer olarak yeterince vurgulanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özetle; Türkçe dersinde değerlere ve hoşgörüye yeterince yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Şen de (2007) benzer şekilde hoşgörü değerinin programlarda yeterince yer bulamadığını vurgulamıştır.

Hoşgörü öğretiminde resim ve müzik gibi sanatın kullanıldığı araştırmalar da bulunmaktadır (Lintner, 2005; Pascale, 2010). Campbell (2011) Kanada da yapmış olduğu araştırmasında; yaratıcı sanat yaklaşımıyla ilköğretim çocuklarına hoşgörü eğitimi ve haklarının öğretilmesini amaçlamıştır. Araştırma yedinci sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Araştırmada; *“Sanat çocuklara haklarının öğretilmesinde ve hoşgörünün geliştirtmesinde etkili bir yöntem midir?”* sorusunun cevabı aranmıştır. Araştırmada nitel yöntem kullanılmıştır. Veri toplamak için; öğrencilerle bireysel görüşmeler yapılmış, öğretmenlerle görüşülmüş, sınıf odaklı görüşme yapılmış, ses kayıtları alınmış ve öğrencilerin resim çalışmaları değerlendirilmiştir. Bu araştırmada çocuklar hoşgürsüzlüğün türleri olan; ırkçılık, homofobi ve zorbalık konularında özgün resimler ortaya koymuşlardır. Sonuç olarak çocuklarda hoşgörünün ve insan haklarının öğretilmesinde sanat merkezli yaklaşımların kullanılmasının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hoşgörü geliştirmeye yönelik Dünya'nın farklı bölgelerinde yapılmış tez çalışmaları bulunmaktadır. Cetron (2011) *“Hoşgörünün ötesinde kültürlerarası anlayışın geliştirilmesi”* isimli doktora tez çalışmasında; farklı kültürlerin anlaşılmasında hoşgörünün nasıl kullanılacağını araştırmıştır. Cetron'a göre eğitim bilimleri alanında hoşgörünün öğretilmesine yönelik çalışmaların birçoğu ihtiyacı karşılamakta yetersiz kalmaktadır. Hoşgörünün öğretilmesinde sanatın kullanılması bakış açısı geliştirilmesine ve farklılıkları anlamaya yardımcı

olmaktadır. Bu araştırma nitel bir çalışmadır. Araştırmada uluslararası tiyatro dersine katılan 25 lise öğrencisiyle çalışılmıştır. Katılımcılara 10 oturum boyunca hoşgörüyü geliştirmeye yönelik tiyatro eğitimi verilmiştir. 10 oturumun sonunda araştırmaya 2 yıl ara verilmiştir. 2 yıl sonra gönüllü olan 10 katılımcıyla görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre hoşgörü eğitimi alan katılımcılar eğitimlerine göre farklı şekillerde hoşgörü yaklaşımı sergilemektedirler.

Türk kültüründe hoşgörünün önemli temsilcilerinden Mevlana toplumsal barışa vurgu yapan önemli eserler bırakmıştır (Sancak, 2011). Hoşgörü konusunda araştırmalar yapan Sancak (2011) da yüksek lisans tez çalışmasında; Mevlana'nın Mesnevisinden seçilen hikâyelerle, sosyal bilgiler 4. sınıf programında yer alan, hoşgörü, misafirperverlik ve yardımseverlik değerlerini öğretmeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada Hoşgörü değerinin öğretimine yönelik Mesnevi'den seçilen iki farklı hikâye ile etkinlik gerçekleştirilmiştir. Etkinlikten sonra öğrencilere uygulanan tutum ölçeği ile hoşgörü değerine yönelik öğrenci tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin hoşgörü değerini öğrendikleri, bu değeri öğrenmede Mesnevi'den elde edilen hikâyelerin etkili olduğu görülmüştür.

Öğretmenleri yetiştiren akademisyenlerin hoşgörüyü ilişkin tutumları araştıran Eranlı ve Dicle (2011) araştırmalarında, Türkiye genelinde Ondokuzmayıs, Sakarya, Giresun, Kırıkkale, Sinop Üniversiteleri olmak üzere toplam 5 üniversitenin 2,983 öğretim elemanlarına e-mail yoluyla "Tolerans Ölçeği" göndermişlerdir. 406 cevap kâğıdı geri dönmüş ve değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; üniversite öğretim elemanlarının tolerans (hoşgörü) düzeyleri oldukça düşük bulunmuştur. Araştırmacılar araştırmanın bulgularından yola çıkarak toplumun en eğitimli kesiminde bile böylesine bir hoşgörüsüzlük görülmesi sonucunu düşündürücü bulmuşlardır. İnsanların birbirlerini anlamada yaşadıkları sıkıntılar, ötekileştirmelerin yarattıkları olumsuzluk, şiddet ve tahammülsüzlüğün hoşgörüsüz bir toplumun belirtileri olduğu söylenebilir. Araştırmacılara göre hoşgörüsüzlüğün önlenmesi ve sosyal barışın sağlanabilmesi için; öğretim elemanı yetiştirirken de tolerans (hoşgörü) düzeyini yükseltmeye yönelik etkinliklere daha çok yer verilmelidir.

Öğrencilerin hoşgörü hakkında ne düşündüklerini araştıran Kaya (2011), yedinci sınıf öğrencilerinin demokrasiyle ilişkili olan hoşgörü ve benzeri kavramlara ilişkin görüşlerini ve yanılgılarını incelemiştir. Araştırmanın hoşgörüye ilişkin bulgularına göre: Hoşgörüye öğrencilerin; % 65'i ahlaki değer (saygı ve sevgi), % 20'si müdahale etmemek, % 15'i farklı inançlar kelimeleriyle açıklamıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin hoşgörü, egemenlik, kamuoyu, cumhuriyet ve yurttaşlık kavramlarını sıklıkla karıştırdıkları tespit edilmiştir.

Okul öncesi eğitim çocuğun gelişiminde önemli görülmektedir (Senemoğlu, 2012). Zakin'e (2012) göre, Hoşgörü eğitiminin verilmesine okul öncesi dönemden başlanılarak eğitim müfredatlarının içerisinde yer verilmelidir. Türkiye'de Tatar'ın (2009) araştırmasına benzer şekilde Zakin (2012) de Amerika'da 4-5 yaşındaki okul öncesi dönemde hoşgörü eğitimi çalışmıştır. Bu çalışmada; sanat yoluyla hoşgörü ve sosyal adaletin öğretilmesini amaçlanmıştır. Bu yaş grubunun seçilmesinin nedeni, 4-5 yaş grubunun ilkokul'a geçiş dönemi olmasıdır. Bu çalışmanın amacı sanatın ve sosyal aktivitelerin kullanımıyla çocuklarda hoşgörünün ve sosyal adaletin geliştirilmesidir. Bu çalışmada hoşgörünün geliştirilmesi için; saygı eşitlik ve adalet kavramları üzerinde çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; sosyal çalışmalar yardımıyla hoşgörünün ve sosyal adaletin öğretilmesi kesinlikle mümkündür. Okullarda çocukların bir arada yapacakları etkinlikler onların birbirlerini kabul etmelerine fayda sağlayacaktır. Sonuç olarak, hoşgörünün ve sosyal adaletin öğretilmesinde sanat etkili araçlardan bir tanesi olduğu düşünülmektedir.

Hoşgörüye ilişkin değerlendirmeler yapabilmek için Türk kültüründe bir ölçme aracına ihtiyaç duyulmuştur. Bu ihtiyaçtan yola çıkan Çalışkan ve Sağlam (2012) araştırmalarında, evrensel bir değer olan hoşgörüye ölçmeye yönelik güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı elde etmeye çalışmışlardır. Araştırma kapsamında 5-6-7 ve 8. sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerini belirlemeye yönelik Hoşgörü Eğilim Ölçeğinin geliştirilmiş ve katılımcıların hoşgörü eğilimleri farklı değişkenlere göre incelenmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu beş farklı ilköğretim okulundan toplam 899 öğrenciyle çalışılmıştır. Araştırma sonucunda toplam varyansın yaklaşık % 48'ini açıklayan, 18 maddelik bir ölçme geliştirilmiştir. Araştırmaya katılan kızların erkeklere göre daha hoşgörülü oldukları, genel olarak ilköğretim düzeyinde hoşgörü eğiliminin yüksek olduğu ve hoşgörü eğilimlerinin sınıf düzeyi

yükseldikçe azaldığı tespit edilmiştir. Anne baba eğitim düzeylerine göre katılımcıların hoşgörü eğilimleri incelendiğinde anne eğitim düzeyinin hoşgörü artırma etkili olduğu baba eğitim düzeyinin ise anlamlı bir etkiye sahip olmadığı saptanmıştır.

Lister (2013) yüksek lisans tez çalışmasında; yazarı Mark Twain olan Huckleberry Finn'in Maceraları isimli romanını hoşgörü ve eşitlik açısından incelemiştir. Romanda Afrika Amerikalısı bir çocukla beyaz bir çocuğun birlikte geçirmiş oldukları maceralar anlatılmaktadır. Bu çalışmada edebiyatın çocuklarda hoşgörünün geliştirilmesi açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır. Özellikle çocuk edebiyatı konusunda çalışan yazarlar hikâye ve romanlarında hoşgörü vb. değerlere yer verilerse çocuklarda hoşgörünün geliştirilmesine katkı sağlamış olacaktır. Türkiye'de de hikâyeler yoluyla hoşgörü değerini geliştirmeye yönelik benzer çalışmalar (Sancak, 2011) yapılmıştır. Edebiyatın değerler eğitimindeki önemine rağmen Türkiye'de değerler eğitime yönelik Türkçe ders müfredatında kullanılan kaynaklar araştırmacılar tarafından yetersiz görülmektedir (Şen, 2007; Kolaç, 2010).

Hoşgörü eğitiminde öğretmenlerin rol model olması gerektiği vurgulanmaktadır. Moss (2013) Hoşgörünün öğretiminde öğretmenin rolünün küçümsenemeyecek kadar çok olduğunu ifade etmektedir. Moss hoşgörü eğitiminin insanlık için önemli olduğundan bahsetmiş ve Nazi soykırımından, eşcinsellere uygulanan hoşgörüsüz yaklaşıma kadar birçok şeyin temelinde insanların hoşgörüsüz tutumlarının neden olduğunu ifade etmiştir. Hoşgörü eğitiminin insanlığa uzun dönemde çok büyük katkıları olacağını söylemiştir.

Ilari, Chen-Hafteck ve Crawford (2013), çalışmalarında farklı kültürlerin şarkılarının söylenilmesinin farklı kültürlerin anlaşılmasına ve hoşgörüye katkı sağlayacağına vurgu yapmışlardır. Farklı kültürlerin şarkılarını söyledikçe onları anlamaya daha da çok yaklaşıyoruz. Müzik ilk bebeklik yıllarından başlayarak hayatımızda önemli bir yer edinmektedir. Müzik yoluyla okul öncesi dönemden başlayarak çocuklarda hoşgörü kültürü geliştirilebilir. Bu konuda benzer bir araştırma yapan Pascale (2010) Amerika da çocukların farklı kültürlere bakış açısını geliştirmek için müzik sınıflarında farklı kültürlerin müziklerini çocuklara öğretmiştir. Araştırma iki ilköğretim okulunda 3 ay sürmüş ve araştırmacının sonuçları görüşmelerle ve ölçeklerle değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; çocuklara verilen

farklı kùltùrlere ait mùzik eğitimleri onların hořgùrù dÙzeylerini olumlu yùnde etkilemektedir.

Kalın (2013) yùksek lisans tez çalışmasında 5. sınıf òđrencilerinin hořgùrù durumunu betimlemeye çalışmıştır araştırmanın bulgularına gùre; kız òđrencilerin, erkek òđrencilere gùre hořgùrù eğilimleri daha yùksektir. Anne-baba òđrenim durumu yùkseldikçe òđrencilerin hořgùrù eğilimleri de olumlu yùnde gelişmektedir. Kitap okumanın òđrencilerin hořgùrù eğilimlerini artırdığını tespit etmiştir.

Beelmann ve Heinemann'a (2014) gùre, hořgùrùnùn bir gereği olarak bireyin ònyargılardan kurtulması gerekmektedir. Araştırmacılar bu çalışmada; uluslararası alanda yapılan ònyargının ònlenmesini ve pozitif grup tutumlarının geliştirilmesini hedefleyen 81 araştırmayı meta-analiz yùntemiyle araştırmışlardır. Yapılan analizler sonucunda etki bùyùklùđù (effect size) $d = 0.30$ olarak bulunmuştur. Bu sonuç etkinin dùřùk olduğunu gùstermektedir. Bununla birlikte direkt soruna yùnelik sosyo-bilişsel mÙdahalelerin empatinin artmasında gùçlù bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Pozitif grup özelliklerini geliştirmek için sadece grup çalışmaları yeterli değildir. Bu konuda yasalar, medya desteği, aileler, òđretmenler ve bütùn okul yùnetimlerinin birlikte hareket etmesi gerekmektedir.

Hořgùrù literatùrù incelendiğinde òđretmenlerin hořgùrù algılarını araştıran çalışmalara rastlamak mÙmkündür (Bùyùkkaragùz ve Kesici, 1996; Kepenekçi, 2004). Tùre'de (2014) araştırmasında, sosyal bilgiler òđretmenlerinin hořgùrùye ilişkin algılarını ve hořgùrù eğitimine bakış açılarını ve derslerinde gerçekteştirdikleri uygulamaları belirlemeye çalışmıştır. Bu araştırma niteldir. Araştırmanın katılımcıları olan sosyal bilgiler òđretmenleri hořgùrù ve eğitimine ilişkin bazı değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Araştırmanın bulgularına gùre; katılımcılar hořgùrùnùn sınırlarını, bireylere ve ùlkeye zarar vermeme olarak tanımlamışlardır. Katılımcılar, ònyargının, baskının, televizyon, internet gibi teknolojik araçların hořgùrùyù engellediğine inanmaktadırlar. Katılımcıların önemli bir bölümù; eğitimle hořgùrùnùn geliştirilebileceğini, òđretmenlerin çocuklara model oldukları için hořgùrùlù olmaları gerektiğini ve eğitimin insanların daha hořgùrùlù olmalarına yol açtığını söylemişlerdir. Katılımcılar, hořgùrù eğitiminde farklı kùltùrlere ilişkin òđelere ve değerlere yer verilmesinin faydalı olacağını ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar hořgùrù eğitimine yùnelik çalışmalarda tiyatro ve drama gibi yùntemlerden faydalanmak gerektiğini vurgulamışlardır. Hořgùrùye

ilişkin ne gibi çalışmalar yaptıkları sorulduğunda katılımcılar; rehberlik saatlerinde sınıf rehber öğretmeni oldukları sınıflarda hoşgörüye ilişkin yarışmalar düzenleme ve kitap toplama gibi çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılara göre; sosyal bilgiler dersi programında hoşgörüye yeterince yer verilmemektedir. Ayrıca katılımcılar hoşgörü geliştirmeye yönelik çalışmalara erken yaşlardan itibaren başlanması gerektiğini söylemişlerdir.

Erdem-Zengin (2014) araştırmasında; yaratıcı drama yöntemini kullanılarak dördüncü sınıf sosyal bilgiler programında yer alan hoşgörü ve saygı değerlerinin öğretimini gerçekleştirmeyi amaçlamıştır. Bu çalışma deneysel desene uygun olarak tasarlanmış ve deneysel çalışma sonucunda elde edilen bilgiler nitel verilerle desteklenmiştir. Araştırmada nicel veriler Hoşgörü Eğilimi Ölçeği ile toplanmıştır (Çalışkan ve Sağlam, 2012). Deney grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman görüşü alınan, 4 haftalık yaratıcı drama programı uygulanmıştır. Çalışmada 4.sınıfta öğrenimine devam eden 22 öğrenciyle çalışılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; yaratıcı drama kullanılarak yapılan çalışmaların katılımcıların hoşgörü eğilimlerini artırmada klasik öğretim tekniklerine nazaran daha verimli sonuçlar verdiği bulunmuştur. Yaratıcı drama uygulamalarına katılım gösteren öğrencilerin hoşgörü ve saygı değerlerini ve bu değerlerle ilgili davranışları öğrendikleri belirlenmiştir. Sonuç olarak, yaratıcı drama yönteminin değer öğretiminde başarılı bir araç olarak kullanılabileceği tespit edilmiştir.

Miglietta, Gattino ve Esses (2014), araştırmalarında göçmen nüfusa yönelik etnik önyargının altında yatan nedenleri ve çözüm önerilerini araştırmışlardır. Bu araştırmada 520 İtalyan lise öğrencisiyle çalışılmıştır. Araştırmacılar geliştirmiş oldukları ölçek yardımıyla veri toplamışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre; göçmenlere karşı oluşan önyargının nedenleri açık fikirli olamamak ve onları görmezden gelmektir. Araştırmacılar çözüm önerisi olarak; açık fikirli olmayı ve bir değer olarak hoşgörünün öğretilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

2.3. Zorbalık ile İlgili Çalışmalar

Bu bölümde, bireylerin güvenliğini ve huzurunu tehdit eden yaygın olarak okullarda görülen zorbalıkla ilgili yurtiçi ve yurtdışı araştırmalardan örnekler sunulmuştur.

Zorbalık konusunda birçok araştırması bulunan Olweus (1994), araştırmada; Norveç ve İsveç'te öğrenimine devam eden (7-16 Yaş) 130 bin 1-9. sınıf öğrencisine zorba/kurban ölçeği uygulamıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 15'i zorbalık davranışlarına (zorba veya kurban olma) karıştıklarını bildirmişlerdir. Norveç'te ulusal çapta yürütölen araştırmanın bulgularına göre 568.000 öğrencinin; yaklaşık %9'u kurban, 41.000 yaklaşık %7'si zorba ve %1,6'sı hem zorba hem kurban çıkmıştır. Erkeklerin hem zorba hem de kurban olma oranları kızlardan daha yüksektir (Olweus, 1994).

Türkiye'de okullarda yaşanan zorbalık olaylarını önlemeye yönelik ilk deneysel çalışmalardan birisini de Dölek (2002) yapmıştır. Bu araştırmada ilk önce İstanbul'daki ilk ve orta dereceli okullardaki zorbalığın durumu tespit edilmiş sonra zorbalığı önleme tutumu geliştirilmesi için bir grupla danışma programı geliştirilip uygulanmıştır. Dokuz farklı ilköğretim ve ortaöğretim okulundan toplam 659 öğrenci bu araştırmaya katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Dan Olweus'un geliştirmiş olduğu Zorba/Kurban ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre okullarda zorbalık olayları sıklıkla yaşanmaktadır ve bir eğitim döneminde bir iki defadan haftada birkaç defaya kadar değişen sıklıklarla zorbaca davranışlara maruz kaldığını ifade eden öğrenciler grubun yarısını oluşturmaktadır. Zorbalık yaptığını veya zorbaca davranan bir gruba dâhil olduğunu söyleyenler ise grubun üçte birini oluşturmaktadır. Araştırmanın ikinci aşamasında araştırmacı tarafından geliştirilen "Zorbalığı Önleme Tutumu Geliştirilmesi" grupla danışma programı 10 hafta süre bir ilköğretim okulunun 5. Sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda; geliştirilen programın araştırmaya katılan deneklerin zorbalıkla baş etme tutumlarının artmasında ve zorbalık eğilimlerinin azalmasında anlamlı bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Pellegrini (2002) araştırmasında; sözel, fiziksel ve cinsel zorbalık türlerinin ilkokuldan ortaokula geçiş döneminde arttığını bu konuda eğitim kurumlarının önlem alması gerektiğini ifade etmiştir. Bu dönemde çocuklara sosyal destek verilmesi ve arkadaş ilişkilerinin olumlu yönde geliştirilmesi önemlidir. Pellegrini'ye (2002) göre ortaokula geçiş dönemi öğrencilerin hassas olduğu bir dönemdir ve bu dönemde zorbalık olayları artış göstermektedir.

Olweus (2003), okullarda yaşanan zorbalık çalışmalarına ilişkin yaklaşık 20 yıllık deneyimlerini raporlaştırmıştır. 1980'lerde 8-16 yaş aralığındaki 150.000'den fazla İskandinav öğrenciyle yapılan tarama modeline dayanan araştırmanın bulgularına göre; öğrencilerin yaklaşık %15'nin zorba/kurban problemleriyle karşılaştıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin %9'u kurban, %6-7'si zorba çıkmıştır. Bu araştırmadan yaklaşık 20 yıl sonra Olweus 2001'de meslektaşı Solberg'le birlikte ilkokul ve ortaokul düzeyinde 11.000 öğrenciye ölçek uygulayarak zorbalığı araştırmışlardır. Bu araştırmada 1980'lerdeki yapılan araştırmaya göre kurban oranı %50 artış göstermiştir. Olweus'a (2003) göre bu durumun toplumdaki negatif gelişmelerin bir sonucudur. Araştırma bulgularına göre zorbalık dünya genelinde önemli bir sorun olarak görülmektedir. Erkeklerin zorba olma oranları kızlardan yaklaşık %50 daha fazla olarak bulunmuştur (Olweus, 2003).

Kapçı (2004), benlik saygısı, kaygı ve depresyon'un zorbalığa maruz kalmayla arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Toplamda 206 ilköğretim (4.- 5. sınıf) öğrencisinden oluşan 107 erkek ve 99 kız bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık %40'ı zorbalığa uğradığını ifade etmiştir. Psikolojik değişkenlerle zorbalık arasında bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Erkek katılımcıların kız katılımcılara göre zorbalığa daha fazla uğradığı saptanmıştır.

Kutlu (2005) araştırmasında, ilköğretim öğrencilerine yönelik Zorbalıkla Başa Çıkma Eğitim programı geliştirmiş ve programın etkililiğini tespit etmeye çalışmıştır. İlköğretim zorbalığının önlenmesinde birinci öncelik olarak görülmektedir. Bu durumun nedeni erken dönemli yapılacak olan müdahalelerin zorbalığı önlemede daha etkili olacağı düşüncesidir (Levine ve Tamburrino, 2014). Bu araştırmada; deney ve kontrol gruplarını oluşturmak için öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen Zorbalık Ölçeği uygulanmıştır. Deneysel işlemin sonucunda, araştırmacı tarafından geliştirilen zorbalıkla başa çıkma eğitim programının zorbalığı azaltmada etkili olmadığı bulunmuştur.

Kartal ve Bilgin (2007) beşinci sınıfa devam eden alt sosyo-ekonomik düzey öğrencilere Okulları Zorbalıktan Koruma Programı'nı uygulamışlar ve programın etkililiğini test etmişlerdir. Bu araştırmada; 16'sı erkek 24'ü kız olmak üzere araştırmaya katılmaya gönüllü olan 40 öğrenciyle çalışılmıştır. Çalışmanın amacı öncelikle güvenli bir eğitim ortamı oluşturmak ve zorbalığı azaltmaya çalışmaktır.

Araştırmanın sonucunda uygulanan programın olumlu sonuçlar verdiği tespit edilmiştir.

İlhan-Alper (2008) araştırmasında ortaokullarda görülen zorbalık türlerini ve sıklığını araştırmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan 250 öğrenciden (119 kız ve 131 erkek) alınan cevaplar araştırmanın verilerini oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu okullarında fiziksel zorbalığa maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Küçük sınıftaki öğrenciler, fiziksel zorbalığa büyük sınıftaki öğrencilere nazaran daha çok maruz kalmışlardır. Cinsiyete göre bakıldığında; erkek öğrenciler kızlara göre daha sık olarak fiziksel zorbalığa maruz kalmışlardır. Sözel zorbalığı da erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha sık uygulamaktadır. Kız öğrenciler sözel zorbalığı genellikle bir grup ile birlikte uygulamaktadır. Fiziksel ve sözel zorbalığın en sık görüldüğü yer sınıflardır. Zorbalığa uğrayan öğrencilerin büyük çoğunluğu zorbalığa maruz kaldıklarında durumu hiç kimseye paylaşmamaktadırlar. Öğrencilerin sözel zorbalığa maruz kalma oranları fiziksel zorbalığa maruz kalma oranlarından daha azdır. Zorbalığa uğrayanlar bu durumu en çok arkadaşlarıyla paylaştığı tespit edilmiştir. Katılımcıların büyük bir bölümü kendilerini sınıf, okulun bahçesi, kantin gibi okulun çeşitli bölümlerinde güvende hissederken grubun küçük bir bölümü kendisini güvensiz hissettiklerini belirtmişlerdir.

Çalık, Özbay, Özer, Kurt ve Kandemir (2009), okul ikliminin zorbalık statüleri olan zorba ve kurban olma durumlarını yordama güçlerini araştırmışlardır. Bu araştırmada ortaokulda okuyan 456 öğrenciyle çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; özgeci yardım davranışları ve okul ikliminin olumlu olması ile zorbalık arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Başka bir anlatımla bireyin özgeci davranışlar göstermesi ve olumlu bir okul ortamında eğitimine devam etmesi zorba olma durumunu oldukça azaltmaktadır. Dolayısıyla şiddet ve zorbalık gibi istenmeyen olayların önlenmesi adına olumlu okul ortamları oluşturmak gerekmektedir.

Ünalmiş (2010), Türkiye’de Tokat ilinde öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin zorbalık konusundaki görüşlerini araştırmıştır. Bu araştırmaya Tokat şehir merkezinde faaliyet gösteren 28 ilköğretim okulundan tesadüfi yöntemle seçilen 602 kişi katılmıştır (6-8.sınıf). Araştırmanın bulgularına göre; katılımcıların zorbalık ölçeği puanlarına göre; % 10’unun zorba, % 25’inin kurban olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcılar en fazla uğradıkları zorbalık türünü sözel ve fiziksel zorbalık olduğunu ifade etmişlerdir. Tekme, tokat ve vurma gibi fiziksel zorbalık türlerinin ve isim takma, alay etme, dalga geçme gibi sözel zorbalıkların meydana gelme sıklığının en fazla olduğu tespit edilmiştir. Araştırma grubunda zorbalığa maruz kalan öğrencilerin, hangi yaş gruplarının zorbalığına uğradıkları incelendiğinde, en fazla “sınıf arkadaşlarının”, en az ise “daha küçük sınıfta okuyanların” zorbalığına uğradıkları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu okuldaki zorbalık olaylarını ciddi sorun olarak görmektedirler ve bu durumdan rahatsız olduklarını ifade etmişlerdir.

Uğürol (2010) ortaokullarda yaşanan zorbalık olaylarının azaltmak için atılganlık eğitimi programı geliştirmiş ve ortaokul 7. sınıf öğrencilerine uygulamıştır. Araştırma kapsamında geliştirilen atılganlık eğitimi programının amacı; araştırmaya katılan deneklerin atılganlık düzeylerini artırmak ve zorbalığa uğrama düzeylerini azaltmaktır. Araştırma kapsamında geliştirilen atılganlık eğitim programının etkililiğini test etmek için deney, kontrol ve plasebo gruplarından oluşan, öntest, sontest, izleme ölçümlü deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma kapsamında; Türkiye’de Kırıkkale şehrindeki Hüseyin Kâhya Yatılı İlköğretim Bölge Okulu ile Balıkesir, Bigadiç’deki Yağcılar Yatılı İlköğretim Bölge Okulunun yedinci sınıfına devam eden 91’i erkek 43’ü kız olmak üzere 134 öğrenciyle çalışılmıştır. Öğrenciler rastlantısal olarak 10 deney, 10 kontrol ve 10 plasebo grubuna atanmıştır. Araştırmanın sonucunda; on oturumluk atılganlık becerilerini geliştirme eğitimi programının deney grubundaki öğrencilerin atılganlık düzeylerinin yükselmesinde ve zorbalığa uğrama düzeylerinin azalmasında etkili olduğu bulunmuştur (Uğürol, 2010).

Pişkin (2010), zorbalığın ilköğretim okullarındaki yaygınlığını belirlemek amacıyla dört farklı ilköğretim okulundan öğrencilerle kapsamlı bir çalışma yürütmüştür. Araştırma kapsamında farklı tür zorbaca davranışlarla cinsiyet, eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik düzey arasındaki ilişki incelenmiştir. Katılımcılar; farklı sosyo-ekonomik düzeyden, dört ilköğretim okulundan seçilen toplam 1154 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %30’nun zorba, %35’inin kurban ve yaklaşık %6’ya yakının da hem zorba hem de kurban olduğu tespit edilmiştir. Zorbalıkla ilgili araştırmalara benzer şekilde erkeklerin kızlara göre daha fazla zorbaca davranışlara gösterdiği bulunmuştur. Sosyo-ekonomik düzey (SED)

zorbaca davranışlar üzerinde etkilidir. Üst SED’de yer alan çocukların orta ve alt SED’de yer alan çocuklara göre zorbalık yapma düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sözel zorbalığın en yaygın görülen zorbalık türü olduğu; kurbanların zorbalığa uğrandıklarında en çok arkadaşlarından destek aldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmı, yöneticilerin ve öğretmenlerin zorbalığı önlemeye yönelik yeterince çaba sarf etmediklerini söylemişlerdir.

Şahin ve Akbaba (2010) araştırmalarında, 4. ve 5. sınıf öğrencilerine yönelik empati eğitim programı geliştirmişlerdir. Bu programın amacı öğrenciler arasında görülen zorbaca davranışları azaltmaktır. Araştırma kapsamında geliştirilen programın etkililiğini sınamak amacıyla deneysel araştırma deseni uygulanmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan 18 denek seçkisiz olarak 9’u kontrol ve 9’u deney olmak üzere iki gruba atanmıştır. Araştırmacılar tarafından tasarlanan Empati Eğitim Programı (EEP) bir oturum yaklaşık 60 dakika olacak şekilde haftada bir kez ve toplamda 10 oturum deney grubunda yer alan öğrencilere uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere ise 10 hafta boyunca empatiyle etkisi olmayan etkinlikler uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; EEP alan deneklerin zorbalık davranışlarında, kontrol grubundaki deneklere göre manidar düzeyde azalma olduğu tespit edilmiştir. EEP alan deneklerin empati puanlarında da manidar bir artış tespit edilmiştir.

Karataş (2011), ilköğretimde okullarda yaşanan zorbalığı önlemeye yönelik bir program geliştirmiş ve etkililiğini araştırmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen zorbalığı önleme programı iki okulda altıncı sınıfta öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır. Araştırma deneysel desene uygun bir şekilde tasarlanmıştır. Deney grubunda yer alan deneklerin anne-babalarına ve öğretmenlerine zorbalığı önleme konusunda seminerler düzenlenmiştir. Deney grubunda yer alan deneklere ise *Zorbaliğı Önleme Programı* (ZÖP) toplam beş haftada uygulanmıştır. Araştırma bittikten iki hafta sonra ilk veriler toplanmış ilk izleme çalışması altı ay ve ikinci izleme çalışması ise bir yıl sonra yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda; araştırmacı tarafından geliştirilen ZÖP’ün deneklerin kurban ve zorba olmalarını azaltmada etkili olduğu tespit edilmiştir. ZÖP’ün etkisinin; zorbalarda birinci yılın sonunda kaybolduğu, kurbanlarda ise uzun süre devam ettiği bulunmuştur.

Albayrak'ta (2012) araştırmasında, alandaki diğer araştırmacılar gibi (Karataş, 2011; şahin ve Akbaba, 2010) ilköğretim düzeyinde yaşanan zorbalık olaylarını önlemeyi amaçlayan deneysel bir çalışma uygulamıştır. Araştırma kapsamında, okullarda zorbalığı azaltmak amacıyla “Okulda Zorbalığı Önleme Programı” (OZÖP) geliştirilmiş ve etkililiği test edilmiştir. Araştırma yarı deneysel desene göre tasarlanmıştır. Araştırmada, Türkiye’de iki farklı ilköğretim okulundan 583 öğrenciyle çalışılmıştır. Çalışma yapılan okulların biri kontrol grubu (222 öğrenci) diğeri ise deney (145 öğrenci) grubu olarak seçilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre katılımcıların yaklaşık % 30’u zorbalığa maruz kaldığını ifade etmiştir. Zorbalık olaylarının en fazla öğretmen sınıfta olmadığında yaşandığı tespit edilmiştir. Katılımcılar en fazla sözel zorbalık olan alay edilmekle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Deney grubunda yer alan deneklerin zorbalık puanlarında kontrol grubunda yer alan deneklere göre manidar bir azalma olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak; araştırma kapsamında hazırlanan Okul Zorbalığı Önleme Programı’nın zorbalığı önlemede etkili olduğu ve okullarda zorbalığın azaltılmasına yönelik çalışmalarda kullanılmasının faydalı olacağı ifade edilmiştir.

Türktan (2013) araştırmasında, zorbalıkla baş etmeye yönelik akran destek programı geliştirmiş ve bu programın ortaokul öğrencilerinin (6. ve 7. sınıf) zorbalıkla baş etme becerileri üzerindeki etkilerini incelenmiştir. Araştırma kapsamında öncelikle akran yardımcıları belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerine zorbalık konusunda etkili desteği verebilmelerini sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Akran Yardımcıları Eğitimi” isimli program akran yardımcılara uygulanmıştır. Akran yardımı eğitimlerin sonra; eğitim alan akran yardımcıları, deney grubu öğrencilerine dört haftalık “Zorbalıkla Baş Etmeye Yönelik Akran Destek Programı” uygulamışlardır. Zorbalıkla Baş Etmeye Yönelik Akran Destek Programında; akran yardımcıları “Akran Yardımcıları Eğitimi”nde edindikleri bilgi ve beceriler doğrultusunda akran destek oturumları gerçekteşirmişlerdir. Program dört hafta boyunca, araştırmacının akran yardımcılara verdiği süpervizyon altında gerçekteşmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere ise hiçbir işlem uygulanmamıştır. Araştırma 2010-2011 Eğitim Öğretim yılında Eskişehir’deki iki devlet ortaokulunda öğrenim gören 6. ve 7. sınıf öğrencileri arasında yürütölmüştür. Araştırmada 16 öğrenci akran yardımcısı, 42 öğrenci deney grubu ve son olarak 42 öğrenci de kontrol grubu olacak şekilde 100

katılımcı yer almıştır. Programın etkisini test etmek amacıyla yapılan istatistikler hem deney grubunun hem de kontrol grubunun zorbalıkla baş etme becerilerinde anlamlı bir gelişme olduğunu göstermiş, ancak bu gelişmeye karşın kontrol ve deney grupları arasında son test ölçümlerine ve izleme ölçümlerindeki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte araştırma kapsamında deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmelerde öğrencilerin büyük çoğunluğu akran destek programının zorbalıkla baş etme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu, zorbalıkla baş etme biçimlerini anlayıp uyguladıklarını, uygulamada fayda gördüklerini ifade etmişlerdir.

Bradshaw, Waasdorp ve Johnson (2014), Amerika Birleşik Devletlerinde artan zorbalık olaylarını kapsamlı bir şekilde araştırmışlardır. Bu çalışmada 52 farklı lisede öğrenim gören 24,620 lise (9-12. Sınıf) öğrencisiyle çalışılmıştır. Araştırmada; fiziksel, sözel, siber ve ilişkisel zorbalık olmak üzere dört zorbalık türü araştırılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; okulun fiziksel yetersizlikleri ve olumlu davranış beklentisinin yokluğu yaşanan zorbalık türlerinin tamamıyla ilişki bulunmuştur. Cinsiyet ve yaşa göre zorbalık tutumları değişmektedir. Araştırmanın sonucuna göre zorbalığı önlemeye yönelik bireysel tedbirler alınsa bile okul ortamı uygun şekilde düzenlenmeden zorbalığın önlenmesi mümkün olmayacaktır.

Çitemel (2014) deneysel çalışmasında; Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmanın (ÇOKSPD) zorbalığı azaltmaya etkisini araştırmıştır. Deney grubundaki deneklere (n=12) araştırmacı tarafından geliştirilen 6 oturumlu ÇOKSPD uygulanmıştır. Kontrol grubunda bulunan öğrencilere (n=12) ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırmanın bulgularına göre; Zorbalığı önlemeye yönelik uygulanan ÇOKSPD, deney grubundaki deneklerin zorbalık puanlarını düşürdüğü ve bu durumun izleme ölçümlerinde de korunduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubunda bulunan katılımcıların akran zorbalığı öntest, sontest ve izleme testi ölçümlerinden almış oldukları puanlar arasında ise manidar bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak; araştırmacı tarafından uygulanan ÇOKSPD'nin zorbalığı azaltmada etkili bulunmuştur.

Levine ve Tamburrino (2014), okul öncesi ve ilköğretim yıllarında zorbalığın yaygın olarak görülmeye başladığı bu sebeple önlemler alınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu çalışmada, zorbalığı önlemeye yönelik programlar değerlendirilmiştir. Levine ve Tamburrino'ya (2014) göre zorbalığı önlemek için

erken yaşlardan itibaren kararlı bir şekilde hoşgörü; barış ve çatışma çözme gibi eğitimler verilmelidir. Zorbalıkla eğer ciddiyet ve kararlılıkla mücadele edilirse zorbalığın önüne geçilebilir.

Stefanakou, Tsiantis ve Tsiantis (2014) araştırmalarında; Yunanistan'da yaşanan zorbalık olaylarının sıklığını ve zorbalığı önlemeye yönelik uygulanan programları incelemişlerdir. Araştırmacılara göre, Yunanistan'da zorbalığı önlemeye yönelik farklı yöntemler ve programlar kullanılmakta, ancak bu programlar sistematik bir temele oturtulmamışlar. Zorbalığın yaygınlığına ilişkin Yunanistan yapılan araştırmalara göre; ilkökul ve ortaokul düzeyinde öğrencilerin %8-15 kurban olduklarını ifade etmişlerdir. Ergenliğin son dönemlerini inceleyen başka bir araştırmada da katılımcıların %26,4'ü zorbalık olaylarına karışıklarını belirtmişlerdir. Araştırmacılar zorbalığın Yunanistan'da diğer ülkelere nazaran daha az görüldüğünü söylemektedirler.

2.4. İlgili Araştırmaların Özeti

Hoşgörü evrensel bir değer olarak kabul edildiği için bu araştırmada öncelikle değerler eğitimiyle ilgili yapılan araştırmalar incelenmiştir. Değerler eğitimi gerek Türkiye'de (Dilmaç, 1999; 2007; Izgar, 2013; Katılmış, 2010) gerek yurtdışında (Bulach, 2002; Schwartz, Melech, Lehmann, Burgess, Harris ve Owens, 2001) sıklıkla çalışılmaktadır. Avrupa'da değerler eğitimi adı altında yapılan çalışmalar ABD'de karakter eğitimi olarak adlandırılmaktadır (Aydın, 2008). Dilmaç'ta (2007) karakter eğitimi çalışmalarını, değerler eğitiminin bir türü olarak sınıflandırmıştır. Karakter eğitiminde de değerler eğitiminde olduğu toplum tarafından kabul gören değerlerin bireylere kazandırılması amaçlanmaktadır (Bulach, 2002; Kalın, 2013; Katılmış, 2010). Değerler eğitimi konusunda Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı yoğun olarak çalışmaktadır. Değerler eğitimine yönelik 4 yılda bir düzenlenen Milli Eğitim Şuralarında önemli kararlar alınmaktadır (MEB, 2010; 2014). Alan yazın incelendiğinde; değerler eğitimine yönelik çalışmalar genellikle ilkökul ve ortaokul dönemi çocuklarına yönelik araştırmalar (Demirhan-İşcan, 2007; Dilmaç, 1999; Izgar, 2013; Katılmış, 2010; Yiğittir ve Öcal, 2010) çoğunlukta olmakla birlikte daha büyük yaş gruplarında yönelik araştırmalar da bulunmaktadır (Bulach, 2002; Dilmaç, 2007; Knafo ve Schwartz, 2003). Değerler eğitiminin sıklıkla çalışılması (Acat ve Aslan, 2012; Bağcı, 2013; Çengelci, 2010) ve değerler eğitimine yönelik yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalar (Prince-Gibson ve Schwartz, 1998; LVE,

2012; MEB, 2014) değerlerin insanlar için ne kadar önemli olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Hoşgörü toplumsal barış için bir eşik olarak kabul edilen evrensel bir değerdir (UNESCO, 1994). Dolayısıyla hoşgörünün geliştirilmesi amacıyla dünya genelinde yapılmış pek çok araştırma bulunmaktadır (Almond, 2010; Avery, Sullivan ve Wood, 1997; Beelmann ve Heinemann, 2014; Cetron, 2011; Erdem-Zengin, 2014; Lintner, 2005; LVE, 2012, Usui, 2008). Hoşgörünün doğrudan kazandırılmasına yönelik programlara ek olarak; değerler eğitimi, karakter eğitimi ve barış eğitimi çalışmalarında da bir değer olarak hoşgörünün kazandırılmasına yönelik çalışmalar yapılmaktadır (Coşkun, 2008; Dilmaç, 2007; LVEP, 2012; Sağkal, 2011; Tapan, 2006). Hoşgörü kişilerarası ilişkileri düzenlemeye ve sorunların ortaya çıkmadan önlenmeye yardımcı olduğu için araştırmacılar tarafından önemsenmektedir (Miglietta, Gattino ve Esses, 2014).

Türkiye’de hoşgörü konusunda yapılan araştırmalar 1995 yılını UNESCO’nun Dünyada “Hoşgörü Yılı” ilan etmesiyle birlikte artmaya başlamıştır (Gürkan, 1995; Büyükkaragöz ve Kesici, 1998). Türkiye’de hoşgörü konusunda yapılan ilk araştırmalar üniversite öğrencilerinin (Gürkan, 1995) ve çocukları yetiştiren konumundaki öğretmenlerin (Büyükkaragöz ve Kesici, 1996, Kepenekçi, 2004) hoşgörüye ilişkin algılarını incelemek biçiminde olmuştur. Bu çalışmaları; hoşgörünün yurtdışında kullanılan tolerance kavramını tam olarak karşılamadığını sorgulayan araştırmalar izlemiştir (Aslan, 2001; Ölmez-Atalay, 2008). Yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde; hoşgörü değerinin kazandırılmasının gerekliliğini vurgulayan pek çok araştırma (Aral, 2008; Kalın, 2013; Kolaç, 2010; Şen, 2007; Türe, 2014) bulunmakla birlikte hoşgörü geliştirmeye yönelik çalışmaların oldukça sınırlı olduğu (Erdem-Zengin, 2014; Tatar, 2009) görülmektedir. Bununla birlikte hoşgörü geliştirmeye yönelik uygulamalara; barış eğitimi (Coşkun, 2008; Sağkal, 2011) ve değerler eğitimi (Dilmaç, 2007; Sancak, 2011) gibi çalışmaların içeriğinde yer verildiği tespit edilmiştir.

Türkiye’de hoşgörü geliştirmeye yönelik çalışmalar oldukça az (Erdem-Zengin, 2014; Tatar, 2009) olmasına karşın hoşgörü geliştirmeye yönelik dünyanın birçok yerinde yapılmış farklı uygulamalı çalışmalar olduğu görülmüştür (Avery, Sullivan ve Wood, 1997; Campbell, 2011; Cetron, 2011; Chongruksa, Prinyapol, Wadeng ve Padungpong, 2010; Pascale, 2010; Reardon, 2000). Hoşgörü geliştirmeye

yönelik bu araştırmalarda; edebiyat (Chongruksa, Prinyapol, Wadeng ve Padungpong, 2010; Lister, 2013), sanat (Campbell, 2011; Zakin, 2012), tiyatro (Cetron, 2010), resim (Lintner, 2005) ve müzik (Pascale, 2010) gibi pek çok farklı alandan yararlanıldığı görölmüştür. Ayrıca Amerika'da hoşgörü geliştirmeye yönelik yayınlar çıkaran ve bu konuda ücretsiz materyal sağlayan www.tolerance.org isimli bir web site bulunmaktadır. Hoşgörü barış için bir önkoşul ve eşik olarak göröldüğü (UNESCO, 1994; 1995) için uluslararası alanda hoşgörü çalışmaları ilgi görmektedir. Tüm bu çalışmalara ek olarak Dünya'da hoşgörü kültürünün yaygınlaşması adına BM 16 Kasım'ı "Dünya Hoşgörü Günü" olarak ilan etmiştir (www.un.org.tr, 2015).

Farklı özelliklere sahip bireylerin bir arada oldukları ortamlarda zorbalık şiddet gibi istenmeyen olaylar da yaşanabilmektedir (Olweus, 2013). Zorbalık gibi istenmeyen olaylar ortaya çıkmadan önleminin alınmasının gerekliliği alan yazında vurgulanmaktadır (Austin ve Sciarra, 2012; Gökler, 2009). Olumlu okul ortamının oluşturulması zorbalık gibi istenmeyen durumların ortaya çıkmadan azaltılmasında etkili olmaktadır (alık, Özbay, Özer, Kurt ve Kandemir, 2009). Zorbalık konusundaki araştırma bulguları daha çok zorbalığın türü ve sıklığıyla ilgilidir. Bu araştırmalar değerlendirildiğinde, hiçbir araştırmada okulda zorbalığın görölmediğine ilişkin bulguya rastlanmamaktadır (Ünal mış, 2010). Dolayısıyla okullarda var olan böylesine önemli bir sorunu önlemeye yönelik tedbirler alınmalıdır (Gökler, 2009). Bu araştırma kapsamında da hoşgörü gibi pozitif bir özellik geliştirilerek zorbalığın azaltılması amaçlanmıştır.

Zorbalık konusunda yapılan araştırmalar zorbalığın tespit edilmesi ve zorbalığı önlemeye yönelik çalışmalar olmak üzere iki grupta toplanabilir. Zorbalığı tanımlamaya ve tespit etmeye yönelik araştırmalarda genel olarak; zorbalığın görölme sıklığını; hangi yaş gruplarında göröldüğünü; sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet gibi değerkenler açısından nasıl farklılaştığını ve en çok nerelerde göröldüğünü tespit etmeye çalışılmaktadır (Bradshaw, Waasdorp ve Johnson, 2014; İlhan-Alper, 2008; Pişkin, 2010; Olweus, 1993; Ünal mış, 2010). Alan yazındaki araştırmalarda; zorbalığın okullarda yaygın olarak göröldüğü; erkeklerin kızlara göre daha fazla zorbaca davranışlarda bulunduğu; sözel zorbalığın diğer zorbalık türlerine göre daha fazla göröldüğü vurgulanmaktadır (Bradshaw, Waasdorp ve Johnson, 2014; Kapçı, 2004; Pişkin, 2010; Olweus, 1994).

Zorbalık olayları tespit edildikten ve durum değerlendirilmesi yapıldıktan sonra zorbalığı önlemeye yönelik programlar uygulanmış ve bu programların etkililiği araştırılmıştır (Kartal ve Bilgin, 2007; Kutlu, 2005; Stefanakou, Tsiantis ve Tsiantis, 2014; Şahin ve Akbaba, 2010; Ugürol, 2010). Zorbalık şiddet gibi istenmeyen davranışları önlemeye yönelik çalışmalarda değerler eğitiminden de yararlanılmaktadır (Keskinöğlü, 2008). Zorbalığı önlemeye yönelik programların büyük bir çoğunluğunun etkili olduğu (Çitemel, 2014; Şahin ve Akbaba, 2010; Olweus, 2003; Ugürol, 2010) bir kısmının da (Dölek, 2002; Kutlu, 2005) etkisiz olduğu bulunmuştur. Zorbalık olayları günümüzde teknolojinin gelişmesiyle birlikte siber zorbalık gibi şekil değiştirerek güncelliğini korumaktadır ve çalışılmaya devam etmektedir (Olweus, 2013). Özetlenecek olursa zorbalık okullarda görülen ve istenmeyen bir sorundur ve zorbalığı önlemeye yönelik sistemli uygulamalarla zorbalık olayları azaltılabilir.

3. YÖNTEM

Beşinci sınıf öğrencilerine yönelik olarak geliştirilmiş Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı'nın (HEGP), hoşgörü eğilimi ve zorbalığa etkisini belirlemek üzere yapılan bu çalışma deneyseldir. Araştırmanın bağımsız değişkeni "Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı", bağımlı değişkenleri ise "hoşgörü eğilimi" ve "zorbalık" düzeyleridir. Bu bölümde; araştırmanın deseni; deney, kontrol ve plasebo gruplarının oluşturulması; katılımcılar; araştırmada kullanılan veri toplama araçları; HEGP'nin geliştirilme süreci; plasebo grubuna yönelik çalışmalar ve veri analiz teknikleri yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Deseni

Araştırma öntest, sontest, izleme testi kontrol ve plasebo gruplu deneysel desene uygun olarak tasarlanmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu desende amaç; bağımsız değişkenin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini test etmektir (Heppner, Wampold ve Kivlighan, 2008). Araştırmanın deseni 3x3'lük karışık (split-plot) desendir. Bu desende, birinci etmen çalışma yapılan grupları (deney, plasebo ve kontrol grupları); ikinci etmen ise bağımlı değişkenlere yönelik ölçümleri (öntest, sontest ve izleme ölçümleri) göstermektedir (Büyüköztürk, 2011). Araştırmanın deney deseni Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1: Araştırmanın Deney Deseni

<i>Gruplar</i>	<i>Atama</i>	<i>Öntest</i>	<i>İşlem</i>	<i>Sontest</i>	<i>İzleme Testi</i>
Deney Grubu	Yansız	O1	Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı (10 Oturum)	O2	O3
Kontrol Grubu	Yansız	O1	-	O2	O3
Plasebo Grubu	Yansız	O1	Eğitsel-Mesleki Rehberlik Çalışmaları (10 Oturum)	Ö2	O3

Bu desen doğrultusunda, oturumlara başlanılmadan iki hafta önce araştırmacı tarafından, deney, plasebo ve kontrol gruplarındaki öğrencilere, AZÖ ve HEÖ öntest ölçümü olarak (Ö1) uygulanmıştır. Öntest uygulanmasından iki hafta sonra deney grubundaki öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı her hafta bir oturum olacak şekilde 10 haftada uygulanmıştır (Ek-6). Bu süreçte plasebo grubunda yer alan öğrencilerle plasebo niteliğinde (hoşgörüyle ilişkili olmayan) 10 oturumdan oluşan eğitsel mesleki rehberlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Plasebo grubuna yönelik yapılan çalışmaların özeti ayrı başlık olarak verilmiştir. Kontrol grubuna yönelik herhangi bir çalışma

yapılmamıştır. Deney ve plasebo grubuna yönelik oturumlar tamamlandıktan sonra ölçekler deney, plasebo ve kontrol gruplarındaki öğrencilere sontest olarak (Ö2) uygulanmıştır. HEGP'nin; hoşgörü eğilimi ve zorbalık üzerindeki etkisinin kalıcılığını test etmek amacıyla son testlerin uygulanmasından iki buçuk ay sonra, tüm gruplardaki öğrencilere aynı ölçekler izleme ölçümü (Ö3) olarak tekrar uygulanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama yapmak için izin alınmış ortaokulda öğrenim gören 5.sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Uygulamadan önce okul yöneticilerine, okul rehber öğretmenlerine ve öğretmenlere araştırma hakkında bilgi verilmiştir.

3.2.1. Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının Oluşturulması

Araştırma kapsamında deney, kontrol ve plasebo gruplarında yer alacak öğrencileri belirlemek amacıyla, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, Ankara ili Etimesgut ilçesinde bulunan bir ortaokulun 5.sınıf öğrencilerine araştırmacı tarafından, Akran Zorbalığı Ölçeği (AZÖ), Hoşgörü Eğilim Ölçeği (HEÖ) ve Kişisel Bilgi Formu (KBF) tek oturumda uygulanmıştır. Araştırmada 8 şubede eğitimine devam eden 126 kız 117 erkek olmak üzere toplam 243 öğrenciyle çalışılmıştır. Araştırmalarda birinci ölçümlerde çok yüksek veya çok düşük puan alan katılımcılar sonraki ölçümlerde genellikle tüm grubun ortalamasına doğru kaymaktadırlar. Bu durum araştırmanın iç geçerliliğini tehdit etmektedir (Karasar, 2014). Bu sebeple araştırmanın katılımcıları belirlenirken HEÖ'den alınan toplam puanlara göre ortalama ile ortalama puandan 1 standart sapma altındaki aralıkta puan alan öğrenciler araştırmaya dâhil edilmiştir ($\bar{x}=78.52$ ve $ss=3.48$). Araştırmaya alınacak öğrencilerle yüz yüze görüşmeler yapılmış ve araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Görüşme yapılan öğrencilere bu çalışmaya katılmak isteyip istemeyecekleri sorulmuştur. Araştırmada yer almayı kabul eden gönüllü öğrenciler kura yöntemiyle rastlantısal olarak üç farklı gruba yerleştirilmiştir. Oluşturulan üç grup yine kura yöntemiyle rastlantısal olarak deney grubu (n=14), plasebo grubu (n=14) ve kontrol grubu (n=14) olarak isimlendirilmiştir.

Araştırmada uygulanan programın etkililiğini sınamak için, deneysel işlemin başlangıcında grupların incelenen değişkenler açısından aralarında anlamlı bir fark olup olmadığının tespit edilmesi faydalı olacaktır (Heppner, Wampold ve Kivlighan, 2008). Bu amaçla, deneysel işlem öncesinde; deney, kontrol ve plasebo gruplarında yer alan öğrencilerin Hoşgörü Eğilimi Ölçeği ve Akran Zorbalığı Ölçeği'nden aldıkları öntest puan dağılımları arasında manidar bir fark bulunup bulunmadığı Kruskal-Wallis H Testi ile analiz edilmiştir. Deney, kontrol ve plasebo gruplarının öntest puanlarına ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2: Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının Hoşgörü Eğilimi Ölçeği ve Akran Zorbalığı Ölçeği Öntest Puan Dağılımlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p
HEÖ	Deney	14	20.29	1.018	2	.601*
	Kontrol	14	20.04			
	Plasebo	14	24.18			
AZÖ	Deney	14	24.89	1.758	2	.415*
	Kontrol	14	18.96			
	Plasebo	14	20.64			

*p>.05

Tablo 3.2'de görüldüğü gibi Kruskal-Wallis H Testi sonuçlarına göre HEÖ öntest puan dağılımları gruplar arasında manidar bir fark göstermemektedir ($\chi^2 = 1.018$; p>.05). Aynı şekilde AZÖ öntest puan dağılımlarında da gruplar arasında manidar bir fark olmadığı görülmektedir ($\chi^2 = 1.758$; p>.05). Bu sonuçlara göre deney, kontrol ve plasebo gruplarında bulunan katılımcıların uygulama öncesi hoşgörü eğilimi ve zorbalık düzeylerinin istatistiksel açıdan birbirine denk oldukları söylenebilir.

Araştırmada yer alan katılımcılar belirlendikten sonra okul yönetimi, öğretmen ve öğrencilerle konuşularak uygulamanın yapılabilmesi için uygun yer ve saat belirlenmiştir. Hangi gruba ne tür programın verileceği belirlendikten ve katılımcılar gruplara yerleştirildikten sonra, yapılacak çalışmanın niteliği hakkında katılımcılara bilgi verilmiş ve gönüllü katılım formları (Ek-3) alınmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin tamamının ailelerinden izin yazıları (Ek-4) alınmıştır.

3.2.2. Katılımcılarla İlgili Demografik Bilgiler

Araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu (KBF) ile deney, kontrol ve plasebo grubundaki öğrencilere ilişkin demografik bilgiler toplanmıştır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler dağılımları Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3: Gruplara Göre Katılımcıların Demografik Bilgileri

<i>Demografik Bilgi</i>		<i>Deney Grubu</i>		<i>Kontrol Grubu</i>		<i>Plasebo Grubu</i>		<i>Toplam</i>	
		<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kız	7	50	6	42.8	7	50	20	47.61
	Erkek	7	50	8	57.2	7	50	22	52.39
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	2	14.3	1	7.1	4	28.6	7	16.7
	Ortaokul	3	21.4	4	28.6	-	-	7	16.7
	Lise	7	50.0	4	28.6	5	35.7	16	38.1
	Üniversite	2	14.3	5	35.7	5	35.7	12	28.6
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	2	14.3	-	-	2	14.3	4	9.5
	Ortaokul	1	7.1	1	7.1	1	7.1	3	7.1
	Lise	5	35.7	8	57.1	4	28.6	17	40.5
	Üniversite	6	42.9	5	35.7	7	50.0	18	42.9
Anne Çalışma Durumu	Çalışıyor	5	35.7	4	28.6	5	35.7	14	33.3
	Çalışmıyor	9	64.3	10	71.4	9	64.3	28	66.7
Anne-Baba Durumu	Birlikte	11	78.6	12	85.7	13	92.9	36	85.7
	Ayrı	3	21.4	2	14.3	1	7.1	6	14.3

Araştırmanın katılımcıları Ankara'da Etimesgut ilçesinde ortaokul beşinci sınıfa devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcılar benzer sosyo-ekonomik çevreden gelmektedirler. Katılımcıların cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde toplamda %48'nin kız ve %52'sinin erkeklerden oluştuğu görülmektedir. Ayrıca Tablo 3.3'te katılımcılara ilişkin; anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne çalışma durumu ve boşanma durumuna ilişkin sayısal veriler detaylı biçimde sunulmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın sonuçlarını değerlendirmek için; Pişkin ve Ayas (2007) tarafından geliştirilen Akran Zorbalığı Ölçeği (AZÖ); Çalışkan ve Sağlam (2012) tarafından geliştirilen Hoşgörü Eğilimi Ölçeği (HEÖ) ve araştırma kapsamında geliştirilen Kişisel Bilgi Formu (KBF) kullanılmıştır. Bu bölümde; AZÖ, HEÖ ve KBF'ye ilişkin bilgiler sunulmuştur.

3.3.1. Akran Zorbalığı Ölçeği (AZÖ)-Çocuk Formu

Araştırmaya katılan öğrencilerin zorbalık puanlarını belirlemek için Akran Zorbalığı Ölçeği (AZÖ) geliştiren araştırmacılardan izin alınarak (Ek-8) kullanılmıştır. AZÖ zorbalığın iki tarafı olan kurban ve zorba olma durumunu tespit etmek amacıyla geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. AZÖ toplam 37 madde ve beş faktörden oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. AZÖ' deki beş faktör; zorbalık kavramının alan yazında tanımlanan 5 alt boyutuna göre (sözel, fiziksel, dışlama, eşyalarına zarar verme ve söylenti yayma) oluşturulmuştur. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları; Ankara ilinde farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilköğretim okullarında 4-5-6-7-8. sınıflara devam eden 425 öğrenciyle çalışılmıştır (Pişkin ve Ayas, 2007).

AZÖ- Çocuk Formu'nda aynı maddelerin farklı biçimde sorulmasıyla zorba ölçeği ve kurban ölçeği oluşmaktadır. Zorba ölçeğinde; öğrencilerin maddelerdeki eylemleri ne sıklıkla yaptıklarını işaretlemeleri istenmektedir. Zorba ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 185 en düşük puan 37'dir. Puanların artması zorba olma durumu artırmaktadır. AZÖ'den elde edilen veriler doğrultusunda ölçeğin geçerlilik, güvenirlik çalışmaları yapılmıştır (Pişkin ve Ayas, 2007). Ölçeğe ilişkin örnek soru maddeleri ve uygulama yönergesi Ek-5'te verilmiştir.

3.3.1.1. AZÖ Geçerlik Çalışmaları

AZÖ'nün geliştirilme sürecinde benzer ölçme araçları ve zorbalıkla ilgili kuramsal yaklaşımlar incelenmiştir. Ölçek geliştirilirken öncelikle zorbalığa ilişkin literatüre uygun olarak madde havuzu oluşturulmuştur. Havuzda yer alan maddeler için ölçme ve değerlendirmeye PDR alanındaki uzmanlardan görüş alınmıştır. Alan uzmanlarının önerileri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılarak ölçek formu oluşturulmuştur.

Uzman görüşü alındıktan sonra zorbalık ölçeği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Birinci düzen DFA sonucunda uyum indeksi $X^2 = 1422.14$ ($sd=616$, $p=.00$), $X^2 / sd = 2.30$ RMSEA= 0.056, GFI= 0.85, AGFI= 0.82, CFI=0.92, NFI=0.87 ve NNFI= 0.91 olarak bulunmuştur. Yapılan ikinci düzey DFA sonucunda uyum indeksleri $X^2 = 1471.43$ ($sd=621$, $p=.0000$), $X^2 / sd = 2.36$, RMSEA= 0.057, GFI= 0.84, AGFI= 0.82, CFI=0.96, NFI=0.87 ve NNFI= 0.91 olarak bulunmuştur. Yapılan ikinci düzey DFA sonucunda; uyum indeksleri $X^2 = 1112.81$ ($sd=624$, $p=.0000$), $X^2 / sd = 1.78$ RMSEA= 0.043, GFI= 0.88, AGFI= 0.86, CFI=0.96, NFI=0.91 ve NNFI= 0.96 olarak bulunmuştur. Yapılan analizlere göre zorbalık ölçeğinin uyum

indekslerinin geçerlilik için kabul edilebilir düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre geliştirilen zorbalık ölçeğinin yapı geçerliliğinin elde edildiği söylenebilir (Pişkin ve Ayas, 2007; 2011).

3.3.1.2. AZÖ Güvenirlik Çalışmaları

AZÖ'nün güvenirligi Cronbach alfa iç tutarlılık yöntemiyle test edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı yani Cronbach alfa değeri .87'dir. AZÖ'nün güvenirligine ilişkin bu değerler; ölçeğinin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Pişkin ve Ayas, 2007). Türkiye'de uygulanan tez çalışmalarında ve araştırmalarda AZÖ birçok kez kullanılmıştır (Pişkin, 2010; Şahin ve Akbaba, 2010; Ugürol, 2010). Bu araştırmada AZÖ'yü kullanmadan önce öntest uygulanan gruptan (n=243) elde edilen verilerle ölçeğin güvenirligi Cronbach alfa yöntemiyle tekrar incelenmiş ve iç tutarlılık katsayısı .84 olarak bulunmuştur. Büyüköztürk'e (2007) göre, psikolojik bir ölçme aracı için alfa değerinin .70 ve daha yüksek olması ölçeğin güvenirligi için yeterli olmaktadır. Bu sonuç ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.3.2. Hoşgörü Eğilimi Ölçeği (HEÖ)

Araştırmaya katılan öğrencilerin hoşgörü eğilimlerini tespit etmek amacıyla Hoşgörü eğilimi Ölçeği (HEÖ) geliştiren araştırmacılardan izin alınarak (Ek-8) kullanılmıştır. HEÖ 5., 6., 7. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin hoşgörü eğilimlerini belirlemek amacıyla Çalışkan ve Sağlam (2012) tarafından geliştirilmiştir. HEÖ'nün geliştirilmesi sürecinde beş farklı ilköğretim okulundan 899 öğrenciyle çalışılmıştır. Yapılan analizler sonucunda toplam varyansın yaklaşık %48'ini açıklayan 18 maddelik bir ölçme aracı geliştirilmiştir. HEÖ beşli likert tipi bir ölçme aracıdır. Sorulara verilen cevaplar; tamamen uygun - 5 puan, uygun - 4 puan, biraz uygun - 3 puan, uygun değil - 2 puan ve hiç uygun değil - 1 puan olarak puanlandırılmaktadır. HEÖ'den alınabilecek en yüksek puan 90 ve en düşük puan 18'dir. HEÖ'den alınan toplam puanın yüksek olması hoşgörü eğiliminin de yüksek olduğunu göstermektedir (Çalışkan ve Sağlam, 2012). HEÖ'ye ilişkin örnek soru maddeleri ve uygulama yönergesi Ek-5'te verilmiştir.

3.3.2.1. HEÖ Geçerlik Çalışmaları

HEÖ'nün geçerliliği için kapsam ve yapı geçerliliğine bakılmıştır. HEÖ geliştirilirken öncelikle araştırmacılar tarafından, hoşgörüyeye ilişkin kapsamlı bir literatür taraması yapılmıştır. Literatürden elde edilen bilgiler doğrultusunda 39 maddenin yer aldığı

bir madde havuzu oluşturulmuştur. HEÖ'nün kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla madde havuzunda yer alan sorular için; ölçme-değerlendirme, PDR ve psikoloji alanında çalışan altı akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Alan uzmanlarının önerileri doğrultusunda maddeler düzeltilmiş ve dokuz madde de ölçekten çıkartılmıştır. Madde korelasyonu düşük bulunan beş maddenin de ölçekten çıkarılmasıyla HEÖ' de geriye 25 madde kalmıştır (Çalışkan ve Sağlam, 2012).

Yapılan elemeler sonucunda geriye kalan 25 maddelik ölçeğin faktör analizine uygunluğunu test etmek amacıyla Barlett Küresellik testi yapılmış ve Kaiser-Meyer Olkin (KMO) değerine bakılmıştır. Yapılan analizler sonucunda; Barlett Küresellik testi anlamlı ($\chi^2= 7099.94$; $p<.01$) ve KMO değeri .96 olarak bulunmuştur. Maddelerin faktör analizi için uygun olduğuna karar verildikten sonra maddenin yapı geçerliliğinin test edilmesi için "*varimax*" döndürme tekniği kullanılmıştır. Analizler sonucunda toplamda yedi madde daha ölçekten çıkarılmış ve sonuç olarak 18 madde üç faktörden (empati, kabul ve değer) oluşan ölçeğin son hali elde edilmiştir (Çalışkan ve Sağlam, 2012).

3.3.2.2. HEÖ Güvenirlik Çalışmaları

Ölçeğin güvenirliliğini test etmek amacıyla; test-tekrar test ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı incelenmiştir. HEÖ'nün test-tekrar test güvenirliliğini test etmek amacıyla ölçek 61 öğrenciye bir ay arayla uygulanmış ve iki ölçüm arasındaki korelasyon katsayısı .84 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığını test etmek amacıyla kullanılan Cronbach alfa değeri ise .89 olarak bulunmuştur. Yapılan güvenirlilik analizler sonucunda ölçeğin hoşgörü eğilimini ölçmede kullanılacak güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir (Çalışkan ve Sağlam, 2012). Bu araştırmada HEÖ'yü kullanmadan önce öntest uygulanan gruptan (n=243) elde edilen verilerle ölçeğin güvenirliliği Cronbach alfa yöntemiyle tekrar incelenmiş ve iç tutarlılık katsayısı .79 olarak bulunmuştur. Büyüköztürk'e (2007) göre, psikolojik bir ölçme aracı için alfa değerinin .70 ve daha yüksek olması ölçeğin güvenirliliği için yeterli olmaktadır. Bu sonuç ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.3.3. Kişisel Bilgi Formu (KBF)

Katılımcılar hakkında daha ayrıntılı bilgi toplamak amacıyla araştırmada kullanmak üzere Kişisel Bilgi Formu (KBF) hazırlanmıştır. KBF' de cinsiyet, okul ve sınıf, yaş, kardeş sayısı, anne-baba eğitim düzeyi gibi çeşitli sosyo-demografik bilgiler istenmektedir.

3.4. İşlem Yolu

Bu bölümde, HEGP'nin hazırlanması sürecinde yapılan işlemlere ve plasebo grubuna uygulanan etkinliklere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.4.1. Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı (HEGP)

Araştırma kapsamında hazırlanan HEGP'yle bireyin çevreye uyumunu kolaylaştıran, bireysel farklılıkların bir sorun değil zenginlik olarak görülmesine yardımcı olan hoşgörü değerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Literatürde zorbalık, saldırganlık ve şiddet gibi istenmeyen davranışların temelinde hoşgürsüzlüğün olduğu vurgulanmaktadır (Cetron, 2011; Killen, Rutland ve Ruck, 2011; Levine ve Tamburrino, 2014). Dolayısıyla hoşgörü eğiliminin geliştirilmesinin zorbalık gibi istenmeyen hoşgürsüz davranışların önlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. HEGP 10 oturumdan oluşan bir psiko-eğitim programıdır. Psiko-eğitim gruplarında problemlerin ortaya çıkmasını önleme ve bireylerin gelişimlerine katkı sağlama amaçlanmaktadır (Güçray, Çekici ve Çolakkadıoğlu, 2009). Önleme çalışmalarında psiko-eğitim grupları tercih edilmelidir çünkü bu tip gruplar eğitimsel içerikli ve beceri geliştirmeyi hedefleyen gruplardır (Korkut-Owen, 2015). HEGP'nin içeriğinde psiko-eğitim programlarındaki gibi hem duygusal paylaşımlar hem de bilgilendirme bulunmaktadır. Hazırlık aşamasında öncelikle programın kuramsal ve felsefi temelleri belirlenmiştir. Bu programda hümanist (insancıl) felsefi yaklaşım ve pozitif psikoloji temel alınmıştır.

Tarihte yaşanan önemli olaylar psikoloji alanını da etkilemiştir. I. ve II. Dünya savaşlarından sonra psikoloji alanında; patoloji odaklı çalışmalara ağırlık verilmiş ve ruhsal bozuklukların nasıl tedavi edileceği araştırma konusu olmuştur. Pozitif psikoloji akımıyla birlikte patolojik odaklı bu bakış açısı değişmeye başlamıştır (Eryılmaz, 2013). Pozitif psikoloji yaklaşımında insanların zayıf yönlerine odaklanmak yerine; iyi oluş, özgecilik, mutluluk ve hoşgörü gibi insanların güçlü

yönlerine odaklanmak gerektiği vurgulanmaktadır (Hefferon ve Boniwell, 2014; Lopez ve Snyder, 2009). Pozitif psikoloji insanların var olan kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Bu sayede olumlu özelliklerini geliştiren birey hayatta karşısına çıkabilecek olumsuz yaşam olaylarıyla daha kolay başa çıkabilecektir (Ergüner-Tekinalp ve Işık-Terzi, 2015). Bu çalışmada da olumlu bir değer olan hoşgörünün geliştirilmesi ve bu sayede okullarda yaşanan zorbalık gibi istenmeyen durumların önlenmesi amaçlanmaktadır.

Hümanist yaklaşımda; mutluluk, paylaşma, duygudaşlık ve ruh sağlığı gibi olumlu özelliklere odaklanılmaktadır (Hefferon ve Boniwell, 2014). Maslow psikolojinin yalnızca insanın negatif yanlarına ve eksiklerine değil potansiyellerine de odaklanması gerektiğini vurgulamıştır. Hümanist yaklaşım her bireyin kendine özgü olduğunu ve değer yargıları bulunduğunu vurgulamaktadır. Corey'e (2005) göre, farklı dünya görüşüne sahip bireyleri anlamada Rogers'ın geliştirmiş olduğu hümanist yaklaşım temelli birey merkezli terapinin oldukça etkili olduğunu söylemektedir. Alan yazın incelendiğinde; zorbalık, saldırganlık ve şiddet gibi istenmeyen olaylarının temelinde farklılıklara tahammülsüzlük bulunmaktadır (Campbell, 2011; Coloroso, 2011; Killen, Rutland ve Ruck, 2011; Miglietta, Gattino ve Esses, 2014). Hoşgörü eğiliminin geliştirilmesiyle birbirine saygı duyan farklılıklara anlayışla yaklaşabilen bireyler yetiştirilmesine katkı sağlamak amaçlanmaktadır.

Programın felsefi ve kuramsal temelleri belirlendikten sonra, alan yazındaki; hoşgörü, değerler eğitimi, zorbalık, barış eğitimi ve psiko-eğitsel benzer çalışmalar gözden geçirilmiştir.

- Hoşgörü: (Avery, Sullivan ve Wood, 1997; Campbell, 2011; Cetron, 2011; Chongruksa, Prinyapol, Wadeng ve Padungpong, 2014; Erdem-Zengin, 2014; Goldstein, 1997; Killen, Rutland ve Ruck, 2011; Keengwe, 2010; Lintner, 2005; Lister, 2013; Moss, 2013; O'rouke ve Worzbyt, 1996; Reardon, 2000; Tatar, 2009; Usui, 2008),
- Zorbalık: (Albayrak, 2012; Bradshaw, Waasdorp ve Johnson, 2014; Dölek, 2002; Gültekin, 2008; Kartal ve Bilgin, 2007; Karataş, 2011; Levine ve Tamburrino, 2014; Stefanakou, Tsiantis ve Tsiantis, 2014; Ugürol, 2010; Şahin ve Akbaba, 2010),

- Değerler Eğitimi: (Aydın ve Akyol-Gürler, 2013; Bulach, 2002; Çengelci, 2010; Demirhan-İşcan, 2007; Dilmaç, 1999; Izgar, 2013; Katılmış, 2010; Schwartz, 2012; Sancak, 2011; Tok, 2007),
- Barış eğitimi, rehberlik ve diğer psiko-eğitsel çalışmalar (Altınay, 2009; Akgünlü, Server ve Düzgün, 2005; Brown, 1994; Coşkuner, 2008; Erkan, 2002; Erkan ve Kaya, 2005; Kuzucu, 2007; Sağkal, 2011; Selçuk ve Güner, 2003; Taştan, 2006; Voltan-Acar, 2010; 2014).

Kapsamlı bir literatür taramasından sonra, programda beşinci sınıf öğrencilerinin gelişim özellikleri de dikkate alınarak ihtiyaçlar doğrultusunda bir içerik oluşturulmasına özen gösterilmiştir. HEGP’de öğrencilerin bireysel farklılıkları tanıma, farklılıklara saygı duyma ve kişilerarası iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla oturumlar hazırlanmıştır. HEGP’de programın genel amacı belirlenip, benzer araştırmalar tarandıktan sonra kazanımlar belirlenmiştir. Kazanımlarla psiko-eğitim programına katılan bireylere hangi tutum, beceri ve bilgilerin kazandırılacağı belirlenmektedir. Rehberlik programlarının kazanımları yazılırken Bloom’un taksonomisinin yerine Wellman ve Moore tarafından 1966-68 yılları arasında geliştirilen taksonomi kullanılmaktadır. Wellman ve Moore’un geliştirmiş olduğu taksonomi, “Algılama”, “Kavrama” ve “Genelleme” olmak üzere üç düzeyden oluşmaktadır. Bu taksonomi; grup rehberliği, psiko-eğitim ve grupla psikolojik danışma gibi PDR programları için tasarlanmıştır (Nazlı, 2014). HEGP’nin kazanımları Wellman ve Moore’un taksonomisine uygun olarak hazırlanmıştır.

HEGP’in Kazanımları

- Evrensel bir değer olan hoşgörüyü fark eder.
- Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı’nın genel yapısını kavrar.
- Hoşgörülü ve Hoşgörüsüz davranışları ifade eder.
- Bireysel farklılıkların hayatı zenginleştirdiğini ve hayata renk kattığını fark eder.
- Farklılıklarından ötürü dışlanmanın nasıl hissettirdiğini fark eder.
- Bireysel farklılıkların doğal olduğunu açıklar.

- Her bireyin farklı ve özel olduğunu fark eder.
- Farklılıklara saygıyla yaklaşmanın önemini açıklar.
- Başkalarına benzeyen ve benzemeyen (fiziksel, kişisel, duygusal, kültürel vb.) özelliklerini açıklar.
- Kültürel farklılıkların doğal olduğunu kavrar.
- Hoşgörüsüz davranışlara maruz kalan bireyin nasıl hissettiğini fark eder.
- Hoşgörüsüz davranışlar karşısında neler yapabileceğini ifade eder.
- Önyargıları ve önyargıların hayatı nasıl etkilediğini fark eder.
- Etiketlemelere maruz kalan kişilere gösterilen tepkileri fark eder.
- Taşımış olduğu etiketlerin hayatına etkilerini anlamaya başlar.
- Hoşgörünün bireysel ve toplumsal önemini fark eder.
- Hoşgörünün geliştirilmesi için neler yapılabileceğini ifade eder.
- İnsanlara karşı hoşgörülü davranmanın önemini açıklar.
- Arkadaşlarının olumlu özelliklerini ifade eder.

HEGP hazırlık aşaması bitirilip tamamlandıktan sonra deney grubu öğrencilerine 2014-2015 Bahar döneminde uygulanmıştır. Uygulamalar 11.02.2015 – 15.04.2015 tarihleri arasında araştırma için seçilen ortaokulda araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna uygulanan HEGP'ye ilişkin oturumların geniş özetleri Ek-6'da sunulmuştur.

3.4.2. Plasebo Grubuna Uygulanan İşlemler

Araştırma kapsamında deneysel işlemin etkililiğini araştırmak için ikinci bir kontrol grubu olarak plasebo grubu oluşturulmuştur. Plasebo grubunun oluşturulmasının amacı; deneysel işlemin etkileriyle deneklerde ortaya çıkabilecek olası beklenti (Hawthorne) etkilerinin ayrışmasına yardımcı olmaktır (Heppner, Wampold ve Kivlighan, 2008). Bu araştırmada plasebo grubunu oluşturan öğrencilerle her biri yaklaşık 60 dakikadan oluşan, deney grubuyla aynı zaman diliminde haftada bir oturum olmak üzere 10 oturumluk bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Plasebo grubuna yönelik bu uygulamada hoşgörüle ilişkili olmayan; mesleki rehberlik, eğitsel rehberlik ve serbest zaman aktivitelerinden oluşan çalışmalar yapılmıştır.

Oturlar her hafta bir oturum olacak şekilde organize edilmiş ve 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde tamamlanmıştır. Tüm oturumlar araştırmacının liderliğinde, Ankara ili Etimesgut ilçesinde araştırma için izin alınan ortaokulda salı günleri 14:00-15:00 saatleri arasında boş olan bir derslikte gerçekleştirilmiştir. Plasebo grubunda yer alan öğrencilerle gerçekleştirilen oturumdan oluşan uygulamalar sırasıyla aşağıda özetlenmiştir.

I. Oturum: İlk oturumda lider ve üyeler birbirleriyle tanışmıştır. Grup üyelerine çalışmanın amacına ve yapılacak etkinliklere ilişkin bilgi verilmiştir. Bu gruba neden ve nasıl seçildikleri açıklanmıştır. Etkinlik saati, süresi ve yerine ilişkin grup üyeleri bilgilendirilmiştir. İstemedikleri takdirde uygulamaya katılmayabilecekleri tekrar söylenmiştir. Grup üyelerinden çalışmalara eksiksiz katılmaları beklendiği söylenmiştir.

II. Oturum: Bu oturumda grup üyelerine, araştırmacı tarafından hazırlanmış verimli ders çalışma sunusu uygulanmıştır. Grup üyeleri ders çalışma sürecinde yapmış oldukları yanlışlar ve ders çalışırken nelere dikkat etmeleri konusunda bilgilendirilmiştir. Grup üyelerinin ders çalışma konusunda sordukları sorular cevaplandırılmıştır.

III. Oturum: İkinci oturuma benzer şekilde katılımcıların akademik başarısını artırmaya yönelik “Başarı Yolu” isimli etkinlik uygulanmıştır. Etkinlikten sonra grup üyelerinin soruları cevaplanmış ve ders başarısını artırma konusunda yapılabilecek çalışmalardan bahsedilmiştir.

IV. Oturum: Katılımcıların oturumlardan sıkılmaması için o yaş grubuna uygun olacak, hoşgörüle ilişkili olmayan bir animasyon film izlettirilmiştir.

V. Oturum: Bu oturumda grup üyelerini ders çalışmaya motive etmek amacıyla; gelecekte ne olmak istedikleri ve meslek seçiminde ne gibi ölçütlere dikkat edecekleri sorulmuştur. Mesleklerin insanların rahat bir biçimde yaşamaları için önemli olduğunu fark ettirmek amacıyla “Her iş önemlidir” isimli etkinlik yapılmıştır. Tahtaya çeşitli meslekler yazılmıştır. Öğrencilerden bu mesleklerden birini seçmeleri ve bu işin neden önemli olduğunu, bu iş yapılmazsa ne gibi sorunlar yaşanacağını anlatması istenmiştir. Her öğrenci seçtiği mesleğin neden önemli bir iş olduğunu açıklamaya çalışmıştır. Bir sonraki oturum için herkesin bir mesleği seçmesi ve incelemesi konusunda ev ödevi verilmiştir.

VI. Oturum: Bir önceki oturumdan grup üyelerinden mesleği seçmeleri ve bu mesleğe ilişkin bilgi toplamaları istenmiştir. Öğrencilere seçtikleri meslekler hakkında konuşulmuştur.

VII. Oturum: Grup üyelerinin sıkılmaması için bu oturumda onlarla “sessiz sinema” oyunu oynanmıştır. Ayrıca üyelerin geleceğe ilişkin beklentileri hakkında konuşulmuştur.

VIII. Oturum: Grup üyelerinin çevrelerindeki sosyal ve eğitsel kaynakların farkına varmasına yardımcı olmak amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada grup üyelerinin etrafındaki imkânlardan daha iyi yararlanabilmelerini sağlamak için “*Neler Yapabilirim?*” isimli etkinlik uygulanmıştır. Bu oturumda üyelerle çevrelerindeki olanakları değerlendirme konusunda sohbet edilmiştir.

IX. Oturum: Bu çalışma beşinci sınıfın ikinci döneminde uygulandığı için grup üyelerini bir üst sınıfa hazırlamak için “Üst Sınıf İle İlgili Hayallerim” isimli etkinlik uygulanmıştır. Grup üyeleri bir sonraki sınıftan neler beklediklerini paylaşmışlardır.

X. Oturum: Oturumların genel bir özeti yapılmıştır. Grup üyelerinin uygulamaya ilişkin değerlendirmeleri alındıktan sonra üyelere katılımları için teşekkür edilmiştir. Oturum sonunda öğrencilerin katılım sertifikaları dağıtılmıştır.

3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözülmesi

Verilerin analiz edilmesine başlamadan önce hangi testlerin kullanılacağına karar verebilmek amacıyla deney, kontrol ve plasebo gruplarındaki öğrencilerin HEÖ ve AZÖ'nün öntest ölçümlerine ilişkin değerlerin parametrik testlerin varsayımlarını karşılayıp karşılayamadıkları araştırılmıştır. Parametrik testlerin kullanılabilmesi için; verilerin nicel özellikte olması; varyansların homojen olması, verilerin normal dağılım göstermesi ve örneklem büyüklüğünün 30 bazı kaynaklarda ise 50 ve daha büyük olması gerektiği vurgulanmaktadır (Büyüköztürk, 2007; Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk-Bökeoğlu, 2007; Stevens, 2009). Örneklem genişliği uygulanacak analize karar vermede hayati öneme sahiptir çünkü her bir grupta yer alan denek sayısı azaldıkça testin gücü düşmektedir. Özellikle gruplarda yer alan denek sayısı 20 veya daha az sayıdaysa bu durumda uygulanacak olan parametrik istatistiğin gücü de oldukça zayıf olacaktır (Stevens, 2009). Bu çalışmada deney, kontrol ve plasebo gruplarının her birinde on dörder kişi yer

almaktadır. Deney, kontrol ve plasebo gruplarını oluşturan katılımcıların sayısının az olması nedeniyle ölçme alanında çalışan uzmanların da önerileri doğrultusunda non-parametrik istatistik tekniklerinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmada deney, kontrol ve plasebo gruplarının öntest, sontest ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını test etmek için Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Kruskal-Wallis H testi, birbirinden bağımsız iki ya da daha fazla grubun bağımlı bir değişkene ilişkin ölçümlerinin karşılaştırılarak bu dağılımlar arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını test etmek amacı ile yapılmaktadır (Büyüköztürk, 2007; Ural ve Kılıç 2006). Kruskal-Wallis H testi, parametrik testlerin kullanımına ilişkin şartların sağlanamaması durumunda bağımsız örneklem için tek-faktörlü varyans analizi yerine kullanılan oldukça güçlü non-parametrik bir testtir (Karagöz, 2010). Deney, grubunun öntest-sontest ve sontest-izleme testi puanlarının karşılaştırılmasında ilişkili ölçümler için Wilcoxon işaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Bu teknik, ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için kullanılan parametrik olmayan bir istatistiktir (Büyüköztürk, 2007; Karagöz, 2010; Ural ve Kılıç 2006). Araştırma kapsamında elde edilen veriler SPSS for Windows 15.00 programıyla analiz edilmiştir. Kurulan hipotezlere bağlı olarak ilgili istatistiksel analizler yapılmıştır. Tüm analizler için hata payı .05 olarak belirlenmiştir.

3.6. Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliği

Deneysel çalışmalarda, bağımlı değişkenleri etkileyen, ancak araştırmada etkisi araştırılmayan karıştırıcı faktörlerin olası etkilerini kontrol altına almak, dikkat edilmesi gereken önemli bir noktadır. Böylelikle sonuçlar, nedensellik bağlamında değerlendirilebilir. Araştırmalarda bağımlı değişkende ortaya çıkan değişimlerin bağımsız değişkenlerle açıklanabilirlik derecesi iç geçerlik, araştırma sonuçlarının evrene genellenebilir olması da dış geçerlik olarak tanımlanmaktadır. Deneysel çalışmalarda, yapılan uygulamanın etkisinin doğru olarak açıklanabilmesi iç ve dış geçerliliğe bağlıdır (Karasar, 2014). Araştırmalarda iç ve dış geçerliliği etkileyebilen pek çok faktör bulunmaktadır. Bu araştırmada da iç ve dış geçerliliği sağlamak için önlemler alınmıştır.

3.6.1. Araştırmanın İç Geçerliliği

İç geçerlik; bağımlı değişkenle bağımsız değişken arasındaki ilişkinin, sadece bağımsız değişkenin etkisine veya hipotezlerde varsayılan değişkenler arasındaki ilişkiye bağlı olarak ortaya çıkmasıdır (Karasar, 2014). Bu araştırmada iç geçerliliğin sağlanabilmesi için alan yazına uygun olarak bir takım önlemler alınmıştır:

- Deneklerin seçimi iç geçerliliği etkileyen önemli faktörlerdendir. Deneklerin başlangıçta var olan farklılıkları bağımlı değişkene ait puanlardaki varyansı etkileyebilir. Deneklerin yansız ataması bu tehlikeyi en aza indirecektir (Büyüköztürk, 2011). Bu araştırmada; deney, plasebo ve kontrol gruplarına denekler yansız olarak atanmıştır.
- Deneysel işlem süresinde, deneklerin olgunlaşmaları birbirinden farklı olabilir. Büyüköztürk'e (2011) göre, deneklerin yansız ataması bu tehlikeyi ortadan kaldırabilir. Bu araştırmada da gruplar oluşturulurken üyeler gruplara seçkisiz (yansız) olarak atanmıştır.
- Verilerin toplanması ve veri toplama aracının uygulanması da iç geçerliliği etkilemektedir. Deneklere verilen testlerin farklı olması ve farklı uygulayıcılar tarafından uygulanması durumunda ortaya çıkabilir (Büyüköztürk ve ark., 2014). Araştırma kapsamında bütün katılımcılara AZÖ, HEÖ ve KBF; aynı yönergelerle, tek bir araştırmacı tarafından, benzer ortamlarda uygulanmıştır.
- Deneysel çalışmalar belirli bir zamana yayıldığı için zamanla denek kayıpları olabilmektedir. Denek kaybı deneysel araştırmalarda iç geçerliliği etkileyen önemli tehditlerdendir (Karasar, 2014). Deney, plasebo ve kontrol grupları on dörder kişiden oluşturularak, uygulamalar sırasında ortaya çıkabilecek denek kaybının sonucunda gruplarda yeterli sayının kalmasına dikkat edilmiştir.
- Gruplara yanlı atama yapılması deneysel araştırmanın iç geçerliliğini etkilemektedir (Karasar, 2014). Bu araştırmada; deney, kontrol ve plasebo gruplarına denekler yansız olarak atanmıştır. Deneysel çalışmaya başlamadan önce gruplar Kruskal-Wallis H testi ile karşılaştırılmış ve gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

- Uç puanlar alan denekler üzerinde çalışma yapıldığında bu deneklerin sonraki ölçümlerde genellikle grubun ortalamasına yöneldiği görülmektedir. Bu duruma merkeze yönelme (istatistiksel regresyon) denilmektedir (Büyüköztürk, 2011; Karasar, 2014). Bu araştırmada da uç puan alan denekler denek havuzunun dışında tutulmuştur.
- Bağımsız değişken haricinde bazı önemli değişkenler de zaman içerisinde bağımsız değişken gibi araştırma sonuçları üzerinde etkili olabilmektedir. Bu sebeple bağımlı değişkende ortaya çıkan değişimin asıl nedenini bulmak zorlaşabilir (Karasar, 2014). Araştırma kapsamında yapılan uygulamalar her hafta bir oturum olacak biçimde 10 haftada tamamlanmış ve oturumlar tamamlandıktan iki buçuk ay sonra izleme ölçümleri yapılarak zamanın etkisi kontrol edilmeye çalışılmıştır.

3.6.2. Araştırmanın Dış Geçerliliği

Dış geçerlik örnek bir grup üzerinde ve deney koşullarında ulaşılan bir sonucun evrene genellenebilirliğidir (Karasar, 2014). Bu çalışmada dış geçerliğin sağlanabilmesi için:

- Sınırlı bir örneklem içinden seçilen kişiler evreni temsil etmeyebilir. Bu durumda sonuçların genellenebilirliği düşük olacaktır (Büyüköztürk, 2011). Bu araştırmada; deney, plasebo ve kontrol gruplarında yer alacak deneklerin yeterli büyüklükteki bir denek havuzundan yansız biçimde seçilmelerine özen gösterilmiştir.
- Araştırmaya katılan deneklerin deney için seçildiklerinin farkında olmaları, araştırmacının kendilerinden olumlu yönde davranış değişikliği beklediklerini varsaymaları ve bu beklenti doğrultusunda eğilim göstermeleri şeklinde tanımlanan Hawthorne Etkisi olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2014). Bu araştırmada da Hawthorne etkisini kontrol edebilmek için ikinci bir kontrol grubu olarak plasebo grubu oluşturulmuştur.
- Öntest deneysel değişken etkileşim etkisi de araştırmaların dış geçerliğini etkilemektedir (Büyüköztürk, 2011). Deneysel uygulamalar öntestlerin uygulanmasından 3 hafta sonra başlatılmıştır. Böylelikle ölçüm-tepki etkileşimi etkisi kontrol altında tutulmaya çalışılmıştır.

- Deneysel işlemden iki buçuk ay sonra izleme ölçümleri gerçekleştirilerek, zaman tedavi etkileşimine bağlı olarak ortaya çıkan değişimlerin, araştırmanın geçerliği üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmmanın denencelerini test etmek amacıyla deney, kontrol ve plasebo grubunda yer alan öğrencilerin ölçeklerden aldıkları puanların analizinden elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin değerlendirmeler yer almaktadır. Bulgular denencelerde olduğu gibi “Hoşgörü Eğilimi” ve “Zorbalık” olmak üzere iki başlık halinde denencelerdeki sıralamaya uygun olarak sunulmuştur.

4.1. Hoşgörü Eğilimine Yönelik Denencelerin Test Edilmesi

Bu araştırmada denencelerdeki sıralamaya uygun olarak öncelikle hoşgörü eğilimine ilişkin denenceler yapılan analizlerle test edilmiştir. Hoşgörü Eğilimine ilişkin denenceler test edilmeden önce deney, kontrol ve plasebo gruplarında yer alan öğrencilerin Hoşgörü Eğilimi Ölçeğinden elde ettikleri öntest, sontest ve izleme testi puanlarının, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bulgular Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1: Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Hoşgörü Eğilimi Ölçeği Öntest, Sontest, İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	Öntest		Sontest		İzleme Testi	
	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss
Deney N=14	78.57	2.70	83.92	1.94	83.71	1.58
Plasebo N=14	79.35	2.89	80.07	1.89	79.78	2.23
Kontrol N=14	78.50	2.59	78.57	2.17	79.14	2.38
Toplam N=42	78.80	2.69	80.85	3.01	80.88	2.88

Araştırmmanın Hoşgörü Eğilimine ilişkin birinci denencesi; “**Denence 1.a: Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı’na katılan deney grubu öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimi Ölçeği sontest puan ortalamaları öntest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.**” olarak tanımlanmıştır. Denence 1.a’nın test edilmesi amacıyla, deney grubundaki öğrencilerin Hoşgörü Eğilimi Ölçeğinden aldıkları öntest-sontest puanları üzerinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2: Deney Grubunun Hoşgörü Eğilimi Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

<i>Ölçüm</i>	<i>Sontest-Öntest</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
<i>Hoşgörü Eğilimi Ölçeği</i>	Negatif Sıra	0	.00	.00	-3.07	.00*
	Pozitif Sıra	12	6.50	78.00		
	Eşit	2				

*p<.05

Tablo 4.2’de yer alan istatistiksel analiz sonuçları deney grubundaki öğrencilerin Hoşgörü Eğilimi Ölçeği’nden aldıkları deney öncesi (öntest) ve deney sonrası (sontest) puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (z=-3.07, p<.05). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani sontest puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu durumda, “Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı’na katılan deney grubu öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimi Ölçeği sontest puan ortalamaları öntest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.” şeklindeki denence desteklenmiştir. Başka bir anlatımla Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı öğrencilerin hoşgörü eğilimini artırmada etkilidir denebilir.

Denence 1.b: Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı’na katılan deney grubu öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimi Ölçeği sontest puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu denencenin test edilmesi amacıyla, deney grubundaki öğrencilerin Hoşgörü Eğilimi Ölçeğinden aldıkları sontest ve izleme testi puanları üzerinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuçlar 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3: Deney Grubunun Hoşgörü Eğilimi Ölçeği Sontest-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

<i>Ölçüm</i>	<i>İzleme Testi-Sontest</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
<i>Hoşgörü Eğilimi Ölçeği</i>	Negatif Sıra	5	5.30	26.50	-.480	.631*
	Pozitif Sıra	4	4.63	18.50		
	Eşit	5				

* p> .05

Tablo 4.3’te yer alan istatistiksel analiz sonuçları, deney grubunda yer alan öğrencilerin Hoşgörü Eğilimi Ölçeği’nden aldıkları sontest puanları ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir (z=-.480, p>.05). Bu durumda, “Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı’na katılan deney grubu

öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimi Ölçeği sontest puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.” şeklindeki denence desteklenmiştir. Başka bir anlatımla Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı'nın hoşgörü eğilimini artırmadaki etkililiği iki buçuk ay sonra yapılan izleme ölçümlerinde korunmuştur denebilir.

Denence 1.c: Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı'na katılan deney grubu öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimi Ölçeği sontest puan ortalamaları kontrol ve plasebo grubunda yer alan öğrencilerin sontest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir. Bu denencenin test edilmesi amacıyla, deney, kontrol ve plasebo grubundaki öğrencilerin Hoşgörü Eğilimi Ölçeğinden aldıkları sontest puanları üzerinde Kruskal-Wallis H Testi uygulanmıştır. Analizlere ilişkin sonuçlar 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4: Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının Hoşgörü Eğilimi Ölçeği Sontest Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

<i>Gruplar</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
<i>Deney</i>	14	34.14	2	24.404	.00*	Deney-Kontrol,
<i>Kontrol</i>	14	12.04				Deney-Plasebo
<i>Plasebo</i>	14	18.32				

*p<.05

Tablo 4.4'te de görüldüğü gibi deney, kontrol ve plasebo gruplarının Hoşgörü Eğilimi Ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($\chi^2=24.404$, p<.05). Hangi gruplar arasında fark olduğunu tespit etmek amacıyla ikili karşılaştırmalar Mann Whitney U testi ile yapılmış deney-kontrol ve deney-plasebo grupları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, HEGP'ye katılan öğrencilerin, programa katılmayan öğrencilere göre hoşgörü eğilim düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda, “Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı'na katılan deney grubu öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimi Ölçeği sontest puan ortalamaları kontrol ve plasebo grubunda yer alan öğrencilerin sontest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.” şeklindeki denence desteklenmiştir.

Denence 1.d: Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programına katılan deney grubu öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimi Ölçeği izleme testi puan ortalamaları kontrol ve plasebo grubundaki öğrencilerin izleme testi puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir. Bu denencenin test edilmesi amacıyla, deney, kontrol

ve plasebo gruplarında yer alan öğrencilere uygulamaların tamamlanmasından iki buçuk ay sonra Hoşgörü Eğilimi Ölçeği izleme testi olarak uygulanmıştır. Bu ölçümlerden alınan puanlar üzerinde Kruskal-Wallis H Testi uygulanmış ve analiz sonuçları 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5: Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının Hoşgörü Eğilimi Ölçeği İzleme Testi Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

<i>Gruplar</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
<i>Deney</i>	14	33.75	2	21.673	.00*	Deney-Kontrol, Deney-Plasebo
<i>Kontrol</i>	14	14.46				
<i>Plasebo</i>	14	16.29				

*p<.05

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi, deney, kontrol ve plasebo gruplarının Hoşgörü Eğilimi Ölçeği'nden aldıkları izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($\chi^2=21.673$, p<.05). Hangi gruplar arasında fark olduğunu tespit etmek amacıyla Mann Whitney U testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmış deney-kontrol ve deney-plasebo grupları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu durumda, "Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programına katılan deney grubu öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimi Ölçeği izleme testi puan ortalamaları plasebo ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin izleme testi puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir." şeklindeki denence desteklenmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, HEGP'ye katılan öğrencilerin, programa katılmayan öğrencilere göre hoşgörü eğilim düzeylerinin daha yüksek olduğu ve iki buçuk ay sonra yapılan izleme testi ölçümlerinde de bu durumun korunduğu anlaşılmaktadır.

Denence 1.e: Plasebo grubunda yer alan öğrencilerin Hoşgörü Eğilimi Ölçeği öntest-sontest ve sontest-izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu denencenin test edilmesi amacıyla, plasebo grubundaki bireylerin Hoşgörü Eğilimi Ölçeğinden aldıkları öntest-sontest ve sontest-izleme testi puanlarına Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6: Plasebo Grubunun Hoşgörü Eğilimi Ölçeği Öntest-Sontest ve Sontest-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

<i>İkili Karşılaştırmalar</i>		<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Sontest-Öntest	Negatif Sıra	4	4.50	18.00	-1.76	.088*
	Pozitif Sıra	8	7.50	60.00		
	Eşit	2				
İzleme Testi-Sontest	Negatif Sıra	7	4.93	34.50	-.735	.462*
	Pozitif Sıra	3	6.83	20.50		
	Eşit	4				

* $p > .05$

Tablo 4.6'da yer alan istatistiksel analiz sonuçları, plasebo grubundaki bireylerin Hoşgörü Eğilimi Ölçeği'nden aldıkları öntest-sontest ve sontest-izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir ($z = -1.76$, $p > .05$; $z = -.735$, $p > .05$). Bu durumda, "Plasebo grubunda yer alan öğrencilerin Hoşgörü Eğilimi Ölçeği öntest-sontest ve sontest-izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur." şeklindeki denence desteklenmiştir.

Denence 1.f: Kontrol grubundaki öğrencilerin Hoşgörü Eğilimi Ölçeği öntest-sontest ve sontest-izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu denencenin test edilmesi amacıyla, kontrol grubundaki öğrencilerin Hoşgörü Eğilimi Ölçeğinden aldıkları öntest-sontest ve sontest-izleme testi puanlarına Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.7: Kontrol Grubunun Hoşgörü Eğilimi Ölçeği Öntest-Sontest ve Sontest-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

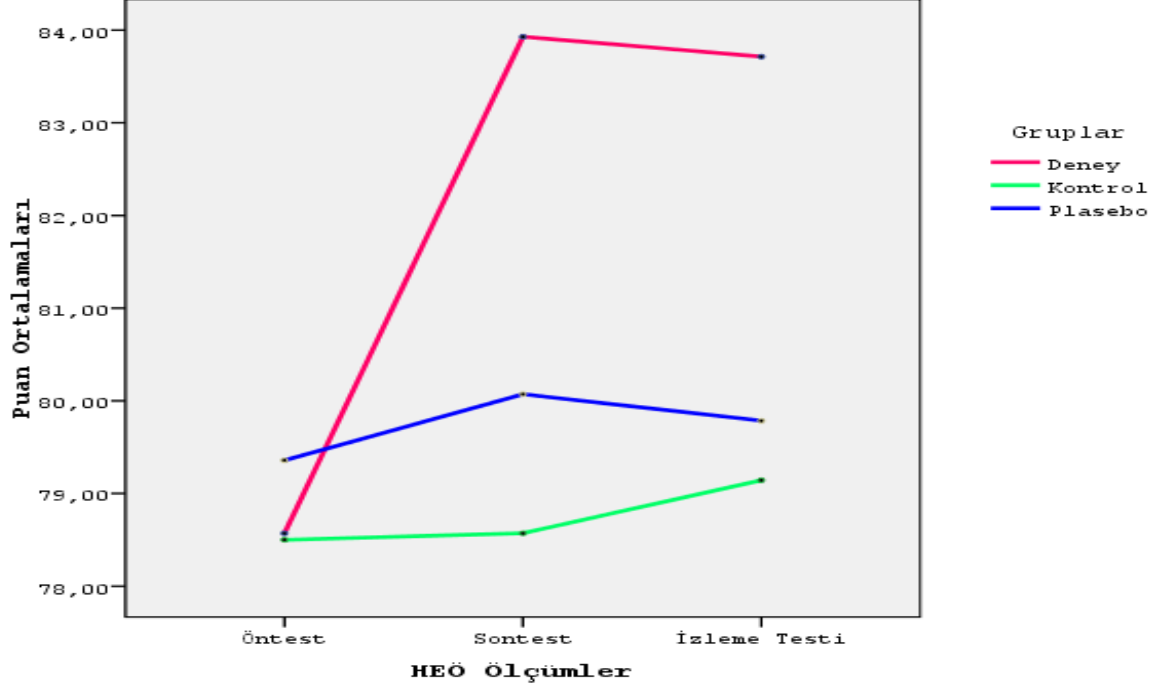
<i>İkili Karşılaştırmalar</i>		<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Sontest-Öntest	Negatif Sıra	5	6.10	30.50	-.237	.813*
	Pozitif Sıra	6	5.92	35.50		
	Eşit	3				
İzleme Testi-Sontest	Negatif Sıra	3	5.00	15.00	-1.705	.088*
	Pozitif Sıra	8	6.38	51.00		
	Eşit	3				

* $p > .05$

Tablo 4.7'de yer alan istatistiksel analiz sonuçları, kontrol grubundaki bireylerin Hoşgörü Eğilimi Ölçeği'nden aldıkları öntest-sontest ve sontest-izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir ($z = -.237$, $p > .05$; $z = -1.705$, $p > .05$). Bu durumda "Kontrol grubundaki öğrencilerin Hoşgörü Eğilimi

Ölçeği öntest-sontest ve sontest-izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.” şeklindeki denence desteklenmiştir.

Araştırma hakkında daha detaylı bilgi vermek için Hoşgörü Eğilimi Ölçeği’ne ilişkin deney, kontrol ve plasebo gruplarındaki öğrencilerin öntest, sontest ve izleme testi puanlarının birlikte gösterimi Şekil. 4.1’de verilmiştir.



Şekil 4.1: Hoşgörü Eğilimi Ölçeği’ne İlişkin Puanlarda Zamana ve Gruplara Bağlı Olarak Ortaya Çıkan Değişim

Şekil 4.1’de gösterilen Hoşgörü Eğilimi Ölçeği öntest, sontest ve izleme testi ölçümlerine ilişkin grafik incelendiğinde, Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı’na katılmanın öğrencilerin hoşgörü eğilimlerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı’na katılan deney grubunun öntest-sontest puanlarında sontest lehine yükselme olduğu, bu yükselmenin iki buçuk ay sonra yapılan izleme testinde de korunduğu görünürken; kontrol ve plasebo gruplarının öntest, sontest ve izleme testi puan ortalamalarında anlamlı bir değişimin olmadığı görülmektedir.

4.1.1. Hoşgörü Eğilimine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı’na katılan deney grubu öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimi Ölçeği öntest-sontest ve sontest-izleme testi puanlarının karşılaştırılması amacıyla ilişkili Ölçümler İçin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre deney grubunda yer alan öğrencilerin Hoşgörü

Eğilimi Ölçeği sontest puan dağılımları ile öntest puan dağılımları arasında sontest puanları lehine anlamlı bir farklılık olduğu; sontest puan dağılımları ile izleme testi puan dağılımları arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Başka bir anlatımla, Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı'na katılan deney grubu öğrencilerinin hoşgörü eğilimi düzeylerinde artış olduğu ve bu artışın iki buçuk ay sonra yapılan izleme ölçümlerinde korunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca deney kontrol ve plasebo gruplarında yer alan öğrencilerin Hoşgörü Eğilimi Ölçeği sontest ve izleme testi puanları Kruskal-Wallis H Testi ile karşılaştırılmış her iki ölçümde de deney grubu lehine anlamlı farklılık çıkmıştır. Bu sonuçlar araştırmanın hoşgörüye ilişkin hipotezlerini desteklemektedir. Bu durumda Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı'nın, hoşgörü eğilimini artırmada etkili bir program olabileceği görülmüştür.

Hoşgörü eğilimine yönelik bu sonuçlar literatürde yer alan diğer araştırmaların sonuçları ile tutarlı görülmektedir (Campbell, 2011; Cetron, 2011; Chongruksa, Prinyapol, Wadeng ve Padungpong, 2010; Lister, 2013; Pascale, 2010; Usui, 2008; Zakin, 2012). Türkiye'deki literatür tarandığında; hoşgörünün önemli bir değer olduğunu ve hoşgörünün geliştirilmesi gerektiğini vurgulayan pek çok araştırma bulunmaktadır (Aral, 2008; Çalışkan ve Sağlam, 2012; Büyükkaragöz ve Kesici, 1996; Kalın, 2013; Kolaç, 2010; Türe, 2014; Üste, 2007), ancak Tatar'ın (2009) okul öncesi programa eklemeler yaparak hoşgörü geliştirmeye çalışması ve Erdem-Zengin'in (2014) yaratıcı drama yardımıyla hoşgörü geliştirmeye çalışması dışında hoşgörü eğilimini artırmaya yönelik deneysel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple araştırmanın bulguları alandaki uygulamaya yönelik açığı kapatma adına faydalı olacağı düşünülmektedir.

Erdem-Zengin (2014) araştırmasında; yaratıcı drama yöntemini kullanılarak dördüncü sınıf sosyal bilgiler programında yer alan hoşgörü ve saygı değerlerinin öğretimini gerçekleştirmeyi amaçlamıştır. Bu araştırmanın bulgularına göre; yaratıcı drama ağırlıklı yürütülen etkinliklerin öğrencilerin hoşgörü eğilimlerini artırmada etkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca yaratıcı drama etkinliklerine katılan öğrencilerin hoşgörü ve saygı değerlerini ve bu değerlerle ilgili davranışları öğrendikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde HEGP'ye katılan deney grubu öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinde manidar bir artış olduğu bulgusu Erdem-Zengin'in (2014) araştırmasının sonuçları ile tutarlıdır. Tatar'ın (2009) okul öncesi

dönem çocuklarına yönelik deneysel çalışmasında hoşgörü eğitiminin sonucunda çocukların hoşgörü ve haklarını savunma konusunda ilerleme kaydettiklerini tespit etmiştir ancak araştırmacının sonucunda araştırma kapsamında geliştirilen hoşgörü eğitiminin, hâlihazırdaki programa dayalı hoşgörü eğitiminden daha etkili sonuçlar ortaya çıkarmadığı bulunmuştur. Araştırmacı bu durumu okul öncesi programda zaten var olan hoşgörüye yönelik uygulamaların etkililiğine bağlamıştır (Tatar, 2009). HEGP'nin etkililiğine yönelik araştırma bulguları ile Tatar'ın araştırmasının sonuçları tutarlı görülmemektedir. HEGP'nin iyi bir şekilde planlanması, yeterli sayıda ve nitelikte uygulamaların yapılmasının araştırmacının sonuçlarını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.

Chongruksa, Prinyapol, Wadeng ve Padungpong, C. (2010), Tayland'ın en güney bölgesinde Budist ve Müslümanlar arasında en çok anlaşmazlıkların yaşandığı bölgede hoşgörü geliştirmeye ilişkin bir çalışma yapmışlardır. Araştırmacılar bu bölge Müslüman ve Budistlerden oluşan gruplara yönelik önyargıyı aşmaya ve hoşgörüye geliştirmeye yönelik içeriğinde öykü anlatımları olan bir program hazırlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre önyargı ve hoşgürsüzlüğü önlemeye yönelik olan bu program etkili çıkmıştır. Benzer şekilde Lister (2013) de hoşgörü geliştirmede edebiyatın önemini vurgulamıştır. HEGP'de de literatürdeki araştırmalarla benzer şekilde Mevlana'dan ve dünya klasiklerinden hoşgörüye ilişkin hikâyeler sunularak programın içeriği zenginleştirilmeye çalışılmıştır.

Hoşgörü geliştirmeye yönelik dünyanın birçok yerinde yapılmış farklı uygulamalı çalışmalar da başarılı sonuçlar alınmıştır (Avery, Sullivan ve Wood, 1997; Campbell, 2011; Cetron, 2011; Chongruksa, Prinyapol, Wadeng ve Padungpong, 2010; Pascale, 2010; Reardon, 2000). Hoşgörü geliştirmeye yönelik bu araştırmalarda; edebiyat (Chongruksa, Prinyapol, Wadeng ve Padungpong, 2010; Lister, 2013), sanat (Campbell, 2011; Zakin, 2012), tiyatro (Cetron, 2010), resim (Lintner, 2005) ve müzik (Pascale, 2010) gibi pek çok farklı alandan yararlanıldığı görülmüştür. Araştırma kapsamında geliştirilen Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı'nda yer alan etkinlikler de deney grubundaki deneklerin hoşgörü eğilimi düzeylerinin artmasına katkı sağlayacak çok yönlü niteliktedir. Özellikle hoşgörü geliştirmeyi amaçlayan çalışmaların farkındalık kazandırma ve farklılıklara saygı gösterme gibi amaçlarının iyi işlenmesinin deney grubundaki deneklerin hoşgörü eğilimi düzeylerini artırdığı düşünülmektedir.

Hoşgörü kişilerarası ilişkileri düzenlemeye ve sorunların ortaya çıkmadan önlenmeye yardımcı olan evrensel bir değer olduğu dünyanın her yerinden araştırmacılar tarafından ilgi görmektedir (Beelmann ve Heinemann, 2014; Lintner, 2005; Miller ve Sessions, 2005; Miglietta, Gattino ve Esses, 2014). Literatür tarandığında hoşgörünün doğrudan kazandırılmasına yönelik programlara ek olarak; değerler eğitimi, karakter eğitimi ve barış eğitimi çalışmalarla da bir değer olarak hoşgörünün kazandırılmasına çalışıldığı görülmektedir (Bulach, 2002; Coşkuner, 2008; Dilmaç, 2007; LVE, 2012; Sağkal, 2011). Bu çalışmalarda da hoşgörü değerine ilişkin olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Literatürde sözü edilen araştırma bulgularına paralel sonuçların elde edildiği bu çalışma, okul temelli gelişimsel ve önleyici çalışmaların gerekliliğini bir kez daha gözler önüne sermiştir. Öğrencilerin gelişimini destekleyen, onların mutlu ve yaşamdan doyum alan bireyler olarak yetişmelerinde psikolojik danışma ve rehberlik servislerinin yapacağı çalışmaların önemini ortaya konmuştur. Hoşgörü ve barış gibi önleyici bireyin gelişimine katkı sağlayan çalışmaların PDR servisleri tarafından okullarda öğrencilere yönelik geliştirilmesi ve uygulanmasının öğrencilerin psiko-sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

4.2. Zorbalığa Yönelik Denencelerin Test Edilmesi

Zorbalığa ilişkin kurulan denenceler test edilmeden önce deney, kontrol ve plasebo gruplarında yer alan öğrencilerin Akran Zorbalığı Ölçeğinden elde ettikleri öntest, sontest ve izleme testi puanlarının, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bulgular Tablo 4.8'de verilmiştir.

Tablo 4.8: Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Akran Zorbalığı Ölçeği Öntest, Sontest, İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	Öntest		Sontest		İzleme Testi	
	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss
Deney N=14	45.42	2.76	41.28	1.20	42.78	1.92
Plasebo N=14	44.57	3.56	44.07	3.31	44.17	3.22
Kontrol N=14	43.92	2.73	43.64	2.13	43.21	2.19
Toplam N=42	44.64	3.03	43.00	2.63	43.35	2.50

Denence 2.a: Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı'na katılan deney grubu öğrencilerinin Akran Zorbalığı Ölçeği sontest puan ortalamaları öntest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.” olarak tanımlanmıştır. Denence 2.a'nın test edilmesi amacıyla, deney grubundaki öğrencilerin Akran Zorbalığı Ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puanları üzerinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.9: Deney Grubunun Akran Zorbalığı Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Akran Zorbalığı Ölçeği	Negatif Sıra	12	6.50	78.00	-3.70	.00*
	Pozitif Sıra	0	.00	.00		
	Eşit	2				

*p<.05

Tablo 4.9'da yer alan istatistiksel analiz sonuçları, deney grubundaki bireylerin Akran Zorbalığı Ölçeği'nden aldıkları deney öncesi (öntest) ve deney sonrası (sontest) puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (z= -3.70, p<.05). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın negatif sıralar yani öntest puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu durumda, “Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı'na katılan deney grubu öğrencilerinin Akran Zorbalığı Ölçeği sontest puan ortalamaları öntest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.” şeklindeki denence desteklenmiştir. Başka bir anlatımla Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı öğrencilerin zorbalık puanlarını azaltmada etkilidir denebilir.

Denence 2.b: Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı'na katılan deney grubu öğrencilerinin Akran Zorbalığı Ölçeği sontest puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu denencenin test edilmesi amacıyla, deney grubundaki bireylerin Akran Zorbalığı Ölçeğinden aldıkları sontest ve izleme testi puanları üzerinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuçlar 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10: Deney Grubunun Akran Zorbalığı Ölçeği Sontest-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	İzleme Testi-Sontest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Akran Zorbalığı Ölçeği	Negatif Sıra	2	3.00	6.00	-2.619	.00*
	Pozitif Sıra	10	7.20	72.00		
	Eşit	2				

*p<.05

Tablo 4.10'da yer alan istatistiksel analiz sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin Akran Zorbalığı Ölçeği'nden aldıkları sontest puanları ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (z=-2.619, p<.05). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani izleme testi puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu durumda "Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı'na katılan deney grubu öğrencilerinin Akran Zorbalığı Ölçeği sontest puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur." şeklindeki denence desteklenmemiştir. Başka bir deyişle HEGP'nin iki buçuk ay sonra yapılan izleme ölçümlerinde zorbalık puanlarına ilişkin etkililiğini koruyamadığı söylenebilir.

Denence 2.c: Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı'na katılan deney grubu öğrencilerinin Akran Zorbalığı Ölçeği sontest puan ortalamaları plasebo ve kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür. Bu denencenin test edilmesi amacıyla, deney, kontrol ve plasebo grubundaki öğrencilerin Akran Zorbalığı Ölçeği'nden aldıkları sontest puanları üzerinde Kruskal-Wallis H Testi uygulanmış ve sonuçlar 4.11'de verilmiştir.

Tablo 4.11: Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının Akran Zorbalığı Ölçeği Sontest Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Deney	14	13.18	2	9.948	.007*	Deney-Kontrol, Deney-Plasebo
Kontrol	14	26.00				
Plasebo	14	25.23				

*p<.05

Tablo 4.11'de de görüldüğü gibi, deney, kontrol ve plasebo gruplarının Akran Zorbalığı Ölçeği'nden aldıkları sontest puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($\chi^2=9.948$, p<.05). Hangi gruplar arasında fark olduğunu tespit etmek amacıyla Mann Whitney U testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmış deney-kontrol ve

deney-plasebo grupları arasında kontrol ve plasebo grupları lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, HEGP'ye katılan öğrencilerin, programa katılmayan öğrencilere göre zorbalık puanlarının daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda “Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı'na katılan deney grubu öğrencilerinin Akran Zorbalığı Ölçeği sontest puan ortalamaları plasebo ve kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.” şeklindeki denence desteklenmiştir.

Denence 2.d: Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı'na katılan deney grubu öğrencilerinin Akran Zorbalığı Ölçeği izleme testi puan ortalamaları plasebo ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin izleme testi puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür. Bu denencenin test edilmesi amacıyla, deney, kontrol ve plasebo gruplarında yer alan öğrencilere uygulamaların tamamlanmasından iki buçuk ay sonra Akran Zorbalığı Ölçeği izleme testi olarak uygulanmıştır. Bu ölçümlerden alınan puanlar üzerinde Kruskal-Wallis H Testi uygulanmış ve analiz sonuçları 4.12'de verilmiştir.

Tablo 4.12: Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının Akran Zorbalığı Ölçeği İzleme Testi Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

<i>Gruplar</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
<i>Deney</i>	14	18.93	2	1.514	.469*	-
<i>Kontrol</i>	14	26.00				
<i>Plasebo</i>	14	25.23				

* p> .05

Tablo 4.12'de görüldüğü gibi, deney, kontrol ve plasebo gruplarının Akran Zorbalığı Ölçeği'nden aldıkları izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($\chi^2=1.514$, p>.05). Bu durumda “Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı'na katılan deney grubu öğrencilerinin Akran Zorbalığı Ölçeği izleme testi puan ortalamaları plasebo ve kontrol grubundaki öğrencilerin izleme testi puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.” şeklindeki denence desteklenmemiştir.

Denence 2.e: Plasebo grubundaki öğrencilerin Akran Zorbalığı Ölçeği öntest-sontest ve sontest-izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu denencenin test edilmesi amacıyla, plasebo grubundaki bireylerin Akran Zorbalığı Ölçeği'nden aldıkları öntest-sontest ve sontest-izleme testi

puanlarına Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4.13: Plasebo Grubunun Akran Zorbalığı Ölçeği Öntest-Sontest ve Sontest-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

<i>İkili Karşılaştırmalar</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	
Sontest-Öntest	Negatif Sıra	10	6.65	66.50	-1.578	.115*
	Pozitif Sıra	3	8.17	24.50		
	Eşit	1				
İzleme Testi-Sontest	Negatif Sıra	5	5.90	29.50	-.207	.836*
	Pozitif Sıra	5	5.10	25.50		
	Eşit	4				

* p> .05

Tablo 4.13'te yer alan istatistiksel analiz sonuçları, plasebo grubundaki bireylerin Akran Zorbalığı Ölçeğinden aldıkları öntest-sontest ve sontest-izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir (z= -1.578, p> .05; z= -.207, p> .05). Bu durumda "Plasebo grubundaki öğrencilerin Akran Zorbalığı Ölçeği öntest-sontest ve sontest-izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur." şeklindeki denence desteklenmiştir.

Denence 2.f: Kontrol grubundaki öğrencilerin Akran Zorbalığı Ölçeği öntest-sontest ve sontest-izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu denencenin test edilmesi amacıyla, kontrol grubundaki bireylerin Akran Zorbalığı Ölçeği'nden aldıkları öntest-sontest ve sontest-izleme testi puanlarına Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.14'de verilmiştir.

Tablo 4.14: Kontrol Grubunun Akran Zorbalığı Ölçeği Öntest-Sontest ve Sontest-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

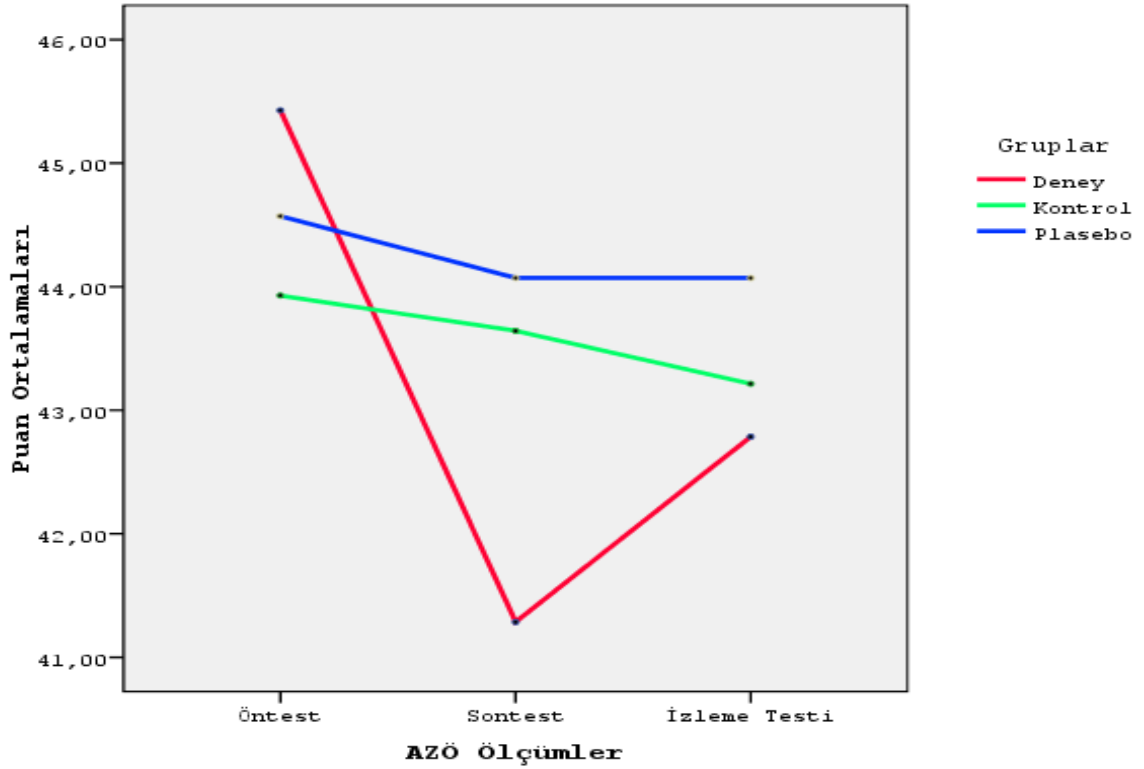
<i>İkili Karşılaştırmalar</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	
Sontest-Öntest	Negatif Sıra	5	6.10	30.50	-.318	.751*
	Pozitif Sıra	5	4.90	24.50		
	Eşit	4				
İzleme Testi-Sontest	Negatif Sıra	8	6.19	49.50	-1.604	.109*
	Pozitif Sıra	3	5.50	16.50		
	Eşit	3				

*p>.05

Tablo 4.14'de yer alan istatistiksel analiz sonuçları, kontrol grubundaki bireylerin Akran Zorbalığı Ölçeğinden aldıkları öntest-sontest ve sontest-izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir (z= -.318, p>.05; z= -1.604,

p>.05). Bu durumda “Kontrol grubundaki öğrencilerin Akran Zorbalığı Ölçeği öntest-sontest ve sontest-izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.” şeklindeki denence desteklenmiştir.

Araştırma hakkında daha detaylı bilgi vermek için Akran Zorbalığı Ölçeği'ne ilişkin deney, kontrol ve plasebo gruplarındaki öğrencilerin öntest, sontest ve izleme testi puanlarının birlikte gösterimi Şekil. 4.2'de verilmiştir.



Şekil 4.2: Akran Zorbalığı Ölçeği'ne İlişkin Puanlarda Zamana ve Gruplara Bağlı Olarak Ortaya Çıkan Değişim

Şekil 4.2'deki Akran Zorbalığı Ölçeği öntest, sontest ve izleme testi ölçümlerine ilişkin grafik incelendiğinde, Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı'na katılmanın öğrencilerin zorbalık puanlarını azalttığı görülmektedir. Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı'na katılan deney grubunun öntest-sontest puanlarında son test lehine azalma olduğu fakat bu azalmanın izleme testinde de korunamadığı görülürken; kontrol ve plasebo gruplarının öntest, sontest ve izleme testi puan ortalamalarında anlamlı bir değişimin olmadığı görülmektedir.

4.2.2. Zorbalığa İlişkin Bulguların Tartışması ve Yorumu

Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı'na katılan deney grubu öğrencilerinin Akran Zorbalığı Ölçeği öntest-sontest ve sontest-izleme testi puanlarının karşılaştırılması amacıyla ilişkili Ölçümler İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre deney grubunda yer alan öğrencilerin Akran Zorbalığı Ölçeği sontest puan dağılımları ile öntest puan dağılımları arasında öntest puanları lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Zorbalık puanlarındaki bu azalmanın kalıcı olup olmadığını test etmek amacıyla deney grubunda yer alan öğrencilere Akran Zorbalığı Ölçeği iki buçuk ay sonra izleme testi olarak tekrar uygulanmış ve sontest-izleme testi puan dağılımları arasında izleme testi lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Başka bir anlatımla Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı'na katılan deney grubu öğrencilerinin zorbalık puanlarında manidar bir azalma olmuş fakat bu durumun iki buçuk ay sonra yapılan izleme ölçümlerinde korunamadığı görülmüştür.

Deney kontrol ve plasebo gruplarında yer alan öğrencilerin Akran Zorbalığı Ölçeği sontest ve izleme testi puanları ise Kruskal-Wallis H Testi ile karşılaştırılmış sontest ölçümlerinde deney grubu aleyhine anlamlı farklılık olduğu yani deney grubunun zorbalık puanlarında bir azalma olduğu görülmüştür. Fakat iki buçuk ay sonra yapılan izleme testi puan ortalamaları gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir yani zorbalık puanlarındaki azalma kalıcılığını koruyamamıştır. Bu sonuçlar araştırmanın zorbalığa ilişkin hipotezlerini kısmen desteklemektedir.

Reardon (2000) zorbalığı bir tür hoşgürsüzlük olarak tanımlamaktadır. Zorbalığın temelinde farklılıklara tahammülsüzlük bulunmaktadır (Coloroso, 2011). Farklı özelliklere sahip bireylerin bir arada oldukları ortamlarda zorbalık şiddet gibi istenmeyen olaylar da yaşanabilmektedir (Olweus, 2013). Zorbalık gibi istenmeyen olaylar ortaya çıkmadan önleminin alınmasının gerekliliği literatürde vurgulanmaktadır (Austin ve Sciarra, 2012; Gökler, 2009; Korkut-Owen, 2015). Önleyici çalışmalar yapılması, olumlu okul ortamının oluşturulması zorbalık gibi istenmeyen olayların ortaya çıkmadan azaltılmasında etkili olmaktadır (Çalık, Özbay, Özer, Kurt ve Kandemir, 2009). Bu araştırma kapsamında deney grubuna Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı uygulanarak hoşgörü gibi pozitif bir özelliğin geliştirilmesi ve zorbalığın azaltılması amaçlanmıştır. Araştırmanın bulgularına

göre deney grubunda yer alan öğrencilerin sontest zorbalık puanları öntest puanlarına göre manidar olarak azalmıştır. Literatüre uygun olarak bireyin olumlu özelliklerinin güçlendirilmesinin zorbalık gibi istenmeyen olayların önüne geçilmesine katkı sağladığı söylenebilir.

Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programının zorbalığı azaltmada ortaya çıkardığı etkinin kalıcılığının araştırıldığı, son testlerden iki buçuk ay sonra yapılan izleme testlerinde zorbalık düzeyindeki azalmanın korunamadığı saptanmıştır. Bu araştırmada hoşgörü eğilimini geliştirmeye yönelik uygulamalar yapılmış ve zorbalığa etkisine bakılmıştır. HEGP’de yer alan uygulamalar doğrudan zorbalık davranışına yönelik değildir. Literatürde yer alan zorbalığı önlemeye yönelik programların doğrudan zorbalık davranışına yönelik olduğu görülmektedir (Austin ve Sciarra, 2012; Kartal ve Bilgin, 2007; Olweus, 2013). Ayrıca ilgili literatürde zorbalığa yönelik çalışmaların başarıya ulaşması ve kalıcı olması için; okul, aile, veli ve öğrencilerin işbirliği yapması; önleme çalışmalarının süreklilik göstermesi; kurum kültürü olarak önleyici çalışmaların benimsenmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır (Austin ve Sciarra, 2012; Bradshaw ve ark., 2014; Gökler, 2009; Korkut-Owen, 2015; Nickerson ve ark., 2014). Bu araştırma 10 oturum olarak deney grubundaki öğrencilerle yürütülmüş ve deneysel uygulama sonrası zorbalığı önlemeye yönelik herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Bu sebeple HEGP’nin uygulaması sonucunda elde edilen bu etkinin okul, aile gibi çocuğun gelişiminde önemli bir yere sahip olan diğer paydaşlar tarafından desteklenmediği için korunamadığı düşünülmektedir.

Zorbalığa ilişkin literatür tarandığında bir çok farklı zorbalığı önleme programının uygulandığı ve bu programların etkililiğinin araştırıldığı görülmektedir (Kartal ve Bilgin, 2007; Kutlu, 2005; Stefanakou ve ark., 2014; Şahin ve Akbaba, 2010; Ugürol, 2010). Zorbalığı önlemeye yönelik programların büyük bir çoğunluğunun etkili olduğu (Kartal ve Bilgin, 2007; Şahin ve Akbaba, 2010; Olweus, 2003; Ugürol, 2010) bir kısmının da (Dölek, 2002; Kutlu, 2005) etkisiz olduğu bulunmuştur. Bu araştırma da HEGP yardımıyla zorbalığın azaltıldığı ancak bu etkinin korunamadığı tespit edilmiştir. Özetlenecek olursa zorbalık okullarda görülen ve istenmeyen bir sorundur ve zorbalığı önlemeye yönelik sistemli uygulamalarla zorbalık olayları azaltılabilir ancak ortaya çıkan bu etkinin kalıcı olması yapılan çalışmaların sürekliliğine, okul-aile işbirliğine, kurum kültürüne ve

eğitim politikalarına da bağlıdır (Capuzzi ve Gross, 2014; Gökler, 2009; Türktan, 2013; Olweus, 2013).

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgu ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçların özetine ve bu sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada beşinci sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimini artırmaya ve zorbalık düzeylerini azaltmaya yönelik geliştirilen Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programının etkililiği incelenmiştir. Araştırmanın denenceleri “Hoşgörü Eğilimi” ve “Zorbalık” olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır. Araştırmanın bulguları dikkate alındığında, hoşgörü eğilimine yönelik denencelerin doğrulandığı söylenebilir. Başka bir anlatımla Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerini son testlerde artırmış ve bu artış iki buçuk aylık izleme döneminde de korunmuştur. Kontrol ve plasebo gruplarında yer alan öğrencilerin Hoşgörü Eğilimi Ölçeği puanları ise sontest ve izleme testlerinde anlamlı bir fark göstermemiştir. Dolayısıyla araştırma kapsamında geliştirilen Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı'nın hoşgörü eğilimini artırmada etkili olduğu ve bu etkinin kalıcı söylenebilir.

Araştırmanın ikinci grup denenceleri zorbalığa ilişkindir. Araştırmanın bulguları dikkate alındığında zorbalığa ilişkin denencelerin kısmen doğrulandığı söylenebilir. Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı'na katılan deney grubu öğrencilerinin Akran Zorbalığı Ölçeği puanları deneysel uygulamanın sonunda denencelere uygun olarak düşmüştür. Fakat bu etkinin yani azalmanın kalıcılığının araştırıldığı deneysel uygulamadan iki buçuk ay sonra yapılan izleme testinde korunamamıştır. Başka bir anlatımla araştırma kapsamında geliştirilen HEGP'nin zorbalık düzeylerini azaltmada etkili olduğu fakat bu etkinin iki buçuk ay sonra yapılan izleme ölçümlerinde korunamadığı saptanmıştır. Kontrol ve plasebo grubundaki öğrencilerin Hoşgörü Eğilimi Ölçeği ve Akran Zorbalığı Ölçeği puanlarında ise program uygulandıktan sonra yapılan sontest ölçümlerinde ve iki buçuk ay sonrasında yapılan izleme testi ölçümlerinde manidar herhangi bir değişme olmadığı tespit edilmiştir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak bazı önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler üç başlık altında sunulmuştur. İlk olarak, gelecekte Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı konusunda çalışma yapacak olan araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur. İkinci olarak, araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak uygulamacılara yönelik öneriler sunulmuş ve son olarak politika yapıcılar için öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı, psikolojik danışma ve rehberlik alanı çalışanları tarafından kolaylıkla uygulanabilecek biçimde tasarlanmıştır. HEGP'nin farklı deneysel çalışmalarda kullanılması, bu araştırmada elde edilen sonuçların sağlamlığının desteklenmesine katkıda bulunabilir.
- Araştırma kapsamında geliştirilen HEGP beşinci sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimini artırmada etkili bulunmuştur. Hoşgörü eğilimini geliştirmeye yönelik farklı yaş gruplarında benzer deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı'nın iki buçuk ay sonrası için kalıcılığına bakılmıştır. Programın altı ay ve bir yıl süreli etkisinin kalıcılığı incelenebilir.
- Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı, bireyin farklılıklara anlayışla yaklaşmasına yardımcı olmak ve bireyde pozitif bir yaklaşım geliştirmeye yönelik tasarlanmıştır. Bu nedenle geliştirilen programın farklı değişkenlere yönelik etkisinin inceleneceği deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırma çerçevesinde Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı ortaokul beşinci sınıflar üzerinde uygulanmış ve etkili bulunmuştur. Yaş grupları yakın olduğu için bu programın ortaokul altıncı sınıf öğrencileri üzerindeki etkililiği incelenebilir.
- Bu çalışmada hoşgörü eğilimini geliştirmek için okul ortamında öğrencilere yönelik etkinlikler yapılmış ve hoşgörü eğilimini artırmada etkili olduğu tespit edilmiştir. Literatürde hoşgörü geliştirmede ailenin önemi vurgulanmaktadır. Dolayısıyla ailelere yönelik hazırlanacak benzer psiko-eğitsel programların, öğrencilerin hoşgörü eğilimi geliştirmesi üzerindeki etkisine bakılabilir.

- Bu araştırmayla hoşgörunün geliştirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple hoşgörü ortamının sağlanmasında önemli bir yeri olan öğretmenlere ve okul yöneticilerine yönelik hoşgörü eğilimi geliştirme programları geliştirilip etkililiği araştırılabilir.
- Araştırmanın bulgularına göre son testlerde görülen zorbalık düzeylerindeki azalmanın izleme testlerinde korunamadığı tespit edilmiştir. Uygulanan HEGP'nin zorbalık davranışına etkisinin kalıcı olması için neler yapılabileceği incelenebilir. Bu amaçla programın kalıcılığını etkileyen faktörler araştırılabilir. Ayrıca eğitim programının sona ermesinin ardından, uzun süreli etkiyi sağlamak amacıyla, katılımcılara yönelik destekleyici oturumlar düzenlenebilir.

5.2.2. Uygulamacılara Yönelik Öneriler

- Araştırma sonucunda Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı'nın öğrencilerin hoşgörü eğilimi ve zorbalık puanları üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı ve hoşgörü çalışmaları; okullarda öğrencilerin farklılıklara ilişkin hoşgörü kazanmalarına katkı sağlamak amacıyla kullanılabilir.
- Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı'nın okullarda uygulanabilmesi için, psikolojik danışmanlar çalıştıkları kurumun ve grubun özelliklerini göz önünde bulundurarak, programda gerekli değişiklikleri yapmak durumundadırlar. Grubun özelliklerine ve ihtiyacına bağlı olarak oturum sayısı artırılabilir ya da azaltılabilir.
- Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı ders dışı bir zamanda ve öğrencilere uygun olarak planlandığı için programın uygulanmasında herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır. Bu tarz grupla uygulanacak programlar hazırlanırken öğrencilerin istekleri ve ihtiyaçları doğrultusunda bir planlama yapılması faydalı olacaktır.
- Benzer çalışmalar yürütecek uygulamacıların programın uygulanması sürecinde; velilerin, okulda çalışan psikolojik danışmanların, yöneticilerin ve öğretmenlerin desteğini sağlamaya da mümkün olduğunca özen göstermeleri faydalı olacaktır.

5.2.3. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

- HEGP ile araştırmaya katılan öğrencilerin hoşgörü eğiliminde bir artış olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğu tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında geliştirilmiş olan Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda kullanılabilir. Araştırma temelli, etkililiği sınanmış bir programın okullarda eğitimine devam eden farklı özellikte bireylerin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Uygulamalar sırasında deney grubunda yer alan öğrenciler okul ortamlarında hoşgörüsüz davranışlara maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla eğitim politikaları planlanırken hoşgörü kültürünü destekleyecek bir eğitim ortamı oluşturmaya özen gösterilmesi faydalı olacaktır.
- Araştırma kapsamında yapılan bu uygulamayla hoşgörü eğiliminin artırıldığı tespit edilmiştir. Okullarda bireylerin kişilik gelişimine katkı sağlayan olumlu özellikleri artırmaya yönelik benzer programların geliştirilerek okullarda uygulanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda Milli eğitim Bakanlığı ekipler oluşturularak öğrencilere yönelik benzer programlar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B. ve Aslan, M. (2012). Yeni bir değer sınıflaması ve bu sınıflamaya bağlı olarak öğrencilere kazandırılması gereken değerler. *Kuram ve Uygulama Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1461-1474.
- Akgünlü, S., Server, D. ve Düzgün, Z. (2005). *Karakter gelişimi ve sosyal beceri eğitimi kitabı*. [Çevrimiçi: <http://talimterbiye.mebnet.net/Kitaplar/Karaktergelisimi/3.sinfToplam.pdf>], Erişim tarihi: 26 Mart 2014.
- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinde gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi.
- Albayrak, S. (2012). *Okulda uygulanan zorbalığı önleme programının zorbalığın azaltılmasında etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Almond, B. (2010). Education for tolerance: cultural difference and family values. *Journal of Moral Education*, 39 (2), 131-143.
- Altınay, D. (2009). *Psikodrama 400 ısınma oyunu ve yardımcı teknik*. (8. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Astill, B.R., Feather, N.T. & Keeves, J.P. (2002). A multilevel analysis of the effects of parents, teachers and schools on student values. *Social Psychology Education*, 5(2002), 345-363.
- Aral, D. (2008). *Milli eğitim bakanlığının hazırladığı 6. sınıf türkçe ders kitabında yer alan değerler üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Aslan, Ö. (2001). Hoşgörü ve tolerans kavramlarına etimolojik açıdan analitik bir yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 38-42.
- Austin, V.L., & Sciarra, D. T. (2013). *Çocuk ve ergenlerde duygusal ve davranışsal bozukluklar*. (1. Basımdan Çeviri, Editörü: Mustafa Özekes). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Avery, P. G., Sullivan, J. L., & Wood, S. L. (1997) Teaching for tolerance of diverse beliefs. *Theory Into Practice*, 36(1), 32-38.
- Aydın, M. Z. ve Akyol-Gürler, Ş. (2013). *Okulda değerler eğitimi*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Bacanlı, H. ve Dombaycı, M. A. (2012). *Değer eğitiminde değer boyutlandırma yaklaşımı*. II. Uluslararası Değerler ve Eğitimi Sempozyumu. Ensar Vakfı Değerler Eğitimi Merkezi İstanbul, 16-18 Kasım 2012. [Çevrim-içi: http://felsefegretimi.com/dosyalar/yazilar/dem_kongre_bildiri%2004112012.pdf], Erişim tarihi:02 Kasım 2015.
- Bağcı, E. (2013). *Çocuk edebiyatı ürünleriyle çocuklar için yazılmış eserlerin değerler eğitimi bağlamında karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi.

- Baker, S. B. (2011). Amerikan okul psikolojik danışmanlığı mesleğinde temel önlemenin durumu: geçmiş, bugün ve gelecek. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 105-113.
- Başaran, İ. E. (1995). Hoşgörü ve eğitim. İnayet Pehlivan (Editör). *Hoşgörü ve eğitim toplantısı*, 47-56. Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayını.
- Beelmann, A., & Heinemann, K. S. (2014). Preventing prejudice and improving intergroup attitudes: A meta-analysis of child and adolescent training programs. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(1), 10-24.
- Bulach, C. R. (2002). Implementing a character education curriculum and assessing its impact on student behavior. *Clearing House*, 76(2), 79-83.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., & Johnson, S. L. (2014). Overlapping verbal, relational, physical, and electronic forms of bullying in adolescence: influence of school context. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 0(0), 1-15.
- Büyükkaragöz, S. ve Kesici, Ş. (1996). Öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(3), 353-365.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. (8. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneyisel desenler*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Brown, N. W. (1994). *Group counseling for elementary and middle school children*. Westport: Greenwood Publishing Group Inc.
- Capuzzi, D. & Gross, D. R. (2014). *Youth at risk: a prevention resource for counselors, teachers, and parents*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Campbell, A. (2011). *A creative arts-based approach to using children's rights as a vehicle for tolerance education at the senior elementary school level*. Unpublished Doctoral Dissertation. Lakehead University.
- Cetron, K. (2011). *Beyond tolerance: fostering cross-cultural understanding*. Unpublished Doctoral Dissertation. George Mason University.
- Chongruksa, D., Prinyapol, P., Wadeng, Y., & Padungpong, C. (2010). Storytelling: program for multicultural understanding and respect among Thai-Buddhist and Thai-Muslim students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5(2010), 282-288.
- Coloroso B. (2011). Bully, bullied, bystander ... and beyond. *Education Digest*, 77(4), 36-39.
- Conyne, R. K. (2013). Türk psikolojik danışma eğitimi programlarına önleyici anlayışı dâhil etmek: yeterlikler ve stratejiler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 1-12.

- Corey, G. (2005). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları*. (1. Baskı). Çev. Ergene, T. Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Coşkuner, E. (2008). *Barış eğitimi programının öğrenci şiddeti üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Cowan, K. C., Vaillancourt, K., Rossen, E., & Pollitt, K. (2013). A framework for safe and successful school. *National Association of School Psychologists*.
- Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T. ve Kandemir, M. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60), 555-576.
- Çalışkan, H. ve Sağlam, H. İ. (2012). A study on the development of the tendency to tolerance scale and an analysis of the tendencies of primary school students to tolerance through certain variables. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1440 – 1446.
- Çitemel, N. (2014). *Çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanın lise öğrencilerinin akran zorbalığına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi.
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi.
- Dağlı, R. Ç. (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.
- Darr-Elston, A. (2014). *Teaching tolerance in language arts for student awareness in middle schools*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Dayton.
- DeLucia-Waack, J. L. (2006). *Leading psychoeducational groups for children and adolescents*. United Kingdom: Sage Publications.
- Demirhan-İşcan, C. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- Dilmaç. B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Dilmaç. B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile eğitimin sınanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi.
- Dobewall, H., Aavik, T., Konstabel, K., Schwartz, S. H., & Realo, A. (2014). A comparison of self-other agreement in personal values versus the big five personality traits. *Journal of Research in Personality*, 50(2014), 1-10.
- Dölek, N. (2002), *İlk ve orta öğretim okullarındaki öğrenciler arasında zorba davranışların incelenmesi ve zorbalığı önleme tutumu geliştirilmesi programının etkisinin araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi.

- Duck, S. (2007). *Human relationships*. (4th. Edition) London: SAGE Publications.
- Erdem-Zengin, E. (2014). *Yöntem olarak yaratıcı drama kullanımının ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programındaki değerlere etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi.
- Ergüner-Tekinalp, B. ve Işık-Terzi, Ş. (2015). *Eğitimde pozitif psikoloji uygulamaları*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Erkan, S. (2002). *Örnek grup rehberliği etkinlikleri*. (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erkan, S. ve Kaya, A. (Ed.). (2005). *Deneysel olarak sınanmış grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları*. (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ersanlı, E. ve Dicle, A. N. (2011). *Üniversite öğretim elemanı yetiştirme programında "tolerans eğitiminin" yeri ve önemi*. Uluslararası Yükseköğretim Kongresi. Swissôtel The Bosphorus İstanbul, 27-29 Mayıs 2011. [Çevrim-içi: <http://uyk2011.org/kitap/?emir=>], Erişim tarihi:02 Kasım 2015.
- Eryılmaz, A. (2013). Pozitif psikolojinin psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında gelişimsel ve önleyici hizmetler bağlamında kullanılması. *The Journal of Happiness and Well-Being*, 2013 (1), 1-19.
- Forsberg, C., Thornberg, R., & Samuelsson, M. (2014). Bystanders to bullying: fourth-to seventh-grade students' perspectives on their reactions. *Research Papers in Education*, 1-20.
- Freedman, J. L., Sears, D. O., & Carlsmith, J. M. (2003). *Sosyal psikoloji*. (4. Baskı). Çev. Ali Dönmez. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Gander, M. J., & Gardiner, H. W., (2010). *Çocuk ve ergen gelişimi*. 7. Baskı. (Çev. Onur, B., Dönmez, A. ve Çelen, N). Ankara: İmge Kitabevi.
- Goldstein, S. B. (1997). The power of stereotypes: a labeling exercise. *Teaching of Psychology*, 24(4), 256-258.
- Gözübüyük, M. (2002). *Türkiye'de demokrasi ve hoşgörü kültür ve eğitiminin yaygınlaştırılmasında sivil toplum kuruluşlarının yeri ve önemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Güçray, S. S., Çekici, F. ve Çolakkadioğlu, O. (2009). Psiko-eğitim gruplarının yapılandırılması ve genel ilkeleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 134-153.
- Gürkan, T. (1995). Üniversite öğrencilerinin hoşgörü kavramına bakışı. İ. Pehlivan (Yay. Haz.) *Hoşgörü ve Eğitim Toplantısı* (69-78). Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayını
- Gürkaynak, İ. (1995). Farklı boyutları ile hoşgörü. İ. Pehlivan (Yay. Haz.) *Hoşgörü ve Eğitim Toplantısı* (35-38). Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayını.
- Gögebakan, Y. (2010). Türk kültüründeki hoşgörü anlayışının tarihsel ve kültürel kaynakları ve bu anlayışın kültür varlıklarına yansımaları. *İÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1(2), 201-223.

- Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 6(2), 511-537.
- Hansen, O. H. B. (2011). Teaching tolerance in public education: organizing the exposure to religious and life-stance diversity. *Religion & Education*, 38,111- 127.
- Hefferon, K., & Boniwell, I. (2014). *Pozitif psikoloji kuram, araştırma ve uygulamalar*. (1. Baskı) Çeviri Editörü: Tayfun Doğan. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Heppner, P.P., Wampold, B.E. & Kivlighan, D.M. (2008) *Research design in counseling*. (Third Edition). USA: Thomson, Belmont. C.A.
- Hollingsworth, L. A., Didelot, M. J. and Smith, J. O. (2003). Reach beyond tolerance: a framework for teaching children empathy and responsibility. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 42: 139–151.
- İlari, B., Chen-Hafteck, L., & Crawford, L. (2013). Singing and cultural understanding: a music education perspective. *International Journal of Music Education*, 31(2), 202-216.
- İlhan-Alper, S. (2008). *İlköğretimde zorbalık*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi.
- Ivey, A. E., & Rigazio-Digilio, S. A. (2009). Developmental counseling and therapy: the basics of why it may be helpful and how to use it. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 1-11.
- Izgar, G. (2013). *İlköğretim okulu 8. sınıf öğrencilerine uygulanan değerler eğitimi programının demokratik tutum ve davranışlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual review of psychology*, 65, 159-185.
- Kalın, Z. T. (2013). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi.
- Kartal H. ve Bilgin A. (2007). İlköğretim öğrencilerine yönelik bir zorbalık karşıtı program uygulaması: okulda zorbalıktan arındırma programı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 3 (2), 207- 227.
- Kapçı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (1), 1-13.
- Karagöz, Y. (2010). Nonparametrik tekniklerin güç ve etkinlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(33).
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (27. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, H. (2011). *İlköğretim okullarında zorbalığa yönelik geliştirilen programın etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Katılmış, A. (2010). *Sosyal bilgiler derslerindeki bazı değerlerin kazandırılmasına yönelik bir karakter eğitimi programının geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Kaya, A. (2013). İletişime giriş: temel kavramlar ve süreçler. A. Kaya (Ed.). *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaya, E. (2011). *İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin bazı demokrasi kavramları hakkındaki görüşleri ve yanılgıları (aksaray örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi.
- Kaymakcan, R. (2007). Değerler ve eğitimi. Recep Kaymakcan (Ed.). *Bir Değer Olarak Hoşgörü ve Eğitimi*. İstanbul: DEM Yayınları.
- Keengwe, J. (2010). Fostering cross cultural competence in preservice teachers through multicultural education experiences. *Early Childhood Education Journal*, 38(3), 197-204.
- Keskinoğlu, M. Ş. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan mesnevi temelli değerler eğitimi programının ahlaki olgunluğa ve saldırganlık eğilimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi.
- Kepekçi, K. Y. (2004). Sınıf öğretmenlerine göre hoşgörü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 38, 250-265.
- Killen, M., Rutland, A., & Ruck, M. D. (2011). Promoting equity, tolerance, and justice in childhood. *Social Policy Report*, 25(4), 1-33.
- Knafo, A., & Schwartz, S.H. (2003). Parenting and adolescents' accuracy in perceiving parental values. *Child Development*, 74(2) 595-611.
- Korkut-Owen, F. (2015). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kolaç, E. (2010). Hacı Bektaş Veli, Mevlana ve Yunus felsefesiyle Türkçe derslerinde değerler ve hoşgörü eğitimi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 55, 193-208.
- Kouchok, K. H. (2008). Çocuklara hoşgörüyü öğretmek için neler yapmalı, neler yapmamalı: mısır örneğinden bazı yansımalar (Çev. Cemil Oruç). *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13(2), 403-412.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kutlu, F. (2005). *Zorbalık davranışlarıyla başa çıkma eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin zorba davranışları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Kuzucu, Y. (2007). *Duyguları fark etme ve ifade etme psiko-eğitim programı*. B. Yeşilyaprak (Ed.). Ankara: Nobel Yayın.
- Levine, E., & Tamburrino, M. (2014). Bullying among young children: Strategies for prevention. *Early Childhood Education Journal*, 42(4), 271-278.

- Lopez, S. J., & Snyder, C. R. (2009). *The oxford handbook of positive ,psychology*. UK: Oxford University Press.
- Lintner, T. (2005). A world of difference: teaching tolerance through photographs in elementary school. *The Social Studies, January/February*, 34-37.
- Lister, A. G. (2013). *Lessons of tolerance and equality: reasons for teaching adventures of huckleberry finn*. Unpublished Doctoral Dissertation. Western Illinois University.
- Living Values Education Program (LVEP) (2012). *Living values education overview*. [Çevrim-içi: <http://www.livingvalues.net/countries/turkey.html>], Erişim Tarihi: 23 Mart 2015.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2006). *Eğitim ortamında şiddetin önlenmesi ve azaltılması strateji ve eylem planı (2006-2011+)*. [Çevrim-içi: <http://www.meb.gov.tr>]. Erişim tarihi: 23 Mart 2015.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2010a). *Sosyal Bilgiler (4-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. [Çevrim-içi: <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=38>], Erişim tarihi: 23 Mart 2015.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2010b). 18. Millî Eğitim Şûrası Kararları. [Çevrim-içi: http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2010/ttkb/18Sura_kararlari_tamami.pdf], Erişim tarihi: 23 Mart 2015.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2012). 12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Genelge. [Çevrim-içi: <http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/12YillikZorunluEgitimeYonelikGenelge.pdf>], Erişim tarihi: 09 Ekim 2015.
- Meydan, H. (2014). Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme. *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 1(1)*, 93-108.
- Miglietta, A., Gattino, S., & Esses, V. M. (2014). What causes prejudice? how may we solve it? lay beliefs and their relations with classical and modern prejudice and social dominance orientation. *International Journal of Intercultural Relations, 40*, 11-21.
- Miller, K. J., & Sessions, 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)*.
- Moss, B. (2013). Teaching tolerance: resources for students and teachers. *Voices from the Middle, 20(3)*, 52-56.
- Nazlı, S. (2014). *Kapsamlı gelişimsel rehberlik programı*. (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Nickerson, A. B., Aloe, A. M., Livingston, J. A., & Feeley, T. H. (2014). Measurement of the bystander intervention model for bullying and sexual harassment. *Journal of adolescence, 37(4)*, 391-400.

- Nieto, S. (1994). Moving beyond tolerance in multicultural education. *Multicultural Education*, 1(4), 9-12.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry*, 35(7), 1171-1190.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational leadership*, 60(6), 12-17.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual review of clinical psychology*, 9, 751-780.
- O'Rourke, K. & Worzbyt, J. C. (1996). *Support groups for children*. Philadelphia: Taylor & Francis Ltd.
- Orhanoğlu, H. (2012). *Mevlana mesneviden seçmeler*. (1. Baskı). İstanbul: İnkılâp Yayınları.
- Ölmez-Atalay, Y. (2008). *Felsefi açıdan tolerans ve hoşgörü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Pascale, L. M. (2011). Sharing songs: A powerful tool for teaching tolerance and honoring culture. *General Music Today*, 25(1), 4-7.
- Prince-Gibson, E., & Schwartz, S.H. (1998). Values priorities and gender. *Social Psychology Quarterly*, 61(1), 49-67.
- Pellegrini, A. D. (2002). Bullying, Victimization, and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist*, 37(3), 151-163.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, Kasım*, 531-562.
- Pişkin, M. (2010). Ankara'daki ilköğretim öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35 (156), 175-189.
- Pişkin, M. ve Ayas, T. (2007). Akran zorbalığı belirleme ölçeği çocuk formunun geliştirilmesi. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Tokat, 5-7 Eylül 2007. [Çevrim-içi: http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=5030], Erişim tarihi: 5 Ekim 2014.
- Pişkin, M. ve Ayas, T. (2011). Investigation of bullying among high school students with regard to sex, grade level and school type. *Elementary Education Online*, 10(2), 550-568.
- Prajapati, A. R. (2014). Role of schools and teachers for the value of honesty. *International Journal for Research in Education*, 3(1).
- Reardon, B. A. (2000). *Hoşgörü: barışa açılan kapı*. (Çev. Tuba Asrak Hasdemir & Nur Ziyal). (2. Baskı). Ankara: UNESCO Yayınları.
- Reboul, O. (1995). Değerlerimiz evrensel midir?. (Çev. Hüseyin Izgar). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(3), 363-373.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Pres.

- Sağkal, A. S. (2011). *Barış eğitimi programının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri, empati düzeyleri ve barışa ilişkin görüşleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Sancak, Y. (2011). *Mevlana'nın mesnevi adlı eserinin sosyal bilgilerde değer kazanımındaki rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi.
- Schmidt, A. (2010). *Reading to right: teaching tolerance through English literature*. Unpublished Doctoral dissertation. University of Wisconsin Oshkosh.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.
- Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M., & Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of cross-cultural psychology*, 32(5), 519-542.
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1-20.
- Selçuk, Z. ve Güner, N. (2003). *Sınıf içi rehberlik etkinlikleri*. (3. Baskı) Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Sharf, R.S. (2012), *Theories of psychotherapy and counseling: concepts and cases*. (5th ed.). USA: Cengage Learning products.
- Stevens, J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. (5th Edition). New York: Taylor & Francis.
- Stevens, R. & Charles, J. (2005). Preparing teachers to teach tolerance. *Multicultural Perspectives*, 7(1), 17–25.
- Stefanakou, A., Tsiantis, A. C., & Tsiantis, J. (2014). A review of anti-bullying prevention and intervention programmes in Greece. *International Journal of Mental Health Promotion*, 16(1), 19-27.
- Şahin, M. ve Akbaba, S. (2010). İlköğretim okullarında zorbacı davranışların azaltılmasına yönelik empati eğitim programının etkisinin araştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (1), 331-342.
- Şen, Ü. (2007). *Millî eğitim bakanlığının 2005 yılında tavsiye ettiği 100 temel eser yoluyla türkçe eğitiminde değerler öğretimi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi.
- Tapan, Ç. (2006). *Barış eğitimi programının öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Taştan, N. (2006). *Çatışma çözme eğitimi ve akran arabuluculuğu* (Editör: Uğur Öner). Ankara: Nobel Yayın.

- Tatar, A. F. (2009). *Okul öncesi eğitiminde hoşgörü eğitimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Tok, M. (2007). *Mevlana'nın mesnevisindeki hikâyelerin çocuk edebiyatı açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Türe, H. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hoşgörü algısı ve hoşgörü eğitimine bakışı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi.
- Türkkan, Ş. (2013). *Zorbalıkla baş etmeye yönelik akran destek programının ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin zorbalıkla baş etme becerilerine etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (Tarihsiz-a). Büyük Türkçe sözlük: Güncel Türkçe sözlük. [Çevrim-içi: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&arama=kelime&guid=TDK.GTS.53b7fbdf2f7560.94828444], Erişim tarihi: 05 Temmuz 2014.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (Tarihsiz-b). Büyük Türkçe sözlük: Güncel Türkçe sözlük. [Çevrim-içi: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5624fe9918f969.69734322], Erişim tarihi: 19 Ağustos 2014.
- Uğürol, Y. (2010). *Atılganlık becerilerini geliştirme eğitimi programının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin zorbalığa uğrama düzeylerinin azaltılmasına etkisi: YİBO örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- UNESCO (1994). Tolerance: the threshold of peace. [Çevrim-içi: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000981/098178e.pdf>], Erişim tarihi: 16 Temmuz 2014.
- UNESCO (1995). The declaration of principles on tolerance. [Çevrim-içi: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001518/151830eo.pdf>], Erişim tarihi : 16 Temmuz 2014.
- UNESCO (2001). UNESCO Kültürel Çeşitlilik Evrensel Bildirgesi. [Çevrim-içi: http://www.unesco.org.tr/dokumanlar/kulturel_ifadelerin_cesitliliği/EVRENSEL_B%C4%B0LD%C4%B0RGE.pdf], Erişim tarihi: 23 Mart 2015.
- UNESCO (2005). Kültürel ifadelerin çeşitliliğinin korunması ve geliştirilmesi sözleşmesi. [Çevrim-içi: http://www.unesco.org.tr/dokumanlar/kulturel_ifadelerin_cesitliliği/SOZLESME.pdf], Erişim tarihi: 23 Mart 2015.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi: SPSS 10.0-12.0 for windows*. (2. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Usui, E. (2008). *Education for democratic attitudes: the effectiveness of the we the people program in promoting political tolerance*. Unpublished Doctoral Dissertation. Columbia University.
- Ünalmiş, A. (2010). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri arasında yaşanan zorbalığın farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

- Üste, B. (2007). İnsan hakları eğitimi ve ilköğretimdeki önemi. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 7 (1), 295-310.
- Vander Kolk, C. (1985). *Introduction to group counseling and psychotherapy*. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Vietze, D. L., & Hildebrandt, E. J. (2009). Multiculturally conscious parenting: promoting peace and teaching tolerance to young children. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 22(4), 33-38.
- Voltan-Acar, N. (2010). *Grupla psikolojik danışmada alışırmalar-deneyler*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Voltan-Acar, N. (2014). *Grupla psikolojik danışma ilke ve teknikleri*. (10. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yakunina, E. S., Weigold, I. K., & McCarthy, A. S. (2010). Group counseling with international students: practical, ethical, and cultural considerations. *Journal of College Student Psychotherapy*, 25(1), 67-78.
- Yeşilyaprak, B. (2012). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. (21.baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, R. (2012). Akran zorbalığı. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 39-51.
- Yiğittir, S. ve Öcal, A. (2010). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin değer yönelimleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(2010), 407-116.
- Yiğittir, S. (2012). İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin değer yönelimlerinin Rokeach ve Schwartz değer sınıflandırmasına göre değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2012), 1-15.
- Yurtal, F. ve Cenkseven, F. (2007). İlköğretim okullarında zorbalığın yaygınlığı ve doğası. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 1-13.
- Yürüşen, M. (1996). *Liberal bir değer olarak ahlakî ve siyasi hoşgörü*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Zakin, A. (2012). Hand to hand: teaching tolerance and social justice one child at a time. *Childhood Education*, 88(1), 3-13.

EKLER DİZİNİ

EK 1. ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Genel Sekreterlik

Yazı İşleri Müdürlüğü

Sayı : 88600825 /433-393

Konu :

05 Şubat 2014

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 23.12.2013 tarih ve 994 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı doktora programı öğrencisi **Mehmet BOYACI**'nın yürüttüğü "**Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programının Etkinliği; Hoşgörü Eğiliminin Geliştirilmesi ve Zorbalığı Önlemesi**" konulu tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **28 Ocak 2014** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgi edinilmesini saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Ömer UĞUR
Rektör
Rektör Yardımcısı

Ek: Tutanak

EK 2. ANKARA MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ UYGULAMA İZİNİ



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99/2631487
Konu: Araştırma izni

10/03/2015

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 26/01/2015 tarihli ve 133 sayılı yazımız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Mehmet BOYACT' nın "**Hoşgörü eğilimi geliştirme programının etkililiği: Hoşgörü eğiliminin geliştirilmesi ve zorbalığın önlenmesi**" başlıklı tezi kapsamında hoşgörü eğilimi ölçeğini uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Anket formunun (2 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini arz ederim.

Ali GÜNGÖR
Müdür a.
Şube Müdürü

Elektronik İmza ile Ayrıdır.

10.03.2015

Yaşar SUBAŞI
Şef

Atatürk Blv. 06648 Kızılay/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: adsoyad@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ad SOYAD Ünvan
Tel: (0 312) XXX XX XX
Faks: (0 312) XXX XX XX

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ecf7-391d-3bee-b237-c3a6 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3. ARAŞTIRMAYA KATILIM FORMU (GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU)

Merhaba arkadaşlar, bu dönem okulunuzda, kişilerarası ilişkileri düzenlemeye yardımcı olan hoşgörü değerinin geliştirilmesine yönelik bir grup çalışması yapılması planlanmaktadır. Hoşgörü, barışın ön koşulu olan evrensel bir değerdir. Çalışma kapsamında uygulanacak olan Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programıyla (HEGP) bireyin çevreye uyumunu kolaylaştıran, bireysel farklılıkların bir sorun değil zenginlik olarak görülmesine yardımcı olan hoşgörü değerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca bu program sayesinde katılımcıların kendilerini daha iyi tanımasına, ifade etmesine ve okullarda yaşanan zorbalık gibi istenmeyen olayların önlenmesine yardımcı olmak amaçlanmaktadır.

Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programına, gönüllü olan öğrenciler katılabilir. Gruplar 14 kişiden oluşacak. Çalışma haftada bir gün, okul saati dışında yaklaşık bir saat süreyle okulunuzda yapılacak ve 10 hafta sürecek. Şimdi aşağıdaki forma adınızı soyadınızı, sınıfınızı ve numaranızı yazın. Yukarıda açıklaması yapılan HEGP'ye katılmak isteyip istemediğinizi işaretleyin. Çok fazla gönüllü olursa, grup çalışmasına katılacak öğrenciler kura ile belirlenecektir.

Ad-Soyad:

Sınıfı-Numarası:

Değerli öğrenciler, yukarıda okuduğunuz ve araştırmacı tarafından açıklaması yapılan Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programına katılmak isteyip istemediğinizi aşağıdaki ifadeleri okuyarak kendinize uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Katılımınız için çok teşekkür ederiz.

Böyle bir çalışmaya katılmayı çok isterim. ()

Böyle bir çalışmaya katılmak istemiyorum. ()

EK 4. ARAŞTIRMAYA KATILACAK ÖĞRENCİLER İÇİN VELİ İZİN BELGESİ

Veli İzin Belgesi

Okulumuzda uygulanacak olan hoşgörü eğilimi geliştirmeye yönelik grup çalışması (HEGP) hakkında bilgilendirildim. Çalışmanın okulumuzda, 10 hafta boyunca, her çarşamba günü, ders dışı saatlerde, yaklaşık bir saat (60 Dk.) süreyle yapılacağını biliyorum. Çocuğum'nın Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programına katılmasına izin veriyorum.

Öğrenci Velisi

(Ad-Soyad)

İmza

EK 5. ARAŞTIRMADA KULLANILAN ÖLÇEKLERDEN ÖRNEK MADDELER

Akran Zorbalığı Ölçeği (AZÖ)- Çocuk Formu

Madde No		Hemen hemen hergün	Haftada en az 1 defa	Ayda en az 1 defa	Yarıyılıda 1 defa	Hiç bir zaman
5	Bilerek omuz atma, dirsek vurma, çarpma					
9	El-kol şakası yaparak ya da gıdıklayarak rahatsız etme					
12	Hoşa gitmeyen isim (lakap) takma					
18	Arkadaş gruplarına almayarak yalnız bırakma					
22	Söylentiler çıkarma ve yayma					
27	Sırlarını başkalarına anlatarak zor duruma düşürme					
32	Defter ya da kitaplarını çizme, karalama					
36	Kantinden zorla bir şeyler ısmarlatma					

Hoşgörü Eğilimi Ölçeği (HEÖ)

Madde No		Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Biraz Uygun	Uygun	Tamamen Uygun
3	İnsanlar arasında hoşgörünün yaygınlaşması önemlidir.					
4	İnsanları olduğu gibi kabul ederim.					
11	Başkalarının hatalarını anlayışla karşılarım.					
15	Kendimi başkalarının yerine koyabilirim.					
18	Arkadaşlarıma içten davranırım.					

EK 6. HOŞGÖRÜ EĞİLİMİ GELİŞTİRME PROGRAMI OTURUMLARIN ÖZETLERİ

Birinci Oturum: Tanışma ve HEGP'nin Tanıtılması

Amaç: Grubun tanışması ve Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı (HEGP) hakkında bilgi sahibi olma.

Kazanımlar:

- Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı'nın genel yapısını kavrar.
- Bir değer olarak hoşgörünün ne olduğunu fark eder.

Birinci oturuma grup lideri kendini tanıtarak başlamıştır. Sonra grup üyelerin birbiriyle tanışması için müzikli balonlar oyunu oynatılmıştır. Müzikli balon oyununda amaç üyelerin eğlenerek birbirlerinin isimlerini öğrenmesidir. İlk oturumda sahnesi olduğu için uygulama yapılan ortaokulun konferans salonu kullanılmıştır. Bir üye hasta olduğu için oturuma katılamamış diğer üyelerin tamamı uygulamaya katılmışlardır. Tanışma bittikten sonra grup lideri tarafından çalışmanın amacı ve HEGP üyelere tanıtılmıştır. Grup oturumlarının araştırmacı tarafından değerlendirilebilmesi için grup üyelerinden ses kaydı alma izni istenmiş ve üyeler kabul etmiştir. Grup üyeleriyle birlikte grubun amacına ulaşabilmesi için grup kuralları belirlenmiştir. Grup üyelerine bu program bittiğinde ne gibi amaçlara ulaşmak istedikleri sorulmuş ve üyelerden bireysel amaç belirlemeleri istenmiştir. Gruba ilişkin yapılandırma yapıldıktan sonra üyelere hoşgörü hakkında ne bildikleri sorulmuş; “*saygılı olmak*”, “*küçüklere iyi davranmak*”, “*kötü sözler konuşmamak*” ve “*kendinden küçüklerden zorla haraç almamak*” gibi cevaplar alınmıştır. Grup lideri tarafından hoşgörü değeri hakkında kısa bir bilgi verilmiş ve bir sonraki oturumda çevrelerindeki hoşgörülü ve hoşgörüsüz davranışları gözlemleyerek gelmeleri istenmiştir.

İkinci Oturum: Hoşgörü Nedir?

Amaç: Evrensel bir değer olan hoşgörüyü tanıma ve bireysel farklılıkların bir olumsuzluk değil aksine zenginlik olduğunu fark etme.

Kazanımlar:

- Hoşgörülü ve Hoşgörüsüz davranışları ifade eder.
- Bireysel farklılıkların hayatı zenginleştirdiğini fark eder.

Birinci oturumda okulun konferans salonu kullanılmıştır, ancak uygulamalar için tahta olmaması sesin çok dağılması gibi nedenlerden bu oturumda daha uygun bir ortamın sağlanabildiği boş bir derslik ayarlanmıştır. Bu oturumun amacı bir değer olarak hoşgörünün ne olduğunun anlaşılmasıdır. İkinci oturuma, diğer oturuma katılmayan üye de katılmıştır. Kısaca o üyeyle tanışılmıştır. Birinci oturumda üyelere çevrelerindeki hoşgörülü ve hoşgörüsüz davranışları gözlemlenmesi istenmişti. Bu oturumda grup lideri tarafından üyelerin gözlemlemiş oldukları hoşgörülü ve hoşgörüsüz davranışları paylaşımları istenmiştir. Üyeler genellikle farklı özelliklerinden dolayı hoşgörüsüzlüğe maruz kaldıklarını söylemişlerdir. Cevaplar alındıktan sonra üyelere tahtada yazan hoşgörüsüz davranışlarla karşılaştıklarında neler hissettikleri sorulmuştur. Böylelikle hoşgörüsüzlüğün karşısındakine neler hissettirdiğini anlamaya başlamalarına yardımcı olmak amaçlanmıştır. Grup üyelerinden alınan cevaplar tahtaya yazılarak fotoğrafı çekilmiştir. Bu oturumda hem görsel hem de uygulamalı bir çalışma yapmak için grup lideri tarafından önceden hazırlanmış renkli ve siyah beyaz dünya resimleri tahtaya yapıştırılmıştır. Üyelere farklı renklerde dünya A4 kâğıtlar kendi seçimlerine göre dağıtılmış ve ellerinin şekli çıkartılmıştır. Üyeler ellerinin kalıbını çıkarttıktan sonra renkli çıktı alınmış dünyanın etrafında kendi seçtikleri bir yere yapıştırmışlardır. Üyelere iki dünya resmi arasındaki farklılıklar sorulmuştur. Her bireyin farklı olduğu ve farklı özelliklere sahip olduğu bu farklılıkların dünyayı daha güzel bir yer yaptığı açıklanmıştır. Farklılıkların dünyayı daha güzel yaptığı vurgulanarak etkinlik sonlandırılmıştır.

Üçüncü Oturum: Farklılıklarından Ötörü Dışlanma

Amaç: Bireysel farklılıkları fark etme ve farklı olduğu için dışlanmanın nasıl hissettirdiğini anlamaya çalışma.

Kazanımlar:

- Bireysel farklılıkların doğal olduğunu fark eder.

- Farklılıklarından ötürü dışlanmanın nasıl hissettirdiğini ifade eder.

Bu oturumda bireysel farklılıkların fark edilmesi amacıyla ilk önce üyelere kendilerinde olan özelliklerden yazmaları istenmiştir. Benzer ve farklı özellikteki üyeler farklı köşelere ayrılmışlar ve her gruptaki üyelerin birbiriyle sohbet etmesi sağlanmıştır. Farklılıkların bir arada yaşamaya engel olmadığı vurgulanmıştır. Farklılıklarından ötürü dışlanmanın etkilerinin daha iyi anlaşılması için bu oturumda Andersen masallarından “Çirkin Ördek Yavrusu” isimli hikâyenin animasyon şeklinde hazırlanmış kısa filmi üyelere izlettirilmiştir. Daha sonra üyelere çirkin ördek yavrusunun dışlandığı için neler hissetmiş olabileceği sorulmuştur. Üyelerden kendilerinin benzer yaşantılar yaşayıp yaşamadıkları ve yaşadıklarında neler hissettikleri sorularak farklılıklarından dışlanmanın etkilerinin anlaşılması sağlanmaya çalışılmıştır. Bu oturumda üyelerden biri söz alarak “arkadaşlarım konuşmamla alay ediyorlar ve bu gerçekten beni çok üzüyor” demiştir. Grup lideri tarafından oturumun özeti yapılmıştır. Bir sonraki oturum için üyelerden bir hafta boyunca kendilerinden farklı bir kişiyi gözlemlemeleri istenmiştir.

Dördüncü Oturum: Farklılıklara Saygı Gösterme

Amaç: Her bireyin biricik ve özel olduğunu anlama ve farklı özellikteki bireylere saygı göstermeye başlama.

Kazanımlar:

- Her insanın farklı olduğunu, farklı yetenek ve becerilere sahip olduğunu fark eder.
- Farklılıklara saygıyla yaklaşmanın önemini açıklar.

Bir önceki oturumda üyelerden kendilerinden farklı birisini gözlemlemeleri istenmişti bu oturumda üyelerden gönüllü olanlar yapmış oldukları gözlemleri paylaşmışlardır. Grup lideri tarafından her bireyin farklı olduğu ve bunun doğal olduğu açıklanmıştır. Üyelere grup lideri tarafından getirilmiş A4 kâğıtlar dağıtılmış ve kendileri için güzel olan bir şeyler çizmeleri istenmiştir. Çizilen resimlerden gönüllü olan üyelerin paylaşımında bulunması istenmiştir. Üyeler her birinin farklı

resimler çizdiğini ancak hepsinin kendine göre güzel yanları olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca bu oturumda iki farklı özellikteki kişinin hikâyesinin anlatıldığı “*Kayıklı ile Bilgin*” isimli hikâye okunmuş ve farklılıklara saygı göstermenin önemi üzerinde durulmuştur.

Beşinci Oturum: Bireysel Farklılıklara Saygı

Amaç: Kültürel ve bireysel farklılıklara saygıyla yaklaşmanın önemini fark etme.

Kazanımlar:

- Başkalarına benzeyen ve benzemeyen (fiziksel, kişisel, duygusal, kültürel vb.) özelliklerini açıklar.
- Kültürel farklılıkların doğal olduğunu kavrar.

Bu oturumda bireysel ve kültürel farklılıklara saygıyla yaklaşmanın önemi üzerinde durulmuştur. Üyelerle farklı kültürler hakkında konuşulmuş ve paylaşımları alınmıştır. Grup üyelerinin keyifli vakit geçirmelerini sağlamak amacıyla yaratıcı drama tekniklerinden yararlanılmıştır. “*İssiz Ada*” oyunu canlandırılmıştır. Bu uygulamada ıssız adaya düşüp adada yaşayan yerli halk tarafından hoşgörülü ve hoşgörüsüz davranışlara maruz kalan iki farklı grup oluşturulmuştur. Canlandırmadan sonra üyelerden hoşgörülü karşılandıklarında ve hoşgörüsüz bir şekilde karşılandıklarında neler hissettiklerini paylaşmaları istenmiştir. Üyelerden birisi söz alarak “çok eğlendiğini insanlara anlayışla yaklaşmanın ne kadar önemli olduğunu fark ettiğini” ifade etmiştir. Grup üyeleri genel olarak hoşgörüsüzlükle karşılaştıklarında korktuklarını ve değersiz hissettiklerini söylemişlerdir.

Altıncı Oturum Hoşgörüsüz Davranışların Etkileri

Amaç: İnsanların özellikleriyle alay etmenin bir tür hoşgörüsüzlük olduğunu ve maruz kalana nasıl hissettirdiğini anlamaya çalışma.

Kazanımlar:

- Hoşgörüsüz davranışlara maruz kalan bireyin nasıl hissettiğini fark eder.
- Hoşgörüsüz davranışlar karşısında neler yapabileceğini ifade eder.

Bir önceki oturumda farklı kültürlere saygı göstermenin önemi vurgulanmış ve üyelere farklı kültürlere ait resimler bulup getirmeleri istenmişti. Bu oturumda ikinci oturuma benzer şekilde farklı kültürlerden gelen resimler dünya resminin etrafına yapıştırılmış ve üyelerle farklı kültürler hakkında neler öğrendikleri sorulmuştur. Üyelerden bir tanesi söz alarak “Sınıflarına Van depreminden sonra memleketinden göç ederek Ankara’ya gelmiş bir arkadaşının olduğunu ifade etmiş ve bu hafta onu anlamak adına onunla sohbet ettiğini ve onu anlamaya çalıştığını” söylemiştir. Bu oturumda farklı özellikleri olduğu için hoşgörüsüz davranışlara maruz kaldıklarında neler yapabilecekleri konusunda çalışılmıştır. Olumlu baş etme, saldırgan baş etme ve çekingen baş etme yöntemlerinden hangilerini ne sıklıkla kullandıkları hakkında konuşulmuştur. Grup üyeleri en çok dış görünüşleriyle alay edilmesi şeklinde hoşgörüsüz davranışlara maruz kaldıklarını söylemişlerdir.

Yedinci Oturum: Önyargılar

Amaç: Önyargıların farkına varmaya başlama.

Kazanımlar:

- Önyargıları ve önyargıların hayatı nasıl etkilediğini fark eder.

Bu oturumda hoşgörüsüzlüğe neden olan önyargılar hakkında çalışılmıştır. Grup lideri tarafından farklı bireylere ve kültürlere ilişkin fotoğraflar grup üyelerine gösterilmiş ve “en zengin hangisi, en sevecen hangisi ve en çalışkan hangisi gibi sorular sorularak bireylere ilişkin önyargılarının fark ettirilmesine çalışılmıştır. Önyargıların hayatı nasıl yönlendirdiğini daha iyi anlamak için “*Canavar Karpuzlar*” hikâyesinden yararlanılmıştır. Bu hikâyede ne olduğunu bilmedikleri için karpuzlara önyargıyla yaklaşan ve karpuzlardan korkan köylülerin hikâyesi anlatılmaktadır. Özetle bu oturumda grup üyelerinin önyargılarının farkına varması ve bu önyargıların hayatlarına etkilerini anlamasına yardımcı olmak amaçlanmıştır. Grup üyeleri canavar karpuzlar hikâyesini komik bulmuşlar ve kendilerinin başına gelen benzer olayları paylaşmışlardır.

Sekizinci Oturum: Etiketleme

Amaç: Hayata ilişkin taşıdığı etiketlerin ve bu etiketlemelerin sonuçlarının farkına varma.

Kazanımlar:

- Etiketlemelere maruz kalan kişilere gösterilen tepkileri fark eder.
- Taşımış olduğu etiketlerin hayatına etkilerini anlamaya başlar.

Bu oturumda grup lideri tarafından önceden hazırlanmış çalışkan, kavgacı, zeki ve neşeli gibi etiketler rastgele üyelerin başlarına yapıştırılmıştır. Grup üyeleri kendi kafalarındaki etiketleri görmeden arkadaşlarıyla kafalarındaki etiketlere göre sohbet ettirilmiştir. Bu oturum grup üyelerine kafalarına bir şey yapıştırdıkları için komik gelmiştir. Uygulama sırasında birbirlerine etiketteki gibi davranmaya çalışmışlar ve bu süreçte çok eğlenmişlerdir. Etiketler çıkarıldıktan sonra üyelerinin tamamının kendilerine yapıştırılan etiketleri fark ettikleri görülmüştür. Etiketlemenin nasıl hissettirdiği üyelere sorularak etkileşim başlatılmıştır. Üyelerin çoğunluğu öyle olmadıkları halde kendilerine etiketteki gibi davranıldığı için rahatsız olduklarını ifade etmişlerdir. Etiketlemenin etkileri hakkında konuşularak oturum sonlandırılmıştır.

Dokuzuncu Oturum: Hoşgörü Kültürünün Geliştirilmesi

Amaç: Hoşgörünün toplum için önemini ve hoşgörü kültürünün geliştirilmesi için neler yapılabileceğini fark etme.

Kazanımlar:

- Hoşgörünün bireysel ve toplumsal önemini ifade eder.
- Hoşgörünün geliştirilmesi için neler yapılabileceğini açıklar.

Bu oturum son oturumdan bir önceki oturum olduğu için artık üyelerin hoşgörü değerini hayatlarında nasıl kullanabilecekleri konusunda çalışılmıştır. Bu oturumda üyeler kendi içinde üç gruba ayrılarak çeşitli etkinliklerde bulunmuşlardır. Grup üyelerine okulda, toplumda ve dünyada hoşgörünün geliştirilmesine yönelik neler yapılabileceği sorulmuştur. Üyelerden bir tanesi “Dünyada hoşgörü olabilmesi için

önce savaşların bitmesi gerektiğini” söylemiştir. Toplumda ve okulda hoşgörü kültürünün oluşması için karşılıklı saygı ve anlayış olması gerektiği vurgulanmıştır.

Onuncu Oturum Grubun Sonlandırılması

Amaç: Hoşgörü eğilimi geliştirme programını değerlendirilme ve gruptan olumlu duygularla ayrılma.

Kazanımlar:

- İnsanlara karşı hoşgörülü davranmanın önemini açıklar.
- Arkadaşlarının olumlu ve güzel özelliklerini ifade eder.

Son oturum olduğu için bu oturumda grup lideri tarafından oturumlar özetlenmiştir. Grup üyeleri tarafından oturumların değerlendirilmesi yapılmıştır. Üyeler genel olarak oturumların bittiği için üzgün olduklarını ve grubu özleyeceklerini ifade etmişlerdir. Üyelerin gruptan olumlu duygularla ayrılması için “*postacı*” isimli etkinlik uygulanmıştır. Bu etkinlikte grup üyeleri arkadaşlarına ilişkin olumlu düşüncelerini yazmışlar ve bunlar mektup şeklinde grup lideri tarafından üyelere dağıtılmıştır. Grup lideri tarafından önceden hazırlanan katılım belgeleri öğrencilere dağıtılmış ve hepsine teşekkür ederek oturum sonlandırılmıştır.

EK 7. ORJİNALLİK RAPORU

Turnitin Document Viewer - Internet Explorer
https://api.turnitin.com/dv?s=1&o=593846040&u=1039717867&lang=en_us&

Doktora Doktora - DUE 04-Nov-2015 Roadmap Paper 1 of 1

Originality GradeMark PeerMark **HOŞGÖRÜ EĞİLİMİ GELİŞTİRME** turnitin 7% --
BY MEHMET BOYACI SIMILAR OUT OF 0

**HOŞGÖRÜ EĞİLİMİ GELİŞTİRME PROGRAMININ
ETKİLİLİĞİ: HOŞGÖRÜ EĞİLİMİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE
ZORBALIĞIN ÖNLENMESİ**

**THE EFFECTIVENESS OF A TOLERANCE TENDENCY
ENHANCEMENT PROGRAM: PROMOTING TOLERANCE
TENDENCY AND PREVENTING BULLYING**

Mehmet BOYACI

Hacettepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı İçin
Öngördüğü
Doktora Tezi
olarak hazırlanmıştır.

Match Overview

1	acikerisim.selcuk.edu.tr...	1%
	Internet source	
2	Submitted to TechKno...	1%
	Student paper	
3	www.ide.konya.edu.tr	<1%
	Internet source	
4	acikarsiv.ankara.edu.tr	<1%
	Internet source	
5	www.efdergi.hacettepe...	<1%
	Internet source	
6	ÖZKAMALI, Eyyüp and...	<1%
	Publication	
7	library.cu.edu.tr	<1%
	Internet source	
8	www.researchgate.net	<1%
	Internet source	

EK 8. ÖLÇME ARAÇLARI İZİNLERİ

Dosya Düzen Görünüm Sık Kullanılanlar Araçlar Yardım

Outlook | + Yeni Yanıtla Sil Arşivle Gereksiz Süpür Şuraya taşı Kategoriler

E-postada ara

Klasörler

Gelen kutusu

Gereksiz

Taslaqlar

Gönderilmiş

Silinmiş

Yeni klasör

Hızlı görünüm

Belgeler

Fotoğraflar

İşaretili

Re: Hoşgörü Eğilim Ölçeği İzin

Halil İbrahim Sağlam (hsaglam@sakarya.edu.tr) Kişilere ekle 19.11.2013
Kime: Mehmet Boyacı

Çok Kıymetli Mehmet Bey,
Hoşgörü Eğilim Ölçeğini çalışmanızda kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Halil İbrahim SAĞLAM

18 Kasım 2013 16:22 tarihinde Mehmet Boyacı <mehmet.0784@hotmail.com> yazdı:

Hocam Merhaba,
İsmin Mehmet Boyacı, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, PDR Programında doktora öğrencisiyim. Aynı zamanda MEB'e bağlı bir okulda Psikolojik Danışman olarak çalışmaktayım. Tez çalışmamda ilkökul öğrencilerine yönelik Hoşgörü Eğitim Programı uygulamayı düşünüyorum. Geliştirmiş olduğunuz Hoşgörü Eğilim Ölçeğini (HGE) kaynakça göstererek tez çalışmamda izniniz olursa kullanmak istiyorum. Selamlar, iyi çalışmalar.

Outlook | + Yeni Yanıtla Sil Arşivle Gereksiz Süpür Şuraya taşı Kategoriler

E-postada ara

Klasörler

Gelen kutusu

Gereksiz

Taslaqlar

Gönderilmiş

Silinmiş

Yeni klasör

Hızlı görünüm

Belgeler

Fotoğraflar

İşaretili

Yeni kategori

Re: Ölçek İzin

Hüseyin Çalışkan (hcaliskan@sakarya.edu.tr) Kişilere ekle 16:38
Kime: Mehmet Boyacı

1 ek (948,3 KB) Outlook Etkin Görünüm

Merhabalar Mehmet Hocam,
Çalışmanızda kullanmayı talep ettiğiniz ölçeğimizi kullanmanızda herhangi bir sakınca yoktur. Ölçeğin yayınlanmış halini ekte gönderiyorum. Sonuçlardan bizleri de haberdar ederseniz mutlu oluruz. İyi çalışmalar diliyorum...

17 Aralık 2013 14:04 tarihinde Mehmet Boyacı <mehmet.0784@hotmail.com> yazdı:

Sayın Hocam Merhaba,
İsmin Mehmet Boyacı, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, PDR programında doktora öğrencisiyim. Aynı zamanda MEB'e bağlı bir okulda Psikolojik Danışman olarak çalışmaktayım. Tez çalışmamda ortaokul 5. Sınıf öğrencilerine yönelik Hoşgörü (Tolerance) Eğilimini Geliştirmeyi amaçlayan psiko-eğitsel bir program uygulamayı düşünüyorum. Geliştirmiş olduğunuz Hoşgörü Eğilimi Ölçeğini kaynakça göstererek tez çalışmamda izniniz olursa kullanmak istiyorum. Saygılarımla, iyi çalışmalar.

Dosya Düzen Görünüm Sık Kullanılanlar Araçlar Yardım

Outlook | + Yeni Yanıtla Sil Arşivle Gereksiz Süpür Şuraya taşı Kategoriler

E-postada ara

Klasörler

Gelen kutusu

Gereksiz

Taslaklar

Gönderilmiş

Silinmiş

Yeni klasör

Hızlı görünüm

Belgeler

Fotoğraflar

İşaretli

Re: Ölçek İzin

Tuncay Ayas (tayas@sakarya.edu.tr) Kişilere ekle 05.12.2013

Kime: Mehmet Boyacı

Merhabalar, yapacağınız çalışmada geliştirmiş olduğumuz ölçeği kullanmanızda herhangi bir problem yoktur. çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum

5 Aralık 2013 13:44 tarihinde Mehmet Boyacı <mehmet.0784@hotmail.com> yazdı:

Hocam Merhaba,
İsmim Mehmet Boyacı, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, PDR programında doktora öğrencisiyim. Aynı zamanda MEB'e bağlı bir okulda Psikolojik Danışman olarak çalışmaktayım. Tez çalışmamda ilkökul 4. Sınıf öğrencilerine yönelik Hoşgörü (Tolerance) Eğilimini geliştirmeyi amaçlayan psiko-eğitsel bir program uygulamayı düşünüyorum. Geliştirmiş olduğunuz Akran Zorbalığı Ölçeği-Çocuk Formunu kaynakça göstererek tez çalışmamda izniniz olursa kullanmak istiyorum. Saygılarımla, iyi çalışmalar.

Outlook | + Yeni Yanıtla Sil Arşivle Gereksiz Süpür Şuraya taşı Kategoriler

E-postada ara

Klasörler

Gelen kutusu

Gereksiz

Taslaklar

Gönderilmiş

Silinmiş

Yeni klasör

Hızlı görünüm

Belgeler

Fotoğraflar

İşaretli

Yeni kategori

Re: Ölçek İzin

Metin Piskin (metinpiskin@gmail.com) Kişilere ekle 17.12.2013

Kime: Mehmet Boyacı

Selam Mehmet hocam,
Kullanmanıza izin veriyorum. Kafanıza takılan bir şey olursa çekinmeden sorabilirsiniz. Başarı dileklerimle.
Doç. Dr. Metin PIŞKIN

2013/12/17 Mehmet Boyacı <mehmet.0784@hotmail.com>

Sayın Hocam Merhaba,
İsmim Mehmet Boyacı, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, PDR programında doktora öğrencisiyim. Aynı zamanda MEB'e bağlı bir okulda Psikolojik Danışman olarak çalışmaktayım. Tez çalışmamda ortaokul 5. Sınıf öğrencilerine yönelik Hoşgörü (Tolerance) Eğilimini Geliştirmeyi amaçlayan psiko-eğitsel bir program uygulamayı düşünüyorum. Geliştirmiş olduğunuz Akran Zorbalığı Ölçeği-Çocuk Formunu kaynakça göstererek tez çalışmamda izniniz olursa kullanmak istiyorum. Saygılarımla, iyi çalışmalar.

EK 9. ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

<i>Adı Soyadı</i>	Mehmet BOYACI
<i>Doğum Yeri</i>	Sorgun
<i>Doğum Tarihi</i>	03.01.1984

Eğitim Durumu

<i>Lise</i>	Tokat Anadolu Lisesi / Tokat	2002
<i>Lisans</i>	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı	2007
<i>Yüksek Lisans</i>	Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik	2010
<i>Yabancı Dil</i>	KPDS 2010- 85 İngilizce: Okuma (İyi), Yazma (İyi), Konuşma (İyi)	

İş Deneyimi

<i>Stajlar</i>	<ul style="list-style-type: none">Yenimahalle Rehberlik Araştırma Merkezi (2007 - 4 Hafta)İncesu Anadolu Lisesi (2007 – 4 Hafta)Çocuk Severler Derneği İlköğretim Okulu (2007 – 4 Hafta)	
<i>Projeler</i>		
<i>Çalıştığı Kurumlar</i>	<ul style="list-style-type: none">Hacı Mehmet Sabancı Lisesi/Sivas, Rehber Öğretmen (Psikolojik Danışman) 2007-2011Ankara Tarım Meslek Lisesi/Ankara, Rehber Öğretmen (Psikolojik Danışman) 2011-2013Güzelkent İlkokulu/Ankara, Rehber Öğretmen (Psikolojik Danışman) 2013-	

Akademik Çalışmalar

Yayınlar (Ulusal, uluslararası makale, bildiri, poster vb gibi.)

<ul style="list-style-type: none"><u>The predictive role of basic ability levels and metacognitive strategies of students on their academic success</u>, Koçak, R. & Boyacı, M. (2010), <i>Procedia Social and Behavioral Sciences</i>, 2 (2010) 767–772, 2010

Seminer ve Çalıştaylar

<ul style="list-style-type: none">IV. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi (2015)Dünya Eğitim Bilimleri Kongresi (WCES 2010 World Conference on

Educational Sciences)

- Etimesgut'ta Beden Eğitimi ve Spor Kültürü'nün Geliştirilmesi Çalıştayı

Sertifikalar

- TYT 9-11 Testi Uygulayıcı
- TKT 7-11 Testi Uygulayıcı

İletişim

<i>e-Posta Adresi</i>	mehmetboyaci@hacettepe.edu.tr
	mehmetboyaci1984@gmail.com
<i>Jüri Tarihi</i>	05.10.2015