

# Öğrencilerin Ayrımcılık Algısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması\*

## Students' Perception of Discrimination Scale: A Reliability and Validity Study\*

Safiye Çiğdem GÖREN, Murat ÖZDEMİR, Şule ÖTKEN

### ÖZ

Bu araştırmada, eğitim örgütlerinde öğrencilerin ayrımcılık algısını ölçmeye yönelik “Öğrencilerin Ayrımcılık Algısı Ölçeği (ÖAAÖ)”ni geliştirme amacıyla geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yürütülmüştür. Araştırma, Ankara’da Gazi ve Hacettepe Üniversitelerinde bulunan 293 üniversite öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda öncelikle ölçeğin pilot uygulaması gerçekleştirilmiş, ardından katılımcılara 16 madde ve tek faktörden oluşan nihai ölçek formu ÖAAÖ uygulanmıştır. Katılımcıların ölçek maddelerine vermiş oldukları cevaplar açımlayıcı faktör analizi (AFA), doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve Cronbach’s Alpha katsayısı ile çözümlenmiştir. Analizler neticesinde elde edilen bulgular ÖAAÖ’nün eğitim örgütlerinde kullanılmaya elverişli, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Öğrenci, Ayrımcılık algısı, Geçerlik, Güvenirlik

### ABSTRACT

In the present research, with the aim of developing “Students’ Perception of Discrimination Scale (SPDS) to evaluate students’ perception of discrimination at educational organizations the validity and reliability studies were conducted. The research was conducted with the participation of 293 university students from Gazi and Hacettepe Universities in Ankara. Within this scope, firstly pilot study of the scale was conducted and later final form of the scale with 16 items and one factor was applied to the participants. The data of the study was analyzed via exploratory factor analysis (EFA), confirmatory factor analysis (CFA) and Cronbach’s Alpha coefficient. The findings of the analysis showed that SPDS was a valid and reliable instrument and it was convenient to be utilized in educational organizations.

**Keywords:** Students, Perception of discrimination, Validity, Reliability

Gören S. Ç., Özdemir M., & Ötken Ş., (2020). Öğrencilerin ayrımcılık algısı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 10(2), 364-371. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.396>

\*Bu çalışma, 11. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi’nde (12-14 Mayıs 2016, Kuşadası-Aydın, Türkiye) sunulan bildiri hazırlanmıştır.

\*This study was prepared from the presentation that was presented in “11<sup>th</sup> National Educational Administration Congress” (May 12-14, 2016; Kuşadası-Aydın Turkey).

**Safiye Çiğdem GÖREN** (✉)

ORCID ID: 0000 0002 5576 2091

Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye

Republic of Turkey Ministry of National Education, Ankara, Turkey

scgoren@hotmail.com

**Murat ÖZDEMİR**

ORCID ID: 0000-0002-1166-6831

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, Türkiye

Hacettepe University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Ankara, Turkey

**Şule ÖTKEN**

ORCID ID:0000 0003 2454 6449

Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye

Republic of Turkey Ministry of National Education, Ankara, Turkey

**Geliş Tarihi/Received** : 17.08.2017

**Kabul Tarihi/Accepted** : 02.07.2020

## GİRİŞ

Her birey toplum içerisinde cinsiyet, ırk, sosyal sınıf, din, mezhep, dil gibi çeşitli özellikleriyle yer alır ve birbirinden farklılaşır. Bireylerin birlikte yaşadığı her yerde bu farklılıklar bazı grupların daha avantajlı ya da dezavantajlı hâle gelmesine sebep olabilmektedir. Bireylerin doğuştan getirdiği ya da sonradan kazandığı bu farklılıkların dezavantaja dönüşmemesi için her bireyin her şartta eşit olduğunu vurgulayan uluslararası ve ulusal düzeyde çeşitli politika belgeleri mevcuttur. Bu belgelerde tüm bireylerin eşit olduğu vurgulanmakta ve farklılıklarından ötürü bireyler arasında uygulanabilecek ayrımcılık yasaklanmaktadır. Küreselleşen dünyada, bireylerin farklılıkları ile bir arada yaşamak durumunda olması gerçeği ve beraberinde getirdiği ayrımcılık gibi olumsuz durumlar sadece politikalarda değil bilimsel çalışmalarda da sıklıkla yer almaya başlamıştır (Jasinskaja-Lahti, Liebkind & Perhoniemi, 2006; Pollak, 2008).

Ayrımcılık günümüze kadar farklı alanlarda farklı şekillerde tanımlanmıştır. Kavramın en sık kullanıldığı alanlardan biri olan Sosyoloji’de ayrımcılık “benzer olmayandan hoşlanmama” ya işaret eden kültürel bir olay olarak tanımlanmıştır (Marshall, 1999: 50). Öner (2013) ayrımcılığı birey veya grupların cinsiyet, ırk, din, yaş, medeni durum, engellilik durumu, cinsel eğilim, siyasi görüş, sosyo-ekonomik durum gibi doğuştan gelen ya da sonradan kazanılan özelliklerine göre farklı davranılması olarak tanımlamaktadır. Ural’a göre (2012) ayrımcılık bireyin hak ve fırsat eşitliğini ortadan kaldıran bir olgu olarak değerlendirilmiştir. Anderson ve Foster (1964) eşitsizlik ve önyargının sonucunda meydana gelen ayrımcı davranışların ayrımcılığı oluşturduğunu belirtmiştir. Ayrımcılık algısı ise bireye belli bir gruba ait olmasından dolayı diğerleri tarafından farklı ve eşit olmayan şekilde davranılmasının bireyde oluşturduğu algı olarak tanımlanmıştır (Sanchez & Brock, 1996: 705).

Ayrımcılığın farklı kanun ve politika belgelerinde farklı şekilde açıklandığı görülmektedir. Hukuksal bağlamda incelendiğinde kavramın ilk olarak ülkelerin iç hukuk sistemlerinde anılmaya başladığı, İkinci Dünya Savaşı sonrasında ise uluslararası belgelerde yer aldığı görülmektedir (Erdoğan, 2013). Ayrımcılığın ilk olarak İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinin 2. maddesi ile evrensel düzeyde yasaklandığı söylenebilir. Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Komitesi ayrımcılığı “siyasal, ekonomik, sosyal, kültürel veya kamusal yaşamın herhangi bir alanında, insan hakları ve temel özgürlüklerin eşit ölçüde tanınmasını, yararlanılmasını ya da herkes tarafından kullanılmasını engelleyici veya zayıflatıcı amaç taşıyan ya da bu sonuçları doğuran ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasi veya farklı görüş, ulusal ve etnik köken, mülkiyet, doğum veya farklı bir statüye dayalı her türlü ayırma, dışlama, kısıtlama veya ayrıcalık tanıma” şeklinde tanımlamaktadır (Şişman, 2014). Benzer şekilde Birleşmiş Milletler Medeni ve Siyasi Haklar Sözleşmesi, Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi gibi uluslararası belgelerde ayrımcılık yasaklanmaktadır. Ulusal düzeyde ayrımcılığa karşı Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının 10. maddesinde “Kanun Önünde Eşitlik” başlığı altında “Herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasî düşünce, felsefî inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir” ifadesiyle önlem alındığı görülmektedir.

Altun (2010) ayrımcılık yasağına ilişkin insan hakları belgelerini incelediği çalışmada ayrımcılık nedenleri sayılan unsurların ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasi görüş, diğer görüş, ulusal köken, sosyal köken, herhangi diğer sosyal koşul, mülkiyet, doğum, ekonomik statü, diğer statü, ulusal azınlıkla bağ, etnik köken ve herhangi diğer faktör ayrımcılıkları olmak üzere toplamda 17 olduğu ancak hiçbir belgede bu 17 yasağın tümüne yer verilmediği sonucuna ulaşmıştır.

Ayrımcılığın en genel anlamda iki türü vardır. Doğrudan ayrımcılık “somut biçimde algılanabilir ve bir kimsenin karşılaştırılabilir durumlarda diğerlerine göre daha az tercih edilir bir muameleye tutulması, şimdiye kadar tutuluyor olması veya tutulma ihtimali olması durumu” olarak tanımlanmaktadır (Avrupa Komisyonu, 2006, s. 13). Bir çocuğun engelli olduğu için okula kaydedilmemesi doğrudan ayrımcılığa örnek olarak gösterilebilir (Gül, 2012). Dolaylı ayrımcılıkta ise görünürde farklı bir muamele söz konusu değildir. Ancak, herkese aynı şekilde uygulanan bir düzenleme, farklılık kaynağı olan bir özellik bakımından olumsuz sonuçlara sebep olabilmektedir. Erdoğan (2013, s. 37) dolaylı ayrımcılıkta “herkes için aynı şekilde geçerli ve görünüşte tarafsız olan, ancak bazı kişiler ve gruplar üzerinde diğerleri üzerinde yarattığından farklı veya diğer gruplar üzerinde yarattığından daha fazla olumsuz etkiler yaratan yasal düzenleme, uygulama ve tedbirler söz konusu” olduğunu vurgulamaktadır. Örneğin polislik mesleğine başvuru şartlarında 175 cm boya sahip olma kriteri herkes için uygulanan bir sınırlama olarak görünse de kadınlar için erkeklere göre daha eleyici bir unsur hâline gelmektedir (Altun, 2010). Doğrudan ve dolaylı ayrımcılığın yanında bireyler arasında farklılıklar oluşturan çeşitli özelliklere göre ayrımcılık çeşitleri vardır. Cinsiyet ayrımcılığı, yaş ayrımcılığı, etnik ayrımcılık, tabaka ayrımcılığı, dinsel ayrımcılık ve fiziksel görünüm ayrımcılığı bunlardan bazılarıdır (Erdoğan, 2013).

Birçok uluslararası ve ulusal düzenleme ile ayrımcılığın yasaklanmasına rağmen, toplumda bazı grupların diğerlerine göre hâlâ daha baskın, avantajlı ve ayrıcalıklı olduğu görülmektedir (Erdoğan, 2013; Gökçe, 2013; Ural, 2012). Ayrımcılık istihdam, mesleki gelişim, gelir, barınma, eğitim ve sağlık gibi pek çok kaynağa ulaşmada bariyer oluşturabilmektedir. Ayrımcılığın kaynaklara ulaşamamanın yanında, önyargı, yoksayılma, dışlanma, hor görülme, aşağılanma gibi insanlararası pek çok tehdite sebep olduğu ve bu tehditlerin insan psikolojisini olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir (Major, Quinton & McCoy, 2002).

Ayrımcılığın en fazla gözlemlenebileceği alanlardan birisi de eğitimdir. Ural (2012) bunun sebebini eğitimin, toplumun bütün üyeleriyle en çok ilişkisi olan kamu hizmeti ve örgüt olmasına bağlamaktadır. Çok kültürlü toplumlarda eğitimin demokratik ilkeler temelinde insanlararası hoşgörü, farklı bireylere saygı duyma, başkalarıyla yapıcı, saldırgan olmayan ilişkiler kurma yeterliliklerinin geliştirilmesi çok önemlidir (Şişman, Güleş & Dönmez, 2010). Ayrımcılığın bu kapsamda eğitimin etkililiğinin önünde engel oluşturması (Hanna & Linden, 2009) bu konuda çeşitli düzenlemeler yapılmasını gerekli kılmaktadır. Her bireyin eşit şartlarda eğitime ulaşmasını güvence altına alan uluslararası ve ulusal çeşitli düzenlemeler bulunmaktadır. Bu belgeler eğitim hakkı ile ilgili ilköğretimin zorunlu hâle getirilmesi,

herkes için ücretsiz olması gibi genel ifadelerden bahsederken, UNICEF tarafından 1960'ta kabul edilen Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Uluslararası Sözleşme (EAKUS) ile daha özeldir eğitimde ayrımcılığın önüne geçilmesi amaçlanmaktadır. EAKUS'un 1. maddesinde (1960, s. 4) eğitimde ayrımcılık "herhangi bir kişi ya da grubu herhangi bir tür ya da düzeyde eğitim görmekten yoksun bırakmak, herhangi bir kişi ya da grubu, düşük standartlı bir eğitimle sınırlamak, kişiler ya da gruplar için ayrı eğitim sistemleri ya da kurumları kurmak ya da sürdürmek, herhangi bir kişi ya da gruba, insan onuruyla bağdaşmaz koşullar uygulamak üzere yapılan herhangi bir ayırım, dışlama, sınırlama ya da yeğleme" ifadeleriyle tanımlanmaktadır. Türkiye'de eğitimde ayrımcılık Milli Eğitim Temel Kanunu ile yasaklanmaktadır ancak belgede ayrımcılığa dair bir tanıma rastlanmamaktadır (Kaya, 2012).

Eğitim hakkı ile ilgili literatür ve politikalar incelendiğinde bireyin doğal kabul edilebilecek farklılıkların, eğitim hakkını kullanmasında herhangi bir sınırlığa sebep olması ya da üstünlük sağlamanın söz konusu olmadığı vurgulanmaktadır. Eğitim ortamlarında bireylerin farklılıkları dolayısıyla ayrımcılığa uğramalarının, eğitimin toplumsal işlevine zarar vereceği düşünülmektedir. Ayrımcılık yaşamı kötü yönde etkilemekte ve stresi artırmaktadır (Mesch, Turjeman & Fishman, 2008). Ayrıca, ayrımcılığın eğitimde etkililiği, başarıyı ve devamlılığı düşürdüğüne, okula karşı tutumları etkilediğine ilişkin çalışmalar da vardır (Erdoğan, 2013; Gökçe, 2013; Hanna & Linden, 2009; Mesch et al., 2008).

Eğitimde ayrımcılık konusunun önem kazanmasıyla birlikte konu ile ilgili yapılan çalışmaların da son zamanlarda giderek arttığı görülmektedir. Ancak ilgili literatür incelendiğinde, eğitim örgütlerinde ayrımcılık ile ilgili çalışmaların sadece kavramsal çerçevesinin belirlenmesi ile sınırlı kaldığı görülmektedir. Eğitim örgütlerinde ayrımcılığı ölçmeye yönelik yürütülen çalışmaların sayısı ise oldukça azdır (Capéau, Eeman, Groenez & Lamberts, 2012; Gökçe, 2013; Hanna & Linden, 2009; Hanassab, 2006; Jasinskaja-Lahti, Liebkind & Perhoniemi, 2006; Liebkind, Jasinskaja-Lahti & Solheim, 2004; Mesch et al., 2008; Sandhu & Asrabadi, 1994; Ural, 2012). Bu çalışmalarda katılımcıların ayrımcılık algısının cinsiyet, din, etnik köken gibi ayrımcılık türlerini belirlemeye yönelik hazırlanan maddeler ile ölçüldüğü görülmektedir. Bu çalışmada ise öğrencilerin karşılaştıkları ayrımcı davranışlara karşı genel algılarını belirlemeye yönelik maddelerin hazırlanması planlanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin genel ayrımcılık algısının belirlenmesinin, son zamanlarda üzerinde sıkça çalışmalar yapıldığı çokkültürlülük, farklılıkların yönetimi, sosyal adalet liderliği gibi değişkenlerle ilişkilendirilerek alana katkı sunabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışma, öğrencilerin ayrımcılık algısını belirleyebilmek için bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla, öğrencilerin ayrımcılık algısı tüm boyutlarıyla ele alınıp literatüre bu alanda katkı sunulması hedeflenmektedir.

## YÖNTEM

### Çalışma Grubu

Bu araştırma bir ölçek geliştirme çalışması olduğundan evrene

genelleme yapma amacı olmaması nedeniyle çalışma grubu belirlenmiştir. Çalışma grubu ölçeğin pilot uygulaması ve nihai uygulaması olmak üzere iki gruptan oluşmaktadır. Pilot uygulama sonucunda elde edilen veriler ölçeğin esas formuna karar vermede kullanılmıştır. Araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılında Ankara'da Hacettepe ve Gazi Üniversitesi'nde öğrenimine devam eden 293 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilere ait betimsel istatistikler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1:** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaş, Cinsiyet ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Değişken	Düzye	n	%
Cinsiyet	Kadın	185	63.1
	Erkek	107	36.5
Yaş	17-20	158	53.9
	21-24	105	35.8
	24 ve üzeri	30	10.2
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	125	42.7
	2. Sınıf	72	24.6
	3. Sınıf	35	11.9
	4. Sınıf ve üzeri	60	20.5

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %63.1'i kadın, %36.5'i erkek olup %42.7'si 1. sınıf öğrencisi, %24.6'sı 2. sınıf öğrencisi, %11.9'u 3. sınıf öğrencisi ve %20.5'i 4. sınıf ve üzeridir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerden %53.9'u 17-20 yaş aralığında, %35.8'i 21-24 yaş aralığında ve %10.2'si 24 yaş ve üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### Ölçek Geliştirme

"Öğrencilerin Ayrımcılık Algısı Ölçeği (ÖAAÖ)" geliştirme çalışmasının ilk aşamasında, ayrımcılık algısının ölçütleri ile ilgili alanyazın incelenmiştir (Altun, 2010; Anderson & Foster, 1964; Atasoy, 2012; Çayır, 2012; Capéau, et al., 2012; Gökçe, 2013; Hanna, 2009; Ural, 2012). Alanyazın incelemesi sonucunda öğrencilerin ayrımcılık algısını ölçmeye yönelik olarak toplamda 26 madde yazılmıştır. Daha sonra uzman görüşleri alınarak 24 maddelik ölçeğin deneme formu oluşturulmuştur. Ölçeğin yanıtlama sisteminin beşli derecelendirme ölçeği şeklinde olması planlanmıştır.

### Verilerin Analizi ve İşlemler

Araştırmacılar tarafından hazırlanan ÖAAÖ Likert tipi ölçek formunda düzenlenerek uygulanmıştır. Uygulama, üniversite öğrencilerinin gönüllü katılımıyla, 2015-2016 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin toplam doldurma süresi yaklaşık olarak 10 dakika sürmektedir. Ölçek formunda yer alan olumlu maddelerine verilen tepkiler, Tamamen Katılıyorum:5, Katılıyorum:4, Kararsızım:3, Katılmıyorum:2, Kesinlikle Katılmıyorum:1 şeklinde puanlanırken; olumsuz maddeler için ise Tamamen Katılıyorum:1, Katılıyorum:2, Kararsızım:3, Katılmıyorum:4, Kesinlikle Katılmıyorum:5 şeklinde puanlanmıştır. Pilot uygulama sonucunda veriler çözümlenirken, sosyal bilim-

ler için istatistik paket programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlemede ilk olarak klasik test teorisine göre maddelerin psikometrik özellikleri, madde ayırmıcılık gücü ve maddelerin ölçtükleri ortalama tutum düzeyleri şeklinde iki bölümde incelenmiştir. Klasik test teorisinde, madde ayırmıcılık gücü indeksi, maddenin, sorunun ölçtüğü özelliği kazanmış bireyleri diğerlerinden ayırma gücünü gösterir ve maddenin geçerliliğini ifade eder. Bu değer, madde puanları ile test puanlarının korelasyonudur (Kelecioğlu, 2001). Ölçekle ölçülmek istenen tutumu ölçmede, her maddenin ölçme gücünü belirlemek için Likert tarafından özgün olarak iki ayrı "madde analizi" önerilmiştir: 1) korelasyonlara dayalı analiz, 2) "iç tutarlık ölçütü"ne (t-test) dayalı analiz (McIver & Carmines 1982; Akt: Tezbaşaran, 2008). Korelasyona dayalı analiz yönteminde, maddenin ayırmıcılık gücü, her bir tutum cümlesi için elde edilen madde puanları ile ölçek puanları arasındaki korelasyon katsayısı ile (madde-ölçek korelasyonu) ifade edilir. Maddelerin madde-ölçek korelasyon katsayılarının işaretlerinin pozitif ve değerlerinin yüksek olması, ölçeğin tek boyutlu olması ve aynı zamanda güvenilirliğinin ve geçerliğinin yüksek olması bakımından önemlidir (Anıl, 2008). Likert'in deyişle "iç tutarlık ölçütü"ne dayalı madde seçme işlemi, denenen ölçek puanları dağılımının iki ucundaki % 27'lik alt ve üst gruplardaki cevaplayıcılardan elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilir. Bu ölçütle her madde için madde puanları dağılımı incelenir. Her madde için, üst gruptaki cevaplayıcıların madde puanları ortalaması ile alt gruptaki cevaplayıcıların madde puanları ortalaması arasındaki farkın manidarlığı t-testi ile sınanır. Alt ve üst gruplar birbirinden bağımsız olduğu için, bağımsız gruplar için uygulanan t-testten yararlanır (Tezbaşaran, 2008). Araştırmaya katılan öğrencilerin her bir maddeye verdikleri cevapların ortalaması, o madde hakkında öğrencinin sahip olduğu tutum miktarını gösterir. Bu değer düşük olması öğrencinin olumsuz tutuma sahip olduğunu, yüksek olması ise olumlu değere sahip olduğunu gösterir.

ÖAAÖ'nün güvenilirliği hesaplanırken Cronbach  $\alpha$  katsayısı kullanılmıştır. Cronbach  $\alpha$  katsayısı ölçek içinde bulunan maddelerin iç tutarlığının (homojenliğinin) bir ölçüsüdür. Ölçeğin  $\alpha$  katsayısı ne kadar yüksek olursa bu ölçekte bulunan maddelerin o ölçüde birbirleriyle tutarlı ve aynı özeliğin öğelerini yoklayan maddelerden oluştuğu şeklinde yorumlanır (Tezbaşaran, 2008). Araştırmanın yapı geçerliği çalışmaları, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi; aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya getirerek ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir (Büyüköztürk, 2009). Başka bir deyişle faktör analizi, ortak boyutların saptanması ve bağımlılık yapısının yok edilmesi yöntemidir (Tavşancıl, 2010). Faktör analizi üzerine kurulu hipotezlerin test edilmesi amacıyla kullanılan teknik ise doğrulayıcı faktör analizidir. Gizil değişkenler arasındaki ilişkileri betimleyen model ile elde edilen verinin ne oranda uyduğuna ilişkin ayrıntılı istatistikler sunar (Büyüköztürk, Çokluk & Şekercioğlu, 2010). Başka bir ifadeyle DFA örneklem verilerinin önerilen modeli doğrulayıp doğrulamadığını kontrol etmek için kullanılır (Yılmaz & Çelik, 2013).

## BULGULAR

Bu çalışmada, ÖAAÖ'nün pilot uygulaması sonucu elde edilen

veriler üzerinde maddelerin ve ölçeğin psikometrik özellikleri hesaplanmıştır. ÖAAÖ deneme formuna ait maddelerin ayırmıcılık gücünün belirlenmesinde, korelasyona dayalı analiz yöntemi (rjx) ve iç tutarlık ölçütüne (t testi) dayalı analiz yöntemi kullanılmıştır. Korelasyona dayalı analiz yönteminde, her bir ölçek maddesinin puanı ile ölçek puanı arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. İç tutarlık ölçütüne (t testi) dayalı analiz yönteminde ise %27'lik alt ve üst gruplar oluşturulmuş ve oluşturulan bu grupların arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığı 't testi' kullanılarak analiz edilmiştir. Madde analizi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde, maddelerin korelasyon (rjx) değerlerinin 0.29 (1. madde) ile 0.76 (17.madde) aralığında değiştiği ve 1. maddenin dışında diğer tüm maddelerin ölçek puanları ile pozitif ve yüksek korelasyon verdiği görülmüştür. Büyüköztürk (2009)'e göre, madde toplam korelasyonun pozitif ve yüksek olması maddelerin benzer davranışlar gösterdiğini ve iç tutarlığının yüksek olduğunu gösterir. Öte yandan 1. maddenin düşük korelasyon ( $r < 0.30$ ) vermesi nedeniyle, ölçeğin nihai formu oluşturulurken çıkarılmasına karar verilmiştir.

Maddelerin iç tutarlık ölçütüne dayalı t testi sonuçlarının yer aldığı Tablo 2'ye göre, %27'lik alt ve üst gruplardan hesaplanan t değerlerinin ölçekte yer alan tüm maddeler için manidar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, ölçek maddelerinin ölçtüğü özellik bakımından bireyleri istenilen düzeyde ayırt ettiğini göstermektedir. Maddelerin ortalama değerlerinin 1.57 (21.madde) ve 2.26 (22.madde) aralığında değişmektedir. Ayrıca ölçek puanlarının ortalaması 1,79 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, öğrencilerin ölçek maddelerinde yer alan ifadelere katılma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Maddelerin standart sapma değerlerinin 0.76 (17.madde) ile 1.21 (7.madde) aralığında değişen değerler aldığı Tablo 2'de görülmektedir. Ayrıca ölçek puanlarının standart sapmalarının ortalaması ise 0.94 olduğu sonucu bulunmuştur.

ÖAAÖ'nün deneme formundan elde edilen verilerin Cronbach Alpha değeri 0.94 olarak bulunmuştur. Buna göre, ÖAAÖ'nün güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. ÖAAÖ'nün geçerlik çalışmaları ise yapı geçerliği ve kapsam geçerliği olarak incelenmiştir. ÖAAÖ'nün kapsam geçerliğini belirlemek için alanyazın taraması yapılmış ve madde havuzu oluşturularak deneme formu hazırlanmıştır. Daha sonra ölçeğin deneme formu 5 ayrı uzman (dil uzmanı, alan uzmanı, ölçme ve değerlendirme uzmanı) tarafından değerlendirilmiş ve uzmanların görüşleri alınmıştır. Alpar (2014)'a göre kapsam geçerliğini uzman görüşlerine başvurarak saptamak çok etkili bir yaklaşımdır. Gelen ortak dönütlere dayanarak, ölçek maddeleri yeniden gözden geçirilmiş ve öğrenciler tarafından anlaşılamayacağı düşünülen ifadeler düzeltilmiştir. Gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra pilot uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. ÖAAÖ'nün yapı geçerliğini belirlemek için ilk olarak ölçeğin pilot uygulamasından elde edilen veriler üzerine açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktör çözümlemesine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Bartlett's testleri uygulanmıştır. Ölçeğin tümüne ilişkin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı 0.93 ve Bartlett testi anlamlı çıkmıştır ( $p < 0.05$ ). Tabachnick ve Fidell (2013) faktör analizi için KMO değerinin 0.6

**Tablo 2:** ÖAAÖ Madde Analizi Sonuçları

No	Maddeler	$\bar{x}$	s	$r_{jx}$	t
1.	Kendimi ikinci sınıf biri gibi hissediyorum.	1.91	1.08	0.29	-5.78*
2.	Ötekileştirildiğimi düşünüyorum.	1.73	0.92	0.57	-11.29*
3.	Fikirlerime değer verilmediğini düşünüyorum.	1.86	0.91	0.44	-9.37*
4.	Yapılan sosyal etkinliklere herkesle eşit şartlarda katılmıyorum.	2.11	1.10	0.48	-9.90*
5.	Kendimi bir yabancı gibi hissediyorum.	1.86	0.99	0.60	-10.61*
6.	Çevremdekiler bana farklı biriymişim gibi davranıyor.	1.85	1.00	0.62	-12.55*
7.	Kendimi diğer arkadaşlarım gibi görmüyorum.	2.09	1.21	0.55	-10.62*
8.	Kişisel özelliklerimi gizleme ihtiyacı duyuyorum.	1.93	1.05	0.61	-11.12*
9.	Çevremdekiler tarafından sevilmediğimi düşünüyorum.	1.67	0.85	0.71	-14.69*
10.	Sosyal toplantılara davet edilmiyorum.	1.84	0.92	0.59	-11.09*
11.	Diğer arkadaşlarım ile eşit değilmişim gibi muamele görüyorum.	1.61	0.79	0.72	-13.54*
12.	Başkaları tarafından istismar edildiğimi düşünüyorum.	1.59	0.84	0.67	-10.34*
13.	Eğitim ve öğretim hizmetlerinden herkes kadar yararlanamıyorum.	1.75	0.92	0.55	-10.34*
14.	Sosyal etkinliklere herkes kadar katılmıyorum.	2.16	1.14	0.55	-14.44*
15.	Taleplerimin dikkate alınmadığını düşünüyorum.	1.95	0.98	0.71	-17.25*
16.	Değer görmediğimi hissediyorum.	1.62	0.81	0.75	-12.70*
17.	Kabul görmediğimi hissediyorum.	1.59	0.76	0.76	-12.53*
18.	Alay konusu oluyorum.	1.54	0.86	0.56	-9.70*
19.	İnsanların bana karşı olumsuz olduğunu hissediyorum.	1.76	0.88	0.71	-12.93*
20.	Diğerlerinin bana karşı olduğunu hissediyorum.	1.71	0.86	0.69	-13.46*
21.	Dışlandığımı hissediyorum.	1.57	0.77	0.75	-13.59*
22.	Eğitim ve öğretimimde engellerle karşılaştığımı düşünüyorum.	2.26	1.16	0.48	-11.36*
23.	Sevilmediğimi hissediyorum.	1.58	0.82	0.69	-12.72*
24.	Kendimi değersiz hissediyorum.	1.58	0.92	0.72	-11.48*

\* $p<0.05$ .

ve üzerinde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuca göre eldeki veri grubu faktör analizi için uygundur. Nihai forma alınan maddelerin faktör yük değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde, maddelerin faktör yük değerlerinin 0.5 ve üzerinde olduğu görülmüştür. Bu değerın altında kalarak ölçekten çıkarılmasına karar verilen maddeler ise 3-1-12-7-5-14-15-4 maddeleridir. Faktör yapısını belirlemek amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin 16 madde ve tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu bu faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı varyans %50.367 olarak bulunmuştur. Ayrıca Şekil 1'de verilen öz değerlere ait çizgi grafiği incelendiğinde birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüşün olması, ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Yapılan analizler sonucunda ÖAAÖ'nün 16 maddeden oluşan tek boyutlu ve yapı geçerliğine sahip bir ölçek olduğu görülmüştür. Açımlayıcı faktör analizinin ardından ÖAAÖ'nün nihai formuna karar verilerek kalan 16 madde üzerine doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve sonuç diyagramı Şekil 2'de verilmiştir.

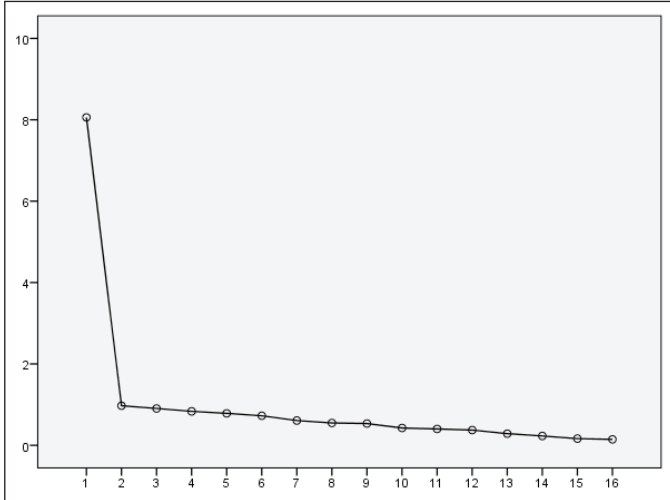
Şekil 2 incelendiğinde, ÖAAÖ'nün kuramsal yapısına ilişkin oluşturulan ölçme modeli görülmektedir. Söz konusu ölçme

**Tablo 3:** ÖAAÖ'ye Ait Maddelerin Faktör Yük Değerleri

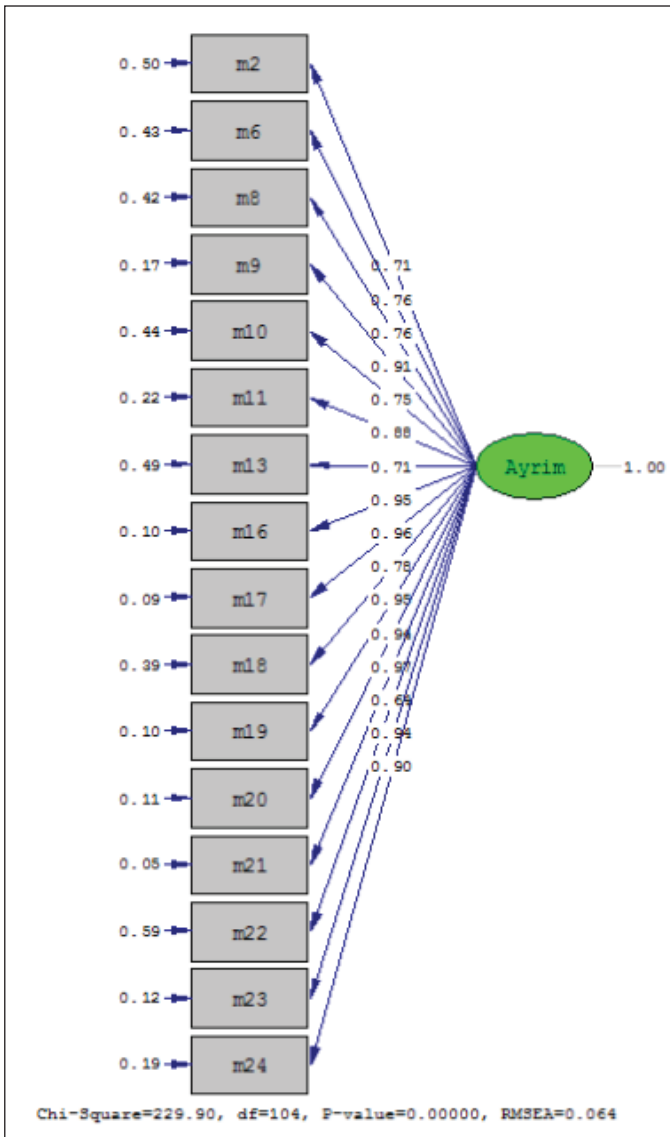
Maddeler	Faktör yük değerleri	Maddeler	Faktör yük değerleri
m21	0.83	m11	0.74
m17	0.81	m18	0.63
m19	0.80	m8	0.63
m23	0.80	m10	0.62
m16	0.79	m6	0.62
m20	0.78	m13	0.58
m9	0.78	m2	0.57
m24	0.76	m22	0.52

modeline ait standartlaştırılmış yükler, t değerleri ve R2 değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde, ölçeğe ait gözlenen değişkenler ve ayrımcılık örtük değişkeni arasında en yüksek korelasyon değeri 0.96 (17.madde) olarak bulunmuştur. Ayrıca örtük değişken ve gözlenen değişkenler arasındaki tüm ilişkiler manidardır ( $p<0.05$ ). Ayrımcılık boyutunu en iyi açıklayan madde ise m21



Şekil 1: Ölçek maddelerine ilişkin öz değer grafiği.



Şekil 2: ÖAAÖ'ye ilişkin doğrulayıcı faktör analiz diyagramı.

Tablo 4: ÖAAÖ'nün Ölçme Modeli Sonuçları

Maddeler	Standartlaştırılmış Yükler	t değeri	R <sup>2</sup>	Standart Hata
M2	0.71	29.55*	0.50	0.50
M6	0.76	29.81*	0.57	0.43
M8	0.76	28.49*	0.58	0.42
M9	0.91	54.72*	0.83	0.17
M10	0.75	29.16*	0.56	0.44
M11	0.88	27.08*	0.78	0.22
M13	0.71	27.61*	0.51	0.49
M16	0.95	69.66*	0.90	0.10
M17	0.96	79.30*	0.91	0.09
M18	0.78	31.78*	0.61	0.39
M19	0.95	80.89*	0.90	0.10
M20	0.94	74.29*	0.89	0.11
M21	0.95	81.12*	0.95	0.05
M22	0.65	18.88*	0.41	0.59
M23	0.94	65.42*	0.88	0.12
M24	0.90	51.00*	0.81	0.19

maddesidir (R<sup>2</sup> = 0.95). Ölçek maddelerine ilişkin hata varyansları incelendiğinde ise en yüksek hata varyansının 22. madde (0.59) olduğu sonucu bulunmuştur. Söz konusu modelin uyum iyiliğinin değerlendirilmesi için kullanılan indeksler, kabul kriterleri ve bulunan değerler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5'te, Büyüköztürk (2010) ve diğerlerine göre doğrulayıcı faktör analizi sonucunda model veri uyumuna ilişkin hesaplanan istatistiklerden en sık kullanılan kabul kriterleri görülmektedir. ÖAAÖ'ye ilişkin oluşturulan modele ait doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre model veri arasındaki uyumun iyi olduğu görülmektedir. Uyum istatistiklerinden  $\chi^2$  değeri manidar bulunmuştur. Örneklem büyüklüğüne duyarlı olmasından dolayı ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölünmesiyle elde edilen değer dikkate alınmalıdır. Söz konusu bu değer iki veya altında olması gerekmektedir (Anıl, 2008). Bu kriter göz önüne alındığında, ÖAAÖ'ye ait modelin  $\chi^2/sd = 2.21$  sonucu, iyi bir model olduğunu göstermektedir. Ayrıca AGFI (0.97) değeri model veri uyumu için iyi olmakla birlikte, NFI (0.97), RMR (0.24) ve RMSEA (0.064) değerleri model veri uyumu için kabul edilebilir değerlerdir. Analizde hesaplanan CFI (0.98) ve GFI (0.98) değerleri ise model veri uyumunun yüksek olduğunu göstermektedir. Model-veri uyumuna ilişkin değerlerin tamamı göz önüne alındığında kurulan modelin veri uyumunun iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, eğitim örgütlerinde öğrencilerin ayrımcılık algısını ölçmeye yönelik Öğrencilerinin Ayrımcılık Algısı Ölçeği'ni (ÖAAÖ) geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Ankara ilinde eğitim görmekte olan 293 üniversite öğrencisine araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek uygulanmıştır.

**Tablo 5:** ÖAAÖ Uyum İyiliği Testlerinin Değerleri

Uyum Ölçüsü	Kabul Kriterleri	Bulunan Değerler	Uyum
Chi-Square/ sd	$\leq 2.5$ = mükemmel uyum	229.90/104=2.21	mükemmel uyum
RMSEA	$\leq 0.08$ = iyi uyum	0.064	iyi uyum
RMR	$\leq 0.10$ = iyi uyum	0.24	vasat uyum
NFI	$\geq 0.90$ = iyi uyum	0.97	iyi uyum
CFI	$\geq 0.90$ = iyi uyum	0.98	iyi uyum
AGFI	$\geq 0.90$ = iyi uyum	0.97	iyi uyum
GFI	$\geq 0.90$ = iyi uyum	0.98	iyi uyum

ÖAAÖ geliştirme çalışmasının ilk aşamasında, ayrımcılık algısının ölçütleri ile ilgili literatür ve ilgili ölçekler (Capéau, et al., 2012; Gökçe, 2013; Hanna ve Linden, 2009; Hanassab, 2006; Jasinskaja-Lahti, et al., 2006; Liebkind, et al., 2004; Mesch et al., 2008; Sandhu & Asrabadi, 1994; Ural, 2012) incelenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin ayrımcılık algısını ölçmeye yönelik toplam 26 madde yazılmıştır. Uzman görüşlerinin alınmasının ardından 24 maddelik ölçeğin deneme formu oluşturulmuş ve yanıtlama sisteminin beşli derecelendirme ölçeği şeklinde olması planlanmıştır. Hazırlanan ölçek deneme formunun uygulamasının ardından veriler iki bölümde incelenmiştir. Öncelikle klasik test teorisine göre maddelerin psikometrik özellikleri, madde ayrımcılık gücü ve maddelerin ölçtükleri ortalama tutum düzeyleri analiz edilmiştir. Daha sonra ölçeğin psikometrik özellikleri güvenilirlik ve geçerlik analizleri ile incelenmiştir.

ÖAAÖ deneme formuna ait maddelerin ayrımcılık gücünün belirlenmesinde, korelasyona dayalı analiz yöntemi (rjx) ve iç tutarlık ölçütüne (t testi) dayalı analiz yöntemi kullanılmıştır. Maddelerin korelasyon (rjx) değerlerinin 1. maddenin dışında diğer tüm maddelerin ölçek puanları ile pozitif ve yüksek korelasyon verdiği görülmüştür. İç tutarlık ölçütüne dayalı t testi sonuçlarına göre, ölçek maddelerinin ölçtüğü özellik bakımından bireyleri istenilen düzeyde ayırt ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek puanlarının ortalaması 1.79 olarak hesaplanmış olması öğrencilerin ölçek maddelerinde yer alan ifadelere katılma eğiliminde olduklarını göstermiştir.

ÖAAÖ'nün deneme formundan elde edilen verilerin Cronbach alfa değeri 0.94 olarak bulunmuştur. Ayrıca kapsam geçerliğini belirlemek için ölçeğin deneme formu 5 ayrı uzman (dil uzmanı, alan uzmanı, ölçme ve değerlendirme uzmanı) tarafından değerlendirilmiş ve uzmanların görüşleri alınmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için ilk olarak ölçeğin pilot uygulamasından elde edilen veriler üzerine açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Daha sonra ÖAAÖ'nün nihai formuna karar verilerek doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin 16 madde ve tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu bu faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı varyans %50.367 olarak bulunmuştur. ÖAAÖ'ye ilişkin oluşturulan modele ait doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre model veri arasındaki uyumun iyi olduğu görülmektedir. Uyum istatistiklerinden Ki-kare değeri manidar bulunmuştur. Söz konusu modelin Chi-Square/ sd = 2.21 sonucu, iyi bir model olduğunu göstermektedir. Ayrıca AGFI (0.97)

değeri model veri uyumu için iyi olmakla birlikte, NFI (0.97), RMR (0.24) ve RMSEA (0.064) değerleri model veri uyumu için kabul edilebilir değerlerdir. Analizde hesaplanan CFI (0.98) ve GFI (0.98) değerleri ise model veri uyumunun yüksek olduğunu göstermektedir. Model-veri uyumuna ilişkin değerler göz önüne alındığında, kurulan modelin veri uyumunun iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim örgütlerinde öğrencilerin ayrımcılık algısını ölçmeye yönelik çalışmalar incelendiğinde sayısı az olan ölçek çalışmalarındaki maddelerin cinsiyet, din, etnik köken gibi ayrımcılık türlerini belirlemeye yönelik hazırlandığı görülmektedir. Farklı olarak ÖAAÖ ile öğrencilerin karşılaştıkları ayrımcı davranışlara karşı algılarını ölçmeye yönelik maddeler hazırlanmıştır. Ölçeğin kullanılacağı farklı çalışmalarda ayrımcılık çeşitlerine (cinsiyet, dil, etnik köken vb.) ilişkin bilgiler çalışmanın demografik bilgiler bölümünde yer alacak maddeler ile elde edilebilir. Ayrıca ilgili literatür incelendiğinde ayrımcılık algısının ölçülebilmesinin zor olduğu ve bu konuda deneysel çalışmaların daha etkili olacağını savunan çalışmalar da vardır (Anderson, 2005; Capéau, et al., 2012). Bu araştırmalarda ayrımcı davranışların arkasındaki mekanizmaları ortaya çıkarmanın zor olduğu, çünkü ırk, cinsiyet ve diğer özelliklere karşı tutumları gözlemlemenin ya da ölçmenin kolay olmadığı vurgulanmaktadır. Bu sebeple deneyimler, algılanan durumlar ve grup kimliğinin kısmen kontrol edildiği ayrımcılık ile ilgili çalışmalarda özellikle deneysel laboratuvar çalışmalarının daha faydalı olduğu savunulmaktadır.

Eğitim örgütlerinin bireyler arasındaki farklılıklardan kaynaklanan eşitsizlikleri yeniden üreten kurumlar olmaktan uzaklaştırmak adına ayrımcılık gibi eşitsizliğe sebep olabilecek durumları belirlemek ve gerekli önlemleri almak önemli görülebilir. Bu kapsamda ÖAAÖ'nün literatüre bu alanda katkı sunduğu düşünülmektedir. Bu araştırma bir ölçek geliştirme çalışması olup, söz konusu çalışma üniversite öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Daha ileri araştırmaların il ya da ülke çapındaki evreni temsil edecek örneklem üzerinde yürütülmesi önerilebilir. Bu kapsamda yine benzer çalışmaların farklı öğretim kademelerinde yapılması düşünülebilir. Ayrıca farklı değişkenlerle birlikte ayrımcılık algısı üzerine çalışmalar yapılabilir.

#### KAYNAKLAR

Avrupa Komisyonu. ( 2010). Avrupa Ayrımcılık Yasağı Hukuku El Kitabı. Retrieved from [http://www.anayasa.gov.tr/files/insan\\_haklari\\_mahkemesi/kitaplar/elkitabı.pdf](http://www.anayasa.gov.tr/files/insan_haklari_mahkemesi/kitaplar/elkitabı.pdf)

- Alpar, R. (2014). *Spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamaları istatistik ve geçerlik-güvenirlik*. Ankara: Detay Yayıncılık
- Altun, M. (2010). *Ayrımcılık suçu* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Anderson, C. A., & Foster, P. J. (1964). Discrimination and inequality in education. *Sociology of Education*, 38(1), 1-18.
- Anıl, D. (2008). Reliability and validation of values skill for primary school students: exploratory and confirmatory analysis. *World Applied Sciences Journal*, 3(5), 848-857.
- Avrupa Komisyonu, (2006). *Ayrımcılıkla mücadele bir eğitim el kitabı*. İtalya: Avrupa Topluluğu Resmi Yayınlar Bürosu.
- Büyükköztürk, Ş. (2009). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyükköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Şekercioğlu, G. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Capéau, B., Eeman, L., Groenez, S., & Lamberts, M. (2012). *A proposal to measure multidimensional discrimination*. HIVA, Research Institute for Work and Society. Belgium.
- Çayır, K. (2012). *Ayrımcılık: çok boyutlu yaklaşımlar*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Erdoğan, M. (2013). *Bireysel ve toplumsal bir durum olarak Türkiye’de önyargı ve ayrımcılık* (Yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Gökçe, A. T. (2013). University students’ perception of discrimination on campus in Turkey. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35(1), 72-84.
- Gül, İ. İ. (2012). Hukukta ayrımcılık yasağı. In Çayır K., & Ceyhan M. A. (Eds.). *Ayrımcılık: Çok boyutlu yaklaşımlar* (pp. 117-133). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Hanassab, S. (2006). Diversity, international students, and perceived discrimination: Implications for educators and counselors. *Journal of Studies in International Education*, 10(2), 157-172.
- Hanna, R., & Linden, L. (2009). Measuring discrimination in education. *NBER Working Paper*, 12,16.
- Jasinskaja-Lahti, I., Liebkind, K., & Perhoniemi, R. (2006). Perceived discrimination and well-being: A victim study of different immigrant groups. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 16(4), 267-284.
- Kaya, N. (2012). Türkiye’nin eğitim sisteminde azınlıklar ve ayrımcılık: Kavramsal çerçeve ve temel sorunlar. In Çayır K., & Ceyhan M. A. (Eds.). *Ayrımcılık: Çok boyutlu yaklaşımlar* (pp. 117-133). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kelecioğlu, H. (2001). Örtük özellikler teorisindeki b ve a parametreleri ile klasik test teorisindeki p ve r istatistikleri arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 104-110.
- Liebkind, K., Jasinskaja-Lahti, I., & Solheim, E. (2004). Cultural identity, perceived discrimination, and parental support as determinants of immigrants’ school adjustments: Vietnamese youth in Finland. *Journal of Adolescent Research*, 19(6), 635-656.
- Major, B., Quinton, W. J., & McCoy, S. K. (2002). Antecedents and consequences of attributions to discrimination: Theoretical and empirical advances. *Advances in Experimental Social Psychology*, 34, 251-330.
- Marshall, G. (1998). *A dictionary of sociology*. NY: Oxford.
- Mesch, G. S., Turjeman, H., & Fishman, G. (2008). Perceived discrimination and the well-being of immigrant adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(5), 592-604.
- Öner, A. (2013). *Workplace discrimination against white collar lesbians and gays and their coping strategies: A case study from Ankara, Turkey* (Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Pollak, A. (2008). Discrimination and good practice activities in education: trends and developments in the 27 EU member states. *Intercultural Education*, 19(5), 395-406.
- Sanchez, J. I., & Brock, P. (1996). Outcomes of perceived discrimination among hispanic employees: is diversity management a luxury or a necessity? *Academy of Management Journal*, 39(3), 704-719.
- Sandhu, D. S., & Asrabadi, B. R. (1994). Development of an acculturative stress scale for international students: Preliminary findings. *Psychological Reports*, 75(1), 435-448.
- Şişman, M., Güleş, H., & Dönmez, A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 167-182.
- Şişman, Y. (2014). Engelliler açısından eşitlik, ayrımcılık ve eğitim hakkı. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 32, 57-85.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. E-kitap. Mersin: Mersin Üniversitesi.
- United Nations (UN). (2009). The universal declaration of human rights. Retrieved from [www.un.org/en/documents/udhr/](http://www.un.org/en/documents/udhr/).
- UNESCO (1960). Eğitimde ayrımcılığa karşı uluslararası sözleşme. Retrieved from [www.unesco.org/education/pdf/DISCRI\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DISCRI_E.PDF)
- Ural, A. (2012). Türk asıllı göçmenlerin Hollanda’daki temel eğitim uygulamalarına yönelik ayrımcılık algıları. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 262-274.
- Yılmaz, V., & Çelik, E. H. (2013). *Lisrel ile yapısal eşitlik modellemesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.