



Farklı Kültürel Yapıdaki Ailelerde Yetişen Öğrencilerin Sorumluluk ve Hoşgörü Değerlerinin İncelenmesi *

Hüseyin Çalışkan ¹, Yusuf Yıldırım ², Güneş Kılınc ³

Öz

Bu araştırma iki amaç çerçevesinde gerçekleştirilmiştir: Birincisi, sorumluluk değerinin hoşgörü değerini yordama durumunu ortaya koymaktır. İkincisi ise farklı kültürel yapıdaki ailelerde yetişen ortaokul yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin hoşgörü ve sorumluluk değerler düzeylerinin bazı değişkenlere göre durumlarının incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu ortaokul yedinci ve sekizinci sınıflarında öğrenim gören 669 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın evreni geniş olduğu için tabakalı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda Türk, Arap, Kürt, Arnavut, Boşnak, Roman, Laz, Gürcü, Çerkez, Bulgaristan Göçmeni olmak üzere farklı kültürel yapıdaki ailelerde yetişen öğrenciler seçilmiştir. Bundan dolayı bu öğrencilerin yoğun olarak yaşadığı başta Bursa ve Sakarya ili olmak üzere İzmir, Van, Bitlis, Kahramanmaraş ve Yozgat illeri çalışma için belirlenmiştir. Örnekleme alınan bireylere “Hemşeri, Dayanışma ve Yardımlaşma Dernekleri” aracılığı ile ulaşılmıştır. İl Millî Eğitim Müdürlüklerinden izinler alınmıştır. Genellikle örneklemin aynı kültürde yaşayan insanların bulunduğu köylerden seçilmesine dikkat edilmiştir. Bununla birlikte kent merkezlerinde de çalışma yapılmış ve ulaşılan öğrencilere mensup olduğu kültürel topluluk sorulmuştur. Araştırmada “hoşgörü eğilim ölçeği” ve “sorumluluk ölçeği” olmak üzere iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin sorumluluk değerinin hoşgörü değerini %29 oranında yordadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin sorumluluk ve hoşgörü düzeylerinde yetiştikleri kültürel ortama ve cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar belirlenmişken sınıf düzeyine göre herhangi bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Hoşgörü
Sorumluluk
Değer
Kültürel Yapı
Öğrenci

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 12.06.2018

Kabul Tarihi: 08.01.2019

Elektronik Yayın Tarihi: 24.06.2019

DOI: 10.15390/EB.2019.7986

* Bu makale 6. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildirinin genişletilmiş sürümüdür.

¹ Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye, caliskan06@gmail.com

² Bursa İnegöl Erdem Beyazıt İmam Hatip Ortaokulu, Türkiye, yusufyildirimakademik@gmail.com

³ Veysel Karani İmam Hatip Ortaokulu, Türkiye, gunesbayrak@gmail.com

Giriş

Toplumlar var oldukları süre içerisinde maddi ve manevi eserler üretirler. "Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde üretilen bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin gösteren araçların bütünü kültür olarak ifade edilir" (TDK, 2005, s. 1282). Kültür, belli bir grubun normları, davranışları, tutumları, inançları, değerleri, gelenekleri, dili ve ürettiği eserlerinin bütünüdür. Kültürel öğeler ise bir toplumu diğer toplumlardan ayıran özellikler (MEB, 2017) bütünüdür.

Anadolu'nun binlerce yıldır uygarlıklara beşiklik ettiği bilinmektedir. Ayrıca Türkler de binlerce yıllık tarihlerinde birçok farklı uygarlıkla birlikte yaşayıp kaynaşmışlardır. Bu iki temel sebepten dolayı yüz ölçümünün büyüklüğüne nispeten Anadolu'da çok farklı kültürel yapıların birlikte yaşadığı görülmektedir. Sosyal bilgiler dersi gibi disiplinler aracılığı ile bölgesel kültürel farklılıkların varlığı ve özellikleri üzerinde durulmaktadır. Bu süreçte kültürel farklılıkların ayrıncı yönünden ziyade zenginlik kaynağı olduğu ve birleştirici özellikleri üzerinde durulmaktadır.

Bu topraklarda Türklerle birlikte yaşayan farklı kültürel yapılar olmakla birlikte süreç içerisinde komşu coğrafyalarda yaşanan savaş, doğal afetler gibi durumlar Türkiye Cumhuriyeti'nin çokkültürlü bir yapı göstermesine neden olmuştur. Çokkültürlülük durumu sadece Türkiye için geçerli değildir. İnsanlık var olduğundan bu yana birçok nedene (biyolojik, coğrafi, düşünsel, sosyo-kültürel vb.) bağlı olarak farklılaşmış ve çok kültürlü toplumları ortaya çıkarmıştır (Polat, 2012). Çokkültürlülüğü Parekh (2002) sadece farklılık ve kimlikle ilişkilendirmemiş, kültürle kaynaşmış ve ondan beslenen farklılık ve kimliklerle, yani bir grup insanın kendilerini ve dünyayı anlamakta, bireysel ve toplu yaşamlarını düzenlemekte kullandıkları inançlar ve uygulamalarla bağlantılandırmıştır. Alanyazında var olan kültürle ilgili tanımlara (Adler, 1956; Chittenden, 1993; Cohen, 2006; Guo ve Jamal, 2007; Hofstede 1980; Hofstede, Neuijen, Ohayv ve Sanders, 1990; Mitchell ve Willower, 1992; Musamali ve Barbara, 2016) bakılırsa değerlerin kültürün önemli bir parçası olduğu anlaşılmaktadır. Zira değerlerin toplamı, kültürü oluşturmaktadır (Özkartal, 2009).

Değer ile kültür arasında kuvvetli bir ilişki vardır. Değerler kültürü oluşturan önemli öğelerden biri olduğu gibi, kültürün etkisi altında olan aynı zamanda kültüre göre şekillenen temel bir öğedir. Değer bireyin özünde mevcuttur, ancak onun nasıl olacağını kültür ve çevre belirler. Değerler, toplum içinde kazandırılır (Öztürk Samur, 2011). Mesela saygı değeri her toplumda mevcuttur; ama saygı değerinin nasıl gösterileceği toplumdaki topluma farklılık göstermektedir. Hangi davranışın saygı, hangi davranışın saygısızlık olduğu kültür tarafından belirlenmektedir. Çünkü insanların değerleri toplumsal çevrelerinden etkilenmektedir (Hofstede, 1976) ve değerler büyük oranda sosyal yapılar ve kültürel kalıplar tarafından belirlenmektedir (Pennings, 1970). Kısacası değer, kültürden bağımsız olarak düşünülemez (Morsümbül, 2014).

Değerler bireyin kendi biyolojik gereksinimlerini, davranışlarını, sosyal kurumlarla ilişkilerini ve çevresiyle etkileşimlerini düzenlemede rehber olarak kullandığı zihinsel temsillerdir (Schwartz, 1992a). Kişilere göre genellikle iyi, doğru, kıymetli ve önemli sayılan şeyleri (Nguyen, 2016) tutkuları, hayalleri ve umutları temsil etmektedir (Chorro, Fernández ve Corbí, 2017). Neyin önemli olduğuna dair inançlardır ve normatif yargıları içerirler (Scott, 2000). İnsanların davranışlarının doğasına ve niteliğine işaret eder (Davidovitch ve Soen, 2015); fikirlerini, duygularını ve davranışlarını etkiler (Nguyen, 2016). Kısacası fikir, duygu ve davranışların özünü oluşturur. Değerlerin varlığı doğrudan değil, fikir, duygu ve davranışların yansımasıyla bilinebilir. Zira paylaşılan değerler yalnızca nesnelere veya olaylara uygulandığında anlam kazanır (Dimmock ve Walker, 1998). Ayrıca değerler toplumsal kontrol araçlarını, toplulukta denge ve toplumsal istikrar mekanizmalarını temsil eder (Hussein, 2016). İnsanın içinde ve insanın dışında yer alır (Ruiz-Lozano, de los Rios-Bergillos, Tirado-Valencia ve Millan-Lara, 2012). İnsanın içinde olan otokontrolü, dışında olansa toplumsal kontrolü, sorumluluğu ifade eder.

Sorumluluk insanların almış olduğu roller dairesinde edindiği yükümlülüklerdir. İnsanın toplumsal hayatta ne kadar çok rolü var ise bir o kadar da sorumlulukları bulunmaktadır. Sorumluluk, sosyal yaşamın temel bir anlayış ya da kavrayış şeklidir (Hamilton, 1978), iç yükümlülük ve taahhüt duygusudur (Lauermann ve Karabenick, 2011). Sorumluluk, karşılaşılan davranışa verilen cevap biçimidir (Özgökbel Biliş, 2011). Ayrıca sorumlulukların ya başkaları tarafından yapılan atıflardan ya da bir kişinin yükümlülük duygusundan kaynaklanabileceği varsayılmaktadır (Helker ve Wosnitza, 2014). Bir kurala dayanan yaptırımların sorumluluğu hakkındaki bir kararı ifade etmektedir (Hamilton, 1978). Sorumluluğun kaynağı içten veya dıştan olabilir (Bacon, 1991). Sorumluluk gereklilik ile zorunluluk arasında değişen bir durumdur. Orta halli bir sorumluk istenendir. Ama aşırı sorumluluk duygusu, otomatik olumsuz düşünceler üretir ve rahatsızlıklar ortaya çıkarır (Bouchard, Rheoume ve Ladouceur, 1999). Sorumlulukların bir kısmı doğal yollardan kazanılırken (bir ailede dünyaya gelme) bir kısmı sonradan eğitim, üye olma ve evlenmeyle ortaya çıkabilmektedir. Kendinden başlayarak aileye, topluma, doğaya ve tüm insanlığa karşı farklı dairelerde sorumluluklar bulunmaktadır. Bu sorumluluklar insanların sahip olduğu her bir dairede değişmektedir. Günümüz toplumlarında yaşanan problemlerin başında insanların sorumluluklarını tamamıyla yerine getirmiyor olmaları yatmaktadır. Bu durum toplumsal huzursuzluğa yol açmaktadır.

Toplumsal huzurun temin edilmesinde diğer bir değer ise hoşgörüdür. Hoşgörü İngilizce tolerans, Arapça ise müsamaha kelimeleri ile de ifade edilmektedir. “Hoşgörü her şeyi anlayışla karşılayarak olabildiği kadar hoş görme durumunu ifade eder” (TDK, 2005, s. 901). Hoşgörü, dünya kültürlerinin zengin çeşitliliğini, ifade biçimlerini ve insan olma tarzına saygıyı kabul ve takdir etmektir (UNESCO, 1995). Kişinin kendi bireyselliğinin sınırlarını koruyarak diğer kişileri kabulüne dayanır (Belasheva ve Petrova, 2016). Başkalarının görüş ve eylemlerine tahammül etme, onlara kızmadan davranabilme yeteneğidir (Kaztaevna, Omarovna, Askerkhanovna, Zhanarbekovna ve Erezhepovna, 2015). Bugün uygulanan hoşgörü, bir kişinin düşünme ve davranış farklılığına saygı göstermenin ötesine geçmektedir. Neredeyse her ideolojinin, değer iddiasının veya kişisel uygulamaların ahlaki açıdan meşru kılınmasını talep etmektedir (Von Bergen ve Collier, 2013). Sadece ahlaki bir görev değil, aynı zamanda siyasi ve hukuki bir gerekliliktir (UNESCO, 1995). Hoşgörü tahammül, kabullenme ve merhametle gelen nezaketin birleşmesi ile oluşan bir bütündür. Tek başına “katlanmak veya kabullenmek” hoşgörü için yeterli değildir (Schwartz, 1996).

Yabancı düşmanlığı, ırkçılık, cinsiyetçilik, dini hoşgörüsüzlük ve bunlara karşılık gelen toplumsal ayrımcılık, gittikçe daha çeşitlenmiş ve karmaşık bir toplum halini almış olan ABD başta olmak üzere tüm dünyada görülmeye başlamıştır (Shepherd ve Shepherd, 2014). Günümüzün sorunlarından biri, hem ülkeler içinde hem de ülkeler arasında farklı kültürel, etnik ve dini gruplar arasındaki çatışmaların ortaya çıkmasıdır (UNESCO, 1992). Bu durum hoşgörü eğitiminin tüm toplumlar için her zamankinden daha elzem kılınmasına neden olmuştur.

Değer, gerek içsel olsun gerekse dışsal, birey ya da grup için arzu edilen bir öğedir. Bu anlayış, ulaşılabilir eylem türlerinin, araçlarının ve hedeflerinin seçimini etkilemektedir. Birey kaynaklı olan, zorlama içermeyen, bireyin fedakârlıklarını içeren ve toplumsal hayatın düzenlenmesini teşkil eden değerler içsel değerler olarak ifade edilebilir. Hoşgörü, sevgi, empati bunlardan birkaçıdır. Bu değerler bireyin daha çok inisiyatifi ile ilgilidir. Bireyin kendine ve topluma karşı yükümlüklerinden kaynaklanan, belirli zorlamaları içeren, toplumsal hayatın düzenlenmesinde rol oynayan değerler ise dışsal değerler olarak ifade edilebilir. Sorumluluk, saygı, adil olma bu değerlerden birkaçıdır. Bu değerler bireyin inisiyatifinin ötesindedir. İçsel değerler ile dışsal değerler arasında daima bir etkileşim vardır. Değerin gücü, dâhili ve harici olarak uygulanan yaptırımların gözlemlenmesi ve devletlerin, nesnelere veya olayların elde edilmesine veya sürdürülmesine yönelik çabaların derecesi ölçülerek belirlenebilir (Kluckhohn, 1951). Bu etkileşimin bir ucunda sorumluluk, diğer bir ucunda ise hoşgörü değeri bulunmaktadır.

Kültür ve toplumun değerler üzerindeki etkisini tespit etmek için pek çok araştırma (Adler, 1956; Canabal, 2002; Chiu, Wong ve Kosinski, 1998; Hofstede, 1980; Schwartz, 1992b) yapılmıştır. Yine kültürlerin değerler üzerindeki etkisini ölçmek için uluslararası bazı kurumlar da değerler üzerine çalışmalar yürütülmektedir. Bunların başında ise Avrupa Değer Araştırması (EVS) ve Dünya Değer

Araştırması (WVS) gelmektedir. WVS ile her sene ve 5 senelik zaman dilimleri boyunca, bir ülkede yaşayan insanların değer yargıları, inançları ve “öteki” olarak kabul edilen farklı sosyal gruplara ve kişilere yönelik yaklaşımları ölçülmekte ve bu sayede o toplumdaki hoşgörü ve demokrasi düzeyi saptanmaya çalışılmaktadır. Kültürel boyutta değerlerin incelenmesindeki amaç toplumun genelinde paylaşılan ve toplumsal normlara dayanan soyut fikirlere yönelik bilgi üretmektir. Kültürel düzeydeki inceleme birimi kültürel grubun (ulus, etnik grubun) kendisidir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000).

Türkiye birçok milletin ve farklı kültürlerin yüzyıllardır bir arada yaşadığı bir coğrafyayı kapsamaktadır. Gerek Orta Doğudan, gerek Balkan ülkelerinden, gerekse Orta Asya ve Türk Cumhuriyetlerinden dönemseller olarak göçler almaktadır. Bu durum Türkiye'nin çok boyutlu bir kültürel yapıya sahip olmasına ve bu kültürel yapı farklılığına dayalı olarak da değer kavramlarının farklı algılanmasına neden olmuştur. Üniter bir yapıya sahip olan Türkiye Cumhuriyeti, eğitim sürecinde de ülke genelinde tek tip uygulamalarda bulunmaktadır. Buna rağmen toplumsal yapı içerisinde kültürel uygulamalar farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar ailelerin sahip oldukları değerlere ve aileler aracılığıyla öğrencilerin sahip olduğu değerlere de yansımaktadır. Birçok araştırmacı değerler eğitiminde (Bektaş, 2007; Eser, 2012; Özensel, 2003; Sancak, 2011; Şahin ve Ersoy, 2012; Yıldırım, 2014) ve değerlerin nesilden nesile aktarımı sürecinde (Acat ve Aslan, 2012; Aktay, 2003; Başaran, 2000; Baş ve Beyhan, 2012; Gökdere ve Çepni, 2003; Şen, 2007; Yıldırım, 2014) ailenin büyük bir öneme sahip olduğunu kabul etmektedir. Bu durum birçok araştırmada (Çalışkur, Demirhan ve Bozkurt, 2012; Dereli ve Alpay, 2012; Şahin ve Ersoy, 2012) anne-baba eğitim durumu (Çalışkan ve Sağlam, 2012; Coşkun ve Yıldırım: 2009; Dereli ve Alpay, 2012; Gerris, Dekovic ve Janssens, 1997; Yıldırım, 2014), yaşanan yer (Coşkun ve Yıldırım: 2009; Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkılı, 2008), kardeş sayısı (Yıldırım ve Akpınar, 2016), aile ekonomik durumu (Dereli ve Alpay, 2012; Dilmaç vd., 2008; Yapıcı ve Zengin, 2003) gibi ailenin değerler üzerindeki etkisini ölçmeye yönelik değişkenler açısından ele alınmıştır.

İlgili literatür incelendiğinde Türkiye’de farklı kültürel yapılarda yetişen öğrencilerin sahip oldukları değer düzeylerini inceleyen çalışmaların yer almadığı görülmektedir. Bundan dolayı bu araştırmada Türkiye’de yaşamakta olan farklı kültürel yapılardaki ailelerde yetişen çocukların hoşgörü ve sorumluluk değeri açısından bir farklılığa sahip olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmanın hoşgörü ve sorumluluk değeri kapsamında yürütülmesinin nedeni ise bu değerlerin doğrudan toplum hayatı ile ilgili olmasıdır. Zira bu değerlerin toplum hayatında eksik olması sağlıklı bir sosyal hayatının sağlanmasını engelleyebilmektedir. Bu çalışmanın önemi Türkiye’de yaşayan öğrencilerin sahip olduğu hoşgörü ve sorumluluk değerini birtakım etkenler perspektifinden belirlemeye çalışacak olması ve yerel düzeyde kültürel yapıların değerler üzerindeki etkisini ortaya koyabilecek olmasıdır.

Sorumluluk, bireyin topluma karşı zorunlu olarak üstlendiği iş ve görevleri ifade etmektedir. Toplum hayatındaki çarkların düzenli işleyebilmesi için bireylerin sorumluluklarını ciddi bir şekilde yerine getirmesi gerekir. Aksi takdirde toplumsal kargaşa ve kaos meydana gelebilir. Bundan dolayı sorumluluk toplum için temel değer olarak ifade edilebilmektedir. Sorumluluk diğer değerlere nispeten daha erken yaşlarda çocuk tarafından kazanılabilmektedir. Bireyler çocukken bu değeri kazanmasalar bile, erken yaşlardan itibaren bu değer ile karşılaşabilmektedirler. Tüm değerler gibi sahip olunan sorumluluk değeri de diğer toplumsal değerleri etkilemekte ve onlardan etkilenebilmektedir. Sorumluluk değer düzeyinden etkilenen bir diğer değer ise hoşgürüdür. Hoşgörü bireyin topluma karşı kabul, tahammül, değer verme ve empati kurabilme üzerine bina edilmiştir Bireyin topluma karşı olan güler yüzü olarak kabul edilebilir.

Birey, sorumluluk ve hoşgörü değerlerinde aşırıya kaçmadan veya ihmalkâr davranmadan orta halli bir konumda bulunmalıdır. Çünkü birey iki değer arasında kaldığı sürece toplumsal ve bireysel huzuru yakalayabilmektedir. Eğer sorumluluk ve hoşgörü değerleri arasında uyumu ve dengeyi sağlayamazsa birincisinden bireyin kendisinden başlayarak giderek gelişen toplumsal problemler, ikincisinden ise aşırı olmasından kaynaklı bireysel huzursuzluk, hiç olmamasından dolayı toplumsal problemler meydana gelebilir.

Ergenlik dönemi ile birlikte öğrenciler kendi kültürel yapılarının farkına varmaya başlarlar. Literatürde ergenlik döneminin başlangıcının 11-13 yaşları arasında olduğu ifade edilmektedir (Koç, 2004; Selçuk 2005; Senemoğlu, 2004). Ergenliğe girişle birlikte öğrencilerde soyut düşünme gelişmeye başlamaktadır (Küçükkaragöz, 2007; Selçuk, 2005; Senemoğlu, 2004). Yine bu dönemde öğrencilerin ideolojilere karşı ilgileri ortaya çıkmaya başlar (Aydın, 2007; Küçükkaragöz, 2007). Bu dönemin en önemli özelliklerinden birisi öğrencilerin değer yargılarının oluşmaya başlamasıdır (Can, 2007; Aydın, 2007; Senemoğlu, 2004). Bu yaş grubundaki öğrenciler toplumsal değerleri reddetme ve benimseme arasında tercih yapma (Selçuk, 2005) durumunda kalmaktadırlar. Yani ergenlik dönemi soyut işlemler sürecinin başlaması ile öğrencilerin ideolojilerle ilgilenme, toplumsal konulara merak duyma ve değerlerin farkına varma, kendi değerlerini oluşturma ve geliştirme dönemi olarak yorumlanabilir.

Bu yaşlar genel itibari ile ortaokul dönemine denk gelmektedir ve bireyin sosyal gelişiminin gerçekleştiği dönemdir. Bu dönemde soyut düşüncenin gelişimi ile birlikte ergenler felsefe, din, politika, ölüm gibi kavramlar üzerinde de daha fazla düşünmeye ve tartışmaya başlarlar. Soyut işlemlere geçişin yeterli koşulu olarak da toplumsal ve kültürel yapı gösterilmektedir (Derman, 2008). Değer de toplumsal ve kültürel yapının temel öğesidir. Bireyin kimliğinin olduğu bir dönemdir. Birey kimliğini arayış çabası içinde karşı cinsten kişilere, kahramanlara, dinî konulara, öğreti ve ideolojilere, ilgi duyar ve tutkunluk gösterir (Gürses ve Kılavuz, 2011). Bu sebeplerden dolayı bu çalışma yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Bu araştırma iki amaç çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Birincisi, sorumluluk değerinin hoşgörü değerini yordama durumunu ortaya koymaktır. İkincisi, farklı kültürel yapılardaki ailelerde yetişen ortaokul yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin hoşgörü ve sorumluluk değerler düzeylerinin bazı değişkenlere (yetiştikleri kültürel ortam, cinsiyet, sınıf düzeyi) göre durumlarının incelenmesidir. Bu amaçlar doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Farklı kültürel yapılardaki ailelerde yetişen öğrencilerin sahip olduğu sorumluluk değer düzeyi hoşgörü değer düzeylerini yordamakta mıdır?
2. Farklı kültürel yapılardaki ailelerde yetişen öğrencilerin sorumluluk ve hoşgörü değerleri ne düzeydedir?
3. Farklı kültürel yapılardaki ailelerde yetişen öğrencilerin sahip oldukları sorumluluk ve hoşgörü değer düzeyleri yetiştikleri kültürel ortama, cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya bu değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırmalarda kullanılan araştırma modelidir (Karasar, 2005). Araştırmada farklı kültürel yapılardaki ailelerde yetişen öğrencilerin sorumluluk ve hoşgörü değer düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik olduğu için ve bu değişkenlerin durumu çeşitli değişkenlere göre karşılaştırıldığı için ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında ortaokul yedinci ve sekizinci sınıflarında öğrenim gören 669 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada tabakalı amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı amaçlı örnekleme, örneklemin ilgilenilen belli alt grupların özelliklerini göstermek, betimlemek ve bunlar arasında karşılaştırmalar yapabilmek amacıyla bu alt gruplardan oluşturulmasıdır. Bu doğrultuda Türk, Arap, Kürt, Arnavut, Boşnak, Roman, Laz, Gürcü, Abaza olmak üzere farklı kültürel yapılardaki ailelerde yetişen öğrenciler örneklem olarak seçilmiştir. Göçmen insanların çoğunlukta olduğu Bursa ve Sakarya ili çalışmanın ana merkezi olarak belirlenmekle beraber İzmir, Bitlis, Van, Kahramanmaraş ve Yozgat gibi illerden de çalışmanın amacı bağlamında veriler toplanmıştır. Örnekleme alınan bireylerin büyük çoğunluğuna "Hemşeri, Dayanışma ve Yardımlaşma Dernekleri" aracılığı ile ulaşılmıştır. İl Milli Eğitim Müdürlüklerinden izinler alınmıştır. Genellikle örneklemin aynı kültürde yaşayan insanların bulunduğu köylerden

seçilmesine dikkat edilmiştir. Bununla birlikte kent merkezlerinde de çalışma yapılmış ve ulaşılan öğrencilere ait olduğu kültürel yapı belirlenmiştir. Araştırmanın örnekleme dâhil olan öğrencilere ait kişisel bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Kişisel Bilgileri

Değişken Adı	Grup Adı	f	%
Cinsiyet	Kız	315	47.1
	Erkek	354	52.9
Sınıf Düzeyi	7. sınıf	349	52.2
	8. sınıf	320	47.8
Kültürel Yapı	Türk	180	26.9
	Roman	70	10.5
	Gürcü	69	10.3
	Boşnak	59	8.8
	Kürt	58	8.7
	Laz	56	8.4
	Arap (Suriyeli)	51	7.6
	Çerkez	50	7.5
	Arnavut	40	6.0
	Bulgaristan Göçmeni	36	5.4
<i>Toplam</i>		669	100.0

Buna göre araştırmaya katılan 669 öğrencinin %52.9’u (f=354) erkek, %47.1’i ise (f=315) kızdır. Bu öğrencilerin %52.2’si yedinci sınıf (f=349), %47.8’i ise (f=320) sekizinci sınıftır. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin; 180’i Türk (%26.9), 70’i Roman (%10.5), 69’u Gürcü (%10.3), 59’u Boşnak (%8.8), 58’i Kürt (%8.7), 56’sı Laz (%8.4), 51’i Arap (%7.6), 50’si Çerkez (%7.5), 40’ı Arnavut (%6.0) ve 36 Bulgaristan Göçmeni (%5.4) öğrencilerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Sorumluluk Ölçeği” ve “Hoşgörü Eğilim Ölçeği” adlı iki ölçek kullanılmıştır.

Sorumluluk Ölçeği: Bu ölçek Abdi Golzar (2006) tarafından ilköğretim öğrencilerinin sorumluluk düzeyini ölçmek amacıyla geliştirilmiş ve 24 maddeden oluşan likert tipli tek boyutlu bir ölçektir. Yapılan açımlayıcı faktör analizinde maddelerin faktör yükleri .32 ile .55 arasında değişmektedir. Paralel ölçek analizinde elde edilen ilişki kat sayısı .53, anlamlılık düzeyi ise .01 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük toplam puan 24, en yüksek toplam puan 72’dir. Ölçeğin iç tutarlılığı saptamak amacıyla hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında elde edilen veri setiyle yapılan ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .74 olarak hesaplanmıştır.

Hoşgörü Eğilim Ölçeği: Çalışkan ve Sağlam (2012) tarafından geliştirilen bu ölçek empati, kabul ve değer olmak üzere üç alt boyut ve 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçek geliştirme sürecinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Toplamda açıklanan %47.97’lik varyansın %35.22’si birinci, %6.88’i ikinci ve %5.87’si de üçüncü faktör tarafından açıklanmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliği için yapılan doğrulayıcı faktör analizinden (DFA) elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare değerinin ($\chi^2=549.39$, $N=889$, $sd=128$, $p=.00$) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise RMSEA=.061, NFI=.98, CFI=.98, IFI=.98, RFI=.97, GFI=.94, AGFI=.91 ve SRMR=.04 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 18 en yüksek puan ise 90’dır. Hoşgörü Eğilimi Ölçeğinin güvenirliğini belirlemek için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı .89 ve test-tekrar test güvenirlik

katsayısı ise .84 olarak tespit edilmiştir. Bu araştırma kapsamında elde edilen veri setiyle yapılan ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ise .79 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Uygulamaya başlamadan önce Türkiye’de yoğun olarak var olan farklı kültürel yapılar listelenmiştir. Daha sonra belirlenen bu kültürel yapıların hangi ilde ve nerelerde yaşadığı, onlara ait bilgilerin nasıl elde edilebileceği belirlenmiştir. Öncelikli olarak belirlenen bu yerlerdeki “Hemşeri, Dayanışma ve Yardımlaşma Dernekleri” ile irtibata geçilmiştir. Ayrıca hedef kitlenin yoğun yaşadığı köy toplulukları da yine irtibata geçilen kurumlar arasında yer almaktadır. Son olarak da çalışma yapılan öğrencilere ve öğrenci velilerine başka hangi öğrenciler ile irtibata geçmemizi tavsiye edileceği sorulmuş böylelikle yeni veriler için yeni öğrencilere ulaşmaya çalışılmıştır. Yeteri kadar veriye ulaşamadığı durumda Millî Eğitim Müdürlüklerinden gerekli izinler alınmıştır. Belirlenen okullardaki okul yöneticileri ile bağlantı kurulmuş, okul yöneticileri çalışmanın amacı ve içeriği hakkında bilgilendirildikten sonra ölçek okullarda uygulanmıştır. Her bir aşamada uygulama öncesinde öğrenciler, çalışmanın amacı ve içeriği hakkında bilgilendirilmişlerdir. Çalışmaya devam etmek isteyen öğrencilerin hangi kültürel yapıdan oldukları belirlenmiş ve anne-babası farklı kültürel yapıdan olanlar çalışmaya dâhil edilmemiştir. Verilerin toplanması sırasında araştırmacılar hazır bulunmuş, öğrencilerin soruları araştırmacılar tarafından anında yanıtlanmıştır. Özellikle Arap (Suriyeli) öğrenciler için gerekli durumda veya anlayamadıklarında maddeler Arapça olarak ifade edilmiş ve gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler analiz edilmeden önce Sorumluluk Değer Ölçeği ve Hoşgörü Eğilim Ölçeği için ayrı ayrı olarak dağılımların normalliği incelenmiştir. Dağılımların öncelikli olarak normalliği incelenirken aritmetik ortalama, mod, medyan, çarpıklık ve basıklık katsayı değerleri ile histogram grafikleri kullanılmıştır. 800 katılımcı ile gerçekleştirilen çalışmanın normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bunun üzerine uç veriler, veri havuzundan çıkartılarak normal dağılım sağlanana kadar bu işleme devam edilmiştir. Çünkü araştırmalarda yapılan istatistiksel testlerin, koşullar elverdiğince, öncelikle parametrik olması, araştırma sonuçlarının güvenirliği ve genellenebilirliği açısından istenen bir durumdur (Can, 2013).

Hoşgörü Eğilim Ölçeğinin normallik belirtilerinden olan Ortalama (Mean: 74.56), Ortanca (Median: 76.00) ve Tepedeğer (Mod: 79.00) olarak birbirlerine yakın değerler almışlardır. Yine Sorumluluk Değer Ölçeği için de Ortalama (Mean: 62.99), Ortanca (Median: 63.00), Tepedeğer (Mod: 63.00) olmak üzere birbirlerine çok yakın değerler almışlardır. Hem Hoşgörü Eğilim Ölçeğinin hem de Sorumluluk Değer Ölçeğinin kabul edilebilir derecede normale yakın olduğu görülmektedir. Hoşgörü Eğilim Ölçeği için çarpıklık (skewness) -.422, standart hatası .094; basıklık (kurtosis) -.558 standart hatası ise .189 olarak bulunmuştur. Sorumluluk değer ölçeğinin ise çarpıklık (skewness) -.338, standart hatası .094; basıklık (kurtosis) -.549 standart hatası ise .189 olarak bulunmuştur. Standart hatalarına çarpıklık ve basıklık değerleri bölündüğünde her birisinin ayrı ayrı olarak aldıkları değerler +1.96 ile -1.96 arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca her bir değer de 1’den küçüktür. Genel geçer bir kural olarak, çarpıklık katsayısını ve basıklık katsayısını, çarpıklığın ve basıklığın standart hatasına böldüğünüzde, çıkan değerler +1.96 ile -1.96 arasında kalıyorsa, dağılımı normal kabul edebiliriz (Can, 2013). Ayrıca histogram grafiklerine bakılarak da bu durum teyit edilmiştir. Bu verilerden ve literatürden yararlanarak veri setinin normal dağılım özelliği gösterdiği ifade edilebilir. Bu durumda veri setinin parametrik analiz işlemleri için uygun olduğu söylenebilir. Verilerin normal dağılımı sağlandıktan sonra yapılan analizler için gerekli varsayımlarında sağlandığı tespit edilmiş ve toplanan verilerle araştırmanın amacı bağlamında betimsel istatistikler (yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma), fark istatistikleri (t-testi, Anova) ve ilişki analizi (regresyon) yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın amacı bağlamında ifade edilen sorulara ilişkin gerçekleştirilen istatistiksel işlemlerden sonra elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 2. Hoşgörü Değerinin Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

Model	B	SE	β	t	p
Sorumluluk	38.739	1.488		26.036	.000
	.325	.020	.536	16.384	.000

$$R = .54 \quad R^2 = .29 \quad F = 268.45 \quad p < .001$$

Yapılan basit regresyon analizi sonucunda sorumluluğun hoşgörü ile anlamlı düzeyde bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur [$R = .54$; $R^2 = .29$; $p < .001$]. Buna göre sorumluluk hoşgörünün %29'unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş β katsayısı ve t değerleri incelendiğinde de sorumluluğun hoşgörünün anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Farklı Kültürel Yapılardaki Ailelerde Yetişen Öğrencilerin Sorumluluk ve Hoşgörü Değer Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	Kültürel Yapı	N	Min .	Max.	\bar{x}	Ss
Sorumluluk	(A) Türk	180	24	72	63.47	4.31
	(B) Roman	70	24	72	60.97	4.69
	(C) Gürcü	69	24	72	62.97	4.27
	(D) Boşnak	59	24	72	62.54	4.89
	(E) Kürt	58	24	72	64.53	4.99
	(F) Laz	56	24	72	61.25	5.06
	(G) Arap	51	24	72	64.13	4.53
	(H) Çerkez	50	24	72	62.68	5.07
	(İ) Arnavut	40	24	72	63.65	4.35
	(J) Bulgaristan Göçmeni	36	24	72	63.50	4.63
	Toplam	669	24	72	62.98	4.71
Hoşgörü	(A) Türk	180	18	90	74.72	8.44
	(B) Roman	70	18	90	69.90	8.59
	(C) Gürcü	69	18	90	75.72	8.23
	(D) Boşnak	59	18	90	75.74	7.76
	(E) Kürt	58	18	90	75.86	8.35
	(F) Laz	56	18	90	73.07	7.75
	(G) Arap	51	18	90	73.01	7.37
	(H) Çerkez	50	18	90	76.44	6.67
	(İ) Arnavut	40	18	90	76.12	6.93
	(J) Bulgaristan Göçmeni	36	18	90	76.61	7.51
	Toplam	669	18	90	74.55	6.74

Çalışmaya katılan öğrencilerin yetiştikleri kültürel ortama göre Kürt ailede yetişen öğrencilerin sorumluluk değer düzeyi puan ortalaması 64.53, Arap (Suriyeli) öğrencilerin 64.13, Arnavut öğrencilerin 63.65, Bulgaristan Göçmeni öğrencilerin 63.50, Türk öğrencilerin 63.47, Gürcü öğrencilerin 62.97, Çerkez öğrencilerin 62.68, Boşnak öğrencilerin 62.54, Laz öğrencilerin 61.25 ve Roman öğrencilerin ise 60.97 olarak bulunmuştur. Tüm grupların sorumluluk değer düzeyleri puan ortalaması ise 62.98 olarak elde edilmiştir. Bu ortalamalara bakıldığında zaman en düşük puan ortalamasına sahip öğrenci topluluğu Roman öğrenciler daha sonra Laz öğrenciler oluşturmaktadır. En yüksek puan ortalamasına sahip olan öğrenciler ise sırası ile Arap, Kürt ve Arnavut öğrenciler oluşturmaktadır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin yetiştikleri kültürel ortama göre Bulgaristan Göçmeni ailede yetişen öğrencilerin hoşgörü eğilim düzeyi puan ortalaması 76.61, Çerkez öğrencilerin 76.44, Arnavut öğrencilerin 76.12, Kürt öğrencilerin 75.86, Boşnak öğrencilerin 75.74, Gürcü öğrencilerin 75.72, Türk öğrencilerin 74.72, Laz öğrencilerin 73.07, Arap öğrencilerin 73.01 ve Roman öğrencilerin 69.90 olarak bulunmuştur. Tüm grupların hoşgörü eğilim düzeyleri puan ortalaması ise 74.55 olarak belirlenmiştir. Bu ortalamalara bakıldığı zaman en düşük puan ortalamasına sahip öğrenci topluluğu Roman öğrenciler daha sonra ise Laz ve Arap (Suriyeli) öğrenciler oluşturmaktadır. En yüksek puan ortalamasına sahip olan öğrenciler ise sırası ile Bulgaristan Göçmeni, Çerkez ve Arnavut öğrenciler oluşturmaktadır.

Tablo 4. Öğrencilerin Sorumluluk ve Hoşgörü Eğilim Düzeylerinin Yetiştikleri Kültürel Ortama Göre Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Sorumluluk	Gruplar arası	745.539	9	82.838	3.88	.000**	E-F, E-B,
	Gruplar içi	14075.340	659	21.359			G-F,
	Toplam	14820.879	668				G-B, A-B
Hoşgörü	Gruplar arası	2471.277	9	274.586	4.794	.000**	İ-B, E-B,
	Gruplar içi	37741.757	659	57.271			C-B,A-B,
	Toplam	40213.034	668				D-B, H-B, J-B

Farklı kültürel yapılarıdaki ailelerde yetişen öğrencilerin sahip oldukları sorumluluk değer düzeyleri yetiştikleri kültürel ortama göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir [$F(9-659)= 3.878$; $p<.001$]. Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi uygulanmış ve farkın kaynağının Roman öğrenciler ile Kürt, Arap ve Türk öğrenciler arasında Roman öğrencilere yönelik; Laz öğrenciler ile Kürt ve Arap öğrenciler arasında Laz öğrencilere yönelik sorumluluk düzeylerine ilişkin puanları arasındaki fark olduğu tespit edilmiştir. Buna göre Roman ve Laz öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin farklı kültürel yapıdaki aile ortamında yetişen öğrencilere göre daha düşük oldukları söylenebilir.

Farklı kültürel yapılarıdaki ailelerde yetişen öğrencilerin sahip oldukları hoşgörü değer düzeyleri yetiştikleri kültürel ortama göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir [$F(9-659)= 4.794$; $p<.001$]. Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi uygulanmıştır. Farkın kaynağının Roman öğrenciler ile Arnavut, Kürt, Gürcü, Türk, Boşnak, Çerkez ve Bulgaristan göçmeni öğrenciler arasında Roman öğrenciler aleyhine hoşgörü eğilim düzeylerine ilişkin puanları arasındaki fark olduğu tespit edilmiştir. Buna göre Roman öğrencilerin hoşgörü düzeylerinin farklı kültürel yapıdaki aile ortamında yetişen öğrencilere göre daha düşük oldukları söylenebilir.

Tablo 5. Öğrencilerin Sorumluluk ve Hoşgörü Değer Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	N	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Sorumluluk	Kız	315	63.37	4.73	667	1.98	.048
	Erkek	354	62.65	4.67			
Hoşgörü	Kız	315	75.48	7.92	667	2.93	.004
	Erkek	354	73.73	7.53			

Farklı kültürel yapılardaki ailelerde yetişen öğrencilerin sahip oldukları sorumluluk [$t(667)=1.98$; $p<.05$] ve hoşgörü [$t(667)=2.93$; $p<.01$] değer düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Buna göre kız öğrencilerin sorumluluk ve hoşgörü düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 6. Öğrencilerin Sorumluluk ve Hoşgörü Değer Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre t-Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	N	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Sorumluluk	7. Sınıf	349	63.10	4.58	667	.95	.483
	8. Sınıf	320	62.85	4.85			
Hoşgörü	7. Sınıf	349	74.83	7.63	667	.70	.342
	8. Sınıf	320	74.25	7.89			

Farklı kültürel yapılardaki ailelerde yetişen öğrencilerin sahip oldukları sorumluluk [$t(667)=.95$; $p>.05$] ve hoşgörü [$t(667)=.70$; $p>.05$] değer düzeylerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre sınıf düzeyinin sorumluluk ve hoşgörü düzeyinde etkili olmadığı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İnsanlar, özelliklerine göre farklı gruplara ayrılabilirler. Kendilerini ait hissettikleri grupların özelliklerini kabullenirler. Yapılan araştırmalar, bireylerin kendilerini cinsiyet, ırk, etnik köken ve örgütsel bağlılık gibi sosyal kategorilere ayırma ve kendilerini tanımlamak için bu kategorileri kullanma eğiliminde olduklarını göstermiştir (O'Reilly, Chatman ve Caldwell, 1991). İnsanlar özellikle gruplar arası ve grup dışı arasında ayırım yapmakta ve kendilerine benzeyen kişileri çekici bulmaktadır (Brewer, 1979). Bu çalışmanın örnekleme yaş, cinsiyet ve kültürel yapı şeklinde sınıflandırılmıştır. Hoşgörü ve sorumluluk değerinin belirlenen faktörlere göre değişkenlik gösterme durumuna bakılmıştır. Çünkü kişisel ve sosyal değerler büyük oranda yaş, cinsiyet, eğitim ve toplumdaki kültürel değişiklikler tarafından etkilenmektedir (Coombs-Richardson ve Tolson, 2005).

Yapılan çalışma neticesinde sorumluluk değerinin %29 hoşgörü değerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine Yıldırım (2014) tarafından yapılan araştırmada değerlerin birbirini %47 yordadığı bulunmuştur. Bu bulgu çalışmayı destekler niteliktedir. Buna göre değerlerin birbirinden bağımsız olmadığı söylenebilir. Bundan dolayı değerler eğitimi sürecini bir bütün olarak görmek ve ele almak gerekmektedir. Mesela adalet değeri ile ilgili yapılan herhangi bir çalışma dürüstlük, sorumluluk gibi değerler ile ilgili de kazanımlar sağlayabilir. Yine yardımlaşma değeri ile ilgili yapılan bir çalışma dayanışma, çalışkanlık, sorumluluk gibi değerlerin öğrenciler tarafından kazanılmasına katkı yapabilir. Değerler eğitimi sürecinde herhangi bir alanda yapılan çalışmanın diğer değerleri de etkileyebileceği öngörülmektedir.

Yapılan çalışmada sorumluluk ve hoşgörü değer düzeyleri gruplara yani farklı kültürel yapılarda yetişme durumuna göre farklılıklar göstermektedir. Bazı grupların (Arnavut) hem hoşgörü hem de sorumluluk düzeyleri yüksek iken, bazı gruplarda (Roman, Laz ve Boşnak) ikisi de düşük puan ortalamasına sahiptir. Bu sonuçların kültürel yapılardan kaynaklandığı söylenebilir. Kültürler, bireylerin sergiledikleri değer önceliklerini birbirinden farklılaştırabilmektedir. Bu ise değerler arasında

üstünlük ve öncelik ilişkisinden kaynaklanmaktadır (Yıldırım, 2014). Çünkü her bir değer her toplumda aynı zamanda aynı derecede önemlilik arz etmez. Eşzamanlı olarak var olan iki farklı toplumdaki bireylerin, aralarındaki kültürel ve sosyo-ekonomik farklılıklardan dolayı farklı değer yargılarına sahip olabilecekleri öngörülebilir (Özensel, 2003). Bu durum değerlerin toplumdan topluma değişiklik gösterdiğinin belirtisidir. Bundan dolayı okullarda yapılması planlanan değerler eğitimi süreci başta popüler kültüre göre, daha sonra da yerel kültürel özelliklerle birlikte mahalli değer yozlaşmaları dikkate alınarak tasarlanmalıdır. Mesela bir bölgede insanların vatanseverlik değeri konusunda problem yaşandığı görülürse okul bu konuda sorumluluk almalıdır. Başka bir yerde saygı konusunda sıkıntılar yaşanıyorsa bu durum dikkate alınarak eksik olan kısma yönelik eğitim süreçleri geliştirilmelidir.

Dünya genelinde kültürler ile değerlerin etkileşimini tespit etmek için yapılan pek çok çalışma bulunmaktadır. Bunların bir kısmı sürekli ve sistematik yapılmaktadır. Bu çalışmaların başında WVS'nin (2018) yaptığı çalışmalar gelmektedir. WVS bu yaptığı çalışmalarda ülkeler arası değer sıralamalarını ve değerlere sahip olma düzeylerini düzenli olarak belirli periyotlarla takip etmektedir. Elde ettiği sonuçların en önemli bulgusu değerlerin hem zamansal boyutta hem de mekânsal boyutta değişmekte olduğudur. Bu nazardan WVS tarafından yapılan çalışmaların bulguları bu çalışmayı destekler niteliktedir. Kültürlerin değerler üzerinde etkisini belirlemek için Akiba ve Klug (1999), Losa Iglesias ve de Bengoa Vallejo (2011), Schwartz (1992b), Schwartz ve Bilsky (1987), Schwartz, Struch ve Bilsky (1990), yaptıkları çalışmalarda bu çalışmanın destekleyen sonuçlar elde etmişlerdir.

Bazen aynı değer farklı toplumlarda farklı düzeylerde olabileceği gibi farklı algılara da neden olabilmektedir. Bir değer farklı toplumlarda farklı düzeylerde olabileceği bu araştırmanın bulgularından birisidir. Bu durum kültürel yapının değerleri etkileme boyutunu göstermektedir. Yapılan uluslararası birçok çalışmada değerlerin toplumdan topluma, kültürden kültüre değiştiği bulunmuştur. İrani öğrencilerin (Ersanlı ve Mameghani, 2016), Arap ve İsraili bireylerin (Cohen, 2006), Çinli ile ABD'li öğrencilerin (Giacomino, Li ve Akers, 2013), Çinli ve Japon yöneticilerin (Chiu vd., 1998), Türk öğretmenlerin (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000) ve Alman ve İsraili öğrencilerin (Schwartz ve Bilsky, 1987) değer farklılıklarını toplumsal ve kültürel farklılıklardan kaynaklandığını tespit eden çalışmalar bunlardan birkaçıdır. Benzer şekilde Hofstede (1976) farklı ülkelerden öğrencilerle yapmış olduğu çalışmada anlamlı farklılık bulmuştur. Randall (1993) değerlerin üzerinde kültürlerin etkilerini belirlemeye yönelik farklı ülkelerde hazırlanan makaleleri derlemiş ve işe yönelik değerlerin kültürden kültüre farklılıklar arz ettiğini ifade etmiştir. Zira her toplum değerlere kendi kültür perspektifine göre bir anlam yükler ve değer önceliği oluşturur. Çünkü bireysel veya toplumsal gibi farklı kültürlerden gelen insanlar, sırasıyla, bu kültürel düzey değerleriyle tutarlı olarak, idiosentrik (benmerkezci) ve allosentrik (başkalarını düşünen) inançlara sahip olmaktadır (Earley, 1989). Farklı kültürlerde, bu değerlerin bazıları, farklı menfaatlere hizmet etmek olarak görülebilir. Örneğin, Çin gibi yüksek kolektivist bir kültürde, başarı değerleri bireysel çıkarılardan ziyade kolektif olarak hizmet görüyor olarak görülebilir (Schwartz ve Bilsky, 1987).

Kültür, bir sosyal birim üyeleri tarafından paylaşılan bir dizi bilişsel öğeler olarak düşünülebilir (Smircich, 1983). Kültür ile değer arasında sıkı ve dinamik bir ilişki vardır. Bundan dolayı kültür araştırmaları genellikle bir dizi değer ile başlar (Enz, 1988; Martin ve Siehl, 1983; Weiner, 1988). Kültür toplumdan topluma farklılıklar gösterdiği için değer de toplumlar arasında farklılıklar göstermektedir. Bundan dolayı toplumlar arası farklı kültürel yapıya bağlı olarak farklı değer algılarının ve yaşantılarının meydana gelmesi normal bir durumdur. Bu durum yüzyıllar öncesinde daha belirgin ve daha keskin bir boyuttaydı. Değerler görelidir, aynı çağda toplumdan topluma değişiklik gösterebilir (İşcan Demirhan, 2007). Çünkü toplumların sahip oldukları dinamikler değişkenlik göstermektedir. Bundan dolayı her toplum kendine göre bir değer eğitimi tasarlamaktadır. Bu eğitim medya, okul, aile ve toplum aracılığıyla gerçekleşebilmektedir. Yılmaz, Yakar, Arslan, Safranova ve Satbay (2017) Türkiye ve Kazakistan'da okutulan ortaokul düzeyindeki Türkçe, Kazakça ve Rusça ders kitaplarından hareketle değer karşılaştırılmasının yapıldığı çalışmada değer konusunda farklılıkların bulunduğu tespit edilmiştir. Okutulan metinlerin değişik değerler içermesi farklı değerlere sahip insan modelinin

yetişmesine neden olmaktadır. Araştırmanın bulgularını önemli kılan hususlardan biri ise çalışmanın uluslararası yapılmamış olup aynı ülkede yaşayan, aynı eğitim sisteminde okuyan, aynı medya iletilerini kullanan ve aynı toplumu paylaşan bireylerin farklı kültürler ürettikleri ya da var olan farklı kültürlerini sürdürerek kendi toplumsal değerlerini oluşturmalarıdır:

Puan ortalamalarına bakıldığı zaman Arap (Suriyeli) öğrencilerin hoşgörü eğilim düzeyleri düşük iken sorumluluk değer düzeyleri yüksek bulunmuştur. Arap (Suriyeli) öğrencilerin hoşgörü eğilim düzeylerinin düşük olma sebebi ülkelerinde yaşanan savaş ve bu savaşın üzerlerinde oluşturduğu etki ile savaştan dolayı ülkelerini terk edip mülteci olarak başka ülkelere sığınmalarından kaynaklanmış olabileceği söylenebilir. Yine sorumluluk değer düzeylerinin yüksek olması ise diğer öğrenci gruplarına göre aile içinde ve dışarıda daha çok sorumlulukla baş etmek zorunda olmaları düşünülmektedir. Zira okul çağında olan birçok Arap (Suriyeli) erkek öğrenci çalışarak aile ekonomisine katkıda bulunmaya çalışmaktadır. Yine kız öğrenciler de kardeşlerine bakmak ve ev işleri ile diğer öğrenci gruplarına kıyasla daha fazla ilgilenmektedirler. Bu iki durumun Arap (Suriyeli) öğrencilerin hoşgörü değer düzeyinin düşük olmasına neden olurken sorumluluk değer düzeyinin yüksek olmasına neden olduğu söylenebilir.

Roman öğrenciler ise hem sorumluluk hem de hoşgörü değer düzeyinde ortalamanın altında bir puan almıştır. Hem sorumluluk hem de hoşgörü düzeyinde elde edilen gruplar arası ilişkilerin tamamına yakını Roman öğrencilerle olduğu görülmüştür. Literatürde yer alan birçok araştırmada Roman çocukların eğitsel aktivitelere katılım ve okula devam oranlarının istendik düzeyde olmadığı ifade edilmektedir (Akkan, Deniz ve Ertan, 2011; Öksüz, Güven Demir ve Baba Öztürk, 2018). Yapılan çalışmalar, Roman öğrencilerin okul kültürüne uyumsuz hareket ettiklerini, eğitim kurumunun beklediği istikrar, ciddiyet ve kurallara uyum konusunda yetersiz kaldıklarını ortaya koymaktadır (Yavuzak Taban, 2010). Bu durum sorumluluk hususunda elde edilen araştırma bulgularıyla da tutarlılık göstermektedir. Hatta çalışma esnasında fark edilen bir durum olarak Roman öğrencilerin birçoğunun ortaokuldan itibaren okula devam etmedikleri belirlenmiştir. Araştırma için gidilen okullarda okul idareleri Roman öğrencilerin çoğunluğunun sürekli devamsız olduğunu belirtmişlerdir. Yine araştırma esnasında gidilen okullarda görüşülen idare ve okul rehberlik servisleri Roman öğrencilerin genelde kavgacı olduklarını ve bu öğrencilerde disiplin problemlerinin sık görüldüğünü beyan etmişlerdir. Bu durum hoşgörü değerine yönelik öğrencilerin düşük puan almalarını hem açıklayıcı hem de destekleyici niteliktedir. Ayrıca Türkiye’de olduğu kadar Avrupa’da da okullaşma oranındaki sınırlılık, düzensiz katılım, dışlanma, okullardaki marjinalleşme ve ayrımcılık, başarı düzeyinin oldukça düşük olması gibi problemler Romanlar arasında yaygın olarak görülmektedir (Diktaş, Deniz ve Balcıoğlu, 2016).

Öğretmenler, çocuklara ve hizmet ettikleri topluma ve günlük yaşamlarında ortaya çıkan değerlere dair bilgi edinmelidirler (Stachowski, Richardson ve Henderson, 2003). Zira değerler topluma ve toplumun sahip olduğu kültüre göre şekillenmektedir. Hatta değerler bir toplumun yapı taşları olarak da ifade edilebilirler. Bu nedenle öğretmen öğrencilerin sahip olduğu değerleri tanırsa öğrencilere yönelik uygulayacağı eğitim sürecini de ona göre planlar. Toplumun sahip olduğu değerlerin bilinmesi öğretmenlerin daha verimli bir eğitim süreci geçirmeleri sağlayacaktır.

Araştırmada sorumluluk ve hoşgörü değerleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Cinsiyete göre öğrencilerin ahlak ve değer gelişimini inceleyen pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu konuya eğilenlerden biriside ahlak kuramı çalışmaları ile tanınan Gilligan’dır. Gilligan ahlak gelişiminde kadınlar ve erkeklerin önemli ölçüde farklılaştıklarını söylemektedir (Yıldırım, 2014). Neitaaanmäki, Gross, Virjo, Hyppölä ve Kumpusalo (1999) araştırmalarında kişisel değerlerin cinsiyete göre değiştiğini bulmuşlardır. Benzer şekilde Losa Iglesias ve de Bengoa Vallejo (2011) değerlerin cinsiyete göre değiştiği sonucuna varmışlardır. Yine cinsiyetin değerler üzerindeki etkisini incelemek amacıyla çeşitli ülkelerde yapılan çalışmalarda, kadınların ve erkeklerin değerlerinde farklılaşmaların olduğu görülmüştür (Ersoy, 2009, s. 213).

Yapılan araştırmada kız öğrencilerin sorumluluk düzeyi erkek öğrencilerin sorumluluk düzeyinden yüksek bulunmuştur. Benzer sonuçlar Akbaş (2004), Abdi Golzar (2006), Ersoy (2009), Gömleksiz ve Cüro (2011), Şahan (2011), Yıldırım (2014), Yıldırım ve Akpınar (2016) tarafından yapılan çalışmalarda da bulunmuştur. Literatür taraması ve araştırmada elde edilen bulgulara göre, cinsiyet faktörü sorumluluk değerini etkilemektedir. Kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre sorumluluklarının daha fazla farkındadır. Uyguç'a (2003) göre, kız öğrencilerin sahip olduğu değerler arasında, sorumluluk değeri ayrı bir öneme sahiptir. Gilligan'a göre kadınların ve erkeklerin ahlaki duyarlılıkları, farklı gelişim gösterir (Yıldırım, 2014). Bu durumun nedenlerinden birisi erkeklerin ergenlik dönemine kız öğrencilerden daha geç girmesidir. Zira ergenlik dönemine erken giren kız öğrenciler ahlaki olgunlaşma sürecine de erken girerler (Yıldırım ve Akpınar, 2016).

Temel olarak değerler konusunda cinsiyete göre farklılıkların çoğunlukla kızlar lehine olması kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha duygusal olmasından kaynaklanmaktadır (Ersoy, 2009; Ergün, 2010). Yani kadınların erkeklere nispeten daha duygusal olmaları, onların yardımseverlik, sorumluluk, saygı ve sevgi gibi temel insani değerleri kazanmaları konusunda gelişmelerine yardımcı olur (Yıldırım ve Akpınar, 2016). Değerler konusunda yapılan çalışmalarda anlamlı farklılığın görülmesinin bir diğer nedeni ise toplumun yüklemiş olduğu cinsiyet rolleridir. Zira aynı toplum içinde kadın ve erkekler benzer değerlere sahip olmasına rağmen; toplumun cinsiyete bağlı olarak yüklediği roller, kadınların ve erkeklerin değerlerini zamanla farklılaştırmaktadır (Yıldırım, 1993; Ersoy, 2009; Uyguç, 2003). Ama Aladağ (2012) tarafından yapılan araştırmada erkek öğrenciler ile kız öğrenciler arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Yalnız kızların puan ortalamasının erkeklerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Turan ve Aktan (2008) da yapmış oldukları araştırmada cinsiyet değişkenine göre ölçeğin hiçbir boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmadığını sonucunu elde etmişlerdir.

Yapılan araştırmada öğrencilerin hoşgörü değerlerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı, kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran daha hoşgörülü oldukları bulunmuştur. Benzer sonuçlar Büyükkaragöz (1990), Büyükkaragöz ve Kesici (1996), Sağlam (2000), Aycan ve Çalık (2003), Saracaloğlu, Evin ve Varol (2004), Genç ve Kalafat (2008), Gömleksiz ve Kan (2008), Gömleksiz ve Çetintaş (2011), Çalışkan ve Sağlam (2012), Yüksel, Bağcı ve Vatanser (2013), araştırmalarında da görülmektedir. Ayrıca bu sonuç Akın ve Özdemir'in (2009) araştırma sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Karadağ, Baloğlu ve Yalçinkayalar (2006) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin cinsiyetinin benimsedikleri demokratik değer açısından bir farklılığa yol açmadığını belirlemişlerdir. Literatür ve çalışmada elde edilen veriler göz önünde bulundurulduğunda eğitim sürecinde ve eğitimin hedeflerinin planlanmasında cinsiyet faktörüne dikkat edilmelidir.

Yapılan araştırmada öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin sınıf seviyelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur. Ancak öğrencilerin sorumluluk değerleri puan ortalamalarında yedinci sınıftan sekizinci sınıfa doğru bir düşüş görülmüştür. Yıldırım (2014) tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuçlar bulunmuştur. WVS (2018) tarafından (2012-2014) Türk vatandaşları üzerinde yapılan araştırmada da yaş ilerledikçe sorumluluk değerinin azaldığı görülmektedir. Öğrencilerin sorumluluk değer algılarını belirlemek için Sezer ve Çoban (2016) tarafından yapılan araştırmada da ortaokul öğrencilerinin beşinci sınıftan sekizinci sınıfa doğru bazı temel değerlerinin azaldığını tespit etmişlerdir. Şahan (2011) yaptığı araştırmada beşinci sınıf ile sekizinci sınıf öğrencilerinin sorumluluk değerlerini incelemiştir. Beşinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ortalamalarının sekizinci sınıftaki öğrencilerden daha yüksek olduğunu bulmuştur. Aslan (2007) ve Sezer (2008), araştırmalarında öğretmenlerin en fazla kazandırmak istedikleri değer sorumluluk değeri olmasına rağmen, en az kazandırılan değer de sorumluluk değeri olduğunu bulmuşlardır. Bu durumun nedenini Sezer ve Çoban (2016) öğrencilerin ergenliğe girmeleri, popüler kültür veya akran grubunun etkisine girmeleri olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenler iletişim araçlarındaki kötü örneklerin sorumluluk değerinin kazandırılmasını olumsuz yönde etkileyeceğini belirtmiştir. Öğrencilere sınıf içi veya sınıf dışı sorumluluklarını kazandırma konusunda küçük yaşlardan itibaren başlanarak düzeye uygun şekilde konu ile ilgili etkinliklerin eğitim-öğretim programlarında yer alması öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren sorumlu davranışlar geliştirmesine katkıda bulunabilir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğrencilerin hoşgörü düzeylerinin sınıf seviyelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça hoşgörülü olma durumlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer sonuçlar Çalışkan ve Sağlam (2012) tarafından da tespit edilmiştir. Yine WVS (2018) tarafından (2012-2014) Türk vatandaşları üzerinde yapılan araştırmada da yaş ilerledikçe hoşgörü değerinin azaldığı görülmektedir. Öğrencilerin toplumsal bir değer olan hoşgörü değerinin azalması toplumun geleceği için kaygı verici bir durumdur. Ancak sekizinci sınıfların ergenlik dönemini kapsayan bir yaşta olmaları, liselere giriş sınavlarına hazırlanmaları ve buna dayalı rekabet ortamının olması sınıf düzeyi ilerledikçe puanlarda düşüş yaşanmasını etkileyen sebepler olarak düşünülmektedir. Karadağ ve diğerleri (2006) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin yaşlarının benimsedikleri demokratik değer açısından 40 ve üzeri yaş grubu lehine anlamlı şekilde farklılaştığını belirlemiştir. Bu sonuç ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyleri ilerledikçe hoşgörü eğilimlerinin azaldığı yönündeki bulgumuzla zıtlık taşımaktadır. Bu durum göz önünde bulundurularak sınıf seviyeleri ilerledikçe değerler eğitime daha fazla önem verilmesi ve eğitim sistemimizde değerler eğitime daha fazla yer ayrılması gerektiği söylenebilir.

Sonuç olarak değerler bir bütündür. Karşılıklı etkileşim içinde olup birbirini etkilemekte ve birbirinden etkilenmektedir. Bu araştırmada öğrencilerin sahip oldukları sorumluluk düzeylerinin hoşgörü düzeylerine etkisini ortaya çıkarması literatürle uyumlu olarak bunu desteklemektedir. Değerler toplumdaki topluma değişiklik göstermektedir. Bu durumu uluslararası düzeyde ispat etmek için birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmanın önemi ise bu durumun aynı ülkede yaşayan, aynı eğitim sistemini kullanan, aynı medya iletilerine muhatap olan bireylerin lokal düzeyde yetiştikleri kültürün bireylerin sahip olduğu değerler üzerlerinde oluşturduğu etkiyi tespit etmiş olmasıdır. Araştırmanın bir diğer sonuç ise yine literatürle uyumlu bir şekilde değerlerin yaşa ve cinsiyete göre değiştiği lakin yaşa göre yaşanan değişikliğin cinsiyete göre yaşanan değişiklik kadar belirgin bir şekilde olmadığı yönündedir.

Kaynakça

- Abdi Golzar, F. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine yönelik sorumluluk ölçeğinin geliştirilmesi ve sorumluluk düzeylerinin cinsiyet, denetim odağı ve akademik başarıya göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Acat, M. B. ve Aslan, M. (2012). Yeni bir değer sınıflaması ve bu sınıflamaya bağlı olarak öğrencilere kazandırılması gereken değerler [Özel sayı]. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 1460-1474.
- Adler, F. (1956). The value concept in sociology. *American Journal of Sociology*, 62(3), 272-79. doi:10.1086/222004
- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçeğe derecesinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akın, U. ve Özdemir, M. (2009). Öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Eğitim Bilimleri Fakültesi örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 183-198. doi:10.1501/Egifik_0000001182
- Akiba, D. ve Klug, W. (1999). The different and the same: Reexamining east and west in a cross-cultural analysis of values. *Social Behavior and Personality*, 27(5), 467-73. doi:10.2224/sbp.1999.27.5.467
- Akkan, B. E., Deniz, M. B. ve Ertan, M. (2011). *Sosyal dışlanmanın roman halleri*. İstanbul: Boğaziçi Sosyal Politika Forumu.
- Aktay, Y. (2003). Amerika'da Kudüs'ü kurmak için: Mormonlarda din ve değerler eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 27-64.
- Aladağ, S. (2012). İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini bilişsel düzeyde kazanmalarına etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(1), 123-146.
- Aslan, R. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim birinci basamaktaki öğrencilerin temel bilgi, beceri ve değerler kazanma düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Aycan, N. ve Çalık, D. (2003). İlköğretim okullarında demokrasi eğitimi: Manisa ili örneği. *C.B.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 19-29.
- Aydın, B. (2007). Gelişimin Doğası. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim Psikolojisi Gelişim Öğrenme Öğretim içinde* (3. bs., s. 29-54). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bacon, C. S. (1991). Being held responsible versus being responsible. *The Clearing House*, 64, 395-398. doi:10.1080/00098655.1991.9955903
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2012). Türkiye'de değerler eğitimi konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(24), 55-77.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim psikolojisi* (5. bs.). Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bektaş, M. (2007). Hayat bilgisi dersinde ailelerin çoklu zekâ kuramı hakkında bilgilendirilme biçimlerinin öğrencilerin proje başarıları ve tutumlarına etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(14), 9-28.
- Belasheva, I. V. ve Petrova, N. F. (2016). Psychological stability of a personality and capability of tolerant interaction as diverse manifestations of tolerance. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(10), 3367-3384.
- Bouchard, C., Rheoume, J. ve Ladouceur, R. (1999). Responsibility and perfectionism in ocd: An experimental study. *Behavior Research And Therapy*, 37(3), 239-248. doi:10.1016/S0005-7967(98)00141-7
- Brewer, M. B. (1979). In-group bias in the minimal intergroup situation: A cognitive-motivational analysis. *Psychological Bulletin*, 86, 393-480. doi:10.1037/0033-2909.86.2.307
- Büyükkaragöz, S. (1990). *Ortaöğretimde demokrasi eğitimi*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayını.

- Büyükkaragöz, S. ve Kesici, Ş. (1996). Öğretmenlerin hoşgörüsü ve demokratik tutumları. *Eğitim Yönetimi*, 2(3), 353-365.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, G. (2007). Kişilik Gelişimi. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim Psikolojisi Gelişim Öğrenme Öğretim içinde* (3. bs., s. 117-150). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Canabal, M. (2002). Social values of Indian and United States female university students: Implications for exchange programs. *Journal of College and Character*, 3(1), 1-7. doi:10.2202/1940-1639.1309
- Chittenden, A. (1993). How can a pastoral care programme improve a school culture? Pastoral care in education. *An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*, 11(3), 29-35. doi:10.1080/02643949309470844
- Chiu, R. K., Wong, M. M. ve Kosinski, F. A. (1998). Confucian values and conflict behavior of Asian managers: A comparison of two countries. *Social Behavior and Personality*, 26(1), 11-22. doi:10.2224/sbp.1998.36.1.11
- Chorro, E. G., Fernández, M. Á. M. ve Corbí, R. G. (2017). Happiness and values in the formation of personal identity in students of the fifth and sixth grade at primary school. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 881-890. doi:10.13189/ujer.2017.050520
- Cohen, A. (2006). The relationship between multiple commitments and organizational citizenship behavior in Arab and Jewish culture. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 105-118. doi:10.1016/j.jvb.2005.12.004
- Coombs-Richardson, R. ve Tolson, H. (2005). A Comparison of values rankings for selected American and Australian teachers. *Journal of Research in International Education*, 4(3), 263- 277. doi:10.1177/1475240905057805
- Coşkun, Y. ve Yıldırım, A. (2009). Üniversite öğrencilerinin değer düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 311-328
- Çalışkan, H. ve Sağlam, H. İ. (2012). Hoşgörüsü eğilim ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğrencilerinin hoşgörüsü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Özel sayı]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1431-1446.
- Çalışkur, A., Demirhan, A. ve Bozkurt, S. (2012). Değerlerin belirli meslek alanları ve demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Suleyman Demirel University The Journal of Faculty of Economics and Administrative Sciences*, 17(1), 219-236.
- Davidovitch, N. ve Soen, D. (2015). Teaching civics and instilling democratic values in Israeli high school students: The duality of national and universal aspects. *Journal of International Education Research*, 11(1), 7-20.
- Dereli, E. ve Alpay, A. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilimleri ve işbirliği yapma karakterlerinin insani değerlerini yordaması ve bu özelliklerinin incelenmesi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(2), 1249-1270.
- Derman, O. (2008). Ergenlerde psikososyal gelişim. *Adolesan Sağlığı II Sempozyum*, 63, 19-21.
- Diktaş, A., Deniz, A. Ç. ve Balcıoğlu, M. (2016). Uşak'ta yaşayan Romanların Türk eğitim sistemi içerisinde yaşadıkları problemler. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1121-1142.
- Dilmaç, B., Bozgeyikli, H. ve Çıkılı, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 69-91.
- Dimmock, C. ve Walker, A. (1998). Comparative educational administration: Developing a cross-cultural conceptual framework. *Educational Administration Quarterly*, 34(4), 558-595. doi:10.1177/0013161X98034004006
- Earley, P. (1989). Christopher, social loafing and collectivism: A comparison of The United States and the people's Republic of China. *Administrative Science Quarterly*, 34, 565-581. doi:10.2307/2393567

- Enz, C. (1988). The role of value congruity in intraorganizational power. *Administrative Science Quarterly*, 33, 284-304. doi:10.2307/2393060
- Ergün, M. (2010). Eğitimin felsefi temelleri. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed.), *Eğitim bilimine giriş içinde* (5. bs., s. 67-94). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ersanlı, E. ve Mameghani, S. S. (2016). Construct validity and reliability of the tolerance scale among Iranian college students. *Journal of Education and Practice*, 7(34), 99-105.
- Ersoy, E. (2009). Cinsiyet kültürü içerisinde kadın ve erkek kimliği (Malatya örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 209-230.
- Eser, A. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin insani değer düzeyleri ile çevresel tutumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Entitüsü, İstanbul.
- Genç, S. Z. ve Kalafat, T. (2008). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile empatik becerilerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 19, 211-222.
- Gerris, J. R. M., Dekovic, M. ve Janssens, J. M. A. M. (1997). The relationship between social and childrearing behaviors: Parents' perspective taking and value orientations. *Journal of Marriage and Family*, 59(4), 834-847.
- Giacomino, D. E., Li, X. ve Akers, M. D. (2013). An examination of personal values and value systems of Chinese and U.S. business students. *American Journal of Business Education*, 6(1), 119-128.
- Gökdere, M. ve Çepni, S. (2003). Üstün yetenekli çocuklara verilen değerler eğitiminde öğretmenin rolü. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(2), 93-107.
- Gömlüksiz, M. N. ve Cüro, E. (2011). Sosyal Bilgiler dersinde yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 95-134.
- Gömlüksiz, M. N. ve Çetintaş, S. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları (Fırat, Dicle, 7 Aralık, Cumhuriyet ve Erzincan Üniversiteleri örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-14.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kan A. Ü. (2008). Eğitim fakültesi ve tezsiz yüksek lisans programlarına kayıtlı öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 178, 44-63.
- Guo, S. ve Jamal, Z. (2007). Nurturing cultural diversity in higher education: A critical review of selected models. *Canadian Journal of Higher Education*, 37(3), 27-49.
- Gürses, İ. ve Kılavuz, M. A. (2011). Erikson'un psiko-sosyal gelişim dönemleri teorisi açısından kuşaklararası din eğitimi ve iletişiminin önemi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20(2), 153-166.
- Hamilton, L. (1978). Who is responsible? Toward a social psychology of responsibility attribution. *Social Psychology*, 41(4), 316-328. doi:10.2307/3033584
- Helker, K. ve Wosnitza, M. (2014). Responsibility in the school context-development and validation of a heuristic framework. *Frontline Learning Research*, 2(3), 115-139. doi:10.14786/flr.v2i2.99
- Hofstede, G. (1976). Nationality and espoused values of managers. *Journal of Applied Psychology*, 61(2), 148-55. doi:10.1037/0021-9010.61.2.148
- Hofstede, G. (1980). Culture and organizations. *International Studies of Management & Organization*, 10(4), 15-41. doi:10.1080/00208825.1980.11656300
- Hofstede, G., Neuijen, B., Ohayv, D. D. ve Sanders, G. (1990). Measuring organizational cultures: A qualitative and quantitative study across twenty cases. *Administrative Science Quarterly*, 35, 286-316. doi:10.2307/2393392
- Hussein, I. M. T. (2016). The effect of social network "snapchat" on the emergence of some negative social values (social hatred) based on the perspectives of qassim female students: A survey study. *Journal of Education and Practice*, 7(24), 86-98.

- İşcan Demirhan, C. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Yalçınkayalar, P. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan demokratik tutumları ile öğretmenlerin demokratik değerleri üzerine ilişkisel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4(12), 65-82.
- Karasar, N. (2005) *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaztaevna, T. G., Omarovna, A. R., Askerkhanovna, T. K., Zhanarbekovna, B. A. ve Erezhepovna, K. N. (2015). Education of tolerant personality of a future specialist as the social-pedagogical phenomenon. *International Education Studies*, 8(2), 169-175. doi:10.5539/ies.v8n2p169
- Kluckhohn, C. (1951). Values and value-orientations in the theory of action: An exploration in definition and classification. T. Parsons ve E. Shils (Ed.), *Toward a general theory of action* içinde (s. 388-433). Cambridge: Harvard University Press. doi:10.4159/harvard.9780674863507.c8
- Koç, M. (2004). Gelişim psikolojisi açısından ergenlik dönemi ve genel özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 231-256.
- Kuşdil, E. ve Kağıtçıbaşı. Ç. (2000). Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Küçükkaragöz, H. (2007). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. B. Yeşilyaprak (Ed.). *Eğitim psikolojisi gelişim öğrenme öğretim* içinde (3. bs., s. 82-115). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Lauermann, F. ve Karabenick, S. A. (2011). Taking teacher responsibility into account(ability): Explicating its multiple components and theoretical status. *Educational Psychologist*, 46(2), 122-140. doi:10.1080/00461520.2011.558818
- Losa Iglesias, M. E. ve de Bengoa Vallejo, R. B. (2011). Personal and interpersonal value system, self-perception and identity of Spanish nurses: A cross-sectional study. *Journal of Beliefs & Values: Studies in Religion & Education*, 32(3), 281-294. doi:10.1080/13617672.2011.627675
- Martin, J. ve Siehl, C. (1983). Organizational culture and counterculture: An uneasy symbiosis. *Organizational Dynamics*, 12(1), 52-64. doi: 10.1016/0090-2616(83)90033-5
- MEB. (2017). *Sosyal bilgiler eğitimi taslak programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354> adresinden erişildi.
- Mitchell, J. T. ve Willower, D. J. (1992). Organizational culture in a good high school. *Journal of Educational Administration*, 30(1), 6-15. doi:10.1108/09578239210008781
- Morsümbül, Ş. (2014). Kültürel değerlerin üç kuşak arasındaki değişimi üzerine bir inceleme: Ankara örneği. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 21, 137-160.
- Musamali, K. ve Barbara, M. N. (2016). Comparing higher education practices and cultural competences in Kenya and the United States. *Higher Education Studies*, 6(3), 127-137. doi:10.5539/hes.v6n3p127
- Neittaanmäki, L., Gross, E. B., Virjo, I, Hyppölä, H. ve Kumpusalo, E. (1999). Personal values of male and female doctors: Gender aspects. *Social Science & Medicine*, 48, 559-680. doi:10.1016/S0277-9536(98)00375-X
- Nguyen, Q. T. N. (2016). The Vietnamese values system: A blend of oriental, western and socialist values. *International Education Studies*, 9(12), 32-40. doi:doi.org/10.5539/ies.v9n12p32
- O'Reilly, C. A., Chatman, J. ve Caldwell, D. F. (1991). People and organizational culture: A profile comparison approach to assessing person organization fit. *The Academy of Management Journal*, 34(3), 487-516. doi:10.5465/256404
- Öksüz, Y., Güven Demir E. ve Baba Öztürk, M. (2018). Roman çocukların okul doyumunu düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Samsun ili örneği). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 256-268. doi:10.16986/HUJE.2017029312
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 217-239.

- Özgökbel Biliş, P. (2011). *Çizgi filmlerde temsil edilen toplumsal değerler sistemi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Özkartal, M. (2009). *İlköğretim sanat etkinlikleri dersinde Dede Korkut Destanı'nın milli değerlerin kazanılmasına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk Samur, A. (2011). *Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek*. Ankara: Phoenix Yayınları.
- Pennings, I. M. (1970). Work value systems of white collar workers. *Administrative Science Quarterly*, 15, 397-405. doi:10.2307/2391330
- Polat, S. (2012). Okul müdürlerinin çokkültürlülüğe ilişkin tutumları. *H.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42, 334-343.
- Randall, D. M. (1993). Cross-cultural research on organizational commitment: A review and application of Hofstede's value survey module. *Journal of Business Research*, 26, 91-110. doi:10.1016/0148-2963(93)90045-Q
- Ruiz-Lozano, M., de los Rios-Bergillos, A., Tirado-Valencia, P. ve Millan-Lara, S. (2012). Ethical and social values in business administration and management studies. *US-China Education Review*, B, 2, 187-201.
- Sağlam, H. İ. (2000). Sosyal bilgiler dersinin demokratik tutum geliştirmedeki rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 67-71.
- Sancak, Y. (2011). *Mevlana'nın mesnevi adlı eserinin sosyal bilgilerde değer kazanımındaki rolü (nitel bir araştırma)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Saracaloğlu, A. S., Evin, İ. ve Varol, S. R. (2004). İzmir ilinde çeşitli kurumlarda görev yapan öğretmenler ile öğretmen adaylarının demokratik tutumları üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 335-364.
- Schwartz, B. (1996). Tolerance: Should we approve of it, put up with it, or tolerate it? *Academe*, 82, 24-28. doi:10.2307/40251476
- Schwartz, S. H. (1992a). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-45. doi:10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x
- Schwartz, S. H. (1992b). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65. doi:10.1016/S0065-2601(08)60281-6
- Schwartz, S. H. ve Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 550-562.
- Schwartz, S. H., Struch, N. ve Bilsky, W. (1990). Values and intergroup social motives: A study of Israeli and German students. *Social Psychology Quarterly*, 53(3), 185-198. doi:10.2307/2786958
- Scott, E. D. (2000). Moral values: Situationally defined individual differences. *Business Ethics Quarterly*, 10(2), 497-521. doi:10.2307/3857888
- Selçuk, Z. (2005). *Gelişim ve öğrenme* (12. bs.). Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2004). *Eğitim psikolojisi, gelişim, öğrenme, öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sezer, A. ve Çoban, O. (2016). Ortaokul öğrencilerinin sorumluluk değeri algıları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 22-39.
- Sezer, T. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Shepherd, G. ve Shepherd, G. (2014). Civic tolerance among honors students. *Journal of the National Collegiate Honors Council*, 15(1), 85-113.
- Smircich, L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28, 339-359. doi:10.2307/2392246

- Stachowski, L., Richardson, W. J. ve Henderson, M. (2003). Student teachers report on the influence of cultural values on classroom practice and community involvement: Perspectives from the Navajo reservation and abroad. *The Teacher Educator*, 39(1), 52-63. doi:10.1080/08878730309555329
- Şahan, E. (2011). *İlköğretim 5. ve 8. sınıf ders programlarındaki sorumluluk eğitimine dönük kazanımların gerçekleştirme düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Şahin, T. ve Ersoy, F. (2012). Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 1535-1558.
- Şen, Ü. (2007). *Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2005 yılında tavsiye ettiği 100 temel eser yoluyla değerler öğretimi üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- TDK. (2005). *Türkçe sözlük* (5. bs.). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Turan, S. ve Aktan, D. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 227-259.
- UNESCO. (1992). *Education facing the crisis of values: Strategies for strengthening humanistic, cultural, and international values in formal and non-formal education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1995). *Declaration of principles on tolerance proclaimed*. Paris: UNESCO.
- Uyguç, N. (2003). Cinsiyet, bireysel değerler ve meslek seçimi. *D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi*, 18(1), 93-103.
- Von Bergen, C. W. ve Collier, G. (2013). Tolerance as civility in contemporary workplace diversity initiatives. *Administrative Issues Journal: Education, Practice, and Research*, 3(1), 86-97.
- Weiner, Y. (1988). Forms of value systems: A focus on organizational effectiveness and cultural change and maintenance. *Academy of Management Review*, 13, 534-545. doi:10.5465/amr.1988.4307410
- WVS. (2018). Online data analysis. <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSONline.jsp> adresinden erişildi.
- Yapıcı, A. ve Zengin, S. Z. (2003). İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin değer tercih sıralamaları üzerine psikolojik bir araştırma: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 173-206.
- Yavuzak Taban, E. (2010). *Roman öğrencilerin eğitime erişimleri (Fatih ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A. (1993). Gender role influences on Turkish adolescents' self-identity. *Adolescence*, 32(125), 217-231.
- Yıldırım, Y. (2014). *Ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyi ile sosyal tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Yıldırım, Y. ve Akpınar, E. (2016). Cinsiyet faktörünün ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin sosyal olgunluk düzeyine etkisi. *International Journal of Field Education*, 2(1), 20-32.
- Yılmaz, O., Yakar, Y. M., Arslan, M. A. Safranova, L. ve Satbay, G. (2017). Values analysis in reference to the fictional texts in secondary education course books: A Turkey and Kazakhstan case. *International Journal of Turkish Literature, Culture, Education*, 6(4), 2694-2710.
- Yüksel, İ., Bağcı, Ş. ve Vatansver, E. (2013). İlköğretim son sınıf öğrencilerinin demokratik değerlere sahip olma düzeylerinin belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(6), 309-334. doi:10.14520/adyusbd.427