



# Kesit Akademi Dergisi

The Journal of Kesit Academy

ISSN: 2149 - 9225

Yıl: 3, Sayı: 11, Aralık 2017, s. 95-115

**Doç. Dr. Ali BALCI**

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı,  
abalci@marmara.edu.tr

**Yrd. Doç. Dr. Gül TUNCEL**

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı,  
gul.tuncel@marmara.edu.tr

## ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖNYARGI VE AYRIMCILIĞA İLİŞKİN DENEYİMLERİNİN FENOMENOLOJİK ANALİZİ<sup>1</sup>

### Özet

Farklı yasal düzenlemelerle ortadan kaldırılmaya çalışılan ayrımcılık olgusunun şekillenmesinde bir sosyal değişim aracı olarak okulların rolünü tespit etmek bu araştırmanın temel amacıdır. Bu bağlamda çalışma grubunun ilkokuldan üniversiteye eğitim yaşantıları boyunca karşılaşmış oldukları önyargı ve ayrımcılık deneyimlerini ortaya koymak hedeflenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın yöntemi fenomenolojik araştırma olarak belirlenmiştir. Bunda tecrübe merkezli hareket eden fenomenolojik araştırmanın birçok bireyin belli bir kavram ya da fenomen ile ilgili yaşanmış deneyimlerinin ne anlama geldiğini tanımlamaya çalışması etkili olmuştur. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla sosyal bilgiler ve coğrafya öğretmenliği anabilim dalından amaçlı örnekleme ile seçilen 10'ar (toplam 20) öğretmen adayı ile derinlemesine görüşme yapılmıştır. Elde edilen veriler fenomenolojik analiz ile çözümlenerek sunulmuştur. Çalışmamızda katılımcıların önyargı ve ayrımcılıkla ilgili yaşadıkları deneyimlerin odak noktası-

<sup>1</sup> Bu makalenin ilk hali 23-25 Nisan 2015 tarihli IV. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda (USBES 2015 – Bolu, Türkiye) sözlü tebliğ olarak sunulmuştur.

nın daha çok öğretmenler olduğu belirlenmiş ve bu perspektifte önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Önyargı, ayrımcılık, sosyal değişim aracı.

## PHENOMENOLOGICAL ANALYSIS OF TEACHER'S CANDIDATES' EXPERIENCES IN PREJUDICE AND DISCRIMINATION

### Abstract

Main aim of this research is to determine schools' standing in shaping the factor of discrimination that's been tried to be removed by different legal regulations. For this context, it's been aimed to present the experience of discrimination and stereotype of control group through educational life from elementary school to college life. According to this direction, research's methods has been determined as phenomenological research. Trying to describe meaning of experiences of many individuals about a specific concept or a phenomena of phenomenological research which moves experience-based had a great influence on this decision. Ten of teacher trainees from both of social studies and geography department (cumulative 20) has been interviewed deeply so to collect the data of research. The data gathered has been handled by using phenomenological method of analysing and presented. By our research it's been determined main focus for experiences of participators about stereotype and discrimination is often teachers and according to this perspective, advises had been given.

**Key words:** Stereotype, discrimination, social change organ.

### GİRİŞ

Önyargı ve ayrımcılık kavramları grup düşmanlığı adı verilen kendinden daha üst bir kavramın bileşenleridir. Kalıp yargı da grup düşmanlıklarının birbirleriyle ilişkili ancak ayırt edilebilir üç kavramından biridir. Kalıp yargılar grup üyelerinin en yaygın olarak bilinen özelliklerine ilişkin inançlar olarak grup düşmanlıklarının bilişsel boyutunu oluşturmaktadır. Önyargı hedef gruba yönelik olumsuz duygulara işaret eden grup düşmanlığının duygusal boyutunu meydana getirirken ayrımcılık, bireyleri sadece grup üyelikleri sebebiyle dezavantajlı duruma koyup ona göre davranmayı içeren grup düşmanlığının davranışsal boyutudur (Göregenli, 2013; 17). Bu kavramlar aşağıda örneklerle açıklanarak aralarındaki benzerlikler ve ayırt edicilikler vurgulanmıştır.

Belirli bir grup ya da toplumsal kategorideki bireyler tarafından paylaşılan niteliklere ilişkin inançlar olarak kalıp yargılar, grup düşmanlığının bilişsel yani kuramsal bileşeni olarak adlandırılır. Sıklıkla önyargı kavramı ile karıştırılmaktadır, ancak kalıp yargı ve ön yargı birbirinden farklı olmakla birlikte birbirlerini tamamlayan kavramlardır. Kalıp yargılar belirli bir objeye veya gruba ilişkin bilgi boşluklarını dolduran, böylece onlar hakkında karar vermeyi kolaylaştıran, zihinde önceden oluşturulan imgelerdir. Lippman (1922) ise kalıp yargıları sosyal sınıfları tanımlayan beyindeki resimler olarak ifade etmektedir. Yeni bir obje ya da grup ile karşılaşıldığında da bu imgeler ışığında bilgi ve düşünceler biçimlenir. Yani onlar gerçekte olduğu gibi değil düşünce eğilimlerine göre algılanır. İnsanlar dünyayı anlamak ve anlamlandırmak için öngöründe bulunmaya ihtiyaç duyarlar, bu da onların karşılaştıkları bireyleri sınıflandırmalarıyla sonuçlanır ki önyargı ve kalıp yargıların oluşması da bu sürecin bir ürünü olarak ortaya çıkar (Bilgin, 2003: 367). Özetle, belirli bir grubu sevmediğini söylemek önyargı olarak tanımlanırken, o grubu sevmeme nedenleri olarak ifade edilen grup üyelerine atfedilen nitelikler de birer kalıp yargı olarak biçimlenmektedir.

Kalıp yargıların bazen doğruluk payları bulunsa bile oldukça farklı birçok insana ilişkin genellemeler olduğu için çoğunlukla büyük yanlışlıkları da beraberinde getirir. Diğer yandan kalıp yargılar, genellikle bazı özellikleri yani çok olumsuz ya da çok olumlu olanları fazla abartılı olarak vurgular ve grup içinde var olan değişkenliği azaltırlar. Örneğin yerli Amerikalılar hakkındaki 19.yüzyıl kalıp yargıları onları pis, acımasız ve savaşçı vahşiler olarak tanımlıyordu. 20.yüzyıl kalıp yargılarıysa sessiz, edilgen, sarhoş ve tembel kişiler olarak görmektedir. Yine birçok beyaz Amerikalı, Afrikalı Amerikalıların düşük eğitim ve gelir düzeyini, düşük güdülenme düzeylerine bağlamaktadır. Görüldüğü gibi kalıp yargılar grubun tamamını nitelendiren betimlemeler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kalıp yargılar özellikle yıkıcı bir etkiye sahiptir ki bu da kendisini gerçekleştiren bir kehanete dönüşmesidir. Örneğin yaş ilerledikçe hafızanın zayıfladığı kalıp yargısına inanan yaşlı bireylerin hafıza gerilemesi göstermeye bu kalıp yargıya inanmayanlardan daha meyilli oldukları görülmektedir. Yine ebeveynleri ayrı olan çocukların problemlili olduğu kalıp yargısına inanan öğretmenlerin anne babası ayrı olan bir öğrencisine de bu şekilde muamele ettiği ve bir süre sonra öğrencinin de kendisini problemlili olarak addettiği ve kendisinden beklenen şekilde davrandığı gözlenmiştir (Göregenli, 2013: 23-24; Taylor, Peplau ve Sears, 2007: 179-181).

Önyargı, ırk, din, dil, cinsiyet, meslek, eğitim, fiziksel görünüm gibi nitelikler ile betimlenen bir grubun üyelerine yönelik olarak ve genellikle de olumsuz bir değerlendirme ya da tutum olarak tanımlanmaktadır. Önyargının genel olarak iki temel bileşeni

olduğu düşünülmektedir. Birincisi, bir gruba karşı herhangi bir temele dayandırılmaksızın duyulan inanç ya da fikir olarak ifade edilebilecek kalıp yargı, diğeri ise kalıp yargıya eşlik eden güçlü bir duygulanım durumudur. Her ikisi bir araya geldiğinde bir tutum olarak önyargı oluşmuş olmaktadır (Budak, 2000: 572; Paker, 2012: 42).

Önyargılar oluştuktan sonra kolay kolay değişme göstermemektedir. Zira önyargıları besleyerek devam etmelerini sağlayan bazı kaynaklar vardır. Üstünlük ve saldırganlık duygusu gibi gereksinimlere cevap vermeleri, insanların tutumlarına uygun olan bilgileri seçip algılamaları, önyargılı tutumlara sahip bireylerin hedef aldıkları grubun önüne bazı toplumsal engeller koyarak beklentilere uygun sonuçlar yaratmaları gibi durumlar önyargıları besleyen kaynaklar arasında gösterilmektedir (Morgan, 2004: 371-372).

Ayrımcılık, bir grubun üyelerine yönelik önyargılar dolayısıyla gerçekleşen olumsuz tutum ve davranışların tümüyle ilgili bir süreçtir. Ayrımcılığa maruz kalan bireyler, kişisel nitelikleri dolayısıyla değil, ait oldukları grup nedeniyle ayrımcı davranışın hedefi olmaktadır. Örneğin dünyanın en dürüst Roman/Çingenesi de olsanız insanlar sizi zihinlerindeki “Roman/Çingeneler hırsız olur” kalıp yargısı ile değerlendirirler ve dolayısıyla iş bulma başvurularınızda diğerlerinden daha üstün vasıflara da sahip olsanız ayrımcı davranışın hedefi konumunda bulunursunuz (Göregenli, 2013: 21; Çayır, 2013: 12). Birçok uluslararası düzenlenmiş insan hakları ile ilgili sözleşmede ve hemen bütün ülkelerin anayasalarında ayrımcılık yasağı yer almaktadır. Dolayısıyla devletler hiçbir ayırım gözetmeksizin hukuken tanınmış tüm hakları herkese sağlamakla yükümlü bulunmaktadır. Buna rağmen gündelik hayatta ayrımcılık örnekleri ile karşılaşmakta ve bunlar iki grupta toplanmaktadır.

Doğrudan ayrımcılık; Irk, dil, din, cinsiyet, engellilik ve benzeri özellikleri nedeniyle birey ya da grupların daha az lehinde veya zararına muamele edilmesi doğrudan ayrımcılığı ortaya çıkarmaktadır.

Dolaylı ayrımcılık; Gündelik hayatın içinde çok fazla göze çarpmayan biçimlerde meydana gelen dolaylı ayrımcılık, herhangi bir koşul, ölçüt veya uygulamanın görünüşte tarafsız olmasına karşın ırk, dil, din, cinsiyet, engellilik ve benzeri özelliklere sahip bireyler için dezavantaj oluşturduğunda söz konusu olmaktadır. Örneğin görme engelli bir öğrencinin sınıfta görsel yollarla anlatılan bir derste dezavantajlı duruma düşmesi gibi.

Uluslararası ayrımcılık ile ilgili yönerge, düzenleme ve maddeler göz önüne alındığında ayrımcılık; ırk, renk, cinsiyet, cinsel yönelim, din ve bunun gibi nedenlere dayanarak bütün hak ve hürriyetlerin herkes tarafından tanınmasını ya da kullanılmasını engelleme veya sınırlandırma anlamına gelmektedir. Bireyin sadece insan olma-

sından dolayı sahip olduğu insan hakları diğerleriyle eşit işlem görmesini gerektiren bir temeldir. Ancak insanlık tarihi, bireyin insani değerlerinin dışındaki bir takım özelliklerinden dolayı eşit işlem görmediği örneklere sahne olduğu gibi, günümüz de evrensel düzeyde yapılan insan haklarını koruma çalışmalarına rağmen farklı işlemler gördüğü örneklerle doludur.

Farklı yasal düzenlemelerle ortadan kaldırılmaya çalışılan ayrımcılık olgusunun şekillenmesinde bir sosyal değişim aracı olarak okulların rolünü tespit etmek bu araştırmanın temel amacıdır. Bu bağlamda araştırmanın problemini “Önyargı ve ayrımcılığı önlemek için bir sosyal değişim aracı olarak okulların rolü nedir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu soruya cevap alabilmek için sosyal bilgiler ve coğrafya öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin ilkokuldan üniversiteye eğitim yaşantıları boyunca karşılaşmış oldukları önyargı ve ayrımcılık deneyimlerini ortaya koymak hedeflenmiştir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın modeli

Araştırmanın modeli nitel araştırma modellerinden soyut fenomenoloji olarak tasarlanmıştır. Soyut fenomenoloji, araştırmacının yorumlamadan ziyade bireylerin deneyimlerini tanımlama üzerine odaklanan bir yöntemdir. Soyut fenomenolojide “blok-lama” kavramı ön plana çıkmaktadır. Bloklama, araştırmacının çalışacağı fenomen ile ilgili sahip olduğu biliş, duygu ve yargıları araştırma süresince askıya alması demektir. Böylece araştırmacı inceleyeceği fenomene daha nesnel yaklaşıma imkânı bulmaktadır (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013: 237).

### Çalışma grubu

Fenomenolojik araştırma sürecinde çalışma grubunun belirlenmesi oldukça önemlidir. Çünkü fenomenolojik araştırmada kişisel tecrübeler araştırmanın başlangıç noktasını teşkil ettiğinden bu tecrübeleri yaşamış veya yaşamakta olan bireyler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmalıdır. Dolayısıyla amaçlı örnekleme vasıtasıyla sosyal bilgiler ve coğrafya öğretmen adaylarının arasından bu fenomeni tecrübe eden 10 sosyal bilgiler (5 kadın, 5 erkek) ve 10 coğrafya öğretmen adayı (5 kadın, 5 erkek) seçilmiştir.

### Veri toplama teknikleri

Fenomenolojik araştırmada veri toplama süreci üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada, bireylerle derinlemesine ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve bunlar kaydedilmiştir. İkinci aşamada, fenomene ilişkin anlamlandırmalar yapabilmek için bireylerden tecrübelerini detaylı bir şekilde yazmaları istenmiştir. Son aşamada

fenomenolojik araştırmada veri toplamada beden dili de önemli olduğu için araştırmacılar bireylerin tecrübelerini dinlerken bu noktada da gözlemler yapmışlardır.

### **Veri analizi**

Verileri topladıktan sonra, Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın (2013)'in fenomenolojik araştırma süreci basamaklarını takip ederek fenomenolojik bir analiz yapılmış ve bireylerin belirlenen fenomen ile ilgili tecrübelerinin esasını ortaya koyan bir tanım oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada izlenen fenomenolojik analiz süreci aşağıdaki gibidir;

**Bloklama ve fenomenolojik indirgeme:** Bu aşamada araştırmacılar, kendi önyargılarını anlamak ve bunları bir kenara bırakarak doğrudan katılımcıların anlattıklarına odaklanmak için; fenomen ile ilgili sahip oldukları önyargı ve bilgileri mümkün olduğu kadarıyla askıya alıp bir kenara bırakmış ve çalışma öncesinde incelenen fenomen ile ilgili sahip oldukları bütün tecrübe ve bilgileri tamamiyle tanımlamaya çalışmışlardır.

**Transkript oluşturma:** Araştırmacılar, katılımcıların söylediklerinin çok dikkatli takip etmiş ve kelimesi kelimesine aynen yazmışlardır. Onların sessiz ifadelerini, iletişimde dikkat çeken ve önemli olduğu düşünülen beden hareketlerini de mümkün olduğunca kayıt altına alıp kullanmışlardır.

**Transkript okuma:** Araştırmacılar genel bir kanaate erişebilmek için transkriptleri baştan sona birkaç defa okumuşlardır. Transkriptlerin okunmasının yanı sıra ses kayıtları da dinlenerek genel kanaatin oluşması için gerekli zemin hazırlanmıştır. Bu okumalar ve dinlemeler sonucunda önemli anlamlar ve temalar ortaya çıkarılmıştır.

**İfadeleri tespit:** Araştırmacılar her bir katılımcıya ait transkripti okumuş, katılımcının fenomeni nasıl tecrübe ettiğini anlatan önemli ifadeleri tespit etmiştir. Burada bazen bir cümle, bazen bir paragraf ya da cümlenin içindeki bir tamlama, kelime vb. önemli bir ifade olarak belirlenmiştir.

**Listeleme:** İfadeler tespit edildikten sonra araştırma sorusu ya da problemi ile ilgili olduğu düşünülen ve katılımcıların fenomeni nasıl tecrübe ettiğini anlatan ifadeler listelenmiştir. Bir önceki adımda belirlenen ifadelerden araştırılan fenomenle ilgisi olmayan, gereğinden fazla tekrar edilen, daha önce saptananlarla aynı olan ifadeler listeden çıkarılmıştır.

**Kümeleme:** Transkriptlerden elde edilen ifadeler; farklı düşünme eğilimleri, ifade özgürlüğü, farklı yaşam biçimleri, hizmetlerden yararlanma, dini ayrımcılık, dil ayrımcılığı, etnik ayrımcılık, siyasi görüş ve eğilimler, cinsiyet ayrımcılığı, hemşericilik, dış görünüş, engellilik ve farklılıkları kaynaştırma temaları adı altında kümelenmiştir.

Tema belirleme: Bu aşamada sadece bir katılımcıya ait temaların yanı sıra görüşmelerde en çok ortaya çıkan temalar belirlenmiştir.

Tanımlama: Dokusal ve yapısal tanımlama olarak iki aşamadan oluşan bu basamakta katılımcıların fenomenle ilgili tecrübe ettiklerinin 'ne' olduğu ve 'nasıl' tecrübe ettikleri üzerinde durulmuştur. Birleşik tanımlamayla da bu tanımlamaların sonuçları doğrultusunda genel bir tanımlama yoluna gidilmiştir.

## BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmada veriler Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın (2013)'in fenomenolojik araştırma süreci basamakları takip edilerek analiz edilmiştir. Bu analizin basamakları; blok-lama ve fenomenolojik indirgeme, transkript oluşturma, transkript okuma, ifadeleri tespit, listeleme, kümeleme, tema belirleme, tanımlama şeklinde sıralanmıştır.

Görüşmelerdeki temaların katılımcı sayıları 1 ila 8 arasında değişmektedir. Engellilik teması sadece katılımcı 8'e ait bir tema olarak belirlenmiştir. İfade özgürlüğü, etnik ayrımcılık, cinsiyet ayrımcılığı, siyasi görüş ve eğilimler teması 8 katılımcı tarafından paylaşılan bir temadır. Dini ayrımcılık ise 6 katılımcının ortak temasıdır.

Katılımcıların fenomenle ilgili neyi tecrübe ettiklerinin, genel temalar göz önünde bulundurularak, sadece yazılı olarak tanımlaması yapılmıştır. Dolayısıyla katılımcıların doğrudan ifadelerine yer verilerek hiçbir yorumlama ya da değerlendirme yapılmamıştır. Burada 'ne' sorusuna cevap aranmıştır. Fenomenolojik analizin aşamalarına uygun olarak yapısal tanımlama basamağında 'nasıl' sorusuna cevap aranmış ilgili değerlendirmelerde bulunularak dokusal tanımlama başlığı altında sunulmuştur (Tema 1).

### Tema 1. Farklı düşünme eğilimleri

Katılımcı	Dokusal Tanımlama
2	Arkadaşlarımın ve öğretmenlerimin görüşüne karşıt gelen bir şey söylediğimde öğretmenlerin yüzlerini buruşturup şaşırmış gibi bir ifade ile yüzüme bakıp geçitiriyorlar.
4	Hocalarımız düşüncelerimiz onların düşünce sistemlerine uymadığında düşüncelerimizin yanlış olduğunu belirtip kendi görüşleri doğrultusunda değiştirmeye çalışıyorlar.
10	Sütçü İmam Olayı anlatılıyordu lisede. Olayı inandırıcı bulmadım. Bu konudaki düşüncelerimi ifade etmek isteyince öğretmen 'örümcek kafalılığı bırakın' demişti.

11	Farklılığa kimsenin tahammülü yok. Lisans eğitiminde bile bazı bilimsel teorilerin söz konusu edilmesi bile öğretmenlerimiz tarafından kimi zaman eleştirilmiştir.
12	Farklı düşünme eğilimlerini lafta hoş karşılıyorlar ama bir önyargıları oluşuyor. Aynı görüşten olanlara da bir sempati oluşuyor. Lisedeyken bu daha çoktu.
14	Kendi düşüncesini paylaşmayı aşağılayan hoca gördüm.

Toplum genelinin benzer bir anlayışa sahip olması durumunda; azınlıkta olan, farklı düşünen ve farklı yaşayan insanlar “diğer”, “öteki” haline dönüşmektedir (Yahya, 2011: 30). Ayrımcılığın tam da bu noktada doğmaya başladığı söylenebilir. Katılımcı 2, 10,12 ve 14’ün de tecrübeleri zihinlerinde farklı düşünen insanların ayrımcılığa uğradığı kanaatini oluşturmuştur (Tema 2).

#### Tema 2. İfade özgürlüğü

Katılımcı	Dokusal Tanımlama
4	Öğrencilerin kanaatleri toplumun değer yargılarına uymadığı zaman öğretmenler öğrencilerin düşüncelerini ifade etmesine engel oluyor.
9	Maalesef bu konuda acı bir tecrübem var. Bir hocamız iddialı bir fikrini sınıfta paylaştı. Bu bir ideolojik fikirdi. Söz hakkı verdiği kişi kendi düşüncelerini ifade etmek isteyince iki de bir sözünü kesip onu ağılattı.
10	Öğrenciler, öğretmenlerin onları fişleme ya da kendilerine uygun olmayan duygu düşünceleri var olan öğrenciye tavır geliştirdikleri için öğrenciler ifade edemezler. X hocaların dersinde yaşadık.
11	Farzı misal bir öğrenci evrim konusunu bile sınıfta rahatça öğretmenine karşı savunamaz. Mesele evrim teorisinin geçerli olması ya da olmaması değil, mesele sınıfta bunları tartışmıyor olmamız.
12	Bazı kişi ve kurumları korumak adına susturuluyoruz.
15	Dine yargılayıcı şekilde yaklaşan arkadaşlara karşı biraz tehditkâr bir yaklaşım söz konusu.
16	Şu ana kadar gördüğüm öğretmenlerin çok azı özgür düşünmeye açık. En fazla özgür ortamın olmadığı yer olarak üniversitede bazı hocalarımız diyebilirim. Şahit olduğum çok olay oldu. Herhangi bir konuyla ilgili kitapta yazanın dışında bir düşünce dile getirilmesine izin vermeyen gibi. Sınıfta



	farklı düşünceleri eritmek için susturma, azarlama, alaya alma olaylarına tanık oldum.
19	Hocalar genelde kendi fikirleri dışındaki fikirlerin beyan edilmesinden hoşnutsuz olduklarını açıkça belirtiyorlar.

Her türlü ırk ayrımcılığının tasfiye edilmesine dair uluslararası sözleşmenin maddelerinden biri olan fikir ve ifade özgürlüğü İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nde de yer almaktadır. Ancak hukuksal alanda yapılan düzenlemeler bireylerin fikir ve ifade özgürlüğünü hala güvence altına alamamıştır. Katılımcı 11, 12, 15, 16 ve 19'un yaşadığı tecrübeler de bunun göstergesidir (Tema 3).

### Tema 3. Farklı yaşam biçimleri

Katılımcı	Dokusal Tanımlama
1	Lise edebiyat hocam muhafazakâr olduğundan dolayı farklı yaşam biçimlerine sıcak bakmazdı.
5	Bir arkadaşımız erkek arkadaşıyla yaşıyordu. Özellikle bunu duyan Kimya öğretmeni 'ooo...?' diye üstüne giderdi.
6	Bir öğretmenimiz her derste kendi yaşam biçimi hakkında konuşuyor ve tehditvari açıklamalarda bulunuyor. Mesela benim yaşam biçimime saygı duymadı ve inancımдан taviz vermemi istedi.
11	Toplumun geneliyle ters düşen bireyler hocalar tarafından açık açık eleştiriliyor.
14	Değişik yaşam tarzı olan arkadaşımı aşağıladıklarına şahit oldum.

Doğrudan ayrımcılık; aşikâr bir biçimde, bir kişi, grup ya da toplum kesiminin inanç, dil, din ya da etnisite ve benzeri farklılıklar nedeniyle, eşit olmayan bir muamele görmesini ifade eder. Farklı muamele; açıkça alay etmek, aşağılamak veya karalamaktan başlayarak, bu gruplara yönelik ayrımcılığı kışkırtan nefret söylemlerini yaygınlaştırmaya kadar, geniş bir yelpazedeki ayrımcılık biçimlerini içerir (Gül, 2013: 124; Çelenk, 2010: 221). Katılımcı 1, 5, 6, 11 ve 14 de farklı yaşam biçimleri yüzünden doğrudan ayrımcılığa hedef olan deneyimler yaşamışlardır(Tema 4).

Tema 4. Hizmetlerden yararlanma

Katılımcı	Dokusal Tanımlama
5	Beden Eğitimi hocamız R. ve F. hoca öncelikle spor aيداتını verenlere öncelik tanırlandı. Ayrıca okulun futbol ve voleybol takımlarında olan arkadaşlarımdan Bülent ve Eda çok daha iyi yararlanabilirdi. Biz daha geride kalıyorduk.
6	Ortaokulda Türkçe hocam kütüphanede görevli idi. Kendi dini görüşüne yakın birkaç arkadaşımı içeri alıyor. Bize izin vermiyordu. Üniversitede de bir hocam kendi görüşüne zıt olan bir öğrencinin derse geç kalmasına sinirlendi ve onu içeri almadı. Ama iki dakika sonra başka bir öğrenci geldi onu seviyordu içeri aldı.

Özellikle kamu hizmetlerinden yararlanmada herhangi bir ayrımcılık algısının oluşması, toplumsal uyum sürecini olumsuz etkileyecek önemli bir öge olarak değerlendirilebilir. Nitekim 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 7. Maddesi "...herhangi bir siyasi parti, kişi veya zümrenin yararını veya zararını hedef tutan bir davranışta bulunamazlar; görevlerini yerine getirirken dil, ırk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din ve mezhep gibi ayırım yapamazlar..." ibaresiyle öğretmenlerin ayrımcı tavırlarını hukuksal olarak düzenleme altına almıştır. Katılımcı 5 ve 6 bu gibi nedenler dolayısıyla hizmetlerden eşit bir şekilde yararlanamadıklarını ifade etmişlerdir (Tema 5).

Tema 5. Dini ayrımcılık

Katılımcı	Dokusal Tanımlama
2	Dini görüşleriyle hafızalara kazınmış birkaç öğrenciyi yanlarında yaverleri yapıyorlar.
4	Bazı hocalarımız aynı dine inanmalarına rağmen öğrencileri mezheplerine göre ayırıştırıp davranışlarını buna göre belirliyorlar.
10	Lisede ateist bir arkadaşım vardı. Görüşlerini Din Kültürü öğretmeniyle paylaşmıştı bir tartışma esnasında. Hoca düşük not veriyordu bu görüşlerinden ötürü.
11	Eğer yaygın mezhepten değilseniz sizin için her şey daha zor.
17	Bu ayrımcılığa üniversite hayatımda şahit oldum. Kimi öğretmenlerin başı kapalı öğrencilere tavırları farklı oluyordu ders esnasında.
18	Üniversitede İslami kimliğim gereği oryantalist düşüncede olmalı diye

	kanaat getirmiş olduğum bir hocam sürekli dinimi alttan alttan yemek gibi inanç hürriyetine sığmayacak bir misyon yüklenmiş gibi hissediyorum.
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Dinsel ve inançsal ayrımcılık toplumda gündelik yaşam, eğitim, dini bayram ve özel günler, iş yaşamı, kamu hizmetlerinin dağıtımı, askerlik, hukuk, ibadethane ve siyasi görüşler gibi pek çok alanda ve konuda ortaya çıkmaktadır. Bu ayrımcılık, genelde önyargı, aşağılama, dışlama, taciz, linç, manevi baskı ve fiziksel şiddet biçimlerinde yaşanmaktadır. Katılımcı 2, 4, 10, 11, 17 ve 18 de tecrübeleriyle bu ayrımcılığa şahit olmuşlardır. Oysa din veya inanç konularında dünyanın bazı bölgelerinde hala hoşgörüsüzlük gösterilmesinden ve ayrımcılık bulunmasından kaygı duyarak Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 25 Kasım 1981 tarih ve 36/55 sayılı kararla Din veya İnanca Dayanan Her Türü Hoşgörüsüzlüğün ve Ayrımcılığın Tasfiye Edilmesine Dair Bildiri ilan edilmiştir (Tema 6).

#### Tema 6. Dil ayrımcılığı

Katılımcı	Dokusal Tanımlama
5	Lisede öğretmenim konuşma güçlüğü çekenlerle olumsuz yönde dalga geçerdi. Türkçesi bozuk olanların da taklidini yaparak bir nevi espri yaptığını sanırdı.
8	Laz şivesiyle konuşan birine düzgün konuşmayı öğren şeklinde ifadeler kullanan bir lise hocamız vardı.
4	Arkadaşlarımız kendi aralarında Kürtçe konuştuğu zaman öğretmenimiz müdahale eder, 'kötü bir şey söylemiyorsunuz değil mi?' diye çıkışırdı. Onlarda bir süre hiç konuşmaz derse bile katılmazlardı.

Etnik ya da bölgesel olarak farklılık gösteren öğrencilerin sınıfa getirdikleri dilsel kodlar ve iletişim biçimleri, aileleri, çevreleri, toplum ve bireysel kimlik ile yakından ilişkilidir. Bu öğrencilere "yanlış" ya da benzeri anlamlara gelen ifadelerde bulunmak öğrenciye kendisiyle ya da ailesiyle ilgili bir şeyin yanlış olduğunu hissettirmek demektir (Gay, 2014: 93). Katılımcı 5, 8 ve 4 de dil ile ilgili bir ayrımcılık tecrübesi yaşamışlar ve hem kendileri için hem de arkadaşları için rahatsız edici bir durumla sonuçlanmışlardır(Tema 7).

Tema 7. Etnik ayrımcılık

Katılımcı	Dokusal Tanımlama
1	Derste alttan alttan laf atma, kötüleme olabilmekte hele ki üniversitede. Açıkçası bu durumdan çok memnun değilim, benim değer verdiğim arkadaşımın etnik kökeninden kaynaklı genel yargıya varıp arkadaşımın kötülenmesi. Yan yana oturmamıza rağmen soğuk hava geçebiliyor.
3	İlköğretimde Kürt olmamız hocaların gözünde çok olumsuz bir şey gibi görünüyordu. Üniversitede de bir hocamız Kürt öğrencilere karşı çok olumsuz tutumlar sergilediğini gördüm. Etnik ayrımcılığı yapan özellikle de bir hocamız var. Irkçılığı körükleyen bir yapısı var.
4	Bazı hocalar öğrencileri ırklarına göre belirleyip sınıf içinde bu durumu vurgulayarak diğer öğrencilerin önünde onları rencide edip hedef gösteriyorlar.
5	Yatılı lisede okuduğum için mesela bir hocamız etüt saatinde gelmeyen Türk arkadaşları göz ardı ederken, Kürt arkadaşlar hakkında hemen tutanaklar tutulurdu. Bu durum daha sonra kameralarla tespit edilince hocanın yurttaki nöbet tutması yasaklandı.
6	Okuldaki bir hocamızın Kürt kardeşlerimize çifte standart yaptığına şahit oldum. Kürt kardeşlerimizi üzecek sözler söyledi. Kendi etnik yapısını üste çıkardı.
7	Milliyetçi olduğunu düşündüğümüz bir hocamız derslerinde Türkler hakkında olumsuz şeyler söylüyor.
15	Sınıfımızda Kürt-Türk etniği sorunu var. Kürt kesimi fazlaca dışlandıklarına dair söylemlerde bulunuyor fakat kimseye de kendilerine yaklaşma fırsatı vermiyorlar. Türkler arasında da Kürtler için korkunç şeyler söyleyenler var (Gerekirse isim dahi verebilirim).
16	Hocanın milliyetinden olmayan bir arkadaşım, sınav kâğıdını çok iyi doldurduğunu söylemesine rağmen iyi not alamadığını iddia ediyordu.

Etnik merkezci anlayış, kendi grubunu doğuştan gelen özellikler dolayısıyla üstün görmekte, diğer sosyal grupları kendi perspektifinden yorumlamakta, kendi grubunun inanç, değer ve davranışlarını diğerlerinininkinden daha olumlu değerlendirerek kendi dışında kalanları öteki konumuna itmektedir (Barutçugil, 2011: 70). Ayrımcı anlayışın oluşmasına neden olan temel faktör bu yaklaşım ile ortaya çıkmakta ve farklı etnik gruplarca sürekli yeniden üretilmektedir. Katılımcı 6, 7, 15 ve 16'nın deneyimle-

rinin de bu etnik merkezci anlayış sonunda oluşmuş yaşantılar olduğu görülmektedir (Tema 8).

Tema 8. Siyasi görüş ve eğilimler

Katılımcı	Dokusal Tanımlama
1	Lise öğretmenlerimden biri alenen olmasa bile alttan laf söylemek suretiyle kendi gibi düşünmeyenleri eleştirirdi. 10 Kasım'da yakalarına Atatürk fotoğrafı iğneleyen öğrencilere karşı 'Bu ne böyle? Bari mavi kurdele takayım da okuma bayramı gibi olun' tarzı bir cümle kurmuştu.
2	Hocaların çoğu siyasi görüşü kendinden farklı olanları sınıfta görmezden gelip, gerekli gördüğü zaman aşağılamaktan çekinmiyor.
3	Bir derste yine siyasi bir konu açılmıştı. Hoca kendi düşüncesine yakın öğrencileri sabırla dinlerken karşıt görüşlü bir öğrenciyi ağılattığını çok net hatırlıyorum.
4	Bazı öğretmenler öğrencilerin siyasi görüşleri kendilerine uyduğu zaman onlara daha yakın ilişki gösterip onlarla daha samimi içten bir diyalog kurma yoluna gidiyor.
5	Lisede N. bey diye bir hocamız vardı. Hocamız aynı zamanda bir siyasal partinin bir kurulunda yer alırdı. Onunla aynı görüşteki arkadaşlarımız sözlüden 100 alırken bizler ise daha düşük notlar almıştık. Sınavlarımız yüksek olmasına rağmen sözlülerimiz düşüktü.
9	Ortaokulda İnkılap Tarihi hocamız ciddi manada bize ideolojik fikirler empoze etmeye çalışıyordu.
16	Kendi görüşlerini destekleyenleri dinlediğini ancak karşıt düşünceli öğrencileri dinlemediğine şahit oldum.
19	Bazı hocalar kendi siyasi görüşü ya da cemaatinden olanları kayırıyorlar.
20	Lise 1'de matematik hocası seçimleri kendi düşüncesine ters bir parti kazanınca ağır hakaretlerde bulunmuştu oysa seçimleri kazanan partiye oy veren bir çok arkadaşım vardı sınıfta. Yine milliyetçi düşünceye sahip hocalar kendi siyasi eğilimlerine yatkın öğrencilerle daha irtibatlıydılar.

Siyasi ayrımcılık herhangi bir evrensel referans ile temellendirilmeden, bir bireye ya da gruba, sadece ve sadece siyasi görüşleri nedeniyle diğer kişilerden farklı ve eşit olmayan bir muamele yapılarak hak ve özgürlükler bağlamında olumsuz tutum ve uygulamalar sergilenmesidir. Eleştiriye açık olması, herkesin birbirinin siyasi görüşü

hakkında çekinmeden yorum yapabilmesi ya da kolaylıkla ötekileştirilebilmesi dolayısı ile belki de en çok yapılan ayrımcılık türlerinden biri olmaktadır. Ayrımcılığa uğrayan kesimin dönemden döneme değişim göstermesi de bu ayrımcılık türü ile mücadelenin gelişmiş ülkelerde bile zorluğunu ortaya koymaktadır (Çetin ve Özdemirci, 2011: 12). Katılımcı 1, 2, 3 ve 4 de bu ayrımcılık türünü tecrübe etmişlerdir. Oysa gerçek demokrasi, bireyin kendisinin olduğu kadar diğerlerinin de hak ve özgürlüklerini savunmasını gerektirmektedir (Tema 9).

#### Tema 9. Cinsiyet ayrımcılığı

Katılımcı	Dokusal Tanımlama
1	Ortaokulda fen bilgisi hocamız erkekti ve kız öğrencilere karşı aşırı bir sevgi (manidar gülüş) gösterisinde bulunurdu. Kız öğrenciler bir süre sonra sıkılmaya başlamış, erkek arkadaşlarımız da bize destek vermişlerdi.
7	Lisedeki bayan dil anlatım hocamızın cinsiyet ayrımı yaptığına birçok kez şahit oldum. Genel olarak her zaman erkek öğrencilerle daha iyi anlaşır onlarla daha çok vakit geçirirdi. Başka bir olay da kuzenimin başına gelmişti. Üniversiteye başladığında daha ilk dersten bayan hocaları erkek öğrencileri sevmiyorum ve dersten kalacaklar demiş. Tabi dersten bırakmamış ama notlarını düşük vermiş.
8	Bölümümüzden bir hoca hemcinslerim deyip sorunun cevabını önce kızlardan bekliyor.
12	Mesela erkekler dayak yerken aynı şeyi yapan bir kıza bu yapılmadı.
13	Özellikle lisede bayan hocaların erkeklere yönelik ayrımcılıklarına rastladım.
15	Kız öğrencilerin pozitif ayrımcılığa uğraması kulağa hoş gelse de böyle bir durumda diğer öğrencilerin hakkı yenmiş oluyor.
16	Lisede bir erkek hocamız kızlara daha yakındı. Daha fazla ilgileniyordu.

Cinsiyete dayalı ayrımcılık kişilerin kadın ya da erkek olmasından dolayı yaşadıkları ayrımcılıktır. Kadın ve erkeğin toplum içerisinde farklı statü ve roller ile özdeşleştirilmesi cinsiyete dayalı ayrımcılığı beslemekte ve geçmişten günümüze bu ayrımcılığın derinleşerek toplumsal hafızaya yerleşmesi de bu ayrımcılığın görünürlüğüne azaltan önemli etmenlerden biridir (Güzel, 2014: 187; Demirbilek, 2007: 14). Katılımcı 12, 13, 15 ve 16 da cinsiyet ayrımcılığı olgusunu tecrübe etmişler ancak bu ayrımcılığı

toplumsal cinsiyet bağlamından ziyade karşı cinse duyulan ilgi ya da hemcins dayanışması olarak deneyimlemiştir (Tema 10).

#### Tema 10. Hemşericilik

Katılımcı	Dokusal Tanımlama
4	Sınıf içinde öğretmenler kendi hemşerilerini ayırıp onlara daha özenli davranıyor.
17	Hocalar hemşerilerine daha samimi ve daha yakın davranıyorlar. 'Vay benim hemşerim gelmiş, şimdi benim hemşerim doğru cevaplar bu soruyu' gibi ifadeler ve hatta dersten geçiren hocalarım bile oldu.
16	Okul ilk başladığında öğrenciler için hemşerilik önemli oluyor. Kendilerini yakın hissediyorlar. Özellikle benim gibi gurbete gelince tanıdık bir yüz iyi geliyor insana ama günler geçtikçe ilk günlerdeki önemini yitiriyor.

Sosyo-kültürel anlamlar ve ilişkiler dünyasında 'adamı olma'ya aracılık eden bağların teması akrabalıktan mezhepdaşlığa veya tarikatdaşlığa, kirvelikten okul/asker arkadaşlığına, mahalle arkadaşlığından meslektaşlığa kadar çok çeşitlilik gösterir. Hemşerilik bu temalardan sadece birisidir (Kurtoğlu, 2012; 144). Katılımcı 4 ve 17 de bu kollamacı davranışlardan bazılarını tecrübe etmişlerdir (Tema 11).

#### Tema 11. Dış görünüm

Katılımcı	Dokusal Tanımlama
2	Bazı hocalar dış görünüşe göre ayrımcılık yapıyor. Benim selamımı almayan iyi dileklerimi kabul etmeyen ve surat asan hocalar tesettürlü öğrencilerin dileklerini güler yüzle karşılıyorlar.
5	Lisede sınıf öğretmenim dış görünüşü daha iyi olan yani hem giyim hem de fiziksel olarak daha iyi görünen arkadaşlara yönelik hem daha fazla zaman hem de daha iyi ilgileniyordu. Veysel diye diğer arkadaşım dış görünüş olarak dağınık biriydi, öğretmen onunla fazla vakit harcamayı tercih etmezdi ve sorularına cevap verirken bile kısa cevap verip yerine gönderirdi.
6	Lisede bir öğretmenim saçları siyasi bir görüşe benzeyen arkadaşşıma bağırıp ona kırıcı ifadeler söylemişti.
13	Lise öğretmenimiz bir kız öğrencinin başörtüsünü arkadan çekiştirip ona uzaylı diyordu.

9	Örneğin şişman bir arkadaşımıza ilkokuldaki hocamız 'ooo maşallah tosun gibisin' demişti. Ancak arkadaşımız çok kırılıp ağlamıştı.
1	Ortaokulda sırf yüzü güzel diye tiyatro grubuna alınan arkadaşım oldu. Buna karşılık çok güzel taklit yapmasına rağmen gruba alınmayan arkadaşım oldu. Çok sıkıntılı bir hava dolaşmıştı sınıfta.

Fiziksel çekiciliğin kişilerarası algıdaki yerinin belirlenmesi, eğitimde fırsat eşitsizliklerinin yaşanmasında ve işe alınma gibi pek çok toplumsal olayda kendini göstermektedir (İştar, 2012: 6). Katılımcı 1, 5, 6, 11 ve 14 de eğitimde dış görünüş dolayısıyla yapılan ayrımcılığı tecrübe etmişlerdir (Tema 12).

#### Tema 12. Engellilik

Katılımcı	Dokusal Tanımlama
8	Dersler görsel sunum şeklinde olduğu için görme engelliler için zor oluyor. Görme engelli bir arkadaşımız ses kaydı alıyor diye hoca tepki göstermiş ve engellemişti.

Toplumsal ve kamusal hatta bireysel yaşam alanları toplumun çoğunluğuna göre tasarlandığı için diğer kişiler açısından engel teşkil etmeyen ulaşım ve mekânsal özellikler, engelli kişilerin haklarını kullanmalarını önlemektedir. Dolayısıyla engelli kişiler daha çok hayatın; eğitim, çalışma ve toplumsal ulaşım araçlarını kullanma gibi kısımlarında ayrımcı ve dışlayıcı davranışlarla karşılaşmaktadırlar (Çağlar, 2012: 543). Katılımcı 8'in tecrübesi de eğitim hayatındaki yetersiz düzenlemeler sonucu oluşmuştur (Tema 13).

#### Tema 13. Farklılıkları kaynaştırma

Katılımcı	Dokusal Tanımlama
1	Bazı hocalarımız sadece Türkiye'de değil dünyadaki kültürel benzerlikleri ve farklılıkları anlayışla karşılamamız gerektiğini oldukça özenli bir şekilde işlemişlerdir. Ancak bu yaklaşımın tüm öğretmenlerde olmadığını açıkça söyleyebilirim.
8	Farklılıkları kaynaştırarak veren ilkokul hocamızdı. Her bir farklılığın zenginlik olduğunu söyler ve sınıftaki birlik ve beraberliği sağlardı.
11	Öğretmenlerimiz farklılıklar zenginliktir politikası ile hareket etti hep. Hatta Karadenizli olduğunu bildiğim lise edebiyat hocamın derste kullandığı bir söz vardı: "Muasır medeniyetlere yani Batıya gidebilmek için bir yay



gibi yönümüzü Batıya döneriz. Fakat yayı Doğuya doğru çekeriz yani Doğudan güç alır ilerleriz”.

“Sosyal kaynaşma, hem bireylerin aynı topluluğa ait oldukları hissi hem de bireylerin o topluluğun mensubu olarak tanındığına dair duygusunu” birlikte anlatmaktadır. Bir kısım sosyal kaynaşma tartışmaları kültürel çeşitlilik ile ilişkili olarak yürütülmektedir. Kültürel çeşitlilik entegrasyon ve çok kültürlülük gibi politikalar bağlamında ya da diğer kültürlere ve insanlara hoşgörü veya saygı gibi sosyal tutumlar etrafında tartışılmaktadır (Duman ve Alacahan, 2011: 225). Katılımcı 1, 8 ve 11 de öğretmenlerinin farklılıklara verdikleri önemi vurgulayarak onların eğitim hayatındaki kaynaştırma çalışmalarına ilişkin tecrübelerini sunmuşlardır.

Katılımcıların bütün temalardaki ifadelerine bakıldığında genellikle önyargı ve ayrımcılık ile ilgili yaşadıkları deneyimlerin başrol kahramanının öğretmenler olduğu görülmektedir. İlköğretimden yükseköğretime kadar yapılan önyargı ve ayrımcılık ile ilgili deneyimleri sorulduğunda bütün katılımcılar öğretmenleri ya da okul idaresi ile ilgili deneyimlerini ifade etmektedirler. Bu da göstermektedir ki, ilkokuldan üniversite yıllarına kadar tecrübelerini dile getiren katılımcılar için öğretmenlerin gerçekleştirdiği ayrımcılık olayları hafızada daha kalıcı etkiler bırakmaktadır. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) tarafından 14 Aralık 1960 tarihli genel toplantıda kabul edilen ‘Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme’ ile eğitim alanındaki önyargı ve ayrımcılık ile ilgili yasal olarak düzenlemeler yapılmış olmasına rağmen halen olumsuz tutum ve davranışlara maruz kaldığı katılımcı deneyimlerinde gözlemlenmektedir.

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak, katılımcıların önyargı ve ayrımcılıkla ilgili yaşadıkları deneyimlerinin odak noktasında daha çok öğretmenlerin yer aldığı belirlenmiştir. Bu da öğretmen yetiştirme nitelikleri üzerine düşünmeye ve yoğunlaşmaya ihtiyaç olduğu öngörüsünü ortaya çıkmaktadır. Örneğin, Can, Gök ve Şimşek (2013) “Barış sürecinde bir aktör olarak öğretmenlerin desteklenmesi projesi” kapsamında yaptıkları alan araştırmasında öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği konusunda geliştirilebilecek iki kategoriden bahsetmektedirler. Bunlardan birincisi eğitim, bilimsel ve pedagojik boyut ki, bu boyutta öğretmenlerin alan bilgisi ve pedagojik biçimlenme ile birlikte evrensel ve yerel kültür ile sanat donanımı açısından temel yetkinliklere sahip olmasının sağlanması gerektiği ifade edilmektedir. İkincisi ise eğitimin demokratikleştirilmesi boyutudur ki bu boyut, öğretmenlerin toplumun çok dilli, çok kültürlü, çok inançlı, çok kimlikli yapısını tanıyan ve hepsinin itibarını tek tek bir diğerine karşı gözetebilen, okul ve eğitim sürecindeki eşitsizlik ve ayrımcılıkları sorgulayıcı bir anlayış geliştirmelerini kapsamaktadır. Can, Gök ve Şimşek’in araştırması ile bu araştırmanın bulguları karşılaştırıl-

dığında bir neden sonuç ilişkisi görülmektedir. Öğretmen yetiştirme için tespit edilen kategorilerin uygulamadaki yetersizlikleri eğitim sürecinde öğrencilerin öğretmenler tarafından yapılan ön yargı ve ayrımcılığa hedef olmaları sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Demirel (2012) “*Romanların sosyal dışlanma problemlerinin Romanlar ve toplum düzeyinde karşılaştırmalı araştırması (Kocaeli örneği)*” adlı çalışmasında Romanların eğitim hayatından uzak kalmalarının nedenlerinden birinin de okullardan dışlanma algısından kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır. Nitekim Roman olmak önyargı ve ayrımcılığın oluşmasına zemin hazırlayan bir durum oluşturmuştur. Bu çalışmada da aynı şekilde paralel sonuçlar elde edilmiş ancak farklı etnik kökenlere sahip öğrencilerin dışlanma ya da ayrımcılığa uğraması söz konusu olmuştur.

Kepekçi ve Nayır (2014) da öğretmenlerin görüşlerini aldıkları araştırmalarında, katılımcıların çoğunluğunun meslektaşları ve yöneticileriyle olan ilişkilerinde siyasi görüş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, sendika üyeliği, mezhep, etnik köken ve benzeri konularda ayrımcılık yapıldığını düşündüklerini tespit etmişlerdir. Çalışma grubu öğretmenler olan bu araştırmanın sonuçları, çalışma grubu öğretmen adayı öğrenciler olan bizim araştırmanın sonuçlarına adeta bir ayna gibi yansımaktadır. Zira bu araştırmada, yetişkin ve eğitilmiş birer birey olan öğretmenlerin meslektaşları arasındaki bu ayrımcı bakış açısının öğrencilerle olan iletişimlerine izdüşümlerini görmek mümkün olmuştur.

Yine Akbulut (2012) “*Gerçekten eşit miyiz? acı(ma), zayıf gör(me) ve yok say(ma) ekseninde engelli ayrımcılığı*” adlı çalışmasında sosyal temas yoksunluğunun yani engelli bireyler ile engelli olmayan bireyler arasındaki iletişimsizliğin birbirleri için önyargı oluşturmalarına neden olduğunu ileri sürmektedir. Zira toplumun engelliye bakış açısı tıbbi ihtiyaçlarının tedarik edilmesine indirgenmekte, engellinin sosyal katılımı engelli parkları, engelli köyleri gibi alanlarla sınırlandırılmaktadır. Oysa toplumsal temas hipotezine (Pettigrew, 1998: 65) göre gruplar arasında iletişimin kesilmesi fiziksel ve psikolojik ayrışmayı getirir ve önyargıyı daha da besleyebilir. Farklı gruplara mensup öğrenciler arasında ortak faaliyetlerin olması ve bu faaliyetlerin uygun iletişim ve etkileşimle gerçekleşmesi için bir başka deyişle diğerlerine karşı önyargıların azalma eğilimi kazanması için bazı koşulların oluşturulması gereklidir. Diğer yandan devletin, eğitim alanında eğitimcilerin öğrencilere ayrımcılık yapmamasının yanında öğrencilerin birbirlerine yönelik ayrımcı muamelelerini engelleme, ayrımcılığı müfredatın bir parçası haline getirerek bu konuda bilinç artırıcı çalışmalar yürütme yükümlülüğü söz konusudur (Karan, 2013: 140).

Bu bağlamda araştırmanın önerileri şöyle özetlenebilir:

Farklı gruba mensup öğrenciler arasında işbirliğine bağlı ortak hedefler oluşturulmalıdır. Ayrıca eşitliğe önem verilmeli, yani herhangi bir gruba mensup öğrenci diğeri karşısında kendini daha az değerli hissettirilmemelidir.

Kişisel anlamda arkadaşlık seviyesine ulaşması için farklı gruba mensup öğrenciler arasında sıkça, uzun ve yakın görüşmeler gerçekleştirilmelidir.

Hepsinden önemlisi farklılıkların kabul edilmesi, bunlara saygı duyulması için öğretmenler ve okul idaresi gayret göstermelidir. Nitekim bu araştırmanın sonuçları da özellikle öğretmenlerin bu konuda çok hassas olması gerektiğini göstermiştir.

### KAYNAKLAR

- Akbulut, S. (2012). Gerçekten eşit miyiz? Acı(ma), zayıf gör(me) ve yok say(ma) ekse-  
ninde engelli ayrımcılığı. K. Çayır ve M. A. Ceyhan (der.), *Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar*, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları; İstanbul.
- Barutçugil, İ. (2011). *Kültürlerarası Farklılıkların Yönetimi*. Kariyer Yayıncılık; İstanbul.
- Bilgin, N. (2003). *Sosyal Psikoloji Sözlüğü*. Bağlam Yayıncılık; İstanbul.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. Bilim ve Sanat Yayınları; Ankara.
- Can,B., Gök, F. ve Şimşek, S. (2013). "Barış Sürecinde Bir Aktör Olarak Öğretmenlerin Desteklenmesi Projesi. Helsinki Yurttaşlar Derneği. İstanbul.
- Çağlar, S. (2012). *Engellilerin Erişebilirlik Hakkı ve Türkiye'de Erişebilirlikleri*. AÜHFD, 61 (2) 2012: 541-598.
- Çayır, K. (2013). Gruplararası ilişkiler bağlamında ayrımcılık, (Derleyen: K. Çayır ve M. Ayan Ceyhan) *Ayrımcılık çok boyutlu yaklaşımlar*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Çelenk, S. (2010). *Ayrımcılık ve Medya*, (der: Bülent Çaplı ve Hakan Tuncel) Televizyon Haberciliğinde Etik Sorunlar. AÜ İLEF: Ankara (2010), 211-228.
- Çetin, C. ve Özdemirci, A. (2011). İnsan Kaynakları Uygulamalarında Siyasi Ayrımcılık, Ayrımcılığın Türk Çalışma Hayatına Yansımaları. Nobel Yayınları; Ankara.
- Demirbilek, S. (2007). *Cinsiyet Ayrımcılığının Sosyolojik Açından İncelenmesi*. Finans, Politik ve Ekonomik Yorumlar. 2007. Cilt: 44. Sayı: 511.
- Demirel, N. (2012). Romanların Sosyal Dışlanma Problemlerinin Romanlar ve Toplum Düzeyinde Karşılaştırmalı Araştırması (Kocaeli Örneği). Yalova Üniversitesi SBE Yüksek Lisans Tezi. Yalova.

- Din veya inanca dayanan her türlü hoşgörünün ve ayrımcılığın tasfiye edilmesine dair bildiri BM genel kurulu 25 Kasım 1981, (www.uhdigm.adalet.gov.tr).
- Duman, B. ve Alacahan, O. (2011). Etniklik ve Sosyal Kaynaşma İlişkisi: Adana Örneği. C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt 12, Sayı 1, 2011.
- Eğitimde ayrımcılığa karşı sözleşme 14 Aralık 1960 BM UNESCO, (www.uhdigm.adalet.gov.tr).
- Gay, G. (2014). Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim. Anı Yayıncılık; Ankara.
- Göregenli, M. (2013). Temel kavramlar: Ön yargı, kalıp yargı ve ayrımcılık, (Derleyen: K. Çayır ve M. Ayan Ceyhan) Ayrımcılık çok boyutlu yaklaşımlar. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Gül, İ. I. (2013). *Hukukta Ayrımcılık Yasağı*. ed: Çayır ve Ceyhan. Ayrımcılık Çok Boyutlu Yaklaşımlar. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Güler, A., Halicioğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayınları; Ankara.
- Güzel, E. (2014). *Toplumsal Cinsiyete Dayalı Ayrımcılık Ve Medyanın Rolü*. Global Media Journal: TR Edition 4 (8) Spring 2014. 185-199.
- BM. Her türlü ırk ayrımcılığının tasfiye edilmesine dair uluslararası sözleşme, 04 Ocak, 1969, (www.uhdigm.adalet.gov.tr).
- İnsan hakları evrensel beyannemesi, 1948, (www.uhdigm.adalet.gov.tr).
- İştar, E. (2012). *Gazetelerdeki İş İlanlarında Ayrımcılık*. Akademik Bakış Dergisi. Sayı: 28 Ocak – Şubat 2012. Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi.
- Karan, U. (2013). Eşitlik İlkesi ve Ayrımcılık Yasağı: Hukuksal Çerçeve. ed: Çayır ve Ceyhan. Ayrımcılık Çok Boyutlu Yaklaşımlar. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kepenekçi, Y. K. ve Nayır, K. F. (2014). Okul İklimini İnsan Haklarına Duyarlılık Boyutunda Sorgulama: Liseler Üzerine Bir Araştırma. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt: 4. Sayı 1, s. 1-16.
- Kurtoğlu, A. (2012). *Siyasal Örgütler Ve Sivil Toplum Örgütleri Bağlamında Hemşehrilik ve Kollamacılık*. Ankara Üniversitesi SBF Dergisi. Cilt 67, No. 1, 2012, s. 141-169.
- Lippman, W. (1922). Public Opinion. Harcourt Brace. New York.
- Morgan, T. Clifford (2004). Psikolojiye Giriş, (Çev) Hüsnü Arıcı, İffet Dinç, Giray Uraz,15. Baskı, Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayını, No:1, Ankara.

- Paker, M. (2012). Psikolojik Açıdan Önyargı ve Ayrımcılık. (Derleyen: K. Çayır ve M. Ayan Ceyhan) Ayrımcılık çok boyutlu yaklaşımlar. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Pettigrew, T. (1998). "İnter-group Contact Theory". Annual Review of Psychology. 49. S: 65-85.
- Taylor, S. E., Peplau, L. T. ve Sears, D. O. (2007). Sosyal Psikoloji. İmge Kitabevi; Ankara.
- Yahya, Z. N. (2011). *İmgeler ve Ötekileştirme: Cadılar, Yerliler, Avrupalılar*. Atılım Sosyal Bilimler Dergisi 1 (1). 27-38.