



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN FARKLI KİMLİKLERE DAİR KALIP
YARGILARI VE BUNLARIN KAYNAKLARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayşe BEŞTEPE

TOKAT

Kasım, 2021



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN FARKLI KİMLİKLERE DAİR KALIP
YARGILARI VE BUNLARIN KAYNAKLARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayşe BEŞTEPE

Danışman: Doç.Dr. Fatih YAZICI

TOKAT

Kasım, 2021

ETİK SÖZLEŞME

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgi toplama ve raporlaştırma sürecinin Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'ne, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna, genel akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak gerçekleştirildiğini; bu tez çalışmasının “intihal engelleme” programı ile tarandığını, bana ait olmayan tüm bilgi, düşünce ve bulgulara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan eder, sorumluluğun tarafıma ait olduğunu kabul ederim.

Tarih: 05/11/2021

Ayşe BEŞTEPE

İmza

JÜRİ İMZA SAYFASI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Ayşe BEŞTEPE'nin Lise Öğrencilerinin Farklı Kimliklere Dair Kalıp Yargıları Ve Bunların Kaynakları adlı çalışması 05/11/2021 tarihinde jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Programında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan: Doç. Dr. Akif PAMUK

Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Fatih YAZICI

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Muhammed Fatih ALKAN

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

05/11/2021

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın yürütülmesi esnasında başından sonuna kadar yol göstericim olan ve yüksek lisans eğitimim boyunca tecrübesi ve engin bilgi birikiminden yararlanmamı sağlayan, büyük bir titizlikle desteğini ve emeğini esirgemeyerek bana akademiye sevdiren değerli tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Fatih YAZICI'ya, tüm katkıları ile gösterdiği sabır ve anlayış için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez savunmama katılarak görüş ve önerileri ile araştırmama katkıda bulunan Sayın Doç. Dr. Akif PAMUK ve Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Fatih ALKAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Lisans ve yüksek lisans eğitimim süresince bilgileriyle ışık tutan, tezimi yazarken yardımcı olacak kaynaklara ulaşmamı sağlayan ve destekleyici sözleriyle daima yanımda olan Sayın Doç. Dr. Recep ERCAN'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın her aşamasında yanımda olan, bana inanan ve hayatımda önemli yer kaplayan sevgili arkadaşlarım İclal ÖZDAMAR, Beril KESGİN, Yavuz ÖZDEMİR ve Hanife DEMİR'e teşekkürlerimi sunarım.

Hayatım boyunca beni destekleyerek maddi ve manevi yardımlarını esirgemeyen, bundan dolayı haklarını asla ödeyemeyeceğim aileme; babam MEHMET BEŞTEPE, annem Hülya BEŞTEPE, erkek kardeşlerim Sinan BEŞTEPE, Ahmet Turan BEŞTEPE ve Alparslan BEŞTEPE'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN FARKLI KİMLİKLERE DAİR KALIP YARGILARI VE BUNLARIN KAYNAKLARI

Beştepe, Ayşe

Yüksek Lisans, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Fatih Yazıcı

Kasım 2021, x + 102 sayfa

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin farklı kimliklere ilişkin hangi kalıp yargılara sahip olduğunu, ilgili kalıp yargıların nasıl ortaya çıktığını tespit etmek ve kalıp yargıların oluşumunda eğitimin rolünü ortaya koymak amaçlanmıştır. Nitel bir yaklaşımın temel alındığı çalışma, durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Tokat ilinde yer alan 4 ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 275 lise öğrencisi oluşturmuştur. Lise öğrencilerinin ulusal, etnik, dini ve cinsel kimliklere dair sahip olduğu kalıp yargıların değerlendirilmesinde, açık uçlu soru formundan elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Katılımcılardan “Suriyeli”, “Ermeni”, “Yunan”, “Kürt”, “Musevi”, “Hristiyan”, “Kadın” ve “Erkek” denilince akıllarına gelen kavramları yazmaları ile bu kavramlarla ilk kez nerede ve nasıl karşılaştıklarını ifade etmeleri istenmiştir. Katılımcılar tarafından verilen yanıtlar, ana ve alt temalar şeklinde kategorilere ayrılmış, daha sonra da içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma bulgularına göre, lise öğrencilerinin Suriyelilere dair en çok “sığınmacı” ve “mazlum”, Ermenilere dair en çok “gayrimüslim” ve “düşman”, Yunanlara dair en çok “özentî” ve “gayrimüslim”, Kürtlere dair en çok “anlaşılması zor” ve “doğulu”, Musevilere dair en çok “kâfir” ve “zalim”, Hristiyanlara dair en çok “kâfir” ve “gayrimüslim”, kadınlara dair en çok “anne” ve “şiddet mağduru”, erkeklere dair ise en çok “şiddet yanlısı” ve “kendini kadınlardan üstün gören” stereotiplerine sahip olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda

ortaya çıkarılan kalıp yargıların kaynaklarının ise aile, sosyal evre, medya ve eğitim olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kolektif kimlik, Öteki, Kalıp yargı, Önyargı, Ayrımcılık, Eğitim



ABSTRACT

HIGH SCHOOL STUDENTS' STEREOTYPES ABOUT DIFFERENT IDENTITIES AND THEIR SOURCES

Bestepe, Ayse

Graduate, Social Studies Education Discipline

Thesis Advisor: Assoc. Dr. Fatih Yazıcı

November 2021, x + 102 pages

In this research, it is aimed to determine which stereotypes high school students have about different identities and how the related stereotypes emerge and to reveal the role of education in the formation of stereotypes. The study, based on a qualitative approach was conducted in a case study pattern. The study group of the research consisted of 275 high school students studying in four secondary education institutions in the province of Tokat in the 2019-2020 academic year. The data obtained from the open-ended question form were used to evaluate the stereotypes of high school students about national, ethnic, religious and sexual identities. The participants were asked to write down the concepts that come to mind when the words Syrian Armenian Greek Kurdish Jewish Christian Women and Men are mentioned, and to express where and how they encountered these concepts for the first time. The answers given by the participants were categorized as main and sub-themes, and then they were subjected to content analysis. According to the research findings, high school students are the most refugees and oppressed about Syrians, the most non-Muslim and hostile about Armenians, the most wannabe and non-Muslim about Greeks, the most obscure and oriental about Kurds, the most infidel and cruel about Jews, the most infidel and cruel about Christians. It has been concluded that infidels and non-Muslims have stereotypes about women mostly as mothers and victims of violence, and about men who are mostly pro-violent and consider themselves superior to women. As a result of the research, it has

been determined that the sources of the stereotypes are family, social environment, media and education.

Keywords: Collective identity, Other, Stereotype, Prejudice, Discrimination, Education



İÇİNDEKİLER

ETİK SÖZLEŞME.....	iii
JÜRİ İMZA SAYFASI	iv
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLO LİSTESİ.....	xii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem	1
Amaç	2
Önem.....	3
Sınırlılıklar	3
Tanımlar	3
BÖLÜM II	5
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	5
Benlikten Kimliğe	5
Bireysel Kimlik	6
Kolektif Kimlik	6
Etnik Kimlik.....	9
Ulusal Kimlik.....	10
Dini Kimlik	11
Politik Kimlik.....	12
Cinsel Kimlik	13
Biz-Öteki İnşası.....	15
Ulus Devletin Biz-Öteki İnşası	16
Kalıp Yargılar (Stereotipler)	19
Kalıp Yargıların Kaynakları.....	22
Önyargılar	24
Ayrımcılık	26
Kalıp Yargıların Oluşmasında Eğitimin Rolü.....	30
Kalıp Yargıların Oluşumunda Tarih Eğitimi.....	32
Kalıp Yargıların Oluşumunda Sosyal Bilgiler Eğitimi	36
BÖLÜM III	41

YÖNTEM	41
Araştırma Modeli	41
Çalışma Grubu	41
Veri Toplama Aracı.....	41
Verilerin Analizi.....	42
BÖLÜM IV	43
BULGULAR.....	43
1. Alt Probleme Yönelik Bulgular	43
Suriyeli	43
Ermeni	46
Yunan	47
2. Alt Probleme Yönelik Bulgular	49
Kürt.....	49
3. Alt Probleme Yönelik Bulgular	50
Musevi	50
Hristiyan	52
4. Alt Probleme Yönelik Bulgular	53
Kadın	53
Erkek.....	55
5. Alt Probleme Yönelik Bulgular	58
Kalıp Yargıların Kaynakları	58
BÖLÜM V	62
TARTIŞMA VE SONUÇ	62
Lise Öğrencilerinin Kalıp Yargılarına Dair Sonuç ve Tartışma	62
Kalıp Yargıların Kaynaklarına Dair Sonuç ve Tartışma.....	71
BÖLÜM VI.....	78
ÖNERİLER.....	78
KAYNAKÇA.....	80
EKLER.....	96
Ek 1. Ölçme Aracı.....	96
Ek 2. Tez Çalışması Veri Toplama Aracı Uygulama İzni Formu	99
Ek 3. Araştırma Uygulama İzni Belgesi	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Ek 4. Yazarın Özgeçmişi.....	102

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Lise Öğrencilerinin Suriyelilere Dair Kalıp Yargıları	43
Tablo 2. Lise Öğrencilerinin Ermenilere Dair Kalıp Yargıları	46
Tablo 3. Lise Öğrencilerinin Yunanlara Dair Kalıp Yargıları	47
Tablo 4. Lise Öğrencilerinin Kürtlere Dair Kalıp Yargıları.....	49
Tablo 5. Lise Öğrencilerinin Musevilere Dair Kalıp Yargıları	51
Tablo 6. Lise Öğrencilerinin Hristiyanlara Dair Kalıp Yargıları	52
Tablo 7. Erkek Öğrencilerin Kadınlara Dair Kalıp Yargıları.....	53
Tablo 8. Kız Öğrencilerin Erkeklerle Dair Kalıp Yargıları.....	55
Tablo 9. Kalıp Yargıların Kaynakları	58

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, alt problemleri, amacı, önemi, sınırlılıkları, tanımları ve kısaltmalarına yer verilmiştir.

Problem

İnsanlar genellikle birey olarak değil, belirli sosyal grupların üyeleri olarak hareket etmekte ve kendilerine ilişkin tanımlamalarını, grup aidiyetleri üzerinden türetmektedirler (Madran, 2012b). Bu anlamda kişinin kendisi ve diğerleri hakkındaki düşüncelerinin önemli bir kısmı, toplumsallaşma sürecinde biçimlenmekte ve değişime uğramaktadır. Kişilerarası ilişkiler bağlamında oluşan bireyin kimliği, hem gruplar arası, hem de birey ve grubu arasındaki karşılaşmada/çatışmada ortaya çıkmakta ve benlik imgesinde var olan farklı olma ile kendini tutarlı ve sürekli kılma duygularını içermektedir. Ancak bir yandan normlara uyma, öte yandan farklılığını koruma zorunluluğu, karmaşık bir sorunun temelini oluşturmaktadır: Kimlik sorunu (Bilgin, 1994).

Birey toplumsallaşma sürecinde geçirdiği deneyimler aracılığıyla belli toplumsal grup üyeliklerinin, kendisine ve diğerlerine belirli özellikler kazandırabileceğine ilişkin bir beklenti içerisine girmektedir (Newman, 2013). Kişinin öteki gruplar hakkında yaptığı tanımlar ve inandığı kalıp yargılar, bireyin kendi grubunu tanımlamak için başvurduğu bir referans noktasıdır. Toplumsallaşma çabaları ile toplumun bütün üyeleri çeşitli kalıp yargılara uygun olarak yetiştirilmeye ve geliştirilmeye çalışılır (Onur, 1995; akt. Demir, 2016, s. 37). Ancak kalıp yargıların kişiler ve kültürlerarası iletişime olumsuz etkileri bulunmaktadır (Işık, 2012). Bu nedenle kalıp yargıların kaynağının tespit edilip, bu kalıp yargıların neler olduğunun ortaya konulması gerekir.

Belli başlı olan bu davranış kalıpları, aileden sonra belki de en yoğun biçimde eğitim sistemi tarafından aktarılmaktadır (Yapıcı, 2004). Toplumun bireyden yerine getirmesini beklediği roller, eğitim sistemi aracılığıyla aktarılır ve bu yolla meşruiyet kazanır. Böylece, kalıp düşünce ve ön yargıların toplumsallaşma süreci okullarda yeniden üretilir. Toplumsallaşma sürecinde aktarılan roller, bireysel değil kategorik bir

davranış biçimi olarak algılanmaya başlandığı andan itibaren, kalıp yargılar ve önyargılara dönüşür (Aslan, 2015). Önyargıların davranışa dönüştüğü durumlarda ise ayrımcılık ortaya çıkar (Göregenli, 2012). Bilindiği kadarıyla bu konuda lise öğrencilerinin kalıp yargıları ile ilgili yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma ile öğrencilerin kimlik farklılıklarına dair sahip olduğu kalıp yargılar ortaya konulup, bu kalıp yargıların kaynakları ve eğitimin rolünün ne derece olduğu tespit edilmeye çalışılacaktır.

Problem Cümlesi

Lise öğrencilerinin kimlik farklılıklarına dair sahip olduğu kalıp yargılar ve bu kalıp yargıların kaynakları nelerdir?

Alt problemler

Lise öğrencilerinin;

- 1) Ulusal kimlik farklılıklarıyla ilgili sahip olduğu kalıp yargılar nelerdir?
- 2) Etnik kimlik farklılıklarıyla ilgili sahip olduğu kalıp yargılar nelerdir?
- 3) Dini kimlik farklılıklarıyla ilgili sahip olduğu kalıp yargılar nelerdir?
- 4) Cinsel kimlik farklılıklarıyla ilgili sahip olduğu kalıp yargılar nelerdir?
- 5) Sahip olduğu bu kalıp yargıların kaynakları nelerdir?

Amaç

Bu çalışmanın amacı, lise öğrencilerinin farklı kimliklere ilişkin hangi kalıp yargılara sahip olduğunu, ilgili kalıp yargıların nasıl ortaya çıktığını tespit etmek ve kalıp yargıların oluşumunda eğitimin rolünü ortaya koymaktır. Araştırmada ulusal kimliklere yönelik olarak, Türkiye'nin son yıllarda maruz kaldığı göçmen hareketleri ile sahip olunan tarihsel geçmiş göz önünde bulundurularak Suriyeli, Ermeni ve Yunan kimlikleri; etnik kimliğe yönelik olarak çoğunlukla milli kimliğe karşı tehdit olarak algılandığı için Kürt kimliği; dini kimliklere yönelik olarak Müslüman'ın 'öteki'sini oluşturdukları düşünüldüğü için Musevi ve Hristiyan kimlikleri; cinsel kimliklere yönelik olarak ise toplumsal cinsiyet bağlamında kadın ve erkek kimlikleri seçilmiştir.

Önem

Bu çalışma lise öğrencilerinin farklı kimliklere dair sahip olduğu kalıp yargıların oluşmasında nelerin etkili olduğunu ortaya çıkarması ve bunun sonucunda elde edilen veriler ışığında bu kalıp yargıların neden olduğu sorunlarının çözümüne yardımcı olması bakımından önemlidir. Bu araştırma ile kalıp yargıların ortaya çıkış süreçleri, hangi kalıp yargıların yaygın olduğu, bu kalıp yargıların oluşmasında bilhassa eğitimin nasıl bir rol üstlendiği ortaya konulmuştur. Böylelikle bu çalışmanın kalıp yargıların ortadan kaldırılabilmesi için nelerin yapılabileceği konusunda da ipuçları vereceği düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma Tokat ilinde bulunan 4 farklı resmi ortaöğretim kurumunda öğrenim görmekte olan lise öğrencilerinin görüşleri ile sınırlıdır. Araştırma öncelikle araştırmacının ikamet ettiği Sivas ilinde bulunan ortaöğretim kurumlarında yapılmak istenmiş ancak Sivas Milli Eğitim Müdürlüğü hiçbir şekilde uygulama yapılmasına izin vermemiştir. Sonrasında Tokat ilinde bulunan ortaöğretim kurumlarında yapılma kararı alınmış ancak Tokat Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından “Sünni-Alevi”, “sağcı-solcu” ve toplumsal cinsiyet kategorisinde yer alan “eşcinsel” kimliklerinin soru formundan çıkarılması koşuluyla uygulama yapılmasına müsaade edilmiştir.

Tanımlar

Benlik: Bireyin kim olduğu, ne anlama geldiği, neler yapabileceği ve dünyaya nasıl uyum sağlayabileceği ile ilgili kendi hakkındaki düşünceleri (Öner, 1987; akt. Cenkseven ve Sarı, 2008, s. 5).

Kimlik: Toplumsal bir varlık olarak insana özgü olan belirti, nitelik ve özelliklerle, birinin belirli bir kimse olmasını sağlayan şartların bütünü (www.sozluk.gov.tr).

Bireysel Kimlik: Kişisel değerler, düşünceler ve duygular gibi bireye özgü özelliklerin bir bütünü (Yazıcı, 2019).

Kolektif Kimlik: Sınırları belli bir alanda belirli bir kültürel topluluk tarafından taşınan kimlik (Bilgin, 1994).

Etnik Kimlik: Toplumun ya da egemen kültürün belirli bir azınlık grubuna yüklediği kimlik (Bilgin, 1994).

Ulusal Kimlik: Bir milletin kendine özgü düşünüş ve yaşayış biçimi, dil, töre ve gelenekleri, toplumsal değer yargıları ve kuralları ile oluşan özellikler bütünü (www.tr.wiktionary.org).

Dini Kimlik: Bireylerin ya da grupların kendilerini tanımlarken dini referans alarak oluşturdukları kimlik (Kahraman ve Yanmış, 2013).

Politik Kimlik: Bireylerin politik eğilimlerini ifade eden toplumsal ve siyasal değer ve ilkelerin bütünü (Yazıcı, 2019).

Cinsel Kimlik: Bireyin kendi bedenini ve benliğini belli bir eşeylik içinde algılayışı, kabullenışı, duygu ve davranışlarının buna uygun biçimde yönelişi (www.mentalica.com.tr).

Toplumsal Cinsiyet: Kadın veya erkeğin toplum içindeki statüsünü, bunlara uygun rollerini, görev ve sorumluluklarını, konumunu belirleyen toplumun bireye yönelik algı ve beklentilerinin tümü (Eroğlu, Taşkın, Vefikuluçay, Zeyneloğlu, 2007).

Öteki: Ben ya da biz den farklı olan ya da farklı olarak algılanan ve tanımlanmış olan (Özsüer, 2012).

Kalıp yargı (stereotip): Bir grubun üyelerine yönelik sabit, aşırı basitleştirilmiş ve aşırı genelleştirilmiş, genellikle ön yargılı bir kanı, bir grubun tüm üyelerine atfedilen olumlu veya olumsuz özellikleri taşıyan zihinsel yapılar (Koç ve Tutkun, 2008).

Ön yargı: Bir grubun tamamına ya da bir gruba ait olduğu için belli bir bireye yöneltile, hatalı, genellemeci ve değişken olmayan olumsuz tutumlar (Allport 1954; akt. Gürkaynak, 2012, s. 256).

Ayrımcılık: Mantıklı bir gerekçe olmaksızın bir bireye, benzer koşullardaki diğer bireylerden daha farklı ve adil olmayan bir şekilde muamele edilmesi (Baş, Sarı ve Uygur, 2018).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Benlikten Kimliğe

İnsanlık tarihinin ilk dönemlerinden itibaren “Ben kimim?” sorusu, bireylerin düşünce sistemlerinin merkezinde yer almış ve kimliğin temel bileşenlerinden biri olarak kabul edilen kendini tanımlama, insana özgü bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır (Güleç, 1992; akt. Tamer, 2014, s. 85). Bireyin kim olduğunu tanımlama biçimi ise kimliği nitilemede sıklıkla kullanılan benlik kavramını işaret etmektedir (Bilgin, 1994). Benlik bireyin kim olduğu, ne anlama geldiği, neler yapabileceği ve dünyaya nasıl uyum sağlayabileceği ile ilgili kendi hakkındaki düşünceleri olarak tanımlanabilir (Öner, 1987; akt. Cenkseven ve Sarı, 2008, s. 5). Kişiler arası ilişkiler bağlamında oluşan ve korunan bireyin benliği, toplumsallaşma sürecinde değişime uğramaktadır. Çünkü kişinin kendisi hakkındaki düşüncesinin önemli bir kısmı sosyal etkileşimin bir ürünüdür. Dolayısıyla bireyin ne tür bir insan olduğuna yönelik oluşan bilinci, karşılaştığı tüm insanlar ve yaşadığı her olay içerisinde onaylanıp onaylanmamasına bağlı olarak pekişmekte ve değişmektedir (Bilgin, 1994).

İnsanlar, genellikle birey olarak değil belirli sosyal grupların üyeleri olarak hareket etmekte ve kendilerine ilişkin tanımlamalarını grup aidiyetleri üzerinden türetmektedirler (Madran, 2012b). Bu anlamda benlikler, kendine özgü bir biçimde toplumu yaratmaktadırlar (Mead, 1934; akt. Marshall, 1999, s. 63). Benliğin diğerleriyle ve toplumla ilişkisinde kurgulanan kimlik ise, benliğe kıyasla kişiler arası etkileşimi ve sosyal gerçekliğe referansı daha çok içermektedir (Bilgin, 1994). Yani bir yönüyle bireyselliği temel alan kimlik kavramı, diğer yönüyle de bireyin sosyal ve politik tarafını tanımlamaya çalışmaktadır (Pamuk, 2014). Kimlik hem gruplar arası; hem de birey ve grubu arasındaki karşılaşmada/çatışmada ortaya çıkmakta ve benlik imgesinde var olan bir yandan farklı olma, öte yandan da kendini tutarlı ve sürekli kılma duygularını içermektedir (Bilgin, 1994).

Toplumsal olarak kabul edilen birtakım farklılıklar üzerinden inşa edilen kimlik, diğerleriyle olan farkı sayesinde kendi varlığını sürekli kılmaktadır (Parlak, 2015). Birey diğerlerinden farklılaşma ve özerkleşme durumuna ulaştığı ölçüde kendini özel ve

biricik olarak tanımlarken, yaşamının farklı dönemleri boyunca birisi olmak, bir geçmiş olmak duygularını yaratır. Bunlar kimliğin temel karakteristikleri sayılabilir (Bilgin, 1994). Bu bağlamda birey ancak bir diğeri aracılığıyla bilinçli bir biçimde kendini tanı (Şimşek, 2002).

Kimlik, bireyin çeşitli gruplarla kurduğu ilişkileri ile bu gruplara yönelik görevlerini ve bağlılık derecelerini belirlemektedir. Bu bağlılıklar bireyin ve ait olduğu topluluğunun varlığını muhafaza etmesini ve gelişmesini sağladığından dolayı kişiler arası beraberlik ve dayanışma duygusu yaratma amacını gütmektedir (Karpata, 1995). Bu nedenle kimlik, bir yandan bireyin kendisi ve diğeri arasında bir farklılaşmayı içerirken öte yandan da kendisi ve diğerleri arasındaki özdeşleşmelerden hareketle inşa edilmektedir. Bireysel kimliğin oluşumunda işte bu özdeşleşmelerin ve referans sistemlerinin etkisi çok açıktır (Bilgin, 1994).

Bireysel Kimlik

Bireysel kimlik; kişisel değerler, düşünceler ve duygular gibi bireye özgü niteliklerin bir bütünü olarak tanımlanır ve kişinin “Ben kimim?” sorusuna verdiği özne cevapları içerir (Yazıcı, 2019). Verilen bu cevaplar ışığında kişi “ben” ile birlikte diğerlerinden farklılaşmaya, onlara karşı özerkleşmeye ve böylece kendini ortaya koymaya çalışmaktadır (Altunoğlu, 2009, akt. Kılıç ve Tok, 2013, s. 230). Bireyin kendi hakkındaki imgesi; kendi kendine verdiği kimliği ise içinde yaşadığı alanla ilgilidir (Proshansky, 1976; akt. Bilgin, 2013, s. 196). Birey varlığını tanımlamaya ve anlamlandırmaya çalışırken, temelde aidiyet hissinden beslenerek içinde bulunduğu toplumu referans alıp; inanç ve değerlerinin neler olduğu, diğerlerinin ve kendi gözünde kim olduğu sorularının üzerinde durarak bireysel kimliğini inşa etmeye çalışmaktadır. İnsanın kendini keşfetmesi ancak toplum içerisinde gerçekleştiği için bireysel kimlikle toplumsal kimliği birbirinden ayrı olarak tasarlamak neredeyse olanaksızdır (Şimşek, 2002). Bundan dolayı bireysel kimlik, kolektif kimliklerin bireye sunmuş olduğu rollerin yerine getirilme sürecinde inşa edilir (Pamuk, 2014).

Kolektif Kimlik

Kolektif kimlik, belli bir insan grubunun kendisi hakkındaki bilincine yönelik olarak, bu grubun kendine özgü özelliklere sahip olduğu ve biricikliği yönündeki

düşüncelerini içermektedir (Bilgin, 1999). Dolayısıyla bireyin ait olduğu toplumsal çevrenin değerlerine, normlarına, gelenek ve göreneklerine, inanış biçimine vb. karşı geliştirdiği bir aidiyet bilincini ifade eder (Özdemir, 2001). Kolektif kimlik esasen sınırları belli bir alanda belirli bir kültürel topluluk tarafından taşınan kimlik olarak tanımlanabilir; bu anlamda etnik, ulusal, politik, dini ve cinsel kimlikler kolektif kimliğin versiyonları olarak karşımıza çıkmaktadır (Bilgin, 1994). Kolektif kimlikte genellikle bir farklılaşma eğilimi vardır. Çünkü diğerine karşıtlık içinde, birey diğerlerinden farklı olarak kendisini tanımlar (Bilgin, 2007; akt. Pamuk, 2014, s. 44). Bu noktada kendilerini dâhil ettikleri bir “iç grup” ve karşılarında yer alan bir “dış grup”; yani “biz” ve “onlar” kategorileri yaratırlar. Bu kategorizasyon işlemidir ve gruba aidiyet bilincinden kaynaklanır (Bilgin, 1994).

Kolektif kimliğin benzerlikler ve farklılıklar üzerinden yarattığı biz ve onlar şeklindeki bu tipleştirmeler, aslında kolektif kimliğin kendisini var etmenin bir aracıdır (Pamuk, 2014). Kimliğin var olabilmek adına farklılığa ihtiyaç duyması ile birlikte kendini güvence altına alabilmek için, farklılıkları ötekiliğe dönüştürmesi gerekir (Connolly, 1995; akt. Dalbay, 2018, s. 162). Bu anlamda kolektif kimlik farklı kolektif kimliklerle etkileşime girdiği zaman ortaya çıkmaktadır (Bilgin, 2007; akt. Pamuk, 2014, s. 45). Bu yönüyle kolektif kimlik sosyal etkileşimde bulunan diğer gruplarla karşılaştırmalı bir biçimde inşa edilir (Yapıcı, 2004; akt. Özdi, 2017, s. 392).

Bir grup ya da bir topluluğun kimliğini tanımlama çabaları, onların zorunlu olarak geçmişine bakmalarını gerektirmektedir (Bilgin, 1994). Kolektif kimlik grup aidiyetini oluştururken genellikle geçmişten faydalanır. Geçmişin hafızası olan kolektif bellekten hareketle kültürel miras korunarak geçmişin değerleri canlı tutulmaya çalışılır (Bilgin, 1999). Kolektif bellek, zihinlerin hep bir arada, toplumla beraber nasıl işlediği ve bu işleyişin tarihsel süreç içerisinde nasıl şekillendiği ile ilgilidir. İnsanlar belleklerini toplum içerisinde edinirler. Dolayısıyla toplumla birlikte hatırlar, anlar ve hatırladıklarını nereye konumlayacaklarına karar verirler (Halbwachs, 1992). Grup içerisindeki bireyler işte bu ortak geçmişten yola çıkarak kimliklerini tanımlar ve ona bağlı bir biçimde yaşamlarını sürdürürler (Bilgin, 1999).

Toplumların karmaşıklaşması ve çeşitlenmesi sonucunda kimliklerin de değişken bir yapıya büründüğü söylenebilir. Tüm dünyayı saran ve etkisi altına alan

küreselleşme sürecinde kimlik algısında birtakım değişimler yaşanmış, kimliğin artık aşırı parçalanmış, çoklu özellikler gösterdiği ve çok çeşitli karakteristiğe büründüğü saptanmıştır (Karaduman, 2010). Yani toplumu oluşturan bireylerin birden fazla, farklı ve hatta taban tabana zıt kimliklere sahip olması, kaçınılmaz bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Güvenç, 1995).

Çeşitli toplulukların aslında sosyal kurgular olduklarını öne süren postmodernist görüşe göre kimlik tasarlanmış, keşfedilmiş ve inşa edilmiştir. Hobsbawm ise aidiyet gruplarını “zihinsel topluluk” olarak nitelendirmektedir (Bilgin, 1994). Toplumsal hayat içerisinde insanlar, bir dizi çelişik kimlikle varlığını sürdürmektedirler. Bunların başında ise etnik, ulusal, politik, dini ve cinsel kimlikler gelmektedir. Burada önemli olan, bireyin kendisini ne olarak tanımladığı ve konumlandığı veyahut kendisini diğerlerinden ayırt eden özelliklerin neler olduğunu saptamasıdır. Bu soruların özünde yatan şey ise ait olma ihtiyacıdır. Bir grup aidiyeti temelinde inşa edilen kolektif kimlikler, beraberinde bağlanmayı ve bütünleşmeyi de getirmektedir (Karaduman, 2010).

Bu inşa sürecinin temelinde mutataştırma/alışkanlık haline getirme yatmaktadır. Toplum tarafından sürekli olarak tekrarlanan her eylem, zamanla bir model olarak belli kalıplara dönüşür. Bu kalıplar bireyin yaşamını kolaylaştırdığı için çok sayıda durum, bireyin ön tanımlamalarına göre sınıflandırılabilir. Toplumsal hayatın olmazsa olmazlarından biri de tipleştirmelerdir. Zira toplumsal hayat ötekileri kavramayı ve onlarla etkileşime girmeyi sağlayan tipleştirici şemaları içermektedir (Pamuk, 2014). Öteki insanlarla etkileşimde bulunmak, bireylerin sosyal yönünü beslemektedir (Newman, 2013).

Toplumsallaşma sürecinde birey eğer topluma uyum sağlamayı başarabilirse, toplum tarafından herhangi bir baskıya maruz kalmaz ve dışlanmaz. Toplum ise kendisini o toplum yapan ve diğer toplumlardan ayırt eden sosyo-kültürel özelliklerini, toplumsallaşmış bireyler vasıtasıyla nesilden nesile aktararak korur (Kızılloluk, 2013). Kimliğin toplumsal olarak inşası ancak bu şekilde gerçekleştirilebilir. Ulusal, etnik, politik, dini ve cinsel kimlikler, bireylerin toplumsal sınıflara ayrılmasında majör bir etkiye sahiptir. Birey toplumsallaşma sürecinde geçirdiği deneyimler aracılığıyla belli toplumsal grup üyeliklerinin, kendisine ve diğerlerine belirli özellikler

kazandırabileceğine ilişkin bir beklenti içerisinde girmekte ve böylesine bir algı yaratmaktadır (Newman, 2013).

Etnik Kimlik

Toplumsal ve tarihsel bağlamı içerisinde değerlendirilen bireyin, topluluk veya grup normlarına dayalı olarak geliştirdiği kolektif kimlik algısı, etnik kimlik yaratma sürecinde etkilidir (Yanık, 2013). Etnik kimliği, toplumun ya da egemen kültürün belirli bir azınlık grubuna yüklediği kimlik olarak ele almak mümkündür (Bilgin, 1994). Etnik kimlik, subjektif olarak algılanan ve yaşanan bir aidiyet bilinci olup, belli bir toplumun üyelerini diğerlerinden ayırt eden kültürel pratiklere dayanmaktadır. Bir etnik grubu diğerlerinden ayıran başlıca unsurların dil, inanç, gelenek ve görenekler, yaşam tarzı ve giyiniş biçimlerinin olduğu görülmektedir. Etnik grupların üyeleri kendilerini toplumda yer alan diğer gruplardan kültürel açıdan farklı görür, karşılığında da diğer gruplar tarafından farklı görülürler (Yazıcı, 2019). Her etnik grup farklılığını muhafaza edebilmek adına, kendisini diğerlerinden ayıran farklılıkları tanımlamak zorundadır (Ayata, 1997). Böylelikle yarattıkları bu “biz” imajı onları kendi içlerinde birleştirmektedir. Bu birleşme olgusu sonucunda kimlik, belirli bir etnin sahip olduğu kültürün hâkim kültür haline dönüştürülmesi sürecini izleyecek ve bu sayede ulus-devlet inşası da şekillenmiş olacaktır (Yanık, 2013).

Ulusun tanımı eğer etnik kimlik üzerinden yapılırsa ulus, başka topluluklar tarafından kazanılması mümkün olmayan özelliklere bağlanmış olur. Bu bakış açısına göre bir kolektif grubun üyesi olmak, bireyin tercihi bırakılmış değildir; böyle bir gruba sonradan dâhil olunamaz; bireyler bu grubun ya üyesidirler ya da değildirler (Akçam, 1993; akt. Bilgin, 1994, s. 61). Grup üyelerini birbirine bağlama ve diğerlerini dışlama noktasında akrabalık ve kan, önemli ve ciddi bir rol oynadığı için, bunlar etnik milliyetçilik açısından da temel öneme sahiptir (Hobsbawm, 2010). Etnik milliyetçilikte bireysel seçimlerden ziyade biyolojik gereklikler ön plana çıkar; aileler, soy ve kalıtsal özellikler önem kazanır (Marshall, 1999). Ancak etnik kökenin kalıtsal özelliklere dayandırılmasının bir mantalitesi yoktur; zira etnik topluluklar biyolojik temelli değil kültürel temellidirler (Hobsbawm, 2010). Bir topluluğun üyeleri kendi kimliklerini herkesçe edinilemez ve herkeste bulunması mümkün olmayan birtakım özelliklere dayandırdığında ve diğer topluluklarda yer alan insanları kendilerinden farklı

saydığında, kendi kimliğini meşrulaştırma yolunda bir adım daha ileri giderek topluluğunu kutsallaştırma ve öteki toplulukları dışlama yoluna gidecektir (Bilgin, 1994).

Ulusal Kimlik

Etnisite tarafından yaratılan biz ve öteki ayrımı, etnisiteye güçlü bir aidiyet ve dayanışma duygusu kazandırıp onu kurumsallaştırır. Etnisitenin kurumsallaşması demek ulusun ortaya çıkarılması demektir. Bu noktada ulusun meşrulaştırılması için farklı etnisiteler ötekileştirilir. Bu meşrulaştırma süreci, ulus-devlet kavramını gündeme getirir (Smith, 2002). Hobsbawm bu kavramı Mazzini'nin şu sözü ile özetler: "Her ulus için bir devlet ve bütün ulus için tek bir devlet olmalıdır." Burada homojen bir nüfusun üzerinde yaşadığı toprak, tek bir dilin hâkim olduğu devlet ve etnik-lengüistik ölçütlere göre tanımlanmış bir siyasal birim söz konusu olmaktadır (Bilgin, 1994, s. 57). Modernleşmenin etkisiyle ortaya çıkan ulus-devlet inşa süreçlerinde etnik kimlik ve ulusal kimlik, homojen bir toplum yaratma adına birbirlerinin yerine kullanılmışlardır. Ancak kimi zaman etnik gruplarla uluslar arasında tarihsel çakışmalar olduğu görülse de, etnik gruplar bir ulusun sahip olduğu birçok nitelikten yoksundur. Etnisitede bir ülke ile olan bağ sadece tarihsel ve sembolik olarak kurulurken, ulusta bu bağ fiziksel ve siyasi bir nitelik taşır (Yazıcı, 2019).

Ulusal kimlik düşüncesi özellikle Fransız Devrimi ve sonrasında oluşmuştur. Ulus-devletlerin ortaya çıkışı ile birlikte, milli sınırlar içinde yaşayan yurttaşların ulusal kimlikleri en önemli kimlik oluşumu haline gelmiş ve o zamana kadar önemini koruyan dini ve etnik kimlikler eski işlevselliklerini yitirmişlerdir (İlgaz ve Şimşek, 2007). Bu süreçte devletin kimliği ve vatandaşlarının kimliklerinin birbiriyle örtüşmesi için ortak bir kimlik tanımlama ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda iktidarlar kendi halklarını yaratmak ve bunları kendi iktidarına meşruiyet sağlayacak biçimde tanımlanmış bir kimliğe inandırmak için uğraş vermişlerdir (Aydın, 2009). Bu nedenle devlet, vatandaşlarını ortak bir ulusal kimlik etrafında toplamaya yönelik politikalar uygulamaya çalışırken ulusal kimlik için utanç verici anıları silmek ve boşaltmak resmi belleğin ana eksenini olmuştur (Bilgin, 2013).

Ulusal kimlik, temel özelliği "millet" olarak tanımlanmak olan bir halkın mensubu olmaktan dolayı kazanılan bir kimliktir (Aydos, 2009). O nedenle ulusal

kimlik, belli bir siyasal topluluğu ve topluluk üyelerinin kendilerini özdeşleştirebilecekleri, aidiyet duyacakları, sınırları çizilmiş belli bir teritoryal alanın varlığını gerektirmektedir (Smith, 2012). Dolayısıyla bir ulusal grubun, ulusa özgü birtakım karakteristikleri referans alıp, kendisi ile diğerlerinin arasında bir sınır çizmesi sonucu inşa edilir (Demir ve Yıldız, 2003). Bu kimlik, topluluk üyelerine güçlü bir aidiyet duygusu kazandırır. Ötekilerden ayrılığın vurgulanması, iç gruptaki birleşmeyi sağlar (Bilgin, 1999). Bilhassa ulus devletler tarafından desteklenen ve yaşatılmaya çalışılan ulusal kimlik, birey ile ulusu ve devleti birleştirme potansiyeline sahip bir yaşam biçimidir (İlgaz ve Şimşek, 2007). En belirgin işlevi ise, millete özgü karakteristikleri ve değerleri tanımlayan, toplumun yüzyıllardır süregelen gelenek ve göreneklerini yansıtan, beraberinde de toplumsal düzeni ve dayanışmayı sağlayan bir meşruiyet kaynağı olmasıdır (Smith, 2012).

Dini Kimlik

Tarih boyunca insanın varoluşunu anlamlandırma araçlarından biri de hiç şüphesiz ki din olmuştur. Bu süreçte artan ve azalan önemi ile birlikte din, toplumlar açısından bir kimlik ve ontolojik anlamlandırma kaynağı olma işlevini sürdürmüştür (Erkan, 2013). Kutsallık fikrine dayalı olan din, inananları belli bir sosyo-dinsel topluluk içerisinde birleştiren bir inançlar, semboller ve pratikler kümesidir (Marshall, 1999). Zamanla bu bağlamda kimliğin şekillenmesinde baskın olan en önemli aidiyet unsurlarından biri haline gelmiştir. Bu aidiyet duygusu kimi zaman birleştirici bir yön taşıırken kimi zaman diğer dinsel yapı ve gruplardan farklılıkları vurgulayarak ayrıştırıcı/parçalayıcı bir yön taşıyabilmektedir (Onat, 2009; akt. Özdi, 2017, s. 394).

Kimliklerin oluşumunda referansın cinsiyet, etnisite, millet, ırk kaynaklı olması gibi dinden alınması da beklenen bir durumdur. Dini kimlik, bireylerin ya da grupların kendilerini tanımlarken dini referans alarak oluşturdukları kimliğidir (Kahraman ve Yanmış, 2013). Bireylerin dini kimliklerini kullanarak herhangi bir inanç topluluğuna dâhil olması, dini kimliği kolektif kimliğin bir parçası haline getirmektedir (Özdi, 2017). Dini kimlik, diğer kolektif kimlik türlerinden farklı olarak, insanın ihtiyaç ve eylem alanlarından doğar. Bu bağlamda aynı değer sistemlerini, belli inanç ritüellerini ve geleneklerini paylaşan bireyleri tek bir inananlar topluluğuna dâhil etme eğilimindedir (Smith, 1999). Toplumsal denge açısından toplum üzerinde tek bir dinin

hâkimiyet kurması önemli bir kaynak olabilir. Zira birbirleri ile çatışma halinde olan çeşitli dinlerin varlığı söz konusu olduğunda dinsel farklılık, bu dengenin bozulmasına ve kargaşa ortamının doğmasına neden olur (Giddens, 2012). Ancak geleneklerin, resmi ideolojinin ya da dinin baskın olduğu toplumlarda yetişen bireylerin ve grupların alternatif kimlikler görmedikçe de kendi kimlikleri üzerine düşünmeleri beklenen bir durum değildir (Türköne, 2012).

Göçmen topluluklarda, hızlı modernleşme yaşanan yerlerde ve etnik sorunların var olduğu bölgelerde etnik kimlik gibi dini kimlikler de ön plana çıkmaktadır (Kahraman ve Yanmış, 2013). Balkan topluluklarının milli devletlerini kurmalarında etnik kimliklerinden ziyade dini-mezhepsel kimliklerinin ön plana çıkması buna örnek olarak gösterilebilir (Kohn, 2012). İnsanlık tarihinin başlangıç dönemleri boyunca da sosyal kurumların birbirinden farklılaşmamasından dolayı devlet dine bağlı olmuş, toplum dine göre şekillendirilmeye çalışılmıştır (Uludağ, 1995).

Bireylerin kişilik gelişiminde yardımcı olması ve hayatında bir uyum ve süreklilik yaratması bakımından din, kimlik inşa etmede önemli bir araç konumundadır (Kearl, 1980; akt. Newman, 2013, s. 72). Dini törenler ve ritüeller, bireylerin hak ve sorumluluklarını vurguladıkları için bireylerin dini kimliklerini güçlendirmektedir (Turner, 1972; akt. Newman, 2013, s. 72).

Politik Kimlik

Birey ve gruplar, bir yandan kimlikler kurgulayabilmekte iken öbür taraftan da pozisyon alabilecekleri siyasal alanlar inşa etmektedirler. Böylece kimlikler, siyaseti üretmenin araçları haline dönüşürler ve siyaset yapma dinamiği oluştururlar (Karakaş, 2013). Kolektif kimliklerin, farklı kolektif kimliklerle karşılaşması ve mücadelesi sonucunda kolektif kimlikler siyasallaşırlar. Bireysel kimlikle kolektif kimliğin birbirine en yakın olduğu nokta, bireyin kendini tanımlama biçimlerini ortaya çıkardığı politik kimlikleridir (Pamuk, 2014). Politik kimlik, kişinin kendi varoluşunu tanımlaması ve bunu sürdürmesi üzerinden sergilediği bireysel politik duruşu ya da ait olduğu kültürü tanımlaması ve sürdürmesi üzerinden kolektif kimlik olarak politik kimliğini tanımlaması sonucunda inşa edilmektedir (Pamuk, 2014). Siyaset kurumu, birey ve toplumun algısını, sanıldığından çok daha geniş bir kapsamda etkisi altına almakta ve toplumu şekillendirmektedir (Newman, 2013).

Bu kimliğin yerleşmesinde ise devletin ön plana çıktığı görülmektedir. Devlet, bireylerin sahip olması gerektiğini düşündüğü kimlikleri yeni bir sınıflandırmaya tabi tutarak ve aynı zamanda kendi yorumlarını da katarak, yeni bir insan tipi meydana getirir. Oluşturduğu bu insana yeni kimliğini benimsetebilmek adına türlü çabalar sarfeder (Karpaz, 1995). Dolayısıyla uluslararası yapıda temel aktör olarak kabul edilen devletlerin de öz ve öteki tanımlamalarıyla kazandıkları kendi kimlikleri vardır (Wendt, 1992; akt. Çaha ve Gökçe, 2019, s. 60). Bu bağlamda siyasal kimliği siyasi ideoloji üzerinde şekillenen bireyin politik kimliği, yaptığı eylemlerin içeriğini de belirler (Soydan, 2006).

Kimlik, genel anlamda siyasal eylemin temeli ve özel anlamda siyasetin öznesi olarak konumlanırsa, sadece psikolojik ya da sosyolojik bir kategori olmaktan çıkıp aynı zamanda siyasal bir kategori haline dönüşür (Atılğan ve Aytekin, 2012). Uluslar siyasal geleneklerini, siyasal kurumlar, eğitim sistemi ya da medya vb. aracılığıyla daha önceden tasarlanmış düşünce ve eylem modellerinin içine yerleştirerek süreklilik kazandırır. Bu anlamda siyasal toplumsallaşma gerçekleşmiş olur (Marshall, 1999). Kimlik siyaseti çerçevesinde şekillenen politikalar, Osmanlı'dan günümüze değin hem siyasal yapıyı etkileyen hem de toplumsal yapı üzerinde belirleyici bir faktör olarak süregelmiştir (Karakaş, 2013).

Cinsel Kimlik

Tarihsel süreçte toplumsal olarak üretilmiş sayısız üründen biri de toplumsal cinsiyettir (Bingöl, 2014). Toplumsal cinsiyet, cinsiyet farklılıklarını sosyal, kültürel ve psikolojik faktörlere dayandırarak belirlemeye çalışır (Kessler ve McKenna, 1978; akt. Newman, 2013, s. 70). Dolayısıyla bu kavram, cinsiyetin kişisel özelliklerin ötesinde, toplumsal yapılarla ve kültürel ilişkilerle bağlantılı bir boyutu olduğu düşüncesini içerir (Kirman, 2004; akt. Ökten, 2009, s. 303). Toplumsal cinsiyet; kadın ve erkeğin toplum içindeki statüsünü, bunlara uygun rollerini, görev ve sorumluluklarını, konumunu, toplumun bireyi nasıl görüp algıladığını ve ondan beklentilerini kapsamaktadır (Eroğlu, Taşkın, Vefikuluçay, Zeyneloğlu, 2007). Yani cinsiyeti doğa belirlerken, toplumsal cinsiyeti kültür belirlemektedir (Aytaç ve Öngen, 2013).

Birey kadın veya erkek rollerini yerine getirerek sosyal yaşama katılır. Bu roller verili olarak toplumda yer almaz, toplum tarafından inşa edilirler (Pamuk, 2014). Bu

anlamda toplumsal cinsiyet farklılıkları biyolojik olarak belirlenmeyip kültür içerisinde üretildiği için erkekler ve kadınlar birbirinden farklı rollere göre toplumsallaştırılmaktadırlar (Giddens, 2012). Cinsiyet rolleri, kadınların ve erkeklerin toplumun bütününe uyacak bir biçimde nasıl davranmaları gerektiği ve beraberinde de gerçekleştirmeleri beklenen birtakım görev ve sorumlulukları ifade etmektedir (Marshall, 1999).

Birey, sosyal dünyasında bulduğu bu anlamları referans alarak cinsiyet olgusunu toplumsal bir kategori olarak aktif bir biçimde inşa eder (Liben ve Bigler, 2002; akt. Newman, 2013, s. 71). Henüz erken yaşlardan itibaren cinsiyet konusunda kafasında oluşan soruların cevabını bulmaya çalışır. Bu sorular; “kim neyi yapar veya yapmaz?”, “kim kiminle oyun oynayabilir?” veya “kızlar ve erkekler niçin farklıdır?” tarzındaki sınıflandırıcı ve ayrıştırıcı nitelikteki sorular olabilmektedir (C.L. Martin ve Ruble, 2004; akt. Newman, 2013, s. 71).

Toplumsal cinsiyeti inşa eden modernleşme projesi, eril bir söylem üzerine kurgulanmıştır. Bu bağlamda kadınlar modernleşmenin ortaya çıkışında ve sosyalleşme sürecinde toplumun merkezinde yer almalarına rağmen daima bir araç olarak değerlendirilmişler; kadının aile içinde ev işleri ve çocuklarla ilgilenmesi ile anne figürü haline gelmesi ve erkeğin de tam gün çalışıp para kazanma sorumluluğunu üstlenmesi ile birlikte aile reisi haline gelmesi, modern aile tasarımını ortaya çıkarmıştır (Pamuk, 2014). Tarih boyunca cinsiyetler arasında süregelen bu işbölümü, kadın ve erkeklerin güç, itibar ve zenginlik açısından birbirlerine eşit olmayan konumlarda bulunduğuna yönelik bir algının ortaya çıkmasına ve bunun da toplum üyeleri tarafından kabullenilmesine yol açmıştır (Giddens, 2012).

Yetiştirilme biçimi ile doğrudan bağlantılı olan toplumsal cinsiyet, içinde bulunulan sosyo-kültürel çevreden ve yerleşik düşüncelerden etkilenecek bireylere erken yaşta kazandırılan bir kimlik versiyonudur. Cinsel kimliğin oluşumu, yaşamın oldukça erken bir döneminde başlar. Birey genellikle iki yaş civarında, kendi cinslerini tanır. Bu dönemde çocukların genel kanısı, yalnızca iki cinsiyetin bulunduğu, kendisinin de bunlardan birine ait olduğu ve babasının erkek, annesinin kadın olduğunu bilme yönünde olmaktadır (Vatandaş, 2007). Beş-altı yaş civarına gelene kadar, herkesin toplum tarafından belirlenmiş bir cinsiyeti olduğunu ve bu cinsiyetlerin

değişmeyeceğini, kadınlar ile erkekler arasındaki cinsiyet farklılıklarının da biyolojik temelli olduğunu bilmezler (Giddens, 2012). Bu nedenle insanların yalnızca tek bir kategoride yer alabildiği görüşü hâkimdir; yani birey ya kadındır, ya da erkektir. Aynı anda ikisi birden olması kabul edilemez. Bu anlayış cinsel dikotomi olarak adlandırılmaktadır (Newman, 2013).

Toplum bireyden, değişmez bir ölçüt olarak kabul ettiği biyolojik cinsiyetine uygun davranışlar sergilemesini ister; ona göre hazırladığı davranışlar örgüsünü kabullenmesi ve bu davranışları uygulaması için zorlar. Cinsiyet temelinde birbirinden ayrılan davranışlar ve rollerin herhangi bir şekilde birbirine karıştırılmasına izin vermez; böylesi bir karışıklığa göz yummaz ve bu konudaki ihmalkârlık veya umursamazlıkları ise anında tepki ile karşılar (Vatandaş, 2007). Toplumun beklentilerini karşılayamayanlar ise toplumsal cinsiyet tarafından öteki ilan edilir.

Biz-Öteki İnşası

Kimlik inşasının olmazsa olmaz en önemli süreçlerinden biri de karşılaştırmadır. Kimlikler “ben kimim?” ya da “biz kimiz?” sorularının cevabını verirler (Özsüer, 2012). Beni tanımlamak kendi ekseninde diğerlerinin sınırını çizmektir. Yani burada beni tanımlayan yine ötekidir (Pamuk, 2014). Öteki, ben ya da bizden farklı olan ya da farklı olarak algılanan ve tanımlanmış olandır. Kimlik öteki üzerinden inşa edilirken “öteki” doğası gereği bir olumsuzluk imajı barındıran taraftır (Özsüer, 2012).

Biz ve onun karşısında konumlanan ötekinin inşa edilmesi, toplumsal bir süreçtir (Tekeli, 1995). Dış gruba olan güvensizlik ve bilhassa ulus devlet homojenitesini bozduğu düşünülen egemen kültür grubunun kendisine benzetmeye çalıştığı alt kültür gruplarının varlığı, “biz” ve “öteki” veyahut “dost” ve “düşman” kavramları aracılığıyla bireylerin zihninde çeşitli algılar oluşmasına neden olur. Bir tür zihinsel inşa süreci olan bu süreçte, “biz” olan; iyiyi, doğruluğu, erdemi, güveni, yüceliği, düzeni, dayanışmayı, ortak geçmişi ve geleceği simgelerken, ötekileştirilenler ise; kötülüğü, güvensizliği, ayrılığı, bölücülüğü, kargaşayı ve huzursuzluğu temsil etmektedir. Ayrıca ulusun varlığını tehdit eden, dolayısıyla dikkat edilmesi ve hizaya getirilmesi gereken bir unsur olarak biçimlendirilir (Pamuk, 2014). Ortak kökene sahip olduğuna inanan, birbirlerini aynı topluluğun üyeleri olarak gören ve böylelikle kendilerini diğer topluluklardan

soyutlayan kişilerde, kültürel kimliğe ve kan bağına dayalı oluşan biz bilinci, etnik ve ulusal toplumsallaşmanın çekirdeğini oluşturmaktadır (Habermas, 2012).

Toplumsal grupların birbirleriyle ilgili çeşitli tecrübelerinin etkisiyle, kendileri ve birbirleri hakkında farklı algılara sahip olmaları beklenebilir bir durumdur. Edinilen her yeni tecrübe ve farklı gruplarla bulunulan her yeni temasta, insanların birbirleri hakkındaki algısı pekişmekte ya da belirli yönlerde değişebilmektedir (Aktay ve Kızılkaya, 2014). Toplumsal olarak inşa edilen kolektif kimlikler, öteki ile olan farkı sayesinde varlığını sürekli kılabilir. Farklılığa, farklı oluşa işaret eden “öteki”, “biz”in varoluşunu ve sağlamlığını güvence altına alması bakımından zorunludur (Connolly, 1995; akt. Parlak, 2015, s. 30). Bu nedenle kimliğin ona bakarak kendini tanımlayabileceği bir ötekinin oluşturulması, bir tür politik strateji olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu strateji, farklılaştırma ve ayrıştırma düşüncesinden hareketle birtakım olumsuz imgeler yaratmaktadır (Parlak, 2015). Bu bağlamda ötekinin, farklılık alanını, korkuların ve kaygıların mahzenini simgelediği söylenebilir (Sönmez Selçuk, 2012; akt. Parlak, 2015, s. 31).

Her grup kendi öz benliğini korumak ve yüceltmek maksadıyla aidiyet grubunu olumlu, ötekini ise olumsuz özellikleriyle anlamlandırabilmektedir (Bezirgan Arar ve Bilgin, 2009). Bu tavır kendini yüceltme ve üstün görme eğilimini ortaya çıkarır ve tüm başarıların “biz”e, başarısızlıkların ise “öteki”ne ait olduğu düşüncesi vuku bulur (Parlak, 2015).

Ulus Devletin Biz-Öteki İnşası

Ulus devletin merkezi ve seküler bir yapıya bürünmesi nedeniyle ulus devlet inşa süreçlerinde, iki toplumsal kategorinin zorunlu olarak merkez dışına itildiği görülmektedir; dini ve etnik çeşitlilik (Yeğen, 2013; akt. Pamuk, 2014, s. 66). Millet kavramına dini topluluğun işaret ediyor oluşundan vazgeçilerek etnik temeller üzerine inşa edilen vatandaşlık kimliği, aynı etnik unsurları paylaşmadıkları için kendine yer bulamayan azınlık gruplarını bir asimilasyon sürecine itmiştir (Yazıcı, 2015).

Birçok devlet kendi ulusunu inşa etme sürecinde egemen kültür dışında kalan alt kültür gruplarını ulusal varlığa yönelik bir tehdit olarak görmüş ve çeşitli politikalar uygulayarak bu grupları kontrol altında tutmaya çalışmıştır. Homojen bir toplum

yaratma adına genellikle asimilasyoncu bir tutum içerisinde girilerek farklı kültürel gruplar tek tipleştirilmeye çalışılmışlardır. Kanada, ABD gibi göç alan ülkelerde uygulanan, etnik gruplar ve göçmen toplumların egemen kültürün değerlerine göre şekillenmesini vurgulayan Anglo-Uyum modelini de asimilasyon politikaları içerisinde almak mümkündür (Yazıcı, 2015).

Asimilasyon politikalarından farklı olarak alt kültür gruplarının tamamen edilgen bir biçimde egemen kültürü benimsemeleri yerine, bu kültürlerin birbirleriyle etkileşim halinde olarak başka bir kültüre dönüşmesi, yeni bir kültürün ortaya çıkmasını öngören Eritme Potası modeli de bir diğer alternatif yöntem olarak bu politikalar arasında yerini almıştır. Yine farklı kültür gruplarına uygulanan Etnik Mozaik modelinde ise temelde her bir kültürün kendi varlığını koruması, bir mozaik gibi ayrı parçaları gibi yan yana, ancak iç içe geçmemiş halde bulunmaları söz konusu olmuştur (Bozçalı, 2005).

Modern devletin kültürel hegemonya inşa edebilmesinin ve birliktelik üretebilmesinin yolu, farklı kimlikleri ötekileştirerek düşmanlar yaratmasından geçmektedir. Bu bağlamda hemen hemen her toplumda azınlık gruplar farklılıkları üzerinden ötekileştirilmiş ve türlü ayrımcılık biçimlerine maruz bırakılmışlardır (Girard, 2005; akt. Parlak, 2015, s. 46). İnsanlar konuştıkları dil de dâhil olmak üzere birtakım kültürel kalıplarla şekillenmektedir. Bu durum örtük güç hiyerarşilerini somutlaştırmakta ve güçlendirmektedir. Egemen söylem bazı iktidar ilişkilerini, kendi varsayımları yoluyla belirlediği “diğer” kimlikleri ve davranışları tanımama, reddetme, normalleştirme veya yeniden inşa etme biçimlerinde kodlar ve pekiştirir (Butler, 1999; Ellsworth, 1997; akt. Levstik ve Tyson, 2008, s. 156). Bu bağlamda ötekinin meşrulaştırılması adına egemen söylem tarihi araçsallaştırarak hareket etmiş ve geçmişteki ötekilerinin, bugün de öteki olarak etiketlenmesini sağlayarak “biz” adına “öteki”nin kurban edilmesine neden olmuştur (Yazıcı, 2015). Tarih yazıcılığı ile geçmişten bugüne referanslar vererek bu idealini gerçekleştirmeye çalışmıştır.

Fransız devrimi ile birlikte ortaya çıkan milliyetçilik akımının etkisiyle ulus devletlerin oluşması, yeni bir tarih yazımı ihtiyacını da beraberinde getirmiştir. 18. yüzyıla kadar tarih yazıcılığında kahraman ve krallar öne çıkarken, bu dönemden sonra artık ulusların hikâyeleri yer almaya başlamıştır. Ulus devletin herkes tarafından

benimsenip bir kimlik haline gelmesi için tarihselciliğe ihtiyaç duyulmuştur (Safran, 2008).

Tarih yazımı sırasıyla mitolojik, teokratik, estetik, şiirsel, felsefi, laik, romantik, bilimsel, pragmatik ve ulusçu aşamalardan geçmiş; kolektif belleğin iktidar tarafından biçimlendirilmesi ise, pozitivist tarih anlayışı ile ortaya çıkmıştır (Ersanlı, 2003). Bu tarih anlayışında geçmişi yargılamak değil gerçekte nasıl olduysa olduğu şekliyle rapor etmek esastır (Pamuk, 2014). Yani tarihsel gerçeklikler yoruma gereksinim duyulmayan maddi bulgular olarak ele alınır. Ulusçuluk çağından önce tarih yazımı gerçeklerin açıklanması şeklinde gerçekleşiyordu. Ancak yaşanan birtakım gelişmelerden sonra felsefi kaygılar tarih çalışmalarından yavaş yavaş dışlandı (Ersanlı 2003).

Tarih yazımı ile ulusçuluk arasındaki en sıkı bağ ilk kez Fransa ve Almanya’da ortaya çıkmakta olup; bu iki ülke gerek Avrupa için, gerekse de Avrupa dışı ülkeler için birer ilham kaynağı oldular. Avrupa’da tarih eğitimi ulusal kimlik yaratmak ve güçlendirmek için bir araç haline gelmişlerdir (Ersanlı, 2003). Fransız etkisini kendisini kuvvetli bir biçimde hissettirirken öte yandan Almanların ulusu ve devleti yüceltme yaklaşımı ile bunu yaparken kullandığı yöntemlerin çeşitliliği, Türk tarih yazımı üzerinde de etkili olmuştur (Görücü, 2009). 19. yüzyılın ortalarından itibaren Balkanlar’daki Osmanlı bünyesinde bulunan topluluklarda oluşan milliyetçi ayaklanmalar ve bunun sonucunda oluşan kaotik ortam Türkleri tarihsel söylem bağlamında “savunma tarihçiliği” anlayışına itmiş ve bu durum eğitime de aynen yansımıştır (Safran, 2008). Tarih yazımı o dönemden günümüze değin bir hükümet politikası olarak ele alınmış; cumhuriyetin devrimci kurucuları da Türk milliyetçiliği olarak tanımladıkları tek bir kimlik istemişler ve bundan dolayı tarihin yazılması siyasi bir görev olarak görülmüştür (Ersanlı, 2003).

Tarih yazıcılığının uluslar için kimlik oluşturma görevini üstlenmesinde, bir öznenin seçilmesi ve onun karşısında da bir ötekinin inşa edilmesinin önemli oranda rol oynadığı söylenebilir. Böyle bir tarih yazımı ulus devletlerin hâkimi olduğu halkları yüceltmış, başarısızlıklar hep ötekinin uyumsuzluğuyla ve düzen karşıtlığı ile açıklanmış; “biz”ler stereo tipler üzerinden “öteki”lere göre tanımlanmışlardır (Tekeli, 2007).

Ötekini oluşturmak için bazı evrelerin gerçekleşmesi gerekmektedir. Sosyal sınıflandırma ile başlayan bu süreç beraberinde değişmesi çok güç olan önyargıları getirir. Sahip olunan önyargı ve stereo tipler ben ya da bizin kendine duyduğu öz saygının derecesini artırırken, öteki için yıkıcı ve olumsuz etkiler yaratmaktadır. Ötekine yüklenen bu olumsuz misyon ile öteki adeta fişlenmiş ve günah keçisi ilan edilmiş olur (Özsüer, 2012). Üstünlük iddiasıyla öteki kavramını oluşturan uluslar ve toplumsal gruplar da, kendilerini öteki ile kurulan tek bir ilişki biçimi üzerinden öteki hakkında olumsuzluk imajı barındıran birtakım kalıp yargılara ve belli bir ahlaka hapsedilmişlerdir (Tekeli, 2007).

Kalıp Yargılar (Stereotipler)

İnsanlar genellikle bir diğer kişi, grup veya toplumlar hakkında konuşurken, onlarla ilgili sahip olunan kalıp yargılardan yararlanma eğilimi gösterirler (Gökdayı, 2017). Kalıp yargılar (stereotipler), bir grubun üyelerine yönelik sabit, aşırı basitleştirilmiş ve aşırı genelleştirilmiş, genellikle ön yargılı bir kanı, bir grubun tüm üyelerine atfedilen olumlu veya olumsuz özellikleri taşıyan zihinsel yapılardır (Koç ve Tutkun, 2008). Türkçe karşılığı kalıp yargı olarak kullanılan stereo tip (Alm. Stereotyp, İng. stereotypes) kavramı, Latince’de katılık anlamına gelen ”stereos” ile iz anlamına gelen ”tupos” kelimelerinin birleşiminden meydana gelmiştir (Işık, 2012).

Kalıp yargılar, belli bir topluluğun tüm üyelerini aynılaştırır, insanların bireysel özelliklerini göz ardı ederek onlar hakkında birtakım etiketlemeler ve damgalamalar yapar (Çayır, 2012). İnsanlar kendisinden farklı görünen ve farklı davranış biçimi sergileyen bireylere karşı olumsuz duygular besledikleri için genellikle bu yolu tercih ederler. Ancak damgalanmış bireylerin yaşamını, damgalanmamış bireylerle bir arada sürdürmesi bazen çok zor olabilmektedir. Damgalar, kişiler arası iletişim ve etkileşimi büyük oranda sınırlandırmakta veya engellemektedir (E. E. Jones, 1984; akt. Newman, 2013, s. 87). Damgalanmış gruplar kendileri hakkında üretilen kalıp yargılara uygun davrandığında herhangi bir toplumsal mesele haline gelmezlerken, toplumun alt tabakasındaki bazı gruplar damgaya sahip çıkıp ona statü kazandırma mücadelesi verebilirler. Buna siyahîlerin, kadınların veyahut başörtülülerin konumlarına itiraz etmeleri ve eşitlik talep etmeleri örneği verilebilir (Çayır, 2012).

Kalıp yargılar, toplumda yaygın olan peşin hükümleri kuvvetlendirip gerçeğe aykırı durumları gerçekmiş gibi gösterebilir. Oysaki gerçeklere ya da birtakım kanıtlara dayanmadıklarından ötürü kalıp yargıların, yanlış oldukları veya gerçek durumun tamamını yansıtmadıkları söylenmelidir. Ancak söz konusu niteliklerin her zaman gerçeklerle örtüşmesi veya birtakım kanıtlara dayanması beklenmez, sadece bu niteliklerin var olduğu kabul edilir. Böylece kalıp yargılar tahminlere veya duygusal bir duruma bağlı olarak değerlendirmeler ve hükümler içerirler. Çoğunlukla kulaktan dolma, genel bilgiler içeren kalıp yargılar, toplumsal yaşama, gelenek ve göreneklere ya da kişisel eğilimlere dayalı olarak meydana gelir ve bireyler arasında pek sorgulanmadan sözlü iletişim yoluyla hızlı bir biçimde yayılır ve davranışa dönüşürler (Gökdayı, 2017).

Stereotipleştirme, bireylerin kişilik özelliklerini göz ardı eden ve ancak hepsine birtakım ortak özellikler yükledikten sonra değerlendirme yapılan bir durumdur. Örneğin; “Japonlar çalışkandır” ya da “Kadınlar iyi araba kullanamaz.” gibi. Görüldüğü üzere kalıp yargılar hem olumlu, hem olumsuz nitelikte olabilirler (Göregenli, 2012a). Belirli gruplara yönelik üretilen katı ve olumsuz kalıp yargıların, önyargıların oluşumuna da zemin hazırladığı söylenebilir (Allport, 1954; akt. Newman, 2013, s. 182).

İnsanlar, dünyayı anlamlandırabilmek, üzerinde düşünebilmek ve bazı konularda yorum yapmadan önce birtakım öngörülerde bulunmak isterler. Bu nedenle, her bir uyarıyı ayrı ayrı olarak değil de, bir sınıflamaya ya da gruplamaya tabi tutarak değerlendirir ve ona göre davranış sergilerler (Göregenli, 2012a). Bu sınıflama ve gruplama işlemine kategorilendirme denir. Allport, oluşturduğumuz bu kategorilerin ne gördüğümüzle, ne yaptığımızla ve bunlardan hareketle nasıl yargıladığımızla yakın ve sıkı bir ilişki içerisinde oldukları için, gruplar hakkında herhangi bir yargıya varmada oldukça etkili olduğundan bahseder (Harlak, 2000; akt. Coşgun, 2004, s. 23).

Bireylerin bu kategorilerden yola çıkarak sosyal etkileşimi yapılandırmasını, bireyleri farklılaştırmasını ve biçimlendirmesini sağlayan süreç ise, sosyal kategorizasyon süreci olarak adlandırılır (Baron ve Bryne, 1984; akt. Coşgun, 2004, s. 24). Sosyal dünyayı anlamamızı ve yorumlamamızı sağlayan sosyal sınıflandırma, kalıp yargıların ve ön yargıların oluşumunda temel bir bilişsel süreç olarak karşımıza çıkar

(Göregenli, 2012a). Bu süreç insanların birer birey olarak değil de, belli bir toplumsal sınıfın üyeleri olarak algılanmasına neden olur. Böylelikle bireyler yalnızca insanlar olarak değil, kadınlar, erkekler, Aleviler, Sünniler, Türkler, Kürtler gibi çeşitli tanımlamalarla isimlendirilirler. Cinsiyet, etnik köken, siyasi görüş, inanış biçimi, sosyal sınıflandırmanın temelleridir (Madran, 2012a).

Sınıflandırma süreci, kişinin kendisini, aidiyet duyduğu grubunu ve diğer grupları kalıp yargılar ile birlikte ele almasına ve gruplar arası farklılıkların abartılmasına neden olur (Portal, 2015; akt. Demir, 2016, s.21). Burada farklılıklarını temellendiren şey, grubun öz kimliğinin üstün nitelikleri olduğu ve diğer grupların kimliklerinin aşağı nitelikleri olduğu algısına kapıldıklarında, bu gruplara karşı bir aşağılama tavrı içerisine girebilirler. Bu yaklaşım bireylerin olumlu bir kimlik edinme ve kendi benliklerini iyileştirme maksadıyla kendi ailelerini, ait oldukları sosyal gruplarını veyahut uluslarını yüceltmeleri ile sonuçlanabilir (Bilgin, 1994).

Aynı sınıfta yer alan bireyler aşırı genelleme yoluyla tümüyle birbirine benzediklerini, diğer sosyal sınıfların üyeleriyle ise bir o kadar zıt özelliklere sahip olduklarını iddia ederler (Madran, 2012a). Bireyler sosyal sınıflandırma yoluyla bir bakıma kendi grupları ve diğer gruplar arasında karşılaştırma yaparlar. Buna sosyal karşılaştırma adı verilmektedir (Madran, 2012b). Olumlu bir kimlik edinme eğiliminin etkisiyle gerçekleşen iç grup-dış grup karşılaştırması, belirlenmiş bir kıyaslama grubuyla yapılır ve burada bireylerin kendi grubunu kayırması söz konusudur (Madran, 2012b). Sosyal karşılaştırma sonucunda seçicilik ortaya çıkar ve bu seçicilikten dolayı kişi kendisini ve ait olduğunu düşündüğü grubunu yüceltir. Böylece grup içi benzerlikler ile gruplar arası farklılıklar daha da belirginleşir (Portal, 2015; akt. Demir, 2016, s. 21).

İnsanlarda, çeşitli gruplara ayrılma ve kendi grubunu diğer gruplardan daha üstün olarak algılama yönünde bir eğilim vardır (Demirtaş, 2003). Dolayısıyla bireyler, başka bir grupla karşılaştıklarında, kendi gruplarını, etkileşimde bulundukları diğer gruplardan üstün olarak algılama yönünde davranırlar. Böylece her grup kendisini “ötekinden” üstün görür ve belli başlı önyargılar ortaya çıkar (Harlak, 2000; akt. Çoşgun, 2004, s. 23).

Kalıp Yargıların Kaynakları

Kalıp yargılar, önceden belirlenmiş birtakım buyruklar, normlar ve standartlar olarak bireyin yaşantısına etkide bulunurlar. Toplumsallaşma çabaları ile toplumun bütün üyeleri çeşitli kalıp yargılara uygun olarak yetiştirilmeye ve geliştirilmeye çalışılır (Onur, 1995; akt. Demir, 2016, s. 37). Sosyologlar, toplumsallaşmanın iki aşamada yaşandığını belirtmektedirler. Bebeklik ve çocukluğun ilk döneminde gerçekleşen birincil toplumsallaşma, kültürel öğrenmenin en yoğun yaşandığı dönemdir. Bu dönemde bireyler daha sonraki öğrenmelerine temel oluşturacak olan dil ve temel davranış kalıplarını öğrenirler. Bu anlamda asıl toplumsallaşma eyleyeninin aile olduğu söylenebilir. İkincil toplumsallaşma ise çocukluğun sonraki dönemi ile olgunluk döneminde gerçekleşir. Bu dönemde ise okullar, akran grupları, örgütler, medya vb. toplumsallaşma güçleri haline gelirler. Bu toplumsal etkileşimler, bireylere kendi kültürlerinin kalıplarını oluşturan belli başlı birtakım değerler, normlar ve inançları öğrenmede yardımcı olurlar (Giddens, 2012).

Sosyal öğrenme kuramına göre insanlar neredeyse bütün davranış biçimlerini gözlem, model alma ve taklit yoluyla öğrenmektedirler (Bandura, 1989; akt. Cin ve Temiz, 2017, s. 943). Toplumsallaşma sürecinde birey çevresindeki diğer insanlarla etkileşim kurduğundan dolayı, çevresindekiler ona telkin ve önerilerde bulunarak toplumun sosyo-kültürel değerlerini kazandırabilmeyi amaçlar. Birey ise bunları dinleyerek, örnek alarak ve taklit ederek öğrenmeye çalışır (Kızılloluk, 2013). Daima bir rol model arayışında olan birey, gözlem ve taklit yeteneği sayesinde çevresinde bulunan aile bireylerini, diğer yetişkin bireyleri, öğretmenleri ve arkadaşlarının davranış biçimlerini gözlemleyerek öğrenir ve öğrendiği davranışları da pekiştirir (Cin ve Temiz, 2017).

Bireyler çocukluklarında ebeveynlerine karşı duydukları çift yönlü duygularını tam olarak ifade edemedikleri için zihinsel arka planlarında bir kutuplaşma oluşur; bu duygular iyi ve kötü olarak ikiye ayrılırlar. Olumlu duygular anne ve babaya bağlı kalırken, olumsuz ve düşmanlık barındıran duygular ise başka hedeflere, örneğin azınlık ya da marjinal gruplara yöneltilir. Bunun sonucunda anne baba ve benzeri figürler (öğretmenler, siyasi liderler) tüm erdemleri temsil eden gerçeklikler olarak algılanırken,

diğer figürler de bütün kötülüklerin temsili haline gelir (Bilgin, 1994). Böylece kendini iyi hissederek kötülük, nefret, düşmanlık unsurlarını ötekine atfeder (Paker, 2012b).

İnsanlar bilhassa dini ve etnik çeşitlilikten yola çıkarak azınlık gruplarına karşı kalıp yargılar oluşturma eğilimindedirler (Kalaycı, 2015). Elbette bu kalıp yargıların oluşmasında bireyin ailesi ve sosyal çevresinin etkisi önemli derecede olup, medyanın toplum üzerindeki etkisi, eğitim sistemi, genel olarak bir toplumda çoğunluğa uyma ihtiyacı (konformite) kalıp yargıların oluşmasına zemin hazırlamaktadır (Göregenli, 2012). Yani kalıp yargıların temelinde kültürel, politik, dini, tarihsel vb. etkenler yatmaktadır (Aydın ve Genç, 2014). Toplumsal yapı, egemen kültür gruplarının diğerleri üzerindeki baskısını ve gücünü korumaya yarayan diğer tüm mekanizmalar ise, kalıp yargıların ortaya çıkmasında etkili olan toplumsal etkenler arasında yer almaktadırlar (Göregenli, 2012c).

Kalıp yargılar bireye, henüz çocuk yaşlarda ailesi tarafından empoze edilmeye başlar, daha sonra okul ve toplum içinde zamanla pekişir ve içselleştirilir (Kalaycı, 2015). Yine bireyin toplumsallaşmasında önemli oranda etkisi olan medyanın da, eşitsizlik üzerine inşa edilmiş olan sosyal ilişkileri kamuya sunarken belirleyici bir rol oynamaktadır (Cottle, 2000). Kitle iletişim araçları bireye nasıl bir insan olması ve aile yapısının nasıl olması gerektiği, cinselliğin nasıl yaşanması gerektiği ve farklı sosyal grupların yaşama biçimlerinin nasıl olduğu konuları başta olmak üzere birçok klişeyi dikte etmeye çalışır. Medya bireylere toplumda yaygın ve geçerli olan değerleri, inançları, kalıp yargıları öğretir (Gitlin, 1979; akt. Newman, 2013, s. 73). Medya aracılığı ile bireyler ya da grupların zihninde birtakım kalıp yargılar inşa edilmeye çalışılır. Bu kalıp yargılar, medyada temsil edilen birey ya da gruplar hakkındaki önyargılarla ve olumsuz yaklaşım biçimleriyle ilgilidir (Uluç, 2009). Bu bağlamda medya tarafından olumlu ya da olumsuz olarak sunulacak kişiler, gruplar ya da topluluklar ta en başından belirlenmiştir. Bu süreçte medya izleyicileri sürekli olarak, bizden olanlar ve bizden olmayanlar, bizler ve onlar, içeridekiler ve dışarıdakiler, vatandaşlar ve yabancılar, dostlar ve düşmanlar, batılılar ve geri kalanlar gibi çeşitli ayrımcılıklar ve sınıflandırmalar yapmaya davet etmektedir (Cottle, 2000).

Bireylerin medyadaki temsillerine bakıldığında, “biz” olarak tanımlanan tarafın üstün özelliklerle yansıtıldığı olumlu temsillere karşın, “öteki” olarak tanımlanan tarafın

ise zayıf, çaresiz, hastalıklı, göçmen, farklı gibi stereo tipler üzerinden yansıtıldığı olumsuz temsiller göze çarpmaktadır. Farklı kimliklere sahip olanlar medya tarafından genellikle belirli stereo tiplerle temsil edilmektedir. Kamuoyu ise medya üzerinden zihinlere yerleştirilen tüm bu ayrıştırıcı ve bölücü tanımlamaları, etiketlemeleri ve konumlandırmaları bilinçli olarak ya da olmayarak zihinsel arka planda kabul etmekte ve bu doğrultuda davranış ve düşünce kalıpları geliştirmektedir (Gölcü ve Dağlı, 2017).

Aynı şekilde dinler ve inanç sistemlerinin de ön yargı ve kalıp yargıların temelinde sıklıkla yatan bir neden olduğu söylenebilir. Bu bağlamda kalıp düşünce ve ön yargılar, dini buyruklara karşı direnme ve savunma mekanizmaları ile grup ve cemaat psikolojisi gibi konulara zemin hazırlayabilmektedirler (Yılmaz, 2003). Genel olarak dinler ve inanç sistemleri, diğer dini gruplara bağlı olan insanları kendilerinden uzak tutmayı üyelerine sıkı sıkıya tembih etmektedir. O nedenle eğer birey kendi inancına bağnaz ve ön yargılı bir biçimde bağlı ise kendininkinden farklı olan hangi inançla karşılaşır karşılaşırsa, değişmeme yönünde bir direnç sergileyebilmektedir (Tekin, 2013, akt. Aydın ve Genç, 2014, s. 176).

Önyargılar

Önyargılar, çoğunlukla kalıp yargılar ile karıştırılır. Bu iki kavram birbirinden farklı olmakla beraber, birbirini tamamlayan kavramlardır. Her ikisi de sosyal gerçekliği kabaca şematize etmeye yarayan sürecin birer ögesidir (Göregenli, 2012a). Önyargılar, stereo tiplerde olduğu gibi diğer bireyleri grup aidiyetlerine göre değerlendiren bir yaklaşım ve tutum içerirler (Bilgin, 1994). Ancak her ne kadar ön yargı ve kalıp yargı kavramları aynı ifadelermiş gibi gözükseler de, aslında aralarında belli başlı ayrımlar vardır. Önyargı ve kalıp yargı arasındaki en temel ayrım ise kalıp yargıların içeriğinin bütünüyle olumsuz olmamasıdır. Olumsuz anlam atfedilen bir grubun içinde olumlu taraflar da yer alabilir. Örneğin siyahlara olumsuz yaklaşan ırkçı bir beyaz, siyahların başarılı bir sporcu veya iyi bir müzisyen olduğunu kabul edebilir. Kısacası bir gruba ilgili yapılan genellemeler bazen o gruba karşı duyulan kalıp yargılardır ve bunlar tümüyle olumsuz betimlemeler olmak zorunda değildir. Oysa ön yargılar daha çok olumsuz ifadeleri içinde barındırırlar (Özsüer, 2012). Önyargılar, belirli bir dış grup hakkında varılan olumsuz ve dogmatik kanaatlerdir (Bilgin, 1994).

Kalıp yargılar, önyargıların bilişsel bir parçasıdır ve insan gruplarına dair genel geçer, şablonvari inançları içerir (Paker, 2012a). Stereo tipler algı düzeyinde yer alırken, bir sonraki aşamada ortaya çıkan ön yargılar kavram oluşumuyla ilgilidirler. Bu anlamda ön yargıya zemin hazırlama ve destek olma görevini görürler (Bilgin, 1994). Bir insan grubuna karşı temeli olmayan bir inanç ya da fikir olarak tanımlanabilecek bir kalıp yargı ve buna eşlik eden güçlü bir duygulanım önyargının temel bileşenleridir. (Quillian, 2006; akt. Paker, 2012a, s. 42). Önyargı, bir grubun (dini, etnik, cinsiyet, ırk vb.) tamamına, ya da bir gruba ait olduğu için belli bir bireye yöneltilen, hatalı, genellemeci ve değişken olmayan olumsuz tutumlar olarak tanımlanmaktadır (Allport 1954; akt. Gürkaynak, 2012, s. 256).

“Biz” ve onun karşısında yer alan bir “öteki”nin yaratılması toplumsal bir süreç olduğu için, bireylerde bir grup önyargısı oluşturma eğilimi meydana gelir. Grup önyargısı, bir grubun üyelerinin başka bir grup ya da gruplar hakkındaki ortak ön yargıları olarak tanımlanabilir (Tekeli, 1995). Grup önyargılarının yaratılması, grup stereo tiplerinin gelişmesiyle yakından ilişkilidir. Bilhassa etnik gruplara ve uluslara yönelik mevcut yaygın kabuller ve genellemeler ön yargılar sayesinde pekiştirilmiş olur. Öteki ve ona yönelik geliştirilen ön yargılar zaman içinde içselleştirilerek, uzun dönemde gruplar arası ilişkileri belirleyici bir rol üstlenir (Tekeli, 2007).

Allport, önyargılı kişiliğin canlı bir portresini şu şekilde çizmektedir: Önyargılı kişiler, insan gruplarını katı bir tutum içinde algılamaya meyillidir; grupları oluşturan bireylerin özelliklerini çift kutuplu (dikotomik) ve hoşgörüsüz olarak, değişime karşı duran bir tavır ve bakış açısı ile değerlendirirler (Göregenli, 2012a). Önyargılı kişiliğin bu şekilde oluşturduğu sembolik dünyaya göre, dünyada yasak ve tehlikeli işleri daima “öteki” yaparken kendisini bu tür işlerden arındırmaktadır. Böylece dış grupları adeta bir günah keçisi haline getirerek tüm olumsuzlukları bu gruplara yüklemiş olur (Bilgin, 1994).

Önyargılar bilişsel yapılarda (kalıp yargılar), duygular ve davranışlarda (diğer gruplarla arasına mesafe koymak, ayrımcılık yapmak, şiddete başvurmak) kendisini belli etmektedir. Dış grup üyelerine karşı sosyal mesafe koymanın şiddet, saldırganlık veya ayrımcılık kadar büyük yan etkileri olmasa da, diskriminasyona giden yolda atılan ilk adım olduğu söylenebilir. Örneğin belirli bir grubun yaşadığı bölgeye

uğramaktan kaçınmak, yaşam alanlarını etnik ya da dini gruplar etrafında dış gruplardan ayırtmak ve izole etmek, bireyleri ötekine karşı ayrımcılık yapmaya elverişli hale getirmektedir (Göregenli, 2012c).

Önyargılı zihnin bu bileşenleri genellikle özcü inançlardan beslenirler. Bu kişilere göre dünyada, her şey siyah ya da beyaz, iyi ya da kötüdür. Özcülük, insanların, kendilerinden farklı olan birey ve grupları belirli bir türün üyesi gibi algıladığı örtük yaklaşımları ifade eder ve sosyal dünyanın sabit ve değişken olmayan bir şekilde anlaşılıp algılanmasına yol açmaktadır (Göregenli, 2012a). Azınlık grupları ve alt kültür topluluklarını egemen kültürün bakış açısı ile tanımlamak, onları “ötekileştirme”, “şeyleştirme”; dolayısıyla dar bir alana hapsedme tehlikesi taşımaktadır. Ayrımcılık, yalnızca bir kimliği tanınamamakla değil, bilakis kimliği tanıyarak ve onu özcüleştirerek de kendisini gösterebilir (Çayır, 2010).

Daima bir günah keçisi arayışında olan stereo tipler ve ön yargılar, sosyal olarak inşa edilmeye çalışılan bir diskriminasyon (ayrımcılık) hazırlığını da içermektedirler (Bilgin, 1994). İç grupla özdeşleşme düzeyi arttıkça dış gruplara karşı geliştirilen ön yargı ve ayrımcılıkların derecesi de o kadar artmış olur (Brewer, 1999; akt. Parker, 2012a, s. 48). Bu anlamda bireyin yalnızca sınıflandırma yapmakla kalmayıp, aynı zamanda da belirli bir dış grup uyarınının farklılıklarını belirleyerek bunlara yönelik bir ayırtma yaptığı da söylenebilir (Bilgin, 1994).

Ayrımcılık

Önyargıların davranışa dönüştüğü durumlarda ayrımcılık söz konusu olur (Göregenli, 2012a). Yani aslında ayrımcılık kalıp düşüncelerin ve önyargıların pratikte uygulamalarının bir sonucudur (Kağıtçıbaşı, 1985; akt. Çiftçi, 2019, s. 155). Ayrımcılık, mantıklı bir gerekçe olmaksızın, bir bireye, benzer koşullardaki diğer bireylerden daha farklı ve adil olmayan bir şekilde muamele edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Baş, Sarı ve Uygur, 2018).

Ayrımcılık esasen sosyal farklılaşmayı inşa etmeye yönelik bir eğilim olup, dış gruplara önyargılı bir tutumla yaklaşılması nedeniyle gruplar arası iletişimin zorlaşması veyahut olanaksız hale gelmesi ile birlikte, dış grupların sosyal mesafe konularak iç gruptan uzaklaştırılması ve bunun kalıcı bir biçimde devam ettirilmesidir (Göregenli,

2012a). Genellikle, azınlık veya toplumun alt tabakasında yer alan grup üyelerini hedef alan grup üyelerini dışlamaya, haklarını kullanmalarını ve toplumdaki konumlarını iyileştirmeyi engellemeye yönelik davranışlar ayrımcılık türünden davranışlardır. İnsanların yaş, cinsiyet, dini/etnik köken veya cinsel yönelimleri nedeniyle ayrımcılığa maruz kaldıkları en belirgin alanlar olup bununla birlikte, gruplar arası çatışma ortamında veya tehdit algısının yüksek olduğu durumlarda da ayrımcılık daha çok görülmektedir (Hortaçsu, 2007; akt. Yayak, 2017, s. 562).

Ayrımcılığın arka planında şüphe ve kaçınma duyguları örtülü bir biçimde yatmaktadır. Kimi zaman ayrımcılık yapan birey bunu niçin yaptığının farkında bile değildir. Bazen insanlar karşısındaki bireye farkında olmadan ondan hoşlanmadığına dair bir sinyal gönderebilmektedir. Bu ise kalıtım yoluyla kazanılır. Birey esasında sebep olduğu tepkiyi, diğer birey ya da sosyal gruplara ilişkin tanımladığı kusur ya da eksikliklere dayanak olarak oluşturmaktadır (Newman, 2013).

Farklı muamele biçimleri arasında insanlığa en ağır hezimetini yaşatan durum ise, “öteki”ne yaşama hakkı tanımamak olmuştur. Bu tür bir ayrımcılık, tarih boyunca, belirli bir etnik topluluğun ya da inancın mensuplarını, toplumun belirli kesimlerini, farklı dünya görüşlerine, ideolojilere ya da cinsel yönelimlere sahip kişi ya da grupları kendine hedef almıştır (Çelenk, 2010).

Modern toplum öncesinde toplumların sahip olduğu hoşgörü anlayışı hiyerarşi üzerine kuruludur. Buna göre bir hoş gören, bir de hoş görülen grup vardır. Dolayısıyla bu bile toplumların belirli bir gruba yönelik belli bir tutum sergileyerek ayrımcılığa yol açtığı bir göstergesidir. Modernizmle birlikte ayrımcılık yasağı ve eşitlik ilkesi kabul edilmiş olsa da, farklı kesimler ayrımcılığa uğramaya devam etmektedirler (Çayır, 2012a).

Bu süreçte ayrımcılığa uğrayan bireylerin, bir yandan gruplarının düşük konumlu olduğunu çağrıştırmamasından ötürü toplumsal kimlik değerlerini düşürürken, öte yandan da başarısızlık nedeni olarak kişisel sebeplerin değil ayrımcılığın görülmesine yol açar. Bu ise ayrımcılığa uğrayan kişilerin gruplarıyla daha fazla özdeşleşmelerine, bireysel öz değerlerinin olumlu yönde artış göstermesine ve güçlenerek birtakım taleplerde bulunmalarına neden olur (Leonardelli ve Tormala, 2003; akt. Yayak, 2017, s. 562). Bu bağlamda Türkiye’de Alevilerin çocuklarının zorunlu din dersinden muaf

tutulmalarını istemeleri ve Kürtlerin kendi anadillerinde eğitim talepleri buna örnek olarak gösterilebilir. Farklı kesimler arasındaki etkileşim sonucunda yaşanan yakınlaşma ve artan bu hak talepleri, egemen ve alt kültür grupları arasında devamlı olarak gerginliğe ve çatışmaya neden olmaktadır. Baskın grupların azınlık gruplara karşı kendilerini güvensiz hissetmeleri, onlara yönelik ayrıştırıcı tutum ve davranış sergilemelerinin bir gerekçesi olarak ortaya çıkmaktadır (Çayır, 2012a).

Birbirinden farklı özellikleri olan grupların toplumsal hiyerarşi içinde aşağıda ve dezavantajlı olarak konumlandırılmaları ayrımcılığı doğururken, farklılıkların algılanma biçimleri, bazı özelliklerin diğerlerinden üstün olduğuna dair inançlar, her düzeyde iktidarın farka ve farklı olana yaklaşımı, azınlık gibi çoğunluğa ait olmayana yönelik dışlayıcı, ayrımcı ideolojik söylemsel yapı ise ayrımcılığı yaygınlaştırmaktadır (Göregenli, 2012a).

Ulus devlet yapısı ve eğitimin resmi ideoloji tarafından şekillenmesi, bazı kimlikleri hâkim kılarken, azınlık gruplarını ise dışlayıcı, asimile edici ve baskılayıcı bir görev üstlenmektedir. Bilhassa ulusal kimlik inşa edebilmek adına bazı grupların varlığı uzun süreler boyunca ya inkâr edilmiş, ya da bu gruplar hakkında güçlü kalıp yargılar üretilmiştir (Çayır, 2012a). Ayrımcılığın asıl aktörleri olan; işte bu hiyerarşik toplum örgütlenmesinin en üst tabakasında bulunan güç sahipleridir. Elbette bu durumu normalleştirip seyirci kalan çoğunluğun, ayrımcılığı adeta onaylar bir tutum sergilemesi de ayrımcılığı meşrulaştırmaktadır (Göregenli, 2012b).

Günümüzde artık yalnızca devletin değil, bireylerin ya da bireysel grupların da ayrımcılık yaptıkları ve insan hakları ihlallerine yol açtıkları görülmektedir. Bu bağlamda ayrımcılık yasağı da salt devlet kaynaklı değil, kişiler arasında da gerçekleşebilir bir kavram olarak kabul edilmektedir (Karan, 2012). Aynı veya benzer durumdaki kişilere farklı muamele edilmesi doğrudan ayrımcılık olarak adlandırılmakta olup ayrımcılık yasağının bir ihlalidir. Bir kişinin Roman olduğu için bir restorana alınmaması veya engelli bir çocuğun engelli olduğu gerekçesiyle okula kaydının yapılmaması, doğrudan ayrımcılığa örnek olarak verilebilir. Farklı durumdaki kişilere aynı veya benzer muamele edilmesi ise dolaylı ayrımcılık olarak adlandırılmakta olup yine ayrımcılık yasağının bir ihlali olarak kabul edilmektedir (Karan, 2012). Örneğin; iş ilanlarında yer alan “seyahat engeli bulunmamak” ölçütünün başvuran bütün kişilere

uygulanması, erkeklere kıyasla daha fazla sayıda kadını ve engelli bireyi olumsuz yönde etkileyeceği için bu durumda dolaylı ayrımcılık meydana gelmektedir (Gül, 2012).

Ayrımcılık söz konusu olduğunda genellikle ilk akla gelenler ırk-etnik köken ayrımcılığı, din-mezhep ayrımcılığı ve cinsiyet ayrımcılığıdır (Akbulut, 2012). Ancak toplumun hemen hemen her kesiminde farklı ayrımcılık türlerine rastlanmaktadır. Engelli bireylere yönelik ayrımcılık, yaşa dayalı ayrımcılık, yoksulluk ve sosyal dışlanma, eğitimde ayrımcılık gibi daha birçok ayrımcılık türü, toplumsal hayatta vuku bulmaktadır.

Toplumsal hayat içerisinde ayrımcılıkla en sık karşılaşan dezavantajlı gruplar; çocuklar, gençler, yaşlılar, engelliler, kadınlar, eşcinseller ya da birtakım azınlıklardır. Tüm bu ayrımcılık biçimleri yoksulluğun sebeplerinden biri olabilir; hatta bu farklılıklar yoksullukla örtüşürse, yoksulluk daha büyük ve vurucu bir biçimde yaşanabilir. Aynı zamanda bir kişi sadece yoksul olduğu gerekçesiyle de ayrımcılığa ve sosyal dışlanmaya maruz kalabilir. Sosyal dışlanma, toplumsal hayata katılamama, ekonomik alanın dışında kalma, tanınmama ve sosyal ilişkilerin dışında kalma şeklinde kendini gösterebilir. Ayrıca yoksul insanların cahil, tembel, suçlu, kötü anne baba oldukları şeklinde üretilen kalıp yargılar ve ayrımcı yaklaşımlar da bu kitleyi dışlamanın bir başka şekli olarak karşımıza çıkmaktadır (Semerci, 2012).

İrkçılık ya da cinsiyetçilik gibi yaşçılık da bir ayrımcılık çeşididir. Yaşçılık/yaşa dayalı ayrımcılık, bireyin yalnızca yaşından ötürü birtakım ayrımcı davranış ve uygulamalara maruz kalması olarak tanımlanabilir. Bazı insanların yaşlı bulundukları için bazı işlere kabul edilmemesi, bazı insanların da genç olarak görülmeleri nedeniyle kimi ortamlarda aşağılayıcı davranışlara maruz kalmaları buna örnek olarak verilebilir. Bunlara bazı durumlarda çocuklar da dâhil edilebilmektedir (Çayır, 2012b).

İnsanlık, engelli bireylere tarih boyunca acıma ve merhamet duyguları ile yaklaşmıştır. Bununla birlikte gelişen engellilerin aciz oldukları algısı da, engelli bireylere yönelik ayrımcılığın fark edilmemesi ya da görmezden gelinmesine yol açmıştır. Arka planda önyargıların, bilgisizliğin ve iletişimsizliğin olduğu süreç, bu bireyleri ötekileştirmeye ve dışlamaya evrilmiş, bunun sonucunda da engelli bireylere yönelik ayrımcılık doğmuştur (Akbulut, 2012).

Tüm bunlara ek olarak eğitimde yaşanan eşitsizlikler de, bir diğer ayrımcılık türü olarak karşımıza çıkmaktadır (Semerci, 2012). Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana ülkemizde, tek kültüre dayalı ve merkezi bir eğitim anlayışı hâkim olagelmektedir. Bu bağlamda bilhassa azınlıkların eğitime erişim sorunları, dil sorunları, zorunlu din dersi problemi ve gerek öğretim programı, gerek ders kitaplarında ve okullarda ayrımcılığa maruz kalmaları, azınlıkların eğitim hayatlarında yaşadıkları ve tüm ülkeyi ilgilendiren başlıca sorunlar arasında yer almaktadır (Kaya, 2012).

Kalıp düşünceler, önyargılar ve ayrımcılıkla mücadelenin, en nihayetinde kalıp yargıların, önyargıların ve ayrımcılığın olmadığı bir toplum düzeni ve dünya tahayyülünü gerektirdiği söylenebilir. Bireysel düzlemde zihinsel dönüşümlerin sağlanması, ancak toplumsal bir niyetlilik ve otorite mercilerinin siyasi kararlılığıyla mümkün olabilir. Böylelikle toplumsal ve zihinsel dönüşümler bir arada, birbirini pekiştirerek gerçekleşebilir (Göregenli, 2013). Bu zihinsel dönüşümleri sağlamada eğitim oldukça önemli bir rol üstlenmektedir.

Kalıp Yargıların Oluşmasında Eğitimin Rolü

Yukarıdaki tartışmalardan hareketle kişinin bağlı olduğu sosyal grupların, kendisine yeni kimlikler sunduğu, doğal olarak da bireyin birden fazla kimliğinin olduğu söylenebilir (Kahraman ve Yanmış, 2013). Birey çocukluktan itibaren okul, konut, mesleki ilerleme, sosyal çevre ve örgütler alanında çoklu tercihlerin karşısında kalmakta ve bireyin kimliği bu sosyal yapılar tarafından inşa edilmeye çalışılmaktadır (Bilgin, 1994). Sosyal yapı; tipleştirme ve bunlar aracılığıyla kurulan birbiri ile ilintili etkileşim örüntülerinin toplamıdır (Pamuk, 2014). Bu sosyal yapının içerisinde eğitimin, insanın kimliğini yapılandırmadaki rolü büyüktür.

Eğitim sözcüğü, “eğmek” fiilinin kökünden türetildiği için “eğmek” ve “biçim vermek” anlamlarını taşımaktadır. Bu anlamda eğitim bir davranış değiştirme ve bireyin yeniden biçimlendirilmesi sürecidir. Eğitimin önceden belirlenmiş birtakım amaçları vardır; bu amaçlar toplumdan topluma ve hatta aynı toplumda zamana göre değişiklik gösterir. Bunun nedeni ise her toplumun kendine mahsus ideal vatandaş tipini yetiştirmek istemesidir (Kızılloluk, 2013). Modernleşme ile birlikte ortaya çıkan ulus devlet inşa süreçlerinde insanların ulus-devletin vatandaşlarına dönüştürüldüğü, bilhassa ulusal kimliğin ve egemen olan siyasal kültürün kodlarının aktarıldığı kuşkusuz en

önemli kurumlar, okullar olmuştur. Modern dönemin ürünü olan formal eğitim ve okul olmaksızın bir devletin sınırları içerisinde yaşayan ve birbirinden tamamen farklı insanların aynı ulusal kimlik ve muhayyileye sahip olmalarının mümkün olamayacağı görüşü hâkimdir (Çayır, 2010).

Bireyler hafızalarını canlı tutmak ve daha iyi bir gelecek inşa edebilmek için çocukları için okullar inşa etmişlerdir. Farklılaştırılmış yerler olan bu kurumlarda, toplum yapısında yer alan sınıf, cinsiyet, ırk ve yetenek hiyerarşileri yeniden yapılandırılmaktadır (Apple, 2017). Sosyal sınıflar ve eğitimin karşılıklı etkileşim içerisinde olmasından dolayı eğitim, sosyal sınıfların ortaya çıkmasında ve bunların sınıflar hiyerarşisindeki konumunun belirlenmesinde önemli bir rol üstlenirken, sınıflar da bireyin aldığı eğitim türü üzerinde etkili olmaktadır (Kızılloluk, 2013).

Öğrenciler kendi benliklerini ortaya koyarken ve kendileriyle aynı veya farklı olan diğerleriyle bir arada olurken, aynı zamanda da otorite ilişkilerini kavrarlar (Apple, 2017). Kuşkusuz bütün bunlar, çocuğu etkilemekle kalmayıp kişiliğinin ve kimliğinin temel yapı taşı oluştururlar (Tanilli, 1988). Kimlik inşa etmenin vazgeçilmez bir aracı olan okullar ve diğer eğitim kurumları, kabul edilen meşru bilgileri tanımlamada önemli bir rol üstlenmekte, öte yandan da belirli gruplara statü verilip diğer grupların tanınmaması ve dışlanması sürecinin de içerisinde yer almaktadırlar (Apple, 2017).

Bireylerin aldığı eğitim sınıfsal bir eğitim olup, iktidar sınıfının mührünü taşımaktadır. Eğitim, toplumun bir üyesi olan bireyi, toplumun değer, inanç ve normlarına göre kuşatma ve şekillendirme misyonunu üstlendiği için, toplumda baskın olan fikir; yani hâkim sınıfın ideolojisi doğrultusunda eğitimi biçimlendirir (Tanilli, 1988). Eğitim yolu ile ülkenin siyasi sistemi ve onun dayandığı ideolojiyi benimseyen, devlete karşı vazife ve sorumluluklarını bilen ve bunları gerçekleştiren, kanunlara saygılı ve itaatkâr, vatanını, milletini, bayrağını seven ve koruyan bireyler yetiştirilmektedir (Kızılloluk, 2013).

İktidarın düşünce ve ideolojisine uygun vatandaş yetiştirme görevini eğitim sistemleri içerisinde okullar üstlenmiştir (Alabaş ve Pamuk, 2008). Böylelikle okul, devletin ideolojisini bireylere aktaran resmi kurumlara dönüştürülmüştür (Dilek, 2002). Bireylerin kendilerini nasıl tanımladıkları ve duydukları ortak aidiyet hissi, devletin tekelinde olan okullar tarafından üretilmekte ve yayılmaktadırlar (Caymaz, 2007).

İktidar vatandaş yetiştirme aracı olarak genelde eğitim sistemini ve okulu, özelde ise tarih derslerini kullanmaktadır (Üstel, 2005; Copeaux, 1998; Nichol, 1991; Low-Beer, 2003; Tangelder, 2001; akt. Alabaş ve Pamuk, 2008, s. 26).

Kalıp Yargıların Oluşumunda Tarih Eğitimi

Resmi ideoloji ortak geçmiş anlatısı oluşturarak bireyin eylemlerini kontrol altında tutmaya çalışır. Bu çaba kolektif belleğin iktidar tarafından inşa edilmesini yani tarihi ortaya çıkarır (Pamuk, 2014). Kolektif bellek bir grubun grup üyeleri tarafından ortak olarak paylaşılan ve grubun kimliğini şekillendiren ortak geçmişi olup, kimlik inşasının vazgeçilmez bir aracıdır (Bilgin, 2013). Bireyin kendi geçmişine ve üyesi olduğu topluluğun geçmişine ilişkin bilgisi, kimliğini biçimlendiren bir araç olarak kullanılır (Akçalı ve Aslan, 2007).

Kolektif bellek, grup norm ve gereklerine, ihtiyaç ve beklentilerine göre tarihi araçsallaştırarak hareket eder. Bunu yaparken amaç doğru olmak değil grup için işlevsel, yani işe yarar olmaktır. Resmi tarih bir toplumda egemen gruplarca üretilen ve yazılan tarihtir (Bilgin, 2013). Kolektif kimlik bu egemen grupların diğerlerinden farklarını ortaya koyma taleplerini yansıtır ve bireylerin topluluğa aidiyet duygusunu pekiştirir (Bilgin, 1999). Dolayısıyla kolektif belleğin anlatısı da bir aidiyet formatına uygun biçimde yazılmak zorundadır (Bilgin, 2013).

Ulus devletlerin kuruluşları esnasında, hemen hemen tüm ülkelerin tarihten fırsatçı bir biçimde yararlandıkları söylenebilir. Yakın geçmişlerini göz ardı etme ya da unutma, kökenlerini tarih dışı değerlerle açıklamaya çalışma, gerçeklik payı olmayan ulusal değerlerle övünme ve böylelikle kendilerini diğer milletlerden üstün görme gibi yollara başvurmuşlardır (Ersanlı, 2003). Ulusal kimliği tanımlamada kullanılan araçların en başında her zaman tarih ve tarih eğitimi olmuştur. “Aynı milletteniz”, “Aynı coğrafyada yaşadık”, “Aynı değerleri paylaşıyoruz” gibi aynılıkların tanımlanabildiği tek alan tarihtir. Öte yandan alt kültür grupları da kendi tarih anlatılarını inşa ederek kolektif aidiyet oluşturmaya çalışmışlardır (Pamuk, 2014).

Tarih eğitimi 16. yüzyıla kadar yönetici adaylarını idareciliğe hazırlamakla sınırlı iken, sonrasında dini metinlerin yorumlanması ve klasik dillerin öğretilmesi için bir araç konumuna getirilmiştir. Ancak siyasal milliyetçiliğin yükselişi ile birlikte tarih,

bir bilimsel disiplin ve bir öğretim programı olarak okul programlarına konulmaya başlamış ve ulusal kimliğin inşası ile birlikte öğrencileri iyi bir vatandaş ve milletin sadık taraftarları olarak yetiştirme misyonunu üstlenmiştir (Safran, 2008).

Tarih eğitimi bireyleri ortak kültüre ve uluslarına bağlı kılma yoluyla bireylere kimlik kazandırmaktadır (Weber, 1993; akt. Özyurt, 2008, s. 214). Tek bir siyasi kültür ve kitlesel eğitimin devletin vatandaşlarını toplumsallaştırmasındaki önemi yadsınamaz (Smith, 1994; akt. Özyurt, 2008, s. 214). Tarih derslerinin içeriği hazırlanırken, içerisinde tek tip yurttaşların yer aldığı homojen bir toplum yetiştirilmesi esas alınmaktadır (Tekeli, 2007). Bu durum ders kitaplarına da yansımaktadır. Tarih ders kitapları aracılığıyla bilhassa ulusal kimlik inşa etme ve bu kimliği güçlendirme çabalarının görüldüğü söylenebilir (Ersanlı, 1992).

Türkiye’de tarih öğretiminin iktidarla doğrudan ilişkisini ve kültürel farklılıkların ele alınış biçimlerini Erken Cumhuriyet Dönemi, Hümanist Dönem, Türk-İslam Sentezi Dönemi ve 2007 Sonrası Dönem olmak üzere 4 farklı dönemde incelemek gerekmektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarında tarih öğretimi ulus-inşa sürecinin bir parçası olarak görülmüş ve ulus etnik aidiyetler üzerine inşa edilmeye çalışılmıştır. Bu bakış açısı ise, hazırlanan tarih ders kitaplarında çok kültürlü toplum yapısının yer alamamasına neden olmuştur (Yazıcı, 2015). Bu dönemde yazılan ders kitaplarında göze çarpan ortak özellikler; Türklüğe sıkça vurgu yapılması, Osmanlı ve İslam tarihi geri planda bırakılarak köklerin Orta Asya’ya kadar uzatılması, kahramanlık olaylarının öne çıkarılması ve ulusçuluğun merkeze alınmasıdır (Safran, 2008). Devlet tarafından ilk kez 1931 yılında tek tip ders kitabı politikasının güdülmeye başlanması ile birlikte o yıllarda tarihçiler bir taraftan Batılı eğitim sisteminden kopamamışlar, öteki taraftan da Osmanlı döneminden kalan tarih yazımı geleneğini devam ettirmişlerdir (Copeaux, 1998).

Hümanist dönemde ise uzun yıllar yaşanan ikilikler ve belleklere kazınan tarih tezinin yarattığı gerilimler sonucu 1947 yılından itibaren artık ders kitaplarında genel tarihe; yani batı tarihine büyük bir bölüm ayrılarak hümanist bakış açılı ders kitapları hazırlanmıştır (Copeaux, 1998). Azınlıklarla ilgili olumsuz ifadeler ve kısımlar öğretim programından ve ders kitaplarından çıkarılmıştır. Ancak bu kez de bu topluluklar görmezden gelinmiş, tarihsel varlıklarından neredeyse hiç bahsedilmemiştir (Yazıcı,

2015). Buna tepki olarak 1976'da hazırlanan ders kitaplarında eğitimi milli kimliğine kavuşturmak ve milli tarihe yönelik bir tarih öğretimine yönelinmiş; 500 sayfalık kitabın 300 sayfasından fazlası Türklere ayrılmıştır. 1980 darbesinden sonra ise Türk-İslam sentezinin eğitime girmesi ile birlikte tarih dersleri Türkçü ve Müslüman bir yöne kaydırılmıştır (Copeaux, 1998). Milli tarih kaygısıyla kurgulanan Türk-İslam Sentezi Dönemi'nde kültürel ve etnik farklılıklar ötekileştirilmeye devam etmiş, azınlık gruplarla ilgili olumsuz ifadelerle yeniden yer verilmeye başlanmıştır (Yazıcı, 2015).

1930'lardan sonra tarih eğitiminde bütünsel bir değişimin ilk çalışması 1992 yılında Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca (TTKB) başlatılmış ve içeriklerde yer alan öteki düşmanlığı ile kendi ulusunu yüceltip diğer ulus ve toplumları ayırtıran söylemlerin zihinlerde yarattığı problemler fark edilmiştir. Böylelikle ders kitaplarının barışçıl bir dille yazılması yolunda ilk adımlar atılmıştır (Safran, 2008). Son olarak 2007 Sonrası Dönem'de ise önemli bir değişim süreci yaşanmış, yapılandırmacı yaklaşıma geçilmiş, fakat demokrasi ile kültürel haklardaki gelişmelerin tersi yönünde bir tutum izlenerek kültürel farklılıklara yönelik söylem daha belirgin bir hal almıştır. (Yazıcı, 2015).

Farklı ülkeler, dinler ve görüşler arasında yaşanacak olumlu etkileşim ve iletişim sonucunda oluşacak işbirliğinin kurulmasında ve önyargıların ortadan kaldırılmasında tarih eğitimi oldukça önemli bir rol üstlenmektedir (Safran, 2008). Bireyler aldıkları tarih eğitimi doğrultusunda kişisel ve aile geçmişleri ile bağlı oldukları ulusun geçmişi arasında kuracakları bağlantı sayesinde ortak bir aidiyet duygusu geliştirirler. Böylelikle kültürel miras aktarımı yoluyla tarih dersinde ulusal kimlikler oluşturulabilir (Barton, 2004; akt. Aslan ve Çulha, 2008 s. 134). Kültürel miras aktarımının en etkili yolu ulusal tarih öğretimidir. Bilhassa sosyal bilgiler derslerinde ulusal tarih üzerinde sık sık durularak öğrencilere ortak bir ulusal anlatı sunulmuş olur. Öğrenciler sosyal bilgiler dersinde ulusal tarihi konu alan en az iki ünite ile karşılaşmaktadırlar. Ayrıca öğrencilerin kimlik oluşumlarına önemli derecede katkı sağlayan Vatandaşlık Bilgisi ve Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersleri de zorunlu olarak verilmektedir (Aslan ve Çulha, 2008).

Bireyin kimliği diğerleriyle kurduğu etkileşim sonucu ortaya çıktığından dolayı onların ve toplumlarının geçmişlerini de anlamak zorundadır. Bu nedenle tarih

eğitiminin aslında bir kimlik arayışı olduğu söylenebilir (Baldwin, 2008). Öğrenciler kendilerine anlatılanları öğreneceği ve hatırlayacağı için, ona öğretilecek olan da kendi ulusunun geçmişi ve diğer uluslardan ayrıldığı noktaların vurgulanmasıdır. Böylelikle kendi ulusuyla romantik bir bağ kurup gurur duyması kendini onun mensubu olarak görmesinin dayanağını oluşturacaktır (Tekeli, 2007).

Tarih eğitimi daima seçici olmuştur; bir grubu tanımlarken esasında onu inşa etmektedir. Bir grubun tarih içerisindeki rolünü tanımlamak ise ancak başkalarını dışlamak şeklinde gerçekleştirilmektedir. Böylece toplumlar kendi varlığını ve millete olan aidiyetlerini belirleme noktasında kendisine neyin yabancı olduğunu, neyin kendisine ait olmadığını eğitim yolu ile öğrenenin zihninde tasarlamaktadır (Pingel, 1995).

Tarihçiler ulusal kimliklerin inşa edilmesine katkı sağlamak adına uluslar arasındaki farklılıkların vurgulanması, bu farklılıkların özcülük anlayışı içerisinde ulusların kökenlerine dayandırılması; böylelikle bu farklılıklara ezelden ebediyete kadar uzanan bir süreklilik kazandırılması eğilimi içine girmişlerdir. Gerektiğinde üstünlük iddiası taşıyan ve gerçeklik değeri taşımayan stereotipler ile bunlar üzerinden yaratılan ötekilerin, uluslar arasında gerilimlere yol açtığı ve dünya üzerinde barış ortamının oluşmasını engellediği söylenebilir (Tekeli, 2007). Kendi ulusuna ve öteki uluslara, ulusa özgü niteliklerin atfedilmesi öğrencilerin barış ortamında bir arada yaşama isteğini azaltmaktadır (Frangoudaki, 1995).

Tarih dersleri siyasi bir kurgudan ibaret kaldığı müddetçe ötekiler yaratılarak ulusal kimliklerin oluşumu sağlanmaktadır. Ancak böyle bir tarih anlayışının aşılması gerekliliği, küreselleşmenin bir getirisi olarak dünyada yaşanan sosyo-ekonomik dönüşümün de bir sonucudur. Artık yenedünyanın bireylerinin aynı zamanda birden fazla grup ve topluluğun üyesi olduğunun bilincine varması gerekmektedir. Çok kimlikli bireylerin oluşturduğu bir dünyanın tarih bilincini oluşturma görevini ise yine tarih ve tarih eğitimi üstlenmektedir. Öğrenci kendinin ve ailesinin etrafında yer alan çeşitli toplumların tarihini de öğrenebilmeli, böylelikle kendini bir yandan ait olduğu toplumla özdeşim kurarken öte yandan da kendini tüm bu farklılıklar dünyasında bir konuma yerleştirebilmelidir. Bu ise ülkesinde ve dünyada yer alan farklı kültürleri tanıması ve bilmesine bağlıdır (Tekeli, 2007).

Kalıp Yargıların Oluşumunda Sosyal Bilgiler Eğitimi

Eğitimin öncelikli amaçları, toplumsal bir varlık olan bireyin, toplumun yaşam biçimini oluşturan kültürünü öğrenmesine ve böylelikle toplumsallaşmasına birinci derecede katkıda bulunmak ve küreselleşen dünyada bireylerin evrensel değerlere ve davranış biçimlerine uyumunu sağlamada etkili olmaktır (Çelik, Kuşat ve Taştan, 2001). Eğitimin vatandaş yetiştirme amacına uygun olarak bireyler kim oldukları, hangi grup ya da gruplara ait oldukları, rollerinin ve sorumluluklarının neler olduğu, toplumun kendisinden neler beklediği ile ilgili olarak çoğunlukla kültür aktarım aracı olan sosyal bilgiler dersinde karşılaşmaktadır. Vatandaşlık aktarımı aracı olarak da görülen sosyal bilgiler dersi, birer yurttaş olarak fertlerin doğru inanç ve değerleri özümsemesini de amaçlar (Kan, 2009).

Sosyal bilgiler dersi aracılığıyla, öğrenciler kişiler arası ilişkilerin geliştirilmesine yönelik olarak toplumu ilgilendiren birtakım düşünce ve davranış biçimleri üzerinde öngöründe bulunmayı öğrenirler (Mindes, 2006). Bireyler aynı zamanda kendilerinininkinden farklı olarak başka kültürlerin de var olduğunu kavrayarak diğer kültürlerle tanışır ve bu kültürlerin çeşitli özelliklerini öğrenirler. Buradan hareketle eğitim olgusunun gerek toplumsal ve gerek evrensel düzeyde etkilerinin özellikle kalıp düşünceler ve ön yargı alanlarındaki yansımalarının gözlenmesi önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Kan, 2009).

Okulda verilen dersler arasında insan fikirleri, idealleri ve uygulamalarıyla en çok ilgilenen ders olan sosyal bilgiler, tartışma ve farklı görüşlerin de eleştirel bir biçimde incelendiği en önemli alandır (Ross, 2006). Öğrenciler bu süreçte öğrendikleri her yeni tutum, kavram, değer ve beceri vasıtasıyla edindikleri deneyimler sayesinde, içinde bulundukları toplum ve dünya üzerinde yer alan başka insanların dillerini, kültürlerini düşüncelerini, davranışlarını vs. gözlemleyebilir ve bunlar aracılığı ile de kültürler arası etkileşimde bulunma imkânına sahip olabilir (Mindes, 2006).

Sosyal bilgiler dersi kalıp yargı, önyargı ve ayrımcılığın öğretilmesi ve öğrencilere toplum tarafından inşa edilen belli başlı klişe bilgilerin tanıtılmasında yardımcı olması bakımından önemli bir rol üstlenmektedir. Bu derste öğrenciler cinsiyet, etnik köken, sınıf, din veya diğer faktörlerle ilgili klişeleri tanımlayabilirler. Bu bağlamda stereo tipler ile çevrelerindeki kişilerin davranış biçimlerini ve eylemlerini

tanımayı kolaylıkla öğrenirler ve bunlara dair yaşadıkları toplumda yer alan birçok örneği gösterebilirler. Öğrenciler toplum tarafından inşa edilen kalıplaşmış fikirlerin farkına vardıktan sonra, onlara kendilerinin ve diğer insanların düşüncelerini değiştirmeye çalışmanın yolları öğretilir (Wade, 2007). Ancak sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan metinlerde, çeşitli kültürler hakkında yapılan genellemeler vasıtası ile kalıplaşmış bilgiler olan stereo tiplerin kültürel yanlış anlamaları sürdürebilecek biçimde tarihlenmesi, öğrenenin zihninde önyargı ve ayrımcılıkları inşa etmenin yollarından biri olabilmektedir (Mindes, 2006).

Cinsiyet ayrımcılığı başta olmak üzere birçok konuda ayrıştırıcı bir tavra bürünen, insan haklarını ihlal eden, çarpıtan ifadelerin ve toplumsal azınlıkların, ders kitaplarında yer alma biçimi sıkıntılı bir biçimde cereyan etmektedir. Sosyal bilgiler dersinde, bilhassa tarih konularının öğretimi gerçekleştirilirken biz ve ötekiler ayrımının yapıldığı, “biz”in iyi ve üstün özelliklerle donatıldığı, “ötekiler” in ise kötü ve düşman olarak servis edildiği görülmektedir. Örneğin “biz” fethediyoruz, “ötekiler” bizi işgal ediyor tarzında olan ifadelerle tarafların net bir ayrımla kutuplaştırıldıkları söylenebilir (Irzık, 2005).

Türk kimliğinin farklı kimliklerle ilişki içerisinde oluşturulduğu bu ortamda, homojen, tek bir kültürü ve tek bir ırkı temsil eden bir millet anlayışı ders kitaplarına yansıtılmaktadır. Bu milletin içerisinde yer alan farklı ırklar olduğunu vurgulamak ise düpedüz bölücülüğe işaret etmektedir. Ayrıca etnisite ekseninde tasarlanan millet kurgusunda gayrimüslim vatandaşların negatif biçimlerde tanımlanması, toplumu Müslüman olanlar ve olmayanlar şeklinde ikiye bölmekle kalmayıp, her iki tarafı da kendi içerisinde homojenleştirmektedir. Bu şekilde çok net bir biçimde ideal vatandaş tipinin, “Türk milliyetçisi ve Müslüman olan bireyler” şeklinde belirlendiği söylenebilir (Altınay, 2005).

Ders kitaplarında karşılaşılan bir diğer ayrıştırma biçimi olan cinsiyet ayrımcılığında ise, kadınların ve erkeklerin geleneksel cinsiyetçi modellere göre temsil edildiği görülmektedir. Kadınlar aile içerisindeki rolü bağlamında ev hanımlığı ve annelik görevleriyle donatılırken, erkekler ise ailenin geçimini üstlenmekle ve otorite, erk kaynağı olmalarıyla ön plana çıkmaktadırlar (Tanrıöver, 2005).

Sosyal bilgiler dersleri ile gizli bir biçimde öğretim programı vasıtasıyla, öğrenciler arasında yüksek düzeyde tabakalı rekabet ilişkileri teşvik edilmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenler de sahip olduğu otorite pozisyonunu kullanarak toplumun doğası hakkındaki tartışmasız varsayımları pekiştirmekte ve stereo tip ile önyargılara dayanan değerler setini aktarmaktadırlar. Sosyal ve ideolojik çatışma içerisinde genel olarak toplumları ve fikir birliğini zayıflatması beklenen olumsuz faktörler, olağanüstü bir sosyal erdem olarak desteklenir. Sosyal bilgiler derslerinde çelişkili görüşlere yer verilse de, öğrencilere genellikle sadece resmi olarak kodlanmış seçeneklerden oluşan dar bir yelpaze sunulur (Singer, 2003).

Bilhassa eğitimcilerin, öğretim programının desteklediği bilgi ve değerleri eleştirel bir bakış açısıyla incelemeleri gerekmektedir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kalıp düşünce ve ön yargılar ile beraberinde gelişen ayrımcılıkları görmezden gelmeye, sterilize etmeye ve sınırlandırmaya devam ederse, idealize edilmiş vatandaş ile gerçek vatandaş deneyimi arasındaki boşlukta kalıp düşünce ve önyargılar artmaya devam edecektir (Ross, 2006).

Farklı ırksal-etnik kökenlerin, dini-mezhepsel inançların ve cinsiyetlerin bir arada bulunduğu sınıflarda, öğrenciler norm olarak ayrılığı ve farklılığı deneyimlemektedirler. Bu öğrenciler arasında meydana gelen gerginlik yüzünden, öğrencilerin uyum sağlama, taraf tutma veya sessiz kalma konusunda, üzerlerinde bir baskı hissettikleri de söylenebilir. Söz konusu gerilim, etkisini çok büyük çapta hissettirmese bile kendisini dışlanmış hisseden öğrenciler akademik ve sosyal açıdan geri planda kalmaktadırlar. Bu süreçte sosyal bilgiler dersi çok önemli bir rol oynamaktadır. Öğrenciler bu derste, farklı insanların tarihsel geçmişini inceleyebilir, eşitlik, adalet ve vatandaşlık gibi kavramların anlamını kavrayabilir. Bununla birlikte mevcut gerginlik azaltılarak, öğrencilerin birbirlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olabilecek öğrenme olanakları sayesinde de farklı insanların birlikte etkili bir biçimde çalışması sağlanabilir (Singer, 2009).

Sosyal bilgiler dersi içerisinde yer alan bir disiplin olan Coğrafya da, genellikle kültürel-alt kültürel farklılıklar ve tartışmalı değerler ile adalet, eşitlik gibi kavramları görmezden gelerek sosyal etkileşimi göz ardı etmektedir. Siyasi coğrafyadan etkilenen kalıp yargı, önyargı ve ayrımcılıklar insanları topluluklara, milletlere, bölgelere ve

yarım kürelere ayırır. Bu ayrımlar kalıp düşünce ve önyargılı eylemlere dönüşerek etkisini tüm dünya üzerinde şiddetli bir biçimde hissettirmektedir (Ross, 2006). Araştırmalara göre, öğrencilerin yuvalanmış coğrafi ilişkileri (yerel topluluk, bölge, ulus, yarımküre vb.) anlamada zorluk çekmesine karşın, bu ilişkileri maruz kalma yoluyla öğrenebildiklerini göstermektedir (Harwood ve McShane, 1996; akt. Levstik ve Tyson, 2008, s. 266). Bireyler ailelerine ve yerel ortamlara odaklanma eğilimindedirler. Ancak yine de bunlara aşına oldukları halde, evlerinde ve mahallelerinde gözlemledikleri kültürel evrensellerle ilgili insan eylemleri, bu eylemlerin konumlar ve kültürler arasında nasıl ve niçin farklılık gösterdiği hakkında hiçbir şey bilmemekte veya çok az fikir yürütebilmektedir (Levstik ve Tyson, 2008).

Toplumların oluşmaya başlamasından bu yana toplumsal hayatın kaçınılmaz olarak bireylere yüklediği birtakım roller günümüzde giderek daha çok artmaktadır. İnsan ilişkilerinin oluşumunda ailenin, toplumun ve eğitim sisteminin önemli bir yeri vardır. Yani toplumun, bireye ilişkin beklentileri aile kurumu tarafından, birey doğduğu andan itibaren bireyde bilinçli ya da bilinçsiz olarak deneyimlenir ve bu beklentiler bireyi, kendisinin uygun gördüğü davranış kalıpları uyarınca şekillendirir. Belli başlı olan bu davranış kalıpları, aileden sonra, belki de en yoğun biçimde eğitim sistemi tarafından aktarılmaktadır. Bu süreçte, bireyin sosyalleşme sürecinde önemli bir yeri olan eğitim sisteminin rolü belirleyicidir (Aslan, 2015).

Sosyal yaşam koşulları, yasal zorunluluklar, ailenin çocuktan ve toplumun bireyden beklentileri, öncelikli olarak eğitim vasıtasıyla şekillenmektedir (Yapıcı, 2004). Çünkü toplumun bireyden yapmasını istediği ve beklediği roller, eğitim sistemi aracılığıyla aktarılır ve bu yolla meşruiyet kazanır. Böylece, kalıp düşünce ve ön yargıların toplumsallaşma süreci okullarda yeniden üretilir. Toplumsallaşma sürecinde aktarılan roller; bireysel değil kategorik bir davranış biçimi olarak algılanmaya başlandığı andan itibaren, kalıp yargılar ve önyargılara dönüşür (Aslan, 2015). Buna bağlı olarak öğretmenler, kullanılan (okutulan) materyaller, sınıf ve okul içi etkinlikler, arkadaşlardan öğrenilen davranışlar bireyin eğitim hayatı boyunca çeşitli kalıp yargılarının pekiştirilmesi ya da tam tersi bunlarla mücadele edilmesi konusunda önemli rol üstlenmektedirler (Maher ve Ward, 2008; akt. Kasa ve Şahan, 2016, s. 4153).

Farklılıkların bir arada yaşayabildiği bir toplum düzeni tasarlayabilmek için, farklılıkların tehlike unsuru ya da engel olarak algılanmasının yerine, zenginlik olarak görülüp, bu fırsatı değerlendirerek kapsamlı bir eğitim ortamı kurgulayabilmek, toplumsal dönüşümlerin sağlanması yolunda atılması gereken en önemli adımlardan biri olacaktır (Ceyhan, 2012). Akabinde hukuk sitemindeki bazı değişikliklerle, toplumda yer alan farklı grupların eşit statüde bulunduğu ve eşit haklara sahip olduklarına ilişkin yeni algı ve tutumlar oluşturmaları sağlanabilir. Böylelikle gruplar arasında yaşanan gerilim ve çatışmaya temel oluşturan ayrımcı tutumlar azaltılabilir (Göregenli, 2012c).

Toplum tarafından inşa edilmiş tüm kalıp yargı, önyargı ve eleştirilere rağmen farklı gruplardan bireyleri bir araya getirip dostane bir ortamda etkileşime girmelerini sağlayacak olan toplumsal temas da, yine kalıp yargılar, ön yargılar ve ayrımcılıkla baş edebilmek için uygulanması gereken en önemli sosyal değişim aracıdır (Gürkaynak, 2012).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Lise öğrencilerinin farklı kimliklere dair sahip olduğu kalıp yargıların ve bu kalıp yargıların kaynaklarının eğitimle ilişkisinin ortaya konduğu bu çalışmada, nitel veri toplama yöntem ve araçları kullanılmıştır. Nitel araştırma; doğal ortamda mülakat, gözlem, doküman analizi gibi çoklu yöntemlerle veri toplanılan, toplanan verilerin bütün veri kaynaklarına karşılık gelen kategoriler veya temalar halinde organize edilip anlamlandırılarak bütüncül bir yaklaşımla sunulan, araştırmacıların çalışmalarına kendilerini tam olarak yansıttıkları bir araştırma türüdür (Creswell, 2013). Çalışma durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Durum çalışması, belirli bir zaman dilimi ile sınırlandırılan bir veya birden fazla durumun, gözlem, görüşme, doküman vb. çoklu kaynakların yer aldığı veri toplama araçları ile derinlemesine incelenen, durumların ve bu durumlara bağlı oluşturulan temaların tanımlandığı bir nitel araştırma yöntemidir (Creswell, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Tokat ilinde yer alan dört farklı ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 169'u kız, 106'sı erkek olmak üzere 275 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Öğretim kurumları belirlenirken okulların temsil ediciliklerine dikkat edilmiş ve bu kapsamda Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu Lisesi, Kız Meslek Lisesi ve İmam Hatip Lisesi'nde uygulama gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 81'i 9. sınıf, 98'i 10. sınıf, 80'i 11. sınıf, 16'sı ise 12. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olup; 15'i 14 yaşında, 60'ı 15 yaşında, 114'ü 16 yaşında, 72'si 17 yaşında, 10'u 18 yaşında, 4'ü ise 19 yaşındadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu soru formu ile toplanmıştır. Toplam 8 adet sorunun yer aldığı soru formunda katılımcılardan Suriyeli, Ermeni, Yunan, Kürt, Musevi ve Hristiyan denilince akıllarına gelen 5 ila 10 adet kelime yazmaları ve bu kimliklerle nerede nasıl karşılaştıklarını ifade etmeleri

istenmiştir. Aynı zamanda kız öğrencilerden erkeklere dair, erkek öğrencilerden ise kadınlara dair 5 ila 10 adet kelime yazmaları gerektiği belirtilmiştir. Sorular temel ve anlaşılır düzeyde hazırlanmış olup; öncelikle lise öğrencilerinin kimlik farklılıklarına dair sahip olduğu kalıp yargılar tespit edilmeye, ardından da bu kalıp yargıların kaynaklarının neler olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır. Söz konusu formun hazırlanmasında gerekli literatür taraması yapılmıştır. Yapılan literatür taraması sonrasında hazırlanan açık-uçlu sorular, tarih eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi ve eğitim bilimleri alanında çalışan üç alan uzmanı tarafından değerlendirilmiş, gerekli düzenlemeler yapılmış ve açık uçlu soru formuna son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Uygulama yapılarak veriler toplandıktan sonra, cevaplar tasnif edilerek içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirip anlaşılır bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Buna göre çalışmada elde edilen verilere göre öğrenciler araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanıp kategoriler geliştirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde tüm sorulara verilen yanıtların dağılımına ilişkin kategoriler ve frekanslar tablolar halinde sunulmuştur. Ayrıca katılımcıların bir kısmının görüşleri birebir olarak alıntılanmıştır. Açık uçlu soru formundan elde edilen bulgular alt problemlere göre incelenmiştir.

1. Alt Probleme Yönelik Bulgular

Suriyeli

Lise öğrencilerinin Suriyeli denilince aklına gelen, ancak içerisinde herhangi bir kalıp yargı ifadesi barındırmayan bazı kavramların olduğu görülmektedir. Bu kavramlar arasında en sık tekrar eden kavram “Savaş” olup, 143 öğrenci tarafından kullanılmıştır. Sonrasında ise sırasıyla “nargile”, “vatan”, “Esad”, “sınır”, “insan”, “kadın”, “ABD”, “ekonomi”, “millet”, “petrol”, “şehit” kavramlarının kullanıldığı tespit edilmiştir. Kalıp yargı ifadesi barındıran kavramlar ise kategorize edilerek tablo şeklinde tasvir edilmiştir.

Tablo 1. Lise Öğrencilerinin Suriyelilere Dair Kalıp Yargıları

Temalar	Alt Temalar	İçerik	Frekans
Biz-Öteki İlişkisi	Kardeş	Kardeş, din kardeşi	8
	Farklı	Dil farklılığı, din farklılığı, ırk farklılığı	7
	Düşman	Düşman, nefret edilen	7
	Gereksiz	Gereksiz	2
	Yabancı	Yabancı	2
Sosyal statü	Sığınmacı	Sığınmacı, mülteci, göç, göçmen, bot, kamp	160
	Firari	Firari, kaçak, ülkesinden kaçan, savaştan kaçan	47
	Vatan haini	Vatan haini, vatanını satan, hain	13
	Gitmek Bilmeyen	Ülkemize gelip gitmeyenler, gitmek bilmeyenler	6
	Misafir	Misafir, geçici misafir	2
Ekonomik Statü	Muhtaç	Yardıma muhtaç, yoksul, fakir	97
	Dilenci	Dilenci, dilenen, kadınları ve çocuklarını dilendiren	43
Topluluk Özelliği	Mazlum	Zulüm, korku, can kaybı, evsiz, masum, mağdur, eziyet, dram, korunmasız insanlar, insan hakları elinden alınmış, vahşet, yıkım, zavallı, acı, mücadele, ölüm, kayıp, ayrılık	140
	Müslüman	Müslüman	16

	Arap	Arap, Arap kökenli	9
Kişilik Özelliği	Sorunlu	Hırsız, istismarcı, belalı, suçlu, zararlı, tehlikeli, şiddet, kargaşa, karmaşa, sorun	41
	Beleşçi	Beleşçi, keyfine ve rahatına düşkün	19
	Mutsuz	Üzgün, hüznü, sevgisiz, mutsuz, gözyaşı	18
	Nankör	Nankör, kıymet bilmeyen	5
	Cahil	Cahil	4
	Kötü	Kötü	4
	Kaba	Kaba	2
Görünüm	Ten rengi	Esmer, siyahî	4
	Pis	Pis	3

Tablo 1’de görüldüğü gibi lise öğrencilerinin Suriyelilere dair sahip olduğu kalıp yargılar biz-öteki ilişkisi, sosyal statü, ekonomik statü, topluluk özelliği, kişilik özelliği ve görünüm olmak üzere 6 ana tema etrafında toplanmıştır. Sosyal statü içerisinde yer alan “Sığınmacı” stereotipi öğrenciler tarafından en sık tekrar edilen kavram olmakla birlikte içerisinde doğrudan sığınmacı, mülteci, göçmen, göç, bot ve kamp kavramlarını barındırmaktadır. Katılımcılar Suriyelileri, “yaşadıkları yerdeki savaş sebebiyle kendi yaşamlarını terk eden” (Ö59), “Ortadoğu’da çıkan savaşlar yüzünden faşist ülkelerin ve silah tüccarlarının kan gölüne çevirdiği vatanlarından kaçan, mülteci adı verilen gruba dâhil edilen insan grubu” (Ö119) ile “ülkelerinde çıkan savaş sonucu ülkelerinden, sevdiklerinden ayrılmak zorunda kalan azınlık” (Ö198) ve “vatanı işgale uğramış, gidebilecek yer arayan mülteciler” (Ö259) olarak tanımlamıştır.

Sosyal statü içerisinde değerlendirilen bir diğer kalıp yargı olan “Firari” ise kaçak, ülkesinden kaçan, savaştan kaçan kavramları ile ilişkilendirilmekte olup katılımcıların Suriyelilerin “bayraksız ve ülkelerini korumak için savaşmak yerine kaçmayı düşünen bir millet” (Ö57, Ö157) olduğunu düşündükleri görülmektedir. Yine bazı öğrenciler tarafından “Vatan haini”, “Gitmek bilmeyen” ve “Misafir” olarak görülen Suriyelilere yönelik olarak katılımcılar, Suriyelilerin, “kendi vatanına ihanet eden”, “hain”, “kahpe ve pislik” bir toplum olduğunu (Ö27, Ö39, Ö144) düşünmektedirler. Dolayısıyla vatanını satan, hain ile ülkemize gelip gitmeyen, gitmek bilmeyen ve geçici misafir kavramları da sosyal statü içerisinde konumlandırılmıştır.

“Muhtaç” ve “dilenci” kavramları ise ekonomik statü ile ilintili kalıp yargılar olup yardıma muhtaç, yoksul, fakir ve dilenci, dilenen, kadınları ve çocuklarını dilendiren kavramlarını kapsamaktadırlar. Katılımcılar “Suriyeli denilince akıllarına yardıma muhtaç” (Ö24), “yoksulluk çeken ve ihtiyaçlarını istediği zaman gideremeyen,

sürekli savaş içinde olan ve evlerini kaybeden” (Ö58), “çaresiz, umutları yıkılmış ve hayattan artık beklentisi olmayan insanların geldiğini” (Ö157) ; “Suriyelilerin devlet iş imkânı verdiği halde dilendiklerini, kendilerinin sürüldüğü yetmezmiş gibi bir de çocuklarını süründürdüklerini” (Ö1) ve “bu duruma gıcık olup Suriyelileri yaşadıkları çevrede istemediklerini” (Ö35) ifade etmişlerdir.

Biz-öteki ilişkisi penceresinden bakıldığında ise Suriyelilere yönelik olarak “Kardeş” kalıp yargısının, kardeş ile din kardeşi kavramlarını barındırdığı ve bundan dolayı olumlu anlam ifade eden tek kalıp yargı olduğu göze çarpmaktadır. Buna karşılık kimi öğrencilerin ise dil, din ve ırk farklılığından ötürü Suriyelileri “Farklı” ve “Yabancı” olarak tanımladıkları, “Gereksiz” buldukları ve bunlardan hareketle toplum içerisinde nefret edilen, istenmeyen, dışlanan, ayrımcılığa maruz bırakılan anlamlarını kapsayan “düşman” kalıp yargısını geliştirdikleri görülmüştür.

Bir topluluk özelliği olarak Suriyeli topluma atfedilen “Mazlum” kalıp yargısının ise içerisinde zulüm, korku, can kaybı, evsiz, masum, mağdur, eziyet, dram, korunmasız insanlar, insan hakları elinden alınmış, vahşet, yıkım, zavallı, acı, mücadele, ölüm, kayıp, ayrılık kavramlarını barındırdığı görülmekte ve Suriyelilerin Arap kökenli bir toplum oldukları düşüncesinden hareketle “Arap” ve “Müslüman” kalıp yargıları da bir topluluk özelliği olarak karşımıza çıkmaktadır.

Suriyelilere ilişkin bir kişilik özelliği olduğu saptanan “Sorunlu” kalıp yargısının hırsız, istismarcı, belalı, suçlu, zararlı, tehlikeli, şiddet, kargaşa, karmaşa, sorun kavramlarını kapsadığı gözlenmiş, katılımcılar Suriyelilerin, “genel olarak Türkler ile çatışan, kargaşa ve kaos ortamının doğmasına zemin hazırlayan zararlı ve tehlikeli insanlar olduklarını, o nedenle ülkemize gelmelerini bir hata olarak gördüklerini” (Ö28, Ö31, Ö96, Ö146) belirtmişlerdir. Suriyelileri beleşçi, keyfine ve rahatına düşkün kişiler olarak tanımlayan öğrenciler onlara dair “Beleşçi” kalıp yargısını geliştirmiş, üzgün, hüznü, sevgisiz, mutsuz, gözyaşı kavramlarını kullanarak da Suriyelilerin “Mutsuz” olduğu yönünde zihinlerinde bir şablon oluşturmuşlardır. Yine kıymet bilmeyen anlamında kullanılan “Nankör” ile “Cahil”, “Kötü” ve “Kaba” kalıp yargılarının da bir kişilik özelliği olarak karşımıza çıktığı görülmektedir.

Son olarak görünüm temasının altında değerlendirilen “Ten rengi” ne dair öğrencilerin, Suriyelilerin siyahî ya da esmer oldukları yönünde ve temiz görünmeyen manasında “Pis” kalıp yargısını geliştirdikleri görülmüştür.

Ermeni

Lise öğrencilerinin Ermeni denilince aklına gelen, ancak içerisinde herhangi bir kalıp yargı ifadesi barındırmayan bazı kavramların olduğu görülmektedir. Bu kavramlar arasında en sık tekrar eden kavram “Soykırım” olup, 70 öğrenci tarafından kullanılmıştır. Sonrasında ise sırasıyla “Savaş”, “Tehcir”, “Tarih”, “Ermenistan”, “Azerbaycan”, “Doğu”, “İnsan”, “Osmanlı”, “Esnaf”, “Rum”, “Rusya”, “Karadeniz” ve “Darbe” kavramlarının kullanıldığı tespit edilmiştir. Kalıp yargı ifadesi barındıran kavramlar ise kategorize edilerek tablo şeklinde tasvir edilmiştir.

Tablo 2. Lise Öğrencilerinin Ermenilere Dair Kalıp Yargıları

Temalar	Alt Temalar	İçerik	Frekans
Biz-Öteki İlişkisi	Düşman	Düşman	20
	Yabancı	Yabancı	10
	Hain	Hain, vatan haini	9
	Milleti Sadıka	Milleti Sadıka	7
	Farklı	Dil farklılığı, din farklılığı, ırk farklılığı	3
Ekonomik Statü	Zengin	Zengin, Altın işletmeciliği, Kuyumcu, hazine	12
Topluluk Özelliği	Gayrimüslim	Gayrimüslim, Müslüman olmayan	35
	Kâfir	Kâfir, kefere, gâvur	3
Kişilik Özelliği	Yalancı	Yalancı	17
	Asi	Asi, isyan eden	14
	Zalim	Zalim, zulmetmeyi seven	10
	İrkçı	İrkçı	4

Tablo 2’de görüldüğü gibi lise öğrencilerinin Ermenilere dair sahip olduğu kalıp yargılar biz-öteki ilişkisi, ekonomik statü, topluluk özelliği ve kişilik özelliği olmak üzere 4 ana tema etrafında toplanmıştır. Bir topluluk özelliği olarak karşılaşılan “Gayrimüslim” kalıp yargısı öğrenciler tarafından en sık tekrar edilen kavram olmakla birlikte içerisinde doğrudan gayrimüslim ve Müslüman olmayan kavramlarını barındırmaktadır. Aynı şekilde Ermenilerin az sayıda öğrenci tarafından “Kâfir” olarak tanımlandığı da gözlenmiştir. Katılımcılar bu tanımlamayı yaparken gâvur ve kefere gibi kavramlar kullanmışlardır.

Biz-öteki ilişkisine bakıldığında ise Ermenilere yönelik olarak “Düşman” ve “Hain” kalıp yargılarını geliştirip onları aynı zamanda bir toplumsal gerçeklik olarak karşımıza çıkan grup aidiyetinden hareketle “Yabancı” ve “Farklı” olarak tanımlamışlardır. Bazı öğrenciler Ermenilerin “Nefret edilen” bir ulusal kimlik olduğu yönündeki düşüncelerini aktarırken bazı öğrenciler ise sahip olunan tarihsel geçmişten yola çıkarak “Milleti Sadıka” kalıp yargısını geliştirmiştir.

Ekonomik statü içerisinde değerlendirilen “Zengin” kalıp yargısı ise Ermenilerin hazine sahipleri oldukları ve altın işletmeciliği, kuyumculuk gibi meslekleri kendilerine uğraş edinerek zengin olduklarını vurgulamaktadır.

Ermenilere ilişkin bir kişilik özelliği olduğu saptanan “Yalancı”, “Asi”, “Zalim” ve “İrkçi” kalıp yargılarına dair katılımcılar, Ermeni denilince akıllarına “korkak, iftira atan, güçsüz ve Müslümanlara onlarca işkence eden, onları sevmeyen” (Ö230), uzun yıllar boyunca kendisine bakan koca bir imparatorluğa hainlik yapan bir toplum geldiğini (Ö146) ve “Ermenilerin toplum olarak ırkçı, insanlar arasında ayrım yapan ve kendilerini üstün gören bir millet” (Ö233) olduğunu belirtmişlerdir.

Yunan

Lise öğrencilerinin Yunan denilince aklına gelen, ancak içerisinde herhangi bir kalıp yargı ifadesi barındırmayan bazı kavramların olduğu görülmektedir. Bu kavramlar arasında en sık tekrar eden kavram “Deniz” olup, 68 öğrenci tarafından kullanılmıştır. Sonrasında ise sırasıyla “Ülke”, “Adalar”, “Atatürk”, “Savaş”, “İzmir”, “Mitoloji”, “Selanik”, “İnsan”, “Tarih”, “Sirtaki”, “Ekonomik kriz”, “Kültür”, “Olimpiyat oyunları”, “Asker”, “Kıta sahanlığı” ve “Bayrak” kavramlarının kullanıldığı tespit edilmiştir. Kalıp yargı ifadesi barındıran kavramlar ise kategorize edilerek tablo şeklinde tasvir edilmiştir.

Tablo 3. Lise Öğrencilerinin Yunanlara Dair Kalıp Yargıları

Temalar	Alt Temalar	İçerik	Frekans
Biz-Öteki İlişkisi	Düşman	Düşman	12
	Farklı	Dil farklılığı, din farklılığı, ırk farklılığı	11
Topluluk Özelliği	Gayrimüslim	Gayrimüslim, Müslüman olmayan	13
	Kâfir	Kâfir, kefare, gâvur	10
Kişilik Özelliği	Özenti	Özenti, yemeklerimize özenen	17

	Hırsız	Hırsız, yemek hırsızı, yemeklerimizi çalan	11
	Şımarık	Şımarık, Avrupa'nın şımarık çocuğu	5
	Kötü	Kötü	4
	Korkak	Korkak	3
	İkiyüzlü	İkiyüzlü	3
Görünüm	Fiziksel görünüm	Sarışın, mavi gözlü, beyaz tenli, uzun boylu	11
	Güzel	Güzel kadın	1

Tablo 3'te görüldüğü gibi lise öğrencilerinin Yunanlara dair sahip olduğu kalıp yargılar biz-öteki ilişkisi, topluluk özelliği, kişilik özelliği ve görünüm olmak üzere 5 ana tema etrafında toplanmıştır. Bir kişilik özelliği olarak tanımlanan “Özenti” kalıp yargısı öğrenciler tarafından en sık tekrar edilen kavram olmakla birlikte içerisinde doğrudan özenti, yemeklerimize özenen kavramlarını barındırmaktadır. Öğrenciler Yunanların aynı zamanda “Hırsız” oldukları; bunun da daha çok yemek hırsızlığı ile ilgili olduğu yönünde birtakım kalıp yargılar geliştirmişlerdir. Katılımcılar Yunanların “Türk yemeklerini birebir kopyalayıp kendilerininmiş gibi göstermeleri durumundan yakındıklarını ve özenti olduklarını” (Ö34, Ö119, Ö165, Ö211, Ö219) dile getirmişlerdir. Öğrenciler tarafından Avrupa'nın şımarık çocukları olarak tanımlanan Yunanlara dair “Şımarık”, “Kötü”, “Korkak” ve “İkiyüzlü” kalıp yargıları ise yine kişilik özelliği teması etrafında birleştirilmiştir. Katılımcılar Yunanları, “çıkarıcı, ikiyüzlü, küstah bir toplum” (Ö127, Ö254) ve “Avrupa'nın şımarık çocukları” (Ö224) olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Topluluk özelliği oldukları gözlemlenen “Gayrimüslim” ve “Kâfir” kavramları ise dinler sistemi referans alınarak oluşturulan diğer kalıp yargı örnekleri olarak karşımıza çıkmakta olup yine biz-öteki ilişkisi çerçevesinde bu ulusun “Düşman” ve dil, din, ırk farklılıklarından ötürü “Farklı” olarak tanımlandıkları görülmektedir.

Yunanların fiziksel görünümüne ilişkin detayların göze çarptığı bu çalışmada Yunanların sarışın, mavi gözlü, beyaz tenli ve uzun boylu bir ulus olduğu, bununla birlikte güzel kadınlara sahip oldukları yönündeki kalıp yargılarının varlığına da ulaşılmıştır.

2. Alt Probleme Yönelik Bulgular

Kürt

Lise öğrencilerinin Kürt denilince aklına gelen, ancak içerisinde herhangi bir kalıp yargı ifadesi barındırmayan bazı kavramların olduğu görülmektedir. Bu kavramlar arasında en sık tekrar eden kavram “Türk” olup, 26 öğrenci tarafından kullanılmıştır. Sonrasında ise sırasıyla “Kan davası”, “Kürdistan”, “Töre”, “HDP”, “İnsan”, “Savaş”, “Dağ”, “Yemek”, “Giyim”, “Halay”, “Silah”, “Millet”, “Şehit”, “Toprak” ve “Bayrak” kavramlarının kullanıldığı tespit edilmiştir. Kalıp yargı ifadesi barındıran kavramlar ise kategorize edilerek tablo şeklinde tasvir edilmiştir.

Tablo 4. Lise Öğrencilerinin Kürtlere Dair Kalıp Yargıları

Temalar	Alt Temalar	İçerik	Frekans
Biz-öteki ilişkisi	Anlaşılması zor Farklı	Anlaşılması zor, karmaşık	69
		Dil farklılığı, din farklılığı, kültür farklılığı	27
	Dışlanmış	Dışlanan, ayrımcılığa maruz bırakılan, ayrıştırlan	23
	Vatan Haini Kardeş	Vatan haini, vatanını satan, hain	5
		Kardeş	5
Ekonomik Statü	Zengin	Zengin, aşiret, altın	17
	Kaçakçı	Kaçakçı	3
Topluluk Özelliği	Doğulu	Doğulu, Doğu, Doğu Anadolu bölgesi	66
Kişilik Özelliği	Sorunlu	Sorunlu, suç, tehlike, terör, terörist, PKK sempatzanı	46
	İyi	İyi, iyi insan	19
	Kaba	Kaba	5
	İrkçı	İrkçı	4
Görünüm	Ten rengi	Esmer, siyahî	5
	Yakışıklı	Yakışıklı	2
	Fiziksel görünüm	Orta boylu	1

Tablo 4’te görüldüğü gibi lise öğrencilerinin Kürtlere dair sahip olduğu kalıp yargılar biz-öteki ilişkisi, ekonomik statü, topluluk özelliği, kişilik özelliği ve görünüm olmak üzere 5 ana tema etrafında toplanmıştır. Biz-öteki ilişkisi perspektifinden yola çıkılarak oluşturulan “Anlaşılması zor” kalıp yargısı öğrenciler tarafından en sık tekrar edilen kavram olmakla birlikte bunun Kürtler ile kurulan karmaşık iletişim ilişkileri nedeniyle oluştuğu gözlemlenmiştir. Katılımcılar Kürtler ile “farklı bir dil kullandıkları

ve konuşmaları Türkçeden uzak olduğu için pek anlaşılmadıklarını” (Ö1, Ö58) belirtmişlerdir.

Yine biz-öteki ilişkisi ekseninde hareket edildiğinde dil, din ve kültür farklılığından ötürü Kürtlerin “Farklı” olarak tanımlandıkları; bu bağlamda “Dışlanmış” bir toplum olarak ayrıştırıldıklarının, ayrımcılığa maruz bırakıldıklarının düşünüldüğü gözlemlenmiştir. Katılımcılar Kürtleri “toplum tarafından siyasi nedenlerden dolayı dışlanan kesim, genelleme ve coğrafi konum kurbanı” (Ö70) olarak tanımlayıp, “ayrımcılık yapılması konusunda rahatsız olduklarını” (Ö59) dile getirmişlerdir. Bazı öğrenciler Kürtleri “Vatan haini” olarak adlandırırken bazı öğrenciler ise Kürtlerle ilgili olarak “Kardeş” sıfatını kullanmayı tercih etmişlerdir.

Bir topluluk özelliği olarak karşılaşılan “Doğulu” kalıp yargısının içerisinde Doğu ve Doğu Anadolu bölgesi kavramları geçerken, kişilik özelliği oldukları saptanan “Sorunlu”, “İyi” “Kaba”, “İrkçi” ve “Samimi” kalıp yargılarına rastlanmıştır. Katılımcılar “Sorunlu” başlığı altında sorun, suç, tehlike, terör, terörist, PKK sempatisini kavramlarını kullanmış ve Kürtlerin “çoğunun terörle ilgili olduklarını ve içlerinde bir sürü terörist olduğunu” (Ö229), “Kürt denilince akıllarına kötü, hain, cahil, aklını kullanamayan, şımarık, serseri bir toplumun geldiğini” (Ö230) belirtmişlerdir. Buna karşılık bahsi geçen “İyi” ve “Samimi” kavramları da öğrencilerin Kürtlere dair sahip oldukları olumlu kalıp yargılarına örnek teşkil etmektedir. Katılımcılar “Kürtler ile komşuluk yaptıklarını, kötü kimseler olmadıklarını düşündüklerini” (Ö14, Ö156,) ifade etmişlerdir.

Öğrenciler Kürtlerin, görünüm olarak “Ten rengi” nin esmer, siyahi olduğu ve içerisinde orta boylu, yakışıklı adamların bulunduğu bir toplum olduklarını ifade ederken “Zengin” ve “Kaçakçı” kalıp yargılarının ise ekonomik statü içerisinde değerlendirildiği, bu zenginliğin aşiret geleneği ile ilgili olduğu söylenebilir.

3. Alt Probleme Yönelik Bulgular

Musevi

Lise öğrencilerinin Musevi denilince aklına gelen, ancak içerisinde herhangi bir kalıp yargı ifadesi barındırmayan bazı kavramların olduğu görülmektedir. Bu kavramlar arasında en sık tekrar eden kavram “Din” olup, 77 öğrenci tarafından kullanılmıştır.

Sonrasında ise sırasıyla “Hz. Musa”, “İsrail”, “Tevrat”, “Filistin”, “Kudüs”, “Adolf Hitler”, “Sinagog”, “Asa”, “Alman soykırımı”, “Davut Yıldızı”, “Mescid-i Aksa”, “Firavun”, “Kızıldeniz”, “Sabun”, “Tarikat”, “Havra” ve “2. Dünya Savaşı” kavramlarının kullanıldığı tespit edilmiştir. Kalıp yargı ifadesi barındıran kavramlar ise kategorize edilerek tablo şeklinde tasvir edilmiştir.

Tablo 5. Lise Öğrencilerinin Musevilere Dair Kalıp Yargıları

Temalar	Alt Temalar	İçerik	Frekans
Biz-öteki ilişkisi	Farklı	Dil farklılığı, din farklılığı	4
Ekonomik Statü	Zengin	Zengin, hazine	8
Topluluk Özelliği	Kâfir	Kâfir, kefare, gâvur	17
	Lanetli	Lanetlenmiş	6
	İslam karşıtı	İslam karşıtı, Müslümanlık karşıtı	4
	Gayrimüslim	Gayrimüslim, Müslüman olmayan	3
Kişilik Özelliği	Zalim	Zalim, acımasız, zulüm, işkence	13
	İrkçi	İrkçi	5
	Katil	Katil	5
	Ahlaksız	Ahlaksız, ahlak yoksunu	4
	Şerefsiz	Şerefsiz, haysiyetsiz	3
	Sapkın	Sapkın	1
	Alçak	Alçak	1

Tablo 5’te görüldüğü gibi lise öğrencilerinin Musevilere dair sahip olduğu kalıp yargılar biz-öteki ilişkisi, ekonomik statü, topluluk özelliği ve kişilik özelliği olmak üzere 4 ana tema etrafında toplanmıştır. Bir topluluk özelliği olarak karşılaşılan “Kâfir” kalıp yargısı öğrenciler tarafından en sık tekrar edilen kavram olmakla birlikte içerisinde doğrudan kâfir, gâvur ve kefare kavramlarını barındırmaktadır. Aynı şekilde Musevilerin az sayıda öğrenci tarafından “İslam karşıtı” ve “Gayrimüslim” olarak tanımlandığı; bu bağlamda hem Müslümanlık karşıtı hem de Müslüman olmayan biçiminde birtakım etiketlere başvurulduğu gözlemlenmiştir. Yine “Lanetli” kalıp yargısının da Yahudi toplumuna atfedilen bir diğer özellik olarak karşımıza çıktığı görülmektedir.

Yahudilere yönelik olarak kişilik özelliği olduğu düşünülen “Zalim” kalıp yargısı içerisinde acımasız, zulüm ve işkence kavramlarını barındırırken, “İrkçi”, “Katil” ve “Ahlaksız” kalıp yargıları da diğer kişilik özellikleri olarak kendine yer bulmaktadır. Katılımcılar Yahudilerin “çok fazla ahlaksız ve acımasız olduklarını düşündüğünü” (Ö229), “şerefsiz ve alçak olduklarını düşünüp daha tanışmadığını ancak tanıştığında çok kötü olacağını” (Ö243) ve “normalde ayrımcılık yapılması konusunda

katı olduğunu, fakat burada devreye inanç farklılığı girdiği için ve Yahudilerin kafa yapısı ve yaşam tarzından rahatsızlık duyduğunu” (Ö59) belirtmiştir. Ekonomik statü içerisinde değerlendirilen “Zengin” kalıp yargısının ise hazine ve zenginlik kavramları ile ilişkilendirildiği ve biz-öteki ekseninde yalnızca “Farklı” olarak tanımlandıkları gözlemlenmiştir.

Hristiyan

Lise öğrencilerinin Hristiyan denilince aklına gelen, ancak içerisinde herhangi bir kalıp yargı ifadesi barındırmayan bazı kavramların olduğu görülmektedir. Bu kavramlar arasında en sık tekrar eden kavram “Hz. İsa” olup, 96 öğrenci tarafından kullanılmıştır. Sonrasında ise sırasıyla “Haç işareti”, “Kilise”, “Din”, “İncil”, “Papa”, “Katolik”, “Ortodoks”, “Tanrı”, “Papaz”, “Meryem ana”, “Teslis”, “Avrupa”, “Aforoz”, “Vaftiz”, “Haçlı Seferleri”, “Savaş”, “ABD”, “Put”, “Çarmıh”, “Rahibe”, “Bizans”, “Kudüs”, “Noel”, “Protestan”, “Vatikan” ve “Rahip” kavramlarının kullanıldığı tespit edilmiştir. Kalıp yargı ifadesi barındıran kavramlar ise kategorize edilerek tablo şeklinde tasvir edilmiştir.

Tablo 6. Lise Öğrencilerinin Hristiyanlara Dair Kalıp Yargıları

Temalar	Alt Temalar	İçerik	Frekans
Biz-öteki ilişkisi	Düşman	Düşman	6
Topluluk Özelliği	Kâfir	Kâfir, gâvur	30
	Gayrimüslim	Gayrimüslim, Müslüman olmayan	19
	İslam karşıtı	İslam karşıtlığı	7
Kişilik Özelliği	Zalim	Zalim, zulüm	11
	Kötü	Kötü	6
	Şerefsiz	Şerefsiz	5
	İrkçi	İrkçi	3
	Bağnaz	Bağnaz	3
Görünüm	Pis	Pis	3
	Takı takan	Kolye, bilezik	2
	Sevimsiz	Sevimsiz	1
	Dövmeli	Dövmeli	1

Tablo 6’da görüldüğü gibi lise öğrencilerinin Hristiyanlara dair sahip olduğu kalıp yargılar biz-öteki ilişkisi, topluluk özelliği, kişilik özelliği ve görünüm olmak üzere 4 ana tema etrafında toplanmıştır. Bir topluluk özelliği olarak karşılaşılan “Kâfir” kalıp yargısı öğrenciler tarafından en sık tekrar edilen kavram olmakla birlikte içerisinde doğrudan kâfir ve gâvur kavramlarını barındırmaktadır. Aynı şekilde Hristiyanların öğrenciler tarafından “Gayrimüslim” ve “İslam karşıtı” olarak

tanımlandığı; bu bağlamda hem İslam karşıtlığı hem de Müslüman olmayan biçiminde birtakım etiketlere başvurulduğu gözlemlenmiştir.

Kişilik özelliği olarak saptanan “Zalim”, “Kötü”, “Şerefsiz”, “İrkçi” ve “Bağnaz” kalıp yargıları Hristiyanlara dair geliştirilen olumsuz kalıp yargılar olmakla birlikte bu kimliğe dair olumlu tek bir kalıp yargıya dahi rastlanmadığı göze çarpan bulgular arasında yer almaktadır. Benzer şekilde görünüm noktasında “Pis” ve “Sevimsiz” kavramları kullanılarak olumsuz değerler yüklenmeye devam edilmiş, biz-öteki ilişkisinde de Hristiyan kimliği “Düşman” olarak tanımlanmıştır. Katılımcılar “Hristiyanlığın kötü bir şey olduğunu bildiğini” (Ö39) ve “Hristiyanların kendi inançlarına fazlasıyla bağlı olduklarını ve gördüğü kadarıyla bazı Hristiyanların Müslümanlara karşı katı olduklarını, saygı duymadıklarını, bu davranışın ise kendisini sinir ettiğini” (Ö59), “Hristiyanların pislik, hain, sahtekâr, savaşçı, şerefsiz bir toplum olduğunu düşündüğü” (Ö253), “kadın erkek demeden öldürdüklerini, insanları diri diri yaktıklarını düşündüğünü” (Ö170) belirtmiştir. Yine görünümle ilgili olarak birkaç öğrenci tarafından ise “Takı takan” ve “Dövmeli” şeklinde tasvir edilmişlerdir.

4. Alt Probleme Yönelik Bulgular

Kadın

Erkek öğrencilerin Kadın denilince aklına gelen, ancak içerisinde herhangi bir kalıp yargı ifadesi barındırmayan bazı kavramların olduğu görülmektedir. Bu kavramlar arasında en sık tekrar eden kavram “Karşı cins” olup, 17 öğrenci tarafından kullanılmıştır. Sonrasında ise sırasıyla “Karşı cins”, “Kız kardeş”, “İnsan”, “Eş”, “Aşk”, “Aile”, “Evlilik”, “Sevgili”, “Arkadaş” ve “Babanne” kavramlarının kullanıldığı tespit edilmiştir. Kalıp yargı ifadesi barındıran kavramlar ise kategorize edilerek tablo şeklinde tasvir edilmiştir.

Tablo 7. Erkek Öğrencilerin Kadınlara Dair Kalıp Yargıları

Temalar	Alt Temalar	İçerik	Frekans
Toplumsal Cinsiyet Rolü	Anne	Anne, ana, nesli devam ettiren, ev işleri ile ilgilenen, çocuk	44
	Şiddet mağduru	Şiddet mağduru, şiddete maruz kalan, istismar edilen, dayak, şiddet	26
	Değerli	Değerli	3
	Güçlü	Güçlü	3

Kişilik Özelliği	Şefkatli	Şefkatli, merhametli, sevecen	22
	Duygusal	Duygusal, duygu, naif	17
	Kıskanç	Kıskanç	6
	Zeki	Zeki, zekâ	6
	Dedikoducu	Dedikoducu, dedikodu, gıybet	5
	Alışveriş düşkünü	Alışveriş	3
	Geveze	Geveze, çenesi düşük	2
Görünüm	Bakımlı	Bakımlı, süs püs, makyaj, parfüm	13
	Güzel	Güzel, güzellik	11
	Fiziksel görünüm	Uzun saçlı, kısa boylu	6
	Türban	Türban, başörtüsü	4
	Çekici	Çekici	1

Tablo 7’de görüldüğü gibi lise öğrencilerinin kadınlara dair sahip olduğu kalıp yargılar toplumsal cinsiyet rolü, kişilik özelliği ve görünüm olmak üzere 3 ana tema etrafında toplanmıştır. Toplumsal cinsiyet rolü olduğu gözlemlenen “Anne” kalıp yargısı öğrenciler tarafından en sık tekrar edilen kavram olmakla birlikte içerisinde doğrudan anne, ana, nesli devam ettiren, ev işleri ile ilgilenen, çocuk kavramlarını barındırdığı görülmektedir. Bir diğer toplumsal cinsiyet rolü olan “Şiddet mağduru” kalıp yargısı ise kadınların şiddete maruz kaldığı, dayak ve işkence gördüğü, istismar edildiği yönündeki düşüncelerden hareketle geliştirilmiştir. Katılımcılar “kadınların ülkemizde çok fazla zorluk çektiklerini, özellikle istismar ve buna benzer birçok açıdan yaşam mücadelesi vermeye çalıştıklarını, erkekler gibi saygıyı hak eden varlıklar olduklarını” (Ö175), “bu ülkede, ekseriyatla Doğu bölgelerinde insan muamelesi görmediklerini, semavi dinlerde aşağılandıklarını, hor görüldüklerini, erkek şiddetine maruz kaldıklarını, yasalar tarafından korunmadıklarını, çeşitli dogma ve dayatmalara maruz kaldıklarını ve kendilerini ifade edemediklerini” (Ö187), “şiddete maruz kaldıklarını, toplum tarafından dışlandıklarını, hiçbir şekilde değer görmediklerini ve erkekler tarafından katledildiklerini” (Ö189) ve “hayatının çoğu kısmında kötü günler yaşayıp sonunda ölüp gittiklerini” (Ö259) belirtmişlerdir. Yine “Değerli” ve “Güçlü” kalıp yargılarının da toplumsal cinsiyet rolü bağlamında ele alındığı görülmektedir.

Kişilik özelliği olduğu görülen “Şefkatli” kalıp yargısı çok sayıda öğrenci tarafından dile getirilmekte olup şefkat, merhamet ve sevecen kavramlarını kapsamaktadır. “Duygusal” kalıp yargısının da duygu, duygusallık ve naif kavramları ile ilişkili olduğu ve bazı öğrenciler tarafından kadınların “Zeki” ve “Alışveriş düşkünü” olarak tanımlandıkları gözlemlenmiştir. Katılımcılar olumlu kişilik özellikleri bağlamında “kadınların gururlu ve çok çalışkan olduklarını, kadınlar olmadan hayat olmayacağını, işi olmadan bir adamın çocuklarına bakamayacağını, “hep iş güç yeter

artık” diyeceğini ancak kadınların çok sabırlı ve dirençli olduklarını” (Ö273), “daha zarif, anlayışlı ve insancıl varlıklar olduklarını” (Ö183) ve “kadınların her şeyimiz olduklarını; annemiz, kız kardeşimiz, yeri geldiğinde ise aşık olduğumuz insan olduklarını, bundan dolayı erkeklerden de üstün insanlar olduklarını” (Ö146) belirtmiştir. Yine “Kıskanç” , “Dedikoducu” ve “Geveze” kalıp yargıları ile de kadınlara atfedilen birtakım olumsuz kişilik özellikleri ile karşılaşmıştır. Bir katılımcı kadınları “inatçı, dediğini yaptıran, kararsız, uyumsuz olarak tanımlayıp, kadınların kendilerini hep haklı çıkarmaya çalıştığını” (Ö272) belirtmiştir.

Görünüm noktasında ise kadınların erkek öğrenciler tarafından “Bakımlı” olarak tanımlandığı; içerisinde süs püs, makyaj ve parfüm kavramlarını barındırdığı görülmektedir. Bazı öğrencilerin ise kadınlara yönelik olarak “Güzel” ve “Çekici” kalıp yargılarını geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Hatta fiziksel görünümle ilintili olarak uzun saçlı ve kısa boylu şeklinde tanımlamalar yapılmış, bazı öğrenciler tarafından ise “Türban” kalıp yargısı kadınlara yönelik bir imge olarak kullanılmıştır.

Erkek

Kız öğrencilerin Erkek denilince aklına gelen, ancak içerisinde herhangi bir kalıp yargı ifadesi barındırmayan bazı kavramların olduğu görülmektedir. Bu kavramlar arasında en sık tekrar eden kavram “Karşı cins” olup, 27 öğrenci tarafından kullanılmıştır. Sonrasında ise sırasıyla “Ağabey”, “Arkadaş”, “Dede”, “İnsan”, “Amca”, “Enişte”, kavramlarının kullanıldığı tespit edilmiştir. Kalıp yargı ifadesi barındıran kavramlar ise kategorize edilerek tablo şeklinde tasvir edilmiştir.

Tablo 8. Kız Öğrencilerin Erkeklerle Dair Kalıp Yargıları

Temalar	Alt Temalar	İçerik	Frekans
Toplumsal Cinsiyet Rolü	Baba	Baba	42
	Geçim kaynağı	Geçim kaynağı, evin direği, evden sorumlu	12
Kişilik Özelliği	Şiddet yanlısı	Şiddet yanlısı, istismarcı, katil, fiziksel şiddet, dayak, suç, tehlike	84
	Kendini kadınlardan üstün gören	Kendini kadınlardan üstün gören, üstünlük sağlayan	64
	Kaba	Kaba, düşüncesiz, saygısız, zorba, kırıcı, kalp kırıklığı	53
	Korumacı	Korumacı, sahiplenen	14
	Güven vermeyen	Güven vermeyen, tekinsiz	10

	Cahil	Cahil	10
	İyi	İyi	9
	Acımasız	Acımasız	8
	Sabit fikirli	Empati yoksunu, kendini başkasının yerine koyamayan	8
	Duygusuz	Duygusuz, duygu yoksunu	7
	Sorumlu	Sorumlu, sorumluluk sahibi	6
	Adaletsiz	Adaletsiz, adaletli davranmayan	6
	Kötü	Kötü	6
	Özgür	Özgür, özgürlük	4
	Kıskanç	Kıskanç	4
	Merhametli	Merhametli	4
	Bencil	Egoist, bencil	4
	Futbolsever	Futbol, futbolcu, futbolsever	4
	Nankör	Nankör	3
	Dağınık	Dağınık	3
	Zevk düşkünü	Zevk düşkünü, keyfine düşkün, rahatlık	3
	Küfürbaz	Küfürbaz	3
	Sert	Sert mizaçlı, katı	3
	Cesur	Cesur, cesaret	3
Görünüm	Güçlü	Güçlü, güç	29
	Fiziksel görünüm	Uzun boylu, kaslı, sakallı, bıyıklı	7

Tablo 8’de görüldüğü gibi lise öğrencilerinin erkeklere dair sahip olduğu kalıp yargılar toplumsal cinsiyet rolü, kişilik özelliği ve görünüm olmak üzere 3 ana tema etrafında toplanmıştır. Toplumsal cinsiyet rolü olduğu gözlemlenen “Baba” kalıp yargısı cinsiyet rolleri içerisinde öğrenciler tarafından en sık tekrar edilen kavram olmakla birlikte erkeklerin “Geçim kaynağı” oldukları yönünde de bir kalıp yargı geliştirildiği ve bu stereotipin evin direği, evden sorumlu gibi kavramları karşıladığı görülmektedir.

Kişilik özelliklerine gelindiğinde ise “Şiddet yanlısı” kalıp yargısının çok sayıda öğrenci tarafından kullanıldığı; içerisinde doğrudan şiddet yanlısı, istismarcı, katil, fiziksel şiddet, dayak, suç, tehlike kavramlarını barındırdığı gözlemlenmiştir. Katılımcılar, erkeklerin “nerede kadın varsa onu öldürmenin ve ona tecavüz etmenin peşinde olduklarını, böyle erkekler olduğu için kendimizi koruyamadıklarını, erkeklerden korktuklarını ancak böyle olsun istemeyip, korkusuz yaşamak istediğini, erkeklerden nefret etmeye başladığını, erkekler yüzünden kimsenin canının yanmasını istemediğini” (Ö1), “erkeklerin kadına şiddet uygulamaktan hoşlanan ve her şeyi ben bilirim, ben yaparım, en iyi biz biliyoruz ve bizden başka kimse yapamaz gibisinden değişik hareketler sergileyen odunlar olduklarını, erkeklerin hepsinin aynı olduğunu” (Ö57), “ne yazık ki kadına şiddet ve kadın cinayetlerinin çokça yaşandığını, erkeklerin

eşini öldürme hakkına sahip olduğunu düşünme hakkına bile sahip değilken, bunu yapma cesaretini nereden bulduklarını merak ettiğini, kadınlara acıdığını ve erkeklerden korktuğunu” (Ö59), “erkekleri her şeye istediği gibi sahip olabileceğini sanan, reddedilince söven, döven ve öldüren varlıklar olarak tanımladığını” (Ö68), “başta Türkiye olmak üzere birçok yerde kadından daha üstün görülen, kadınlara şiddet uygulayan bir cinsiyet olduklarını” (Ö147), “erkek denilince aklına kadın zulümleri, cinayet, katiller, kötülükler gibi birçok olumsuz kavram geldiğini, hepsi olmasa bile birçoğunun gerçekten aptal, düşüncesiz, cahil ve kıt beyinli olduğunu ve şiddetten uzak yaşamak istediğini” (Ö156) belirtmiştir.

Benzer şekilde “Kendini kadınlardan üstün gören” şeklinde oluşturdukları kalıp yargının da kadınlara karşı üstünlük sağlama biçiminde bir kişilik özelliği olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. Katılımcılar erkeklerin, “kendini özgüvenli sanan, kendini beğenmiş, her istediğimi elde edebilirim anlayışına kapılan kavgacı insanlar olduklarını” (Ö33), “kadınlar üzerinden güç gösterisi yapıp kendi egolarını tatmin ettiklerini, empati kurmakta güçlük çeken kişiler olduklarını” (Ö70), “kendilerini kadınlardan üstün gören, ailesinden nasıl terbiye gördüyse çevresine de öyle davranan, haklarımıza izin vermeyen bireyler olduklarını” (Ö144), “kendini üstün gören, vücudu gelişmiş olmasına rağmen kafa olarak geride olan karşı cins” (Ö150), “kadını kendinden küçük gören ve kaba kuvvetiyle onu ezmeye çalışan, empati kuramayan, istediği yapılmadığında iğrenç bir varlığa dönüşen insanlar” (Ö166) ve “herkes tarafından üstün görülen, ne yaparsa yapsın o erkek deyip susulan, kadınları hor görüp ezen, kendini bilmez mahlukat” (Ö180) olarak tanımlamışlardır.

Çok sayıda öğrenci tarafından kullanılan “Kaba” kalıp yargısının ise düşüncesiz, saygısız, zorba, kırıcı ve kalp kırıklığı kavramlarını kapsadığı görülmektedir. Katılımcılar tarafından farklı kişilik özellikleri bağlamında “Korumacı”, “Duygusuz”, “Özgür”, “Futbolsever”, “Zevk düşkünü” ve “Sert” kalıp yargıları geliştirilirken, olumlu anlamda “İyi”, “Sorumlu”, “Merhametli” ve “Cesur” kalıp yargıları ile olumsuz anlamda “Güven vermeyen”, “Cahil”, “Acımasız”, “Adaletsiz”, “Kötü”, “Kıskanç”, “Sabit fikirli”, “Bencil”, “Nankör”, “Dağınık” ve “Küfürbaz” kalıp yargılarının varlığına ulaşılmıştır.

Kız öğrencilerin erkeklere dair olumsuz kalıp yargıları ile ilgili olarak, katılımcılar erkeklerin, “olgun olmadıklarını, düşünemediklerini, egolu, kıskanç, bencil olduklarını ve taciz ya da tecavüz ederek olumsuz örnekte bulunan kişiler olduklarını” (Ö14), “erkekleri kaba, saygısız, güvensiz, karaktersiz, yalancı; yani hep yarı yolda bırakan insanlar olarak tanımladığını” (Ö34), “zevk düşkünü, kendini kadından üstün gören, cahil, çirkef, yalancı, sahtekâr, düzenbaz olup, kadına söz hakkı tanımadıklarını ve şiddet uyguladıklarını” (Ö66) ve “erkeklerin kimine göre bir baba, kimine göre bir eş, kimine göre ise o kadının katili olduğunu; bu yüzden kötü düşünceli ve kaba olduklarını” (Ö211) belirtmiştir.

Görünüm noktasında ise erkeklerin çok sayıda kız öğrenci tarafından fiziksel anlamda “Güçlü” oldukları düşünülmekte olup bununla ilgili olarak bir katılımcı, “erkeklerin fiziksel anlamda güçlü olduğunu, kendi egolarını tatmin etmek için bu fiziksel güç kullanan, saçma olaylar yaratan bir kısım topluluk olduğunu düşündüğünü” (Ö198) belirtirken yine fiziksel görünüm bağlamında uzun boylu, kaslı, sakallı, bıyıklı şeklinde imgeler kullanılarak oluşturulan birtakım kalıp yargıların varlığına da ulaşılmıştır.

5. Alt Probleme Yönelik Bulgular

Kalıp Yargıların Kaynakları

Lise öğrencilerinin kimlik farklılıklarına dair sahip olduğu kalıp yargıların kaynaklarının sosyal çevre, aile, medya ve eğitim olduğu görülmektedir. Bu kaynaklar toplumsallaşma, medya ve eğitim şeklinde kategorize edilerek tablo şeklinde tasvir edilmiştir.

Tablo 9. Kalıp Yargıların Kaynakları

Tema	Alt tema	Suriyeli	Ermeni	Yunan	Kürt	Musevi	Hristiyan
Toplumsallaşma	Sosyal çevre	112	21	5	76	11	10
	Aile	4	10	2	19	17	13
Medya	Ulusal medya	107	45	57	53	17	43
	Sosyal medya	4	7	2	6	2	5
Eğitim	Tarih dersi	5	65	92	5	8	14
	Sosyal bilgiler dersi	-	9	18	-	-	-

Din dersi	-	6	-	-	103	117
Felsefe dersi	-	-	6	-	-	-
Dersler		16				
Okul ortamı	25	-	-	8	-	-
Kuran kursu	-	-	-	-	4	4
Öğretmen	2	3	-	-	-	-

Tablo 9’da görüldüğü gibi lise öğrencilerinin kimlik farklılıklarına dair sahip olduğu tüm kalıp yargıların kaynakları toplumsallaşma, medya ve eğitim olmak üzere 3 ana tema etrafında toplanmıştır. Kalıp yargı oluşturma noktasında beslenen kaynak olarak sosyal çevrenin en çok Suriyeliler, bununla birlikte Kürtler üzerinde fazlaca etkisinin olduğu görülmektedir.

Katılımcılar Suriyeliler ile ilk olarak “kendi yaşadıkları mahallelerine taşındıklarında” (Ö4) ya da “çarşıda başıboş dolaşp dilenirlerken” (Ö218) ve “sokakta kavga ederken” (Ö228) karşılaştıklarını belirtirken Kürtler ile ilk kez “Doğu tarafında yoğun bir biçimde cinsiyet ayrımcılığı ve ağır adetler ile karşılaştıklarını” (Ö8, Ö134) ifade etmişlerdir. Sosyal çevrenin sonrasında ise sırasıyla Ermeni, Musevi ve Hristiyan kimlikleri üzerinde etkisini gösterdiği ve diğer kimliklere oranla en az Yunanlar üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Katılımcılar Ermenilerle ilgili olarak, “köylerinde eskiden Ermenilerin yaşadığını, tüccar ve zengin bir halk olduklarını, isyanları ve soykırım olarak adlandırılan olayı duyduklarını” (Ö174, Ö203) söylerken, bir katılımcı Yunan kavramı ile ilk defa İzmir’de “İzmir Yunanlarıdır!” diye bağırarak bir grup insandan duyduğunu” (Ö231) ifade etmiştir.

Bir diğer toplumsallaşma aracı olarak kabul edilen aile etkisinin ise, belirgin biçimde öne çıkmamakla birlikte en fazla Kürtler, Museviler ve Hristiyanlar üzerinde pay sahibi olduğu görülmektedir. Ermeniler, bilhassa Suriyeliler ve Yunanlar üzerinde ise aile etkisi yok denecek kadar azdır. Katılımcılar Kürtler ile genellikle ailelerine Kürt gelin almaları sonucunda tanıştıklarını dile getirirken, Hristiyanlara yönelik kalıp yargıların aile kaynaklı olması durumuna örnek olarak “bizzat küçüklüğünde tanıştığını, bakıcısının Hristiyan olduğunu” (Ö187), “ilk kez, oynadığı bir oyundaki haç işaretini görünce, ağabeyinin bu Hristiyanlığın sembolü demesi ile karşılaştığını” (Ö231), Ermeniler ile ilk kez, “aileleri Ermeni soykırımından bahsederken Ermenileri düşman olarak anlattıklarında” (Ö57, Ö87, Ö231) , Suriyeliler ile “milletleri öğrenirken onlarla ilgili ailelerine sordukları sorularda” (Ö130) ya da “sokaktaki Suriyeli dilencileri gördüklerinde ailelerinin Suriyeliler hakkında yaptıkları açıklamalarda” (Ö87, Ö232) ve

Yunanlar ile anne ve babalarından dinledikleri Kurtuluş Savaşı hikâyelerinde” (Ö15, Ö87) karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Kalıp yargıların kaynakları arasında belirginleşen medya, ulusal medya ve sosyal medya biçiminde incelenmekte olup ulusal medya tv, radyo, gazete ve haberler gibi kitle iletişim araçlarının temsili biçiminde bir kaynak olarak ortaya çıkmıştır. Ulusal medyanın bilhassa Suriyeliler hakkında kalıp yargı/yargılar oluşturmada etkili bir kaynak olduğu belirlenirken, sırasıyla Yunanlar, Kürtler, Ermeniler ve Hristiyanlar üzerinde de birbirine oldukça yakın sayıda zikredildiği gözlemlenmiştir. Son olarak Museviler ile ilgili olarak ulusal medyanın pek de etkili olmadığı söylenebilir.

Katılımcılar Suriyeliler ile ilk defa “televizyonda, Suriyelilerin yoğun şekilde Türkiye’ye göçleri hakkında yapılan haberlerde, savaş nedeniyle memleketlerini terk ettiklerinde, hatta çoğunun savaş nedeniyle öldüğünü gördüklerinde ya da ölmek için kendilerini korumaya çalışırken” (Ö59, Ö205), Yunanlar ile “TV programlarında karşılaştıklarını” (Ö48) ya da “haberlerde Yunanların kötü biri olduklarını duyduklarını” (Ö116), Kürtler ile “şehit haberlerinde ya da haberlerde bu toplumu ayrıştırmaları ile” (Ö106) ve “izledikleri Şefkat Tepe adlı dizide karşılaştıklarını; teröristlerin Kürdistan adı altında Kürt devleti kurmaya çalıştıklarını” (Ö262), Ermeniler ile ilk olarak “haber bültenlerinde, Ermenilerin kendilerine soykırım yapıldığı doğrultusunda iddialar öne sürerken” (Ö184) ve Hristiyanlara yönelik olarak ise “izlediği yabancı dizilerde Hristiyanların kültürünü, neyi önemsediklerini ya da neye inandıklarını vs. öğrendiğini” (Ö166) belirtirken benzer şekilde Yahudiler ile de genellikle izledikleri dizi ve filmlerde veyahut haberlerde karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

Birbirine oldukça yakın sayıda öğrenci tarafından dile getirilen bir diğer kaynak olarak sosyal medya etkisi çok gözlenmemiş olup Ermeniler ile “Youtube’da Ermeni katliamıyla ilgili videolar izlediklerinde ve sosyal ağlarda yaptıkları kötü davranışlarla karşılaştıklarında”(Ö157, Ö181), Kürtler ile “izledikleri sokak röportajlarında Kürt olan birisinin, Kürt olduğundan ötürü işkence çektiğini anlatırken” (Ö141) ve “sosyal medyada karşılıklı bir tartışmada” (Ö175), Hristiyanlar ile “internet ortamında, videolarda çokça izlediğinde, Hristiyan olan bir kişinin Allah’ın varlığına ve birliğine, görmediği için inanmadığı ve inanmayacağını söylediğini gördüğünde” (Ö59) ve

Suriyeliler ile “sosyal medyada Türk gençlerine taciz, tecavüz vs. olaylarını gördüklerinde” (Ö147) karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Yunanlar ve Museviler üzerinde ise sosyal medya etkisinin yok denecek kadar az sayıda olduğu gözlemlenmiştir.

Kalıp yargı oluşumunda oldukça önemli rol üstlenen eğitimin ise; tarih, sosyal bilgiler, din kültürü ve ahlak bilgisi, felsefe vb. dersler ile okul ortamı ve öğretmen kaynaklarını kapsadığı görülmektedir. Bu kaynaklardan tarih dersinin belirgin biçimde en fazla Yunanlar ve Ermeniler üzerinde etkisinin olduğu bilgisine ulaşılırken, diğer kimliklere ilişkin kalıp yargı oluşturmada bu dersin pek de etkili olmadığı görülmektedir.

Benzer biçimde sosyal bilgiler dersinin de sadece Yunanlar ve Ermeniler hakkında kalıp yargı oluşturmada bir kaynak olduğu göze çarpan veriler arasında yer alırken Musevi ve Hristiyanlara yönelik olarak geliştirilen kalıp yargıların din kültürü ve ahlak bilgisi dersinden kaynaklandığı gözlemlenmiştir. Yine dini kimlikler dışında yalnızca Ermenilerle ilgili olarak din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin az oranda da olsa etkili olduğuna rastlanmıştır. Felsefe dersinin ise sadece Yunanlar ile ilgili bir kalıp yargı kaynağı olduğu gözlenmekte olup Ermenilerle genel manada derslerde karşılaşıldığı bilgisine ulaşılmıştır. Kalıp yargıların kaynakları arasında etkisi yok denecek kadar az sayıda olan öğretmen ve yalnızca dini kimliklere dair kalıp yargıların oluşmasında etkili olan kuran kursu kaynakları ise diğer kalıp yargı kaynakları olarak öne çıkmaktadır.

Öte yandan Suriyeliler ve Kürtler ile birebir okul ortamında karşılaşılması ise kalıp yargıların oluşmasında okul ortamının da etkili olduğu fikrini ortaya koymaktadır. Katılımcılar bilhassa Suriyeliler ile “okulda, sınıflarına Suriyeli sığınmacı öğrenciler geldiğinde onlar ile sınıf arkadaşlığı yaptıkları zaman” (Ö144, Ö223) karşılaştıklarını ifade ederken bir dönem Doğu Anadolu bölgesinde bulunanların ise ilkokul veya ortaokul boyunca Kürt akranları ile ilk kez okul ortamında karşılaştıkları ve aynı eğitim ortamında bulundukları belirlenmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE SONUÇ

Lise Öğrencilerinin Kalıp Yargılarına Dair Sonuç ve Tartışma

Lise öğrencilerinin kimlik farklılıklarına dair sahip olduğu kalıp yargılarının, ulusal, etnik, dini ve cinsel kimlikler temelinde ele alındığı bu çalışmada, birbirinden farklı çok sayıda olumlu, olumsuz ve nötr ifadeler barındıran birtakım kalıp yargıların varlığına ulaşılmıştır.

Katılımcıların ulusal kimlik farklılıklarına ilişkin kalıp yargıları incelendiğinde, en fazla kavram üretilen kimliğin Suriyeliler olduğu görülmektedir. Bu durum, lise öğrencilerinin en fazla etkileşime girdiği farklı ulusal kimliğin Suriyeliler olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Katılımcılar, Suriyelilere dair kalıp yargılarını ortaya koyarken daha çok onların sosyal statüleri üzerine yoğunlaşmışlardır. 29 Nisan 2011’de ilk Suriyeli topluluğun Türkiye sınırlarına giriş yapmasından (AFAD, 2017) bu yana, Türkiye’de bulunan Suriyelilerin sosyal ya da hukuki statülerinin tartışma konusu olması, öğrencilerin kalıp yargılarını da etkilemiştir. Nitekim kamuoyunda Suriyelilerin yasal statülerini tanımlamak için misafir, göçmen, sığınmacı, mülteci gibi birbirinden farklı içeriklere sahip kavramlar kullanılmaktadır (Çiçeksoğüt, 2017). Devlet ise ilgili mevzuatta “geçici koruma” tanımlamasını tercih etmektedir ki bu durum, savaşın sona ermesi ve ülkenin tekrar istikrara kavuşmasıyla birlikte Suriyelilerin ülkelerine geri dönecekleri yönündeki bir beklentiye işaret etmektedir (Aydın, Kahraman ve Sarıteke, 2018). Mevcut şartlar itibarıyla, Suriyelilerin geri dönme ihtimallerinin giderek azalmasına karşın katılımcıların Suriyelilerin sosyal statüleri ile ilgili olarak “gitmek bilmeyen”, “misafir”, “firari” gibi kalıp yargılar kullanması, bu yöndeki beklentilerini koruduklarını göstermesi bakımından önemlidir. Bu sonuç ayrıca Suriyelilerle ilgili toplumsal kabul ve uyum sürecinin istenen seviyede gerçekleşmediği, toplumsal bütünleşmenin sağlanamadığı ve Suriyelilerin toplum tarafından kabul görmedikleri yönündeki farklı araştırma sonuçlarını da desteklemektedir (Akcan, Akpınar ve Kiremit, 2017; İslamoğlu, İyem ve Yıldırımaltı, 2017; Kap, 2014; Sezgin ve Yolcu, 2016).

Suriyelilerin ekonomik statüleri ile topluluk ve kişilik özelliklerine dair kalıp yargılar incelendiğinde ise katılımcıların bir kısmının bu topluluğu “muhtaç”, “mazlum”

ya da “mutsuz” olarak değerlendirdiği görülmektedir. Bu durum bazı katılımcıların birlikte yaşamamanın ya da insan olmanın bir gerekliliği olarak, karşılıklı anlayış ve empati duygusunu geliştirmeyi başardığı şeklinde yorumlanabilir. Diğer yandan aynı temalar çerçevesinde bazı katılımcılar ise Suriyelileri “sorunlu”, “düşman”, “cahil”, “kötü” vb. kalıp yargılarla tanımlamaktadır. Bu durum bazı katılımcıların Suriyelilere yönelik tolerans geliştirmeyip, zihinlerinde yer alan hazır şablonları kullanarak kalıp düşüncelerle onları yargılama yolunu tercih ettikleri şeklinde değerlendirilebilir. Olumsuz kalıp yargıların, önyargı ve ayrımcılığa zemin hazırladığı göz önünde bulundurulduğunda bu durum, Türkiye’deki eğitim politikaları anlamında dikkate alınması gereken potansiyel bir ayrımcılığın varlığına işaret etmektedir. Üstelik yaşam deneyimleri birbirinden çok farklı olduğu için Türk öğrencilerin, Suriyeli öğrencilerle empati kurmakta zorlandıkları (Kaçmaz, Tercan ve Türnüklü, 2018), bu nedenle de zaman zaman onlara ön yargılı tutumlarla yaklaştıkları (Sezgin ve Yolcu, 2016), yerli halkın ise Suriyelileri kargaşa çıkaran, istenmeyen bir topluluk olarak gördüğü ve onlara güvenmediği (Deniz, Hülür ve Ekinci, 2018) şeklindeki farklı araştırma sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, söz konusu ayrımcılığın bir potansiyel olmanın ötesine geçtiği anlaşılmaktadır.

Suriyelilerin topluluk ve kişilik özelliklerine ilişkin ulaşılan kalıp yargılar içerisinde yer alan “beleşçi” ve “nankör” alt temaları dikkat çekmektedir. Bu durum lise öğrencilerine göre Suriyelilerin, rahatlık içerisinde yaşayan, kendilerinden daha fazla imkâna sahip olan, ancak bunun kıymetini bilmeyen bir toplum olarak görüldüğü şeklinde değerlendirilebilir. Katılımcıların bu yöndeki ifadeleri, Türkiye’nin 2011 yılından bu yana izlediği ve Suriyelilere eğitim, sağlık vb. hizmetlerden, sosyal haklardan ve işgücüne erişim olanaklarından yararlanmalarını sağlayan Açık Kapı Politikasından duyulan rahatsızlığın bir sonucu olarak yorumlanabilir. İncelenen farklı çalışmalarda da yoksul yerli insanların işsizlik, gelir adaletsizliği vb. yapısal sorunlardan Suriyeli sığınmacıları sorumlu tuttuğu ve devletin kendilerine layık görmediği yardımları Suriyeli sığınmacılara yaptığını düşündüğü (Kahraman ve Nizam, 2016), sığınmacıların getirdiği ekonomik yükten ötürü endişe duyduğu ve onlara sunulan sosyal olanakların yerli halkı ekonomik anlamda zor duruma soktuğunu düşündüğü sonuçlarına ulaşılmıştır (Ay, Boyraz, Esen ve Sözüpek, 2018).

Katılımcıların ulusal kimlik farklılıklarına ilişkin kalıp yargıları incelenmeye devam edildiğinde, Ermenilere dair kalıp yargılarını ortaya koyarken genellikle onların topluluk özellikleri üzerine yoğunlaştıkları görülmüştür. Katılımcılar bu bağlamda dini öğretileri referans alarak “gayrimüslim” ve “kâfir” gibi tanımlamalar üzerinden Ermenilere yönelik dini nitelikli birtakım kalıp yargılara sahip olduklarını göstermişlerdir.

Araştırmanın sonucunda Suriyelilerde olduğu gibi Ermenilere yönelik geliştirilen olumsuz nitelikteki kalıp yargıların çokluğu ile bu ulusal kimliğe dair olumlu yönde geliştirilen tek bir kalıp yargıya dahi rastlanmaması dikkat çekmektedir. Bahsi geçen olumsuz kalıp yargıların, içerisinde “yalancı”, “asi”, “zalim”, “ırkçı”, “düşman” ve “hain” kavramlarını barındırdığı ortaya konulmuştur.

Bu sonuç, Ermenilerin isyan etmeleri ve zararlı faaliyetlerde bulunmaları ile birlikte Ermeni sorununun ortaya çıktığının düşünülmesi (Kılıç ve Tarhan, 2015), “Ermeni Meselesi” ifadesinin Ermenilerin Türklere zulmetmesi ve ihanet etmesi gibi anlamları çağrıştırdığı (Avcı ve Tarhan, 2015), Ermenilerin, Osmanlı döneminden bu yana Türkiye karşıtı eylemler yaptığı ve faşist olduğunun düşünülmesi ile Ermenilerin düşman ve zalim bir ulus olarak tanımlanması (Köşker, 2019) yönündeki farklı araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Bu çalışmaya katılan öğrencilerinin çoğunun Ermeni denilince zihinlerinde yalancı imgesinin oluşmasının altında da Ermeni soykırımı, bir diğer adı ile Ermeni meselesinin yattığı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre Ermenilere yönelik çok sayıda olumsuz kalıp yargının oluşmasında birçok parametrenin birden etkili olduğunu söylemek mümkündür. Ancak en fazla etkisi bulunan parametrenin eğitim olduğu çalışmada ortaya konulmuş olup, bilhassa tarih dersinin bu kalıp yargıların oluşmasında ve bu ulusa yönelik birtakım olumsuz düşünceler beslenilmesinde etkili olduğu çıkarımı yapılabilir. Benzer şekilde ders kitaplarında Ermenilerin yer alma biçimleri incelendiğinde, ders kitaplarının öğrencilerin zihinlerinde bir “öteki” imgesi yaratılmasını destekleyen araçlar olduğunu söylemek mümkündür.

Bir diğerk ulusal kimlik farklılığı olarak incelenen Yunanlara dair katılımcılar, kalıp yargılarını oluştururken çoğunlukla onların kişilik özellikleri üzerine yoğunlaşmışlardır. Bu anlamda Yunanların, Türk kültürüne ait olan yemekleri çalıp, Yunan kültürüne aitmiş gibi davrandığını düşündüklerinden dolayı bu ulusa yönelik “özentî” ve “hırsız” kalıp yargılarını geliştirmişlerdir. Benzer şekilde Köşker (2019)’de öğretmen adaylarının Yunanların, baklava ve ayran gibi Türkiye’nin milli değerleri olan ve Türk kültüründe yer alan değerleri kendisininmiş gibi gösterdiğini düşündüğü sonucuna ulaşmıştır. Bu kalıp yargının iki ulus arasında, tartışma ve çatışma temelli bir ilişkinin kurulması ile hangi yemeğin hangi kültüre ait olduğunun iki ulus arasında sürekli bir gerginliğe yol açmasının bir ürünü olduğu söylenebilir.

Yunanlara yönelik geliştirilen olumsuz nitelikteki kalıp yargıların çokluğu ve bu ulusal kimliğe dair olumlu yönde geliştirilen tek bir kalıp yargıya dahi rastlanılmaması durumu, Ermenilerle ilgili elde edilen sonuçlar ile örtüşmektedir. Bu anlamda Yunanlara dair “düşman”, “özentî”, “hırsız”, “şımarık”, “kötü”, “korkak” ve “ikiyüzlü” kalıp yargıları ortaya çıkarılmıştır.

İncelenen farklı çalışmalarda da, öğrencilerin Yunanları Avrupa’nın şımarık çocuğu ve Türklere karşı kin besleyen bir millet olarak tanımladıkları, İzmir’in İşgali’ni “yağma, katliam, Türk bayrağını ayaklar altına alma” gibi kelime ve ifadelerle anlattığı (Ata ve Safran, 2006), öğretmen adaylarının ise düşman olarak gördükleri ülkeleri sıralarken Yunanistan’a ilk sıralarda yer verdiği (Kaya ve Topçu, 2017), Yunanistan’ı Türk düşmanı olmakla suçlayıp bu ulusun ikiyüzlü bir politika güttüğünü düşündükleri (Köşker, 2019) sonuçlarına ulaşmıştır. Böylelikle elde edilen bu bulguların, bu araştırmada ortaya çıkarılan “şımarık”, “düşman”, “kötü” ve “ikiyüzlü” kalıp yargıları ile örtüştüğü söylenebilir.

Bu durumun Türk-Yunan ilişkilerinin tarihsel olarak kökenine inildiğinde, Ermenilerde olduğu kadar kolektif hafızada olumsuz biçimde yer etmediği, dolayısıyla Yunanlara dair kalıp yargıların oluşmasında tarihselliğin sınırlı olduğu ancak günümüzde yaşanan Türkiye-Yunanistan arasındaki diplomatik ilişkilerin bir ürünü olarak bu ulusa yönelik negatif duygular beslenildiği yönünde bir çıkarsama yapılabilir.

Ayrıca araştırmanın sonucunda, Yunan denilince öğrencilerin zihinlerinde “gayrimüslim” ve “kâfir” kalıp yargılarının şekillendiği tespit edilmiştir. Yine

Ermenilerde olduğu gibi bu bakış açısının oluşmasında dini öğretilerin referans alınması yatmaktadır.

Biz-öteki ilişkisinin Suriyelilerde olduğu kadar fazla oranda kurulamamasının nedeni olarak da iki ulus arasındaki temasın, yalnızca diplomatik ilişkilerden ibaret olarak kaldığı ve katılımcıların Yunanlar ile gündelik hayatlarında fazla karşılaşmadıkları gösterilebilir. Bundan dolayı bu çalışmada Yunanlara dair kurulan biz-öteki ilişkisi “düşman” ve “farklı” kalıp yargıları ile sınırlı kalmıştır. Ancak katılımcıların alışık olmadıkları bir görünüme sahip olan Yunanlarla ilgili olarak “sarışın”, “mavi gözlü”, “beyaz tenli”, “uzun boylu” ve “güzel kadın” şeklinde tanımlamalar yapmaları, diğer kimliklerde olmadığı kadar Yunanların görünümüne ilişkin birtakım kalıp yargılarının olduğuna işaret etmektedir.

Katılımcıların etnik kimlik farklılıklarına ilişkin kalıp yargıları incelendiğinde, Kürtlere dair kalıp yargılarını ortaya koyarken daha çok biz-öteki ilişkisi ekseninde hareket ettikleri görülmüştür. Bu bağlamda katılımcılar tarafından en fazla üretilen kavram “anlaşılması zor” olmuştur. Bu kalıp yargının temelinde ise dil farklılığından kaynaklanan bir iletişim engelinin bulunduğunu söylemek mümkündür. Araştırma sonuçlarına göre Kürtlerin Türkçeye oldukça uzak olan farklı bir dil kullanmaları nedeniyle anlaşılmasının zor olduğu ve katılımcıların Kürtleri çok karmaşık buldukları tespit edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda ortaya çıkarılan “iyi”, “kardeş” ve “samimi” kalıp yargılarının Kürt etnik kimliğine yönelik olumlu yönde geliştirilen kalıp yargılar olduğunu söylemek mümkündür. Benzer şekilde Balcı ve Tuncel (2017)’de, bazı öğrencilerin Kürtleri kardeş olarak tanımladıklarını, onlara çifte standart uygulanmasından dolayı rahatsız oldukları sonucunu elde etmiştir.

Yine araştırma sonuçlarına göre çoğu katılımcının, Kürtlerin “doğulu” bir topluluk olduğu yönündeki düşünceye sahip olduğu tespit edilmiş olup bu durumun ülkemizde yer alan Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinin Kürt nüfus bölgesi olması ile ilgili olduğu saptanmıştır.

Lise öğrencilerinin diğer kimliklere nazaran Kürtlere dair olumlu kalıp yargılar da geliştirdiği, ancak çoğunlukla olumsuz niteliğe sahip “sorunlu”, “kaba”, “vatan

haini” ve “ırkçı” kalıp yargılarının ortaya çıkarıldığı bu araştırma ile paralellik gösteren birtakım çalışmaların varlığından söz etmek mümkündür.

İncelenen bu çalışmalarda, öğrencilerin Kürtlere dair önyargılı bir tutum sergilediği (Sağıroğlu, 2014), Kürtlerin Türkler arasında “cahil”, “geri kalmış” gibi olumsuz kalıp yargılarla nitelendirildiği (Bikmen ve Sunar, 2013), katılımcıların Kürtlerle olan ilişkileri sorunlu bulduğu ve bu kimliği tehdit unsuru olarak algıladığı (Bağcı ve Çelebi, 2017), Türk katılımcıların Kürtler’e yönelik birtakım kalıp yargılara sahip olup olumsuz tutumlar sergilediği (Bilali, Çelik ve Ok, 2014), Kürtleri PKK ve sempatizanları olarak tanımladığı ve bu grubu bir tehdit unsuru olarak algıladığı (Arslan ve Öztürk, 2016), Kürtleri cahil, bölücü, kent hayatını bozan, haksız kazanç sağlayan, kentleri işgal eden topluluk olarak tanımladığı (Saraçoğlu, 2009) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar ışığında, Kürt sorununun etnopolitik bir sorun olarak geçmişten günümüze kadar varlığını sürdürmesi ve aynı zamanda asayiş boyutu olan bir ulusal mesele haline gelmesi nedeni ile Kürt etnik kimliğinin, “öteki”ni oluşturan dinamikleri içerisinde barındırdığı söylenebilir. Araştırmada ortaya çıkarılan olumsuz kalıp yargıların zihinsel arka planında özellikle PKK’nın oluşum süreci, varlığı ve eylemlerinin, bu etnik kimliğe dair “terörist”, “PKK sempatizanı”, “suçlu” ve “tehlikeli” şeklinde etiket ve damgalar üretilmesinde etkili olduğu yorumu yapılabilir. Bunun sonucunda bu etnik kimliğe sahip olan bireylerin, toplumu oluşturan diğer bireyler tarafından etiketlenmesi ve beraberinde ise adeta günah keçisi ilan edilmesi kaçınılmaz olmaktadır.

Katılımcıların dini kimlik farklılıklarına ilişkin kalıp yargıları incelendiğinde, Musevilere ve Hristiyanlara dair kalıp yargılarını ortaya koyarken daha çok onların topluluk özellikleri üzerine yoğunlaştıkları görülmüştür. Katılımcılar bu bağlamda dini öğretileri referans alarak “kâfir”, “lanetli”, “İslam karşıtı” ve “gayrimüslim” gibi tanımlamalar üzerinden Musevilere ve Hristiyanlara yönelik dini nitelikli birtakım kalıp yargılara sahip olduklarını göstermişlerdir.

Araştırmanın sonucunda Musevilere dair olumlu nitelikte herhangi bir kalıp yargıya rastlanılmazken, bu dini kimliğe dair olumsuz yönde geliştirilen “zalim”, “ırkçı”, “katil” ve “ahlaksız” kalıp yargıları ortaya çıkarılmıştır. Bu kalıp yargıların

oluşmasında hiç kuşkusuz Museviler ile İsrail devletinin uyguladığı politikaların bir tutulmasının etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Bu çalışmada Suriyeliler ve Kürtlerde olduğu kadar Musevilere yönelik biz-öteki ilişkisinin kurulmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda Musevilerle ilgili tarihsel geçmişin ve bugünün etkisinin sınırlı oluşunun ve biraradalığın neredeyse yok denecek kadar az olması nedeniyle etkili bir toplumsal temasın olmayışının etkisinden söz edilebilir.

Araştırmada Hristiyanlara yönelik olumlu yönde geliştirilen tek bir kalıp yargıya dahi rastlanmamış olup olumsuz niteliğe sahip “zalim”, “düşman”, “kötü”, “şerefsiz”, “ırkçı” ve “bağnaz” kalıp yargıları ortaya çıkarılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar ile paralellik gösteren çalışmaların, alan yazında az da olsa mevcut oldukları söylenebilir. İncelenen bu çalışmalarda, öğrencilerin Hristiyanlık ile ilgili birçok ön yargısının bulunduğu (Güllü, 2016) ve birçoğunun ön yargılarının temelinde dini konular olduğu (Ilık, 2016) sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen Hristiyanlara yönelik tüm bu kalıp yargıların oluşmasında, öteki imajı barındıran kendisi dışındaki bir kimliği karalama/kötüleme çabasının etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Katılımcıların cinsel kimlik farklılıklarına ilişkin kalıp yargıları incelendiğinde, en fazla kavram üretilen kimliğin erkekler olduğu görülmektedir. Katılımcılar, erkeklere dair kalıp yargılarını ortaya koyarken daha çok onların kişilik özellikleri üzerine yoğunlaşmışlardır. Erkek denilince kız öğrencilerin zihinlerinde en çok şekillenen kavram olan “şiddet yanlısı” stereotipi, kadınlara yönelik geliştirilen “şiddet mağduru” stereotipi ile doğrudan bağlantılı bir biçimde karşımıza çıkmaktadır. Erkeklerin çok sayıda katılımcı tarafından “şiddet yanlısı” biçiminde etiketlendiği, kız öğrencilerin erkeklerin istismarcı, suçlu, tehlikeli ve katil oldukları şeklinde birtakım düşüncelere sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu düşüncenin temelinde toplumsal yapıyı derinden etkileyen kadına şiddet olaylarının her geçen gün artmasının ve özellikle ulusal medyada kadına şiddet haberlerinin yer alma biçiminin ve yaygınlık göstermesinin rol oynadığı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre çok sayıda katılımcı tarafından dile getirilen ve bir kişilik özelliği biçiminde olduğu düşünülen “kendini kadınlardan üstün gören” stereotipinin oluşmasında ise eril söylem üzerine kurgulanan ataeril toplum yapısının etkili olduğu yorumu yapılabilir.

Araştırmada toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında erkeklere dair aynı zamanda “baba” ve “geçim kaynağı” kalıp yargılarını geliştiren kız öğrencilerin, erkekleri evin direği şeklinde tanımlayarak evdeki maddi sorumlulukları üstlenmesi gereken bir varlık şeklinde konumlandığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Zeyneloğlu (2008), Ökten (2009), Türkoğlu ve Uğurlu (2016)’da kız öğrencilerin erkeklerin evin geçiminden sorumlu olduklarını düşündüğü ve onları evin reisi olarak gördüğü sonuçlarını elde etmişlerdir. Bu kalıp yargıların oluşmasında cinsiyet farklılıklarını sosyal, kültürel ve psikolojik faktörlere dayandırarak belirlemeye çalışan toplumsal cinsiyetin etkili olduğu söylenebilir.

İncelenen farklı çalışmalarda elde edilen, kız öğrencilerin erkekleri kaba, sert, duygusuz (Aslan, 2015) ve koruyucu-kollayıcı olup ailesinin sorumluluğunu üstlenen, ancak aynı zamanda fiziksel güç kullanabilen, başına buyruk, yüceltilen ve bencil bireyler olarak tanımladığı (Topuz ve Erkanlı, 2016), tacizci, güçlü ve cesur olduğunu düşündüğü (Türkoğlu ve Uğurlu, 2016), gücün erkeklere özgü bir şey olduğunu düşündükleri (Akbaş, Beyazova, Kılıç, Serhatlı ve Zara, 2014) sonuçları, bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Yine bu çalışmada da çok sayıda kız öğrencinin, erkeklerin fiziksel anlamda oldukça güçlü olduğunu düşündüğü tespit edilerek uzun boylu, kaslı, sakallı ve bıyıklı şeklinde tanımlamalar üzerinden kız öğrencilerin erkeklere dair zihinlerindeki şablon ortaya çıkarılmıştır.

Katılımcıların cinsel kimlik farklılıklarına ilişkin kalıp yargıları incelenmeye devam edildiğinde ise kadın denilince erkek öğrencilerin zihinlerinde en çok şekillenen kavram olan “anne” stereotipi, toplumsal cinsiyet rolleri ile doğrudan bağlantılı bir biçimde karşımıza çıkmaktadır. Araştırmada kadınlara dair anne kalıp yargısını geliştiren erkek öğrencilerin, kadınları neslin devamını sağlaması, ev işleri ve çocuklarla ilgilenmesi gereken bir varlık şeklinde konumlandığı tespit edilmiştir.

Yine toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında değerli ve güçlü olarak tanımlanan kadınların, çok sayıda katılımcı tarafından “şiddet mağduru” biçiminde etiketlendiği, erkek öğrencilerin kadınların sürekli dayak yediği, şiddet ve işkenceye maruz kaldığı ve istismar edildiği şeklinde birtakım düşüncelere sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu düşüncenin temelinde toplum içerisinde meydana gelen kadına yönelik şiddet olaylarının gün geçtikçe artış göstermesi ve bilhassa ulusal medyada kadına şiddet haberlerinin yayılması ve bu olumsuz haber içeriklerinin de toplum tarafından tepkiyle karşılanması yatmaktadır.

Ülkemizde ve dünyada sayısı gün geçtikçe artan kadına yönelik şiddet araştırmalarından elde edilen bazı verilere bakıldığında; Dünya sağlık örgütünün 2013’de yayınladığı kadına yönelik şiddet içerikli raporda yer alan sonuçlara göre yetişkin yaş aralığında bulunan kadınların önemli bir bölümünün yaşamları süresince en az bir defa eşleri tarafından fiziksel şiddete maruz kaldığı tespit edilmiştir (WHO, 2013 akt; Hilal, Kaya ve Yavuz, 2021, s. 285). Benzer biçimde 2015 yılında ülkemizde yayımlanan Türkiye’de Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet Araştırması başlıklı raporda ise; Türkiye’de yaşayan kadınların neredeyse yarısının duygusal şiddete uğradığı, önemli bir bölümünün fiziksel şiddet ve ekonomik şiddete, bir kısmının ise cinsel şiddete maruz kaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır (www.openaccess.hacettepe.edu.tr). Yine ülkemizde 2020 yılında gerçekleştirilen kadına şiddet araştırmasında kadın katılımcıların %42’sininkendisi ya da çevresinde bulunan bazı kadınların şiddete maruz kaldığını dile getirdiği görülmüştür (www.twentify.com.tr). Bu sonuçlar ışığında bu çalışmada elde edilen, erkek öğrencilerin kadınları “şiddet mağduru” olarak tanımlaması toplumsal bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmanın sonucunda ortaya çıkarılan “şefkatli”, “duygusal”, “zeki”, “bakımlı”, “güzel” ve “çekici” kalıp yargıları ise erkek öğrencilerin kadınlara yönelik beklentilerini temsil ederken “uzun saçlı”, “kısa boylu”, “türbanlı” biçiminde birtakım sembollerle kadınları tanımlayan erkek öğrencilerin kadınlara dair zihinlerindeki şablon ortaya çıkarılmıştır.

Araştırmaya katılan erkek öğrencilerin benzer şekilde kadınların “kıskanç”, “dedikoducu”, “alışveriş düşkünü” ve “geveze” oldukları yönünde birtakım düşüncelere

sahip oldukları tespit edilmiş olup bu nitelemelerin kadınlara yakıştırılan/yüklenen bazı etiket ve damgalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İncelenen farklı çalışmalarda da, erkek öğrencilerin kadınları duygusal, güçlü ve geveze gibi sıfatlarla tanımladığı (Aslan, 2015), onların kırılgan ve yaşamın devamlılığını sağlayan bireyler olduğunu düşündüğü (Topuz ve Erkanlı, 2016) ile güzel ve bakımlı olarak tanımladığı (Türkoğlu ve Uğurlu, 2016) sonuçlarına ulaşılmış olup bu çalışmanın sonuçlarını desteklediği görülmektedir.

Kalıp Yargıların Kaynaklarına Dair Sonuç ve Tartışma

Katılımcıların kimlik farklılıklarına dair sahip oldukları kalıp yargıların kaynakları incelendiğinde, toplumsallaşma araçları olan sosyal çevre ve aile kaynaklarının kalıp yargı oluşturmada önemli bir rol üstlendikleri gözlenmiş olup sosyal çevre kaynağının en çok Suriyeliler ve Kürtler üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda karşılaşılan olumlu veya olumsuz gündelik yaşam deneyimlerine bakıldığında, sosyal çevrenin öğrencilerin sahip oldukları kalıp yargıların oluşumu üzerinde oldukça etkili olduğu çıkarımı yapılabilir. Sınır dışı göçle ülkemize gelen Suriyeli sığınmacıların toplumsal/kültürel çevreye dâhil olmaları sonucu yerli halkın park, mahalle, çarşı-pazar, iş yerleri, okullar vb. hemen hemen bütün kamusal alanlarda Suriyeli sığınmacılarla iletişim ve etkileşimde bulunmaları ve Kürtlerle bir arada yaşamının etkisi ile birlikte, bilhassa bu kimliklere dair zihinlerinde birtakım imge ve şablonlar oluşturmaları kaçınılmaz olmuştur.

İncelenen farklı çalışmalarda elde edilen, yerli halkın Suriyeliler ile her sokak başında ya da yol kenarlarında, oturdukları mahallede, parklarda ve çarşıda karşılaştığı, genellikle Suriyelileri dilenirken gördüğü (Akdağ ve Topkaya, 2016), Suriyelilerle iş yerlerinde karşılaştıkları, kendi mahallelerinde komşuluk yaptıkları, onların yoksul mahallelerde ikamet ettiklerini ya da çadırlar kurarak yaşadıklarını gördüğü (Taş ve Tekkanat, 2018), Suriyeliler ile yaşadıkları mahallede, trafikte ya da toplu taşıma araçlarında karşılaştığı, park ve hastanelere gittiklerinde bu alanların Suriyeliler ile dolu olduğunu gördüğü ve bu durumdan oldukça rahatsız olduğu (Adıgüzel ve Sönmez, 2017) sonuçları, bu çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Bir diğerk toplumsallaşma aracı olarak kabul edilen, hatta ilk toplumsallaşma yeri olan aile etkisi ise, çalışmada belirgin biçimde öne çıkmamakla birlikte Kürtler ile ilk kez, genellikle ailelerinin Kürt etnik kimliğine sahip gelin almaları ile birlikte karşılaştıkları ortaya çıkarılmıştır. Böylelikle lise öğrencilerinin Kürtler hakkında bir yargıya varmalarında, aile kurumu içerisinde Kürt kültürü ile bir arada olmalarının etkili bir rol üstlendiğini söylemek mümkündür.

Araştırma sonucunda katılımcıların Museviler ve Hristiyanlar ile ilk kez, ailelerinin farklı inanç sistemleri hakkında konuşması esnasında karşılaştıkları ortaya çıkarılmıştır. Bu bağlamda dini telkin ve öğretilerle ilk kez ailede karşılaşılması sonucu, ailenin farklı dini kimliklere yönelik kalıp yargıların oluşturmaya zemin hazırladığı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre lise öğrencilerinin Suriyeliler hakkında bir yargıya varmalarında az da olsa ailelerinin de bir payının olduğunu söylemek mümkündür. İncelenen çalışmalarda da, evde Suriyeli göçmenlere ilişkin olumsuz tutumları deneyimleyen öğrencilerin, okul ortamında bu önyargılarını sürdürmekte oldukları (Kaçmaz, Tercan, Türk ve Türnüklü, 2018), ailenin ve akrabaların görüşlerinin bireyin tutumlarını etkilediği (Ankaralı, Çaça, Karacan, Künüroğlu, Özislam ,Pasin, Şahingöz, Tokar, 2017) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çalışmada ortaya çıkarılan kalıp yargıların kaynakları arasında belirginleşen ulusal medyanın bilhassa Suriyeliler hakkında kalıp yargı/yargılar oluşturmada etkili bir kaynak olduğu bilgisine ulaşılırken, Suriyeliler ile ilk kez gazete ve televizyonlarda, sığınmacılarla ilgili yapılan haberlerde karşılaştığı belirlenmiştir.

İncelenen çalışmalarda da benzer biçimde, yerli halk ile Suriyeli sığınmacılar arasında meydana gelen gerginliklerin ve iletişim eksikliklerinin basına yansımalarının Suriyeli sığınmacılara yönelik ön yargıların oluşması, bu ön yargıların ve gerilimlerin düzeyinin artması ve ahlaki paniğin ortaya çıkması şeklindeki riskleri beraberinde taşıdığı (Karataş, 2015), öğrencilerin Suriyeli sığınmacılara ilişkin tutum ve davranışlarının doğrudan veya dolaylı şekilde medyadan etkilendiği; olumlu haber içeriklerinden olumlu yönde etkilendikleri ve bu durumun Suriyelilere karşı olumlu tutum ve davranışlar sergilemelerini sağladığı yönünde bir görüş bildirdikleri, olumsuz haber içeriklerinden ise daha çok olumsuz yönde etkilendikleri ve bu haberlerin

kendilerinde acı, üzüntü ve tedirginlik gibi negatif duygulara neden olduğu (Demirtaş ve Torun, 2018) Suriyeli mültecilerin varlığını bir “tehdit” olarak çerçeveleyen haber ve yazılarda, bu tehdit imgesinin sığınmacıların getirdikleri ekonomik yük ve güvenlik sorunu ile ilişkilendirildiği (Doğanay ve Keneş, 2016), insan hakları sorunları arasında giderek üst sıralara yerleşen nefret söylemi ile sığınmacı ve göçmenleri hedef alan davranışların kışkırtılmasında, medyanın söz konusu gruba yönelik ötekileştirici ve dışlayıcı dilinin oldukça etkili olduğu (Yıldız, Ünlü ve Sezer, 2014) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Göçle ilgili dijital platformlarda yayınlanan haberlere bakıldığında ise ırkçı söylemlerin yer aldığı, toplumsal gerçekliklerin taraflı ve çarpıtılmış biçimde sunulduğu, Suriyeli sığınmacılara yönelik kaçak, yabancı, misafir, kurban, yük gibi ötekileştirici ve ayrıştırıcı tanımlamalar yapıldığının gözlemlendiği (Şen, 2013) ve bu çalışmada ortaya çıkarılan “firari”, “yabancı” ve “misafir” kalıp yargıları ile örtüştüğü sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu platformlarda ayrıca Suriyelilerin tehdit unsuru olma potansiyelini taşıdıkları, istismar, şiddet ve hırsızlık vb. toplumsal sorunların artmasında öncü rol üstlenecek biçimde düzen bozucu oldukları algısının oluşturulmaya çalışıldığı tespit edilmiştir (Kardeş, Banko ve Akman, 2017). Ayrıca medyada tutundurulan sığınmacılarla ilgili sorunların, gündelik hayatta yaşanan sorunlardan daha farklı olduğu; medyada münferit olaylardan hareketle sığınmacılarla ilgili temel sorunların toplumsal düzene ilişkin tehdit ve güvenlik sorunları olarak tutundurulduğu, oysa halkın gündelik hayatta yaşadığı sorunların büyük ölçüde istihdamdaki azalma, kiraların artması, sosyal yardımların azalması gibi ekonomik kökenli sorunların olduğu (Ay, Boyraz, Esen ve Sözüpek, 2018) sonuçlarından hareketle Suriyelilerin medyada yer alma biçimleri incelenmiştir.

Araştırma sonucuna göre katılımcıların Suriyelilere dair zihinsel arka planlarında bir yargıya varmalarında, ulusal medyanın etkisi yadsınamaz bir gerçeklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcıların ulusal medyada Suriyelilerle karşılaşma biçimlerine bakıldığında, Suriyeli sığınmacılara yönelik ötekileştirici ve ayrıştırıcı bir dil kullanılması ve toplumsal gerçekliklerin çarpıtılarak sunulmasının bu ulusal kimliğe yönelik kalıp yargıların oluşturulmasında öncü rol üstlendiği söylenebilir.

Araştırma sonucunda birbirine yakın olduğu gözlemlenen Yunanlar, Kürtler, Ermeniler ve Hristiyanlara yönelik ulusal medya etkisine bakıldığında ise, Yunanlar ile ilk kez gazete ve televizyonlarda, Yunanlarla ilgili yapılan haber ve yarışma programlarında karşılaştıkları tespit edilmiş olup benzer biçimde Kaya ve Topçu (2017)'da öğrencilerin Yunanlara dair algılarını oluştururken etkilendikleri faktörlerin gazete, televizyon ve internet olduğunu saptamıştır.

Araştırmada katılımcıların Kürtler ile ilk kez gazete ve televizyonlarda, Kürtlerle ilgili yapılan özellikle şehit haberlerinde ya da Kürtlerin haberlerde toplumdan ayrıştırılmaları ile karşılaştıkları, Ermenilerle ilk kez gazete ve televizyonlarda, Ermenilerle ilgili haberlerde karşılaştıklarını dile getirip, bu haberlerin içeriğinde Ermeni meselesi ve soykırım iddialarının yer aldığını belirttikleri, Hristiyanlar ile ilk kez televizyonda izledikleri dizi ve filmlerde karşılaştıkları tespit edilmiştir.

Tüm bunlardan hareketle araştırma sonuçlarına bakıldığında kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması ile birlikte Yunanlarla kurulan diplomatik ilişkilerin basına yansıtılma biçiminin, Kürtlerin medyada terör olayları ile gündeme gelmesinin ve Ermenilere yönelik soykırım iddialarının yer alma biçiminin kalıp yargıların oluşmasında etkili olduğu hakkında bir çıkarsama yapılabilir.

Birbirine oldukça yakın sayıda öğrenci tarafından dile getirilen bir diğer kaynak olarak sosyal medya etkisinin çok gözlenmediği çalışmada, katılımcıların Ermeniler, Kürtler, Hristiyanlar ve Suriyeliler ile ilk kez sosyal medya platformlarındaki izledikleri videolarda ve sokak röportajlarında karşılaştıkları tespit edilmiştir.

Sosyal medya etkisinin bilhassa Suriyelilere yönelik gözlendiği çalışmalarda da, sosyal medya kullanıcılarının Suriyelilere yönelik olarak genellikle olumsuz bir tutum takındığı ve Suriyelileri ülkenin geleceğine, huzuruna, ekonomisine ve sosyal yapısına karşı bir tehdit olarak gördüğü (Özdemir ve Özkan, 2016), Suriyelilere karşı düşmanlık sergilediği, bunun nedeni olarak da ülkenin huzurunu ve düzenini bozdukları düşüncesinin hâkim olduğu ve sosyal medyada Suriyelileri suçlayıcı, aşağılayıcı ve ötekileştirici paylaşımların yer aldığı, ırkçılığa dair söylemlere rastlandığı (Yazıcı, 2016), sosyal medya kullanıcılarının sığınmacıları büyük bir güvensizlik ortamının ve huzursuzlukların sebebi olarak gördüğü, bunun nedeni olarak da sığınmacılarla yaşanan

deneyimlerin ve sosyal medyadaki haberlerin etkisinin olduğu (Akman, Banko ve Kardeş, 2017) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Küreselleşen dünyada teknolojinin hızlı bir biçimde hayatın hemen hemen bütün alanlarına nüfuz etmesi ile birlikte, sosyal medyanın hayatımıza dâhil olması, hatta son yıllarda yükselişe geçerek büyük bir kitleye hitap eder hale gelmesi, bireylerin ve grupların zihinlerinde birtakım kalıp yargılar oluşturmalarına neden olmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre lise öğrencilerinin kimlik farklılıklarına dair sahip oldukları kalıp yargıların oluşumu esnasında öncü rol üstlenen eğitimle ilgili olarak ise tarih dersi kaynağının belirgin biçimde en fazla Yunanlar ve Ermeniler üzerinde etkili olduğu bilgisine ulaşılrken, diğer kimliklere ilişkin kalıp yargı oluşturmada tarih dersinin pek de etkili olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda, lise öğrencilerinin Ermenilere dair sahip oldukları kalıp yargılarını çoğunlukla tarih dersi vasıtası ile oluşturdukları ortaya konulmuş olup öğrencilerin Ermenilerle ilk kez tarih dersinde karşılaştıkları belirlenmiştir. Ermenilerle ilgili olarak ders kitaplarına yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, 5., 6. ve 7. sınıf düzeyinde Türk-Ermeni ilişkilerine yer verilmediği, 8. sınıf düzeyinde ise yalnızca 1915 olayları ile sınırlı kaldığı (Akman, 2015), Doğu cephesi başlığının altında Ermenilerle ilgili mücadelelere, Ermenilerin kurduğu zararlı cemiyetlere, ardından da soykırım iddialarına kısaca değinildiği (Tonga, 2015), tarih ders kitaplarında devlete sadık olan Ermenilerin Avrupalı devletlerin kışkırtmaları ile ayaklandıkları ve ardından zorunlu göçe tabi tutulduklarından bahsedildiği (Günay, 2019) sonuçlarına ulaşıldığı görülmüştür.

Cumhuriyetin ilk yıllarından bu yana tarih öğretiminin ulus-inşa sürecinin bir parçası olarak görülmesi ve ulusun etnik temeller üzerine inşa edilmesi gayreti, tarih dersinde ve ders kitaplarında çok kültürlü toplum yapısının göz ardı edilmesine neden olmuştur. Bu anlamda azınlıklara yönelik söylemin başat faktörü Ermeniler, her zaman ihanetin ve zulmün asıl muhatabı olmuştur. 1976 yılında Yılmaz Öztuna tarafından hazırlanan Tarih III ders kitabı ile birlikte “Ermeni Meselesi” bölümleri hiç çıkmamak üzere tarih ders kitaplarında yerini almıştır (Yazıcı, 2019). Ermenilerin genellemeler yoluyla ötekileştirilmesi, tarih öğretimi vasıtasıyla gelecek kuşaklara aktarılarak

bireylerin zihinlerinde bu ulusal kimliğe dair birtakım olumsuz duygular beslenilmesi ve kalıp yargılar oluşturulması sonucunu doğurmuştur.

Araştırmanın sonucunda, lise öğrencilerinin Ermenilerde olduğu gibi Yunanlara dair sahip oldukları kalıp yargılarını da çoğunlukla tarih dersi vasıtası ile oluşturdukları ortaya konulmuş ve öğrencilerin Yunanlar ile ilk kez tarih dersinde karşılaştıkları belirlenmiştir. Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana tarih ders kitaplarında, milli kimlik oluşturmak adına en fazla öne çıkan “öteki” kimliğinin Yunanlar olduğu söylenebilir. Tarih ders kitaplarında gizli olarak asi, nankör, arkadan vuran ve hain bir Yunan imgesi çizilmektedir (Karabağ, 2019). Nitekim tarih dersi bireylerin zihinlerinde Yunanlara dair belli başlı negatif şablonlar oluşmasını sağlamakta olup, ön yargılı ve ayrımcı davranışlara zemin hazırlayabilmektedir.

Araştırmanın sonucunda Kürtler ile ilgili olarak tarih dersi kaynağının çok az sayıda öğrenci tarafından zikredilmesi, tarih dersinde ya da sosyal bilgiler dersinde bu etnik kimlikten az bahsedilmesi ya da geçiştirilmesi ve üzerinde durulmamasının bir sonucu olabilir.

Araştırma sonucunda sosyal bilgiler dersinin de sadece Yunanlar ve Ermeniler hakkında kalıp yargı oluşturmada bir kaynak olduğu göze çarpan veriler arasında yer alırken Ermeni ve Yunan kavramları ile ilk kez sosyal bilgiler dersinde karşılaşıldığı tespit edilmiştir. Bunun nedeninin ise Sosyal bilgiler derslerinde ulusal tarih üzerinde sık sık durularak öğrencilere ortak bir ulusal anlatı sunulmasının olduğu söylenebilir (Aslan ve Çulha, 2008).

Öte yandan Suriyeliler ve Kürtler ile birebir okul ortamında karşılaşılması ise kalıp yargıların oluşmasında okul ortamının da etkili olduğu fikrini ortaya koymaktadır. Araştırmanın sonucunda ise bir dönem Doğu Anadolu bölgesinde bulunmuş lise öğrencilerinin genellikle ilkokul veya ortaokul yılları boyunca, Kürt akranları ile ilk kez okul ortamında karşılaştıkları ve Kürt öğrencilerle aynı sınıf ortamında eğitim gördükleri belirlenmiştir.

Yine araştırma sonuçlarına göre lise öğrencilerinin genellikle ilkokul veya ortaokul yılları boyunca, Suriyeli çocuklarla ilk kez okul ortamında karşılaştıkları ve sınıflarında Suriyeli öğrencilerin bulunduğu fakat bu sığınmacı öğrencilerle iletişim

problemleri nedeniyle anlaşılamadıkları belirlenmiştir. Suriyeli sığınmacı çocukların ülkemize geldikten sonra eğitim hakkından faydalanmaları, onların Türk öğrenciler ile bir arada eğitim ve öğrenim görmelerine, aralarında bir şekilde bir iletişim ve etkileşim ağının kurulmasına neden olmuştur. Dil problemi ve uyum sorunu başta olmak üzere yaşanan birtakım sorunlar Suriyeli çocukların akranları tarafından dışlanmalarına neden olabilmektedir. Bu dışlayıcı ve ayrıştırıcı tutumun zihinsel arka planında ise yine Suriyelilere karşı geliştirilmiş olan kalıp yargıların olabileceği kuvvetle muhtemeldir.

Araştırmada bazı lise öğrencilerinin sahip oldukları kalıp yargılarını ise öğretmenlerinin Suriyelilerden bahsetmeleri sonucunda oluşturdukları tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin mülteci çocukların eğitiminde kendilerini yeterli hissetmedikleri, sınıf ortamında mülteci çocuklara yönelik düzenlemeye gitmedikleri ve mevcut müfredatı çocukların eğitimi için yeterli görmedikleri (Akman ve Kardeş, 2018), öğretmenlerin bazılarının ayrımcılık uyguladığını ve Suriyelilere yönelik toplumda var olan önyargılardan etkilendikleri (Ertuş, 2017) saptanmıştır.

Suriyeli sığınmacı çocukların okul kültürüne uyumlarını kolaylaştıracak olan en önemli etmenlerden birinin, hiç kuşkusuz öğretmenler olduğu söylenebilir. Özellikle Suriyeli ve Türk öğrencilerin bir arada bulunduğu sınıflarda eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdüren öğretmenlerin sığınmacı çocuklara karşı tutumlarının olumsuz olması, onlarla iletişim kuramamaları ve sınıf ortamını sığınmacı çocuklara yönelik düzenlememeleri durumunda Türk öğrenciler de öğretmenlerinin bu tutumundan dolayı etkilenebilmekte ve azınlık gruptaki akranlarına karşı negatif kalıp yargılar geliştirebilmektedir.

BÖLÜM VI

ÖNERİLER

Araştırmanın sonucunda lise öğrencilerinin ulusal, etnik, dini ve cinsel kimliklere yönelik birtakım kalıp yargılarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kalıp yargıların kaynaklarının ise sosyal çevre, aile, medya ve eğitim olduğu tespit edilmiştir. Ortaya çıkarılan bu sonuçlar doğrultusunda verilebilecek öneriler aşağıda yer almaktadır;

Lise öğrencilerinin ulusal ve etnik kimliklere dair mevcut kalıp yargılarının ortadan kaldırılması için Milli Eğitim Bakanlığı ve eğitimde politika geliştiricilerin kültürlerarası iletişim ve etkileşimi artırmak adına çeşitli sosyal sorumluluk projeleri ile sosyal etkinlikler düzenlemeleri önerilmektedir.

Aynı zamanda öğretmen yetiştirme misyonunu üstlenen eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına, farklı tür kimliklere sahip öğrencilere karşı nasıl bir tutum sergilemeleri gerektiğinin ve başarılı bir sınıf yönetimini nasıl sağlayabileceklerinin çeşitli yöntem ve tekniklerle gösterilmesi önerilmektedir.

Bilhassa tarih ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin farklı tür kimliklere sahip öğrenciler arası gerginliği azaltmaları, kutuplaştırıcı ve ayrıştırıcı bir tutum sergilemeden bütün öğrencilere eşit mesafede yaklaşmaları ve onları aynı sınıf ortamında kaynaştırmaları önerilmektedir.

Ulusal ve etnik kimliklere dair tarih ve sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan yazılı ve görsel içeriklerin ötekileştirici dilden arındırılarak farklılıklara saygı duyulan, kültürlerarası etkileşimin önemini vurgulayan içeriklerin yer alması önerilmektedir. Aynı zamanda ilgili ders kitaplarında tartışmalı konulara yer verilmesi, öğrencilere bu konular üzerinde sorgulama ve düşünme fırsatı sunulması önerilmektedir.

Dini kimliklere dair din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde farklı dinlere karşı hoşgörülü bir tutum sergilenerek ders kitaplarında yer alan ötekileştirici söylemin azaltılması önerilmektedir.

Cinsel kimliklere dair ortaya konulan kalıp yargılardan hareketle toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik daha fazla çalışma yapılması, rapor oluşturulması, araştırma ve geliştirme projelerinin yürütülmesi önerilmektedir.

Araştırma esnasında karşılaşılan güçlüklerden biri olan Milli Eğitim Müdürlüklerinden izin alma süreci göz önünde bulundurulduğunda, Milli Eğitim Müdürlüklerinin politik kaygılar gütmekten bilimin bir parçası olan araştırma sürecine katkıda bulunması ve gerekli gördükleri takdirde sürecin takipçisi olması önerilmektedir.

Son olarak eğitim sistemi içerisinde doğrudan ya da gizil olarak uygulanan ayrımcılıkları azaltmak adına evrensel değerlere uygun biçimde bir yaklaşım sergilenerek öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına karşılık verilmesi gerektiğini vurgulayan kapsayıcı eğitimin uygulanması ve bu konuda önemli çalışmalar yapılarak kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemine entegrasyon sürecinin geliştirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- AFAD. (2017). Türkiye’deki Suriyelilerin demografik görünümü, yaşam koşulları ve gelecek beklentilerine yönelik saha araştırması. <https://www.afad.gov.tr/suriye-raporlari> adresinden alınmıştır.
- Akbulut, S. (2012). Gerçekten eşit miyiz? Acı(ma), zayıf gör(me), ve yok say(ma) ekseninde engelli ayrımcılığı. K. Çayır ve M.A. Ceyhan (Ed.), *Ayrımcılık çok boyutlu yaklaşımlar* içinde (s.149-162). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Akçalı, A. A. ve Aslan, E. (2007). Yerel tarih ve tarih öğretimindeki rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*,(21), 80-88.
- Akman, S. (2015). *Ortaokul sosyal bilgiler ve TC inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi ders kitaplarındaki Türk-Ermeni ilişkileri ile ilgili konuların işlenişi ve yeni ünite konuları önerisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Aktay, Y. ve Kızılkaya, A. (2014). *Hepimiz ötekiyiz!*. İstanbul: Tezkire Yayıncılık.
- Altınay, A. G. (2005). (İyi) Türk kimdir? Ders kitaplarına göre ideal öğrenci. D. T. Ceylan ve G. Irzık (Ed.), *Nasıl eğitiliyoruz?* içinde (s. 79-86). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Altunoğlu, M. (2009). *Kimliğin modern inşası, kimlik politikaları ve Türkiye’de kimlik tartışmaları*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ankaralı, H., Pasin, Ö., Karacan, B., Tokar, M., Künüroğlu, M., Çaça, M., Özislam, M.E. ve Şahingöz, N. B. (2017). Üniversite öğrencilerinin Türkiye’deki Suriyeli sığınmacılara bakış açısı. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 122-132.
- Apple, M. W. (2017). *Eğitim toplumu değiştirebilir mi?*(çev. ed. Ş. Çinkır). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Aslan, G. (2015). Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algılarına ilişkin metaforik bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(181), 363-384.
- Aslan, E. ve Çulha, B. (2008). Kimiz “biz”? Türkiye’deki ilköğretim okullarında “ulusal kimlik” ve “kültürel miras eğitimi”. M. Safran ve D. Dilek (Ed.), *21. yüzyılda kimlik, vatandaşlık ve tarih eğitimi içinde* (s.133-152). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Aslan, S. ve Öztürk, Ü. (2016). Toplumsal bütünleşme ve ayrışma kavramlarına olgularına yönelik algılar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 1134-1159.
- Avcı, C. ve Tarhan, M. (2015). Barış eğitimi kapsamında sosyal bilgiler eğitimi ve Ermeni meselesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(USBES Özel Sayısı I), 1- 17.
- Ayata, A. (1997). *Türkiye’de etnik kimlik ve etnik gruplar*. II. Ulusal Sosyoloji Kongresi’nde sunuldu, Ankara.
- Aydın, S. (2009). *Türk kimliğinin yaratılması ve ulusal kimlik üzerine*. Ankara: Maki Basın Yayınevi.
- Aydın, C. ve Genç, A. (2014). Kuran’ın sunduğu zihniyet değişimine karşı bir direniş örneği olarak kalıp yargı ve ön yargılar. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (36), 167-184.
- Aydos, S. (2009). *Türkiye’nin tanıtım filmlerinde ulusal kimlik anlatısı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bağcı, S. Ç. ve Çelebi, E. (2017). Gruplararası temas ve çatışma ile azınlıklara yönelik tutumlar ve çokkültürlülüğe destek arasındaki ilişkiler: gruplararası tehdit ve kaygının aracı rolü. *Türk Psikoloji Yazıları*, 20 (Özel Sayı), 3-18.
- Balcı, A. ve Tuncel, G. (2017). Öğretmen adaylarının önyargı ve ayrımcılığa ilişkin deneyimlerinin fenomenolojik analizi. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(11), 95-115.
- Baldwin, G. (2008). Tarih eğitimi terör ile mücadeleye yardım edebilir mi?. M. Safran ve D. Dilek (Ed.), *21. yüzyılda kimlik, vatandaşlık ve tarih eğitimi içinde* (s.153-162). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

- Bezirgan, A. Y. ve Bilgin, N. (2009). Gazete haber başlıklarında öteki'nin inşası. *Kültür ve İletişim Dergisi*, 12(2), 133-157.
- Bikmen, N. ve Sunar, D. (2013). Difficult dialogs: majority group members willingness to talk about inequality with different minority groups. *International Journal of Intercultural Relations*, (37), 467-476.
- Bilali, R., Çelik, A. B. ve Ok, E. (2014). Psychological asymmetry in minority-majority relations at different stages of ethnic conflict. *International Journal of Intercultural Relations*, (43), 253-264.
- Bilgin, N. (1994). *Kimlik sorunu*. İstanbul: Aşina Kitaplar Yayınevi.
- Bilgin, N. (1999). *Kolektif kimlik*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Bilgin, N. (2013). *Tarih ve kolektif bellek*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Bingöl, O. (2014). Toplumsal cinsiyet olgusu ve Türkiye'de kadınlık. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*. 16(1), 108-114.
- Bozan, M. (2018). Küresel gücün tahkiminde düşmanca bir tavır; islâmofobi. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(18), 221-238.
- Bozçalı, V. F. (2005). Çok-kültür-cülük, Bülten, 5, s.21-28.
- Boyraz, E., Sözüpek, H., Esen, S. ve Ay, O. (2018). Vicdan ve akıl kıskacında insanlık, komşuluk, kardeşlik: Suriyeli sığınmacılara ilişkin algılara politika pazarlaması perspektifinden bir bakış. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 13(1), 87-112.
- Caymaz, B. (2007). *Türkiye'de vatandaşlık resmi ideoloji ve yansımaları*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Ceyhan, M. A. (2012). Eğitimde çokdillilik ve ayrımcılık: sosyolojik, eğitimsel, dilbilimsel perspektifler. K. Çayır ve M.A. Ceyhan (Ed.), *Ayrımcılık çok boyutlu yaklaşımlar* içinde (s.231-243). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Connoly, W. E. (1995). *Kimlik ve farklılık: siyasetin açmazlarına dair demokratik çözüm önerileri*. (çev. F. Lekesizalın). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Copeaux, E. (1998). *Tarih ders kitaplarında Türk tarih tezinden Türk-İslam sentezine*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Cottle, S. (2000). Media research and ethnic minorities: mapping the field. S. Cottle (Ed.), *Ethnic minorities and media: changing cultural boundaries* içinde (s. 1-30). Philadelphia: Open University Press.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev. M. Bütün ve S. B.Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. ve Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. (4. Baskı). USA: Sage Publications.
- Çambay, S. (2019). Türkiye’deki Suriyeli Mültecilerin Dijital Gazetelerdeki Temsil Sorunu. *Electronic Turkish Studies*, 14(1), 157-180.
- Çayır, K. (2010). Yeni bir ‘biz’ anlayışı geliştirme yolunda eğitim, ders kitapları ve okullar. *İstanbul Toplumsal ve Siyasal Çatışmaların Yaşandığı Toplumlarda Uzlaşma Aracı Olarak Eğitimin Rolü Projesi*. s.25-36.
- Çayır, K. (2012). Gruplararası ilişkiler bağlamında ayrımcılık. K. Çayır ve M. A.Ceyhan (Ed.), *Ayrımcılık çok boyutlu yaklaşımlar* içinde (s.5-15). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Çayır, K. (2012). Yaşçılık/Yaşa dayalı ayrımcılık. K. Çayır ve M. A. Ceyhan (Ed.), *Ayrımcılık çok boyutlu yaklaşımlar* içinde (s.163-174).İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Çelenk, S. (2010). Medya ve ayrımcılık. Çaplı, B. ve Tuncel, H.(Ed.), *Televizyon Haberciliğinde Etik* içinde (s. 211-236). Ankara: Fersa Matbaacılık.
- Çiçekşöğüt, A. (2017). Uluslararası göç hukuku perspektifinde yerinden edilmiş Suriyelilerin Türkiye’deki statüsü. *Kırklareli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(2), 1-20.
- Çiftçi, H. (2019). Suriyeli sığınmacıların Türkiye Cumhuriyeti Devleti’ne aidiyetleri bakımından adaptasyon ve iletişim sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(1), 153-176.

- Demir, M. A. (2016). *8. sınıf öğrencilerinde rastlanan kalıp yargılar ve kalıp yargıların kaynakları: Aydın ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Demirtaş, H. A. (2003). Sosyal kimlik kuramı, temel kavram ve varsayımlar. *İletişim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 123-144.
- Dilek, D. (2002). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay, Ü. ve Keneş, H. Ç. (2016). Yazılı basında Suriyeli ‘mülteciler’: ayrımcı söylemlerin rasyonel ve duygusal gerekçelerinin inşası. *Mülkiye Dergisi*, 40(1), 143-184.
- Ekinci, Y., Hülür, B. ve Deniz, A. Ç. (2018). Yabancılık ve marjinalite bağlamında Suriyeli sığınmacılar: Antep ve Kilis örneği. Kartal. B. ve Manço, U.(Ed.), *Beklenmeyen misafirler: Suriyeli sığınmacılar penceresinden Türkiye toplumunun geleceği içinde* (s. 141-168). Londra: Transnational Press London.
- Erkan, E. (2013). Postmodern dönemde ontolojik anlam aracı olarak dini kimlik. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 1825-1837.
- Ertuş, G. (2017). *Suriyeli sığınmacı çocukların Türk eğitim kurumlarında karşılaştıkları sorunlar*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ersanlı, B. (2003). *İktidar ve tarih*. İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Frangoudaki, A. (1995). Tarih ders kitaplarında ulusal “ben” ve ulusal “öteki”. A. Berktaş ve H.C. Tuncer (Ed.), *Tarih eğitimi ve tarihte “öteki” sorunu içinde* (s. 96-105). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Giddens, A. (2012). *Sosyoloji*. İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Gökçe, E. U. ve Çaha, Ö. (2019). Politik kimlik ve dış politika: kemalist ve liberal-muhafazakâr kimliklerin Türk dış politikasındaki öteki algısı ve uluslararası yapıyla uyumu. *İnsan ve Toplum*, 9(2), 57-90.

- Gökdayı, H. (2017). Bir kalıp yargı olarak Türk lokumu (Turkish Delight). *TÜRÜK Uluslararası Dil Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 59-70.
- Gölcü, A. ve Dağlı, A. N. (2017). Haber söyleminde ‘öteki’yi aramak: Suriyeli mülteciler örneği. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (28), 11-38.
- Göregenli, M. (2012). Temel kavramlar: önyargı, kalıp yargı ve ayrımcılık. K. Çayır ve M.A. Ceyhan (Ed.), *Ayrımcılık çok boyutlu yaklaşımlar* içinde (s.17-27). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Göregenli, M. (2012). Önyargıyı ve ayrımcılığı azaltmak. K. Çayır ve M.A. Ceyhan(Ed.), *Ayrımcılık çok boyutlu yaklaşımlar* içinde (s.247-254). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Göregenli, M. (2013). Temel kavramlar: önyargılar, özcü inançlar ve ayrımcılık. M. Çınar (Ed.), *Medya ve nefret söylemi* içinde (s.23-37). İstanbul: Hrant Dink Vakfı Yayınları.
- Görücü, Ç. Y. (2009). *Zeki Velidi Togan: milliyetçilik ve tarih yazımı*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gül, İ.I. (2012). Hukukta ayrımcılık yasağı. K. Çayır ve M.A. Ceyhan (Ed.), *Ayrımcılık çok boyutlu yaklaşımlar* içinde (s.117-133). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Güldü, Ö. (2011). Sağ kanat yetkeciliği ölçeği: uyarlama çalışması. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 27-51.
- Güllü, İ. (2016). “Yeni bir göç türü olarak öğrenci göçü, kimlik ve dindarlık ilişkisi üzerine sosyolojik bir analiz”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(42), 1107-1119.
- Günay, N. (2019). 2018 Yılında basılan tarih ders kitaplarında Ermeniler konusunun ele alınışı ve toplumsal hafıza. *Turkish History Education Journal*, 8(2), 536-561.
- Gürkaynak, E. Ç. (2012). Toplumsal temas: önyargı ve ayrımcılığı önlemek için bir sosyal değişim aracı olarak kullanılabilir mi?. K. Çayır ve M.A. Ceyhan (Ed.), *Ayrımcılık çok boyutlu yaklaşımlar* içinde (s.255-265). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

- Güvenç, B. (1995). Tarihi perspektifte kimlik sorunu özdeşimlerini belirleyen bazı etkenler. A. Berktaş ve H.C. Tuncer (Ed.), *Tarih eğitimi ve tarihte "öteki" Sorunu* içinde (s. 23-29). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Habermas, J. (2012). *"Öteki" olmak, "öteki"yle yaşamak*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü (2015). Türkiye’de kadına yönelik aile içi şiddet araştırması.
<http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11655/23338/KKSA-TRAnaRaporKitap26Mart.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden alınmıştır.
- Hobsbawm, E.J. (2010). *Milletler ve milliyetçilik*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Ilgaz, S. ve Şimşek, U. (2007). Küreselleşme ve ulusal kimlik. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 189-199.
- Ilık, M. S. (2016). *Uluslararası öğrenci değişim programlarının öğrencilerin kendi toplumlarına bakışlarına etkisi: Erasmus örnekleme*. I. Dil, Kültür ve Edebiyat Çalıştayı’nda sunuldu, Antalya.
- Işık, Ş. (2012). Kültürlerarası iletişim bağlamında Cumhuriyet Üniversitesindeki gençlerin Almanlara yönelik kalıp yargıları. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(2), 159-191.
- İrzık, G. (2005). Türkiye’de ders kitaplarında insan hakları: gelişmeler, sorunlar ve çözümler. D. T. Ceylan ve G. İrzık (Ed.), *Nasıl eğitiliyoruz?* içinde (s.26-34). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Kahraman, F. ve Kâhya Nizam, Ö. (2016). Mültecilik hallerini mekan üzerinden okumak: Gaziantep örneğinde Türkiyelilerin gözünden Suriyeli kent mültecileri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(44), 808-825.
- Kalaycı, N. (2015). Toplumsal cinsiyet eşitliği açısından bir çizgi film çözümlemesi: PEPEE. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 243-270.

- Kan, Ç. (2009). Sosyal bilgiler eğitiminde küresel vatandaşlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 25-30.
- Kap, D. (2014). Suriyeli mülteciler: Türkiye'nin müstakbel vatandaşları. *Akademik Perspektif*, 1(3), 30-35.
- Karabağ, G. (2019). Tarih ders kitaplarında Yunanlılar ve Yunanistan. A. Şimşek (Ed.), *Tarih ders kitaplarında imajlar içinde* (s.257-273). Ankara: Pegem Akademi.
- Karaduman, S. (2010). Modernizmden postmodernizme kimliğin yapısal dönüşümü. *Journal of Yaşar University*, 5(17), 2886-2899.
- Karakaş, M. (2013). Türkiye'nin kimlikler siyaseti ve sosyolojisi. *Akademik İncelemeler Dergisi (AID)*, 8(2), 1-44.
- Karan, U. (2012). Eşitlik ilkesi ve ayrımcılık yasağı: hukuksal çerçeve. K. Çayır ve M.A. Ceyhan (Ed.), *Ayrımcılık çok boyutlu yaklaşımlar içinde* (s.135-146). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Karataş, M. (2015). Türk yazılı basınında Suriyeli sığınmacılar ile halk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 112-151.
- Kardeş, S., Banko, Ç. ve Akman, B. (2017). Sosyal medyada Suriyeli sığınmacılara yönelik algı: bir sözlük değerlendirmesi. *Göç Dergisi*, 4(2), 185-200.
- Karpat, K. (1995). Kimlik sorununun Türkiye'de tarihi, sosyal ve ideolojik gelişmesi. Sabahattin Şen (Ed.), *Türk aydını ve kimlik sorunu içinde* (s.23-38). İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Kasa, B. ve Şahan, B. (2016). İlkokul Türkçe ders kitaplarında toplumsal cinsiyet kalıp yargıları. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4152-4167.
- Kaya, N. (2012). Türkiye'nin eğitim sisteminde azınlıklar ve ayrımcılık: kavramsal çerçeve ve temel sorunlar. K. Çayır ve M.A. Ceyhan (Ed.), *Ayrımcılık çok boyutlu yaklaşımlar içinde* (s.213-229). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kaya, B. ve Topçu, E. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin dost ve düşman ülke algıları. *Journal of Education and Practice*, 8(3), 48-56.

- Kılıç, A. Z., Beyazova, A., Akbaş, H. M., Zara, A. ve Serhatlı, İ. (2014). Okul çağı çocuklarının toplumsal cinsiyet algıları: Gündelik yaşam örnekleriyle cinsiyetçiliğin benimsenme durumuna ve esneyebilme olasılığına dair bir araştırma. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 17(2), 121-151.
- Kılıç, F. ve Tarhan, M. (2015). Tarih öğretmen adaylarının Ermeni meselesi ile ilgili önem algıları, bilgi ve bilinç düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(USBES Özel Sayısı I), 134-150.
- Kızılloluk, H. (2013). *Eğitimin toplumsal temelleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kiremit, R. F., Akpınar, Ü. ve Akcan, A. T. (2018). Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2139-2149.
- Koca, Y.T., Kaya, K., ve Hilal, A. (2021). 2019 yılı içerisinde Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Adli Tıp Anabilim Dalına başvuran kadına yönelik fiziksel ve cinsel şiddet olgularının değerlendirilmesi. *Journal of Harran University Medical Faculty*, 18(2).
- Kohn, H. (2012). Milliyetçilik fikri. M. Türköne (Ed.), *Millîyetler ve Milliyetçilikler* içinde (s. 131-146). İstanbul: Etkileşim Yayınları.
- Köşker, N. (2019). Öğretmen adaylarının Türkiye'ye komşu ülkelere ilişkin imajları. *International Journal of Geography and Geography Education*, (41), 13-35.
- Levstik, L. ve Tyson, C. (2008). *Handbook of research in social studies education*. New York: Taylor & Francis e-Library
- Madran, D. A. H. (2012). Temel beklenti etkisi: kendini gerçekleştiren kehanet. K.Çayır ve M. A. Ceyhan (Ed.), *Ayrımcılık çok boyutlu yaklaşımlar* içinde (s.29-40). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Madran, D. A. H. (2012). Sosyal kimlik ve ayrımcılık. K.Çayır ve M. A. Ceyhan (Ed.), *Ayrımcılık çok boyutlu yaklaşımlar* içinde (s. 73-85). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Mentalica. (2021). Çocuk ve ergenlerde cinsel kimlik. <https://mentalica.com.tr/cocuk-ve-ergenlerde-cinsel-kimlik> adresinden alınmıştır.
- Mindes, G. (2006). *Teaching young children social studies*. United States: Praeger Publishers.
- Newman, D. M. (2013). *Sosyoloji günlük yaşamın mimarisini keşfetmek*. (çev. A. Arslan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Olick, J. K. (2014). Kolektif bellek: iki farklı kültür. *Moment Dergi*, 1(2), 175-211.
- Ökten, Ş.(2009). Toplumsal cinsiyet ve iktidar: Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin toplumsal cinsiyet düzeni. *Journal International Social Research*, 2(8), 302-312.
- Öngen, B. ve Aytaç, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve yaşam değerleri ilişkisi. *Sosyoloji Konferansları*, (48), 1-18.
- Özdemir, C. (2001). Kimlik ve söylem. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 107-122.
- Özdemir, F. ve Öner Özkan, B. (2016). Türkiye’de sosyal medya kullanıcılarının Suriyeli mültecilere ilişkin sosyal temsilleri. *Nesne Psikolojisi Dergisi*, 4(8), 227-245.
- Özdil, M. (2017). Kolektif ve bireysel kimlikler bağlamında sosyal bütünleşme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(3), 383-400.
- Özsüer, E. (2012). Türk-Yunan ilişkilerinde “biz” ve “öteki” önyargıların dinamikleri. *Avrasya İncelemeleri Dergisi*, 1(2), 269-309.
- Özyurt, C. (2008). Küreselleşme, ulusal eğitim ve siyasal toplumsallaşma. M. Safran ve D. Dilek (Ed.), *21. yüzyılda kimlik, vatandaşlık ve tarih eğitimi* içinde (s.211-227). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Paker, M. (2012). Psikolojik açıdan önyargı ve ayrımcılık. K. Çayır ve M. A. Ceyhan(Ed.), *Ayrımcılık çok boyutlu yaklaşımlar* içinde (s.41-52). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

- Paker, M. (2012). Önyargı ve ayrımcılığa ilişkisel psikanalitik bir bakış. K. Çayır ve M. A. Ceyhan (Ed.), *Ayrımcılık çok boyutlu yaklaşımlar* içinde (53-60). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Pamuk, A. (2014). *Kimlik ve tarih*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Pamuk, A. ve Alabaş, R. (2008). Tarih eğitimi ve vatandaşlık algısı: Trabzon örneği. M. Safran & D. Dilek (Ed.), *21. yüzyılda kimlik, vatandaşlık ve tarih eğitimi* içinde (s.23-37). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Parlak, İ. (2015). Kimliğin inşası, ötekinin icadı ve şeytanlaştırma. İ. Parlak (Ed.), *Öteki'nin var olma sancısı* içinde (s. 25-121). Bursa: Dora Yayınevi.
- Pingel, F. (1995). Tarihsel anılar ve çok etnisiteli bir bağlamda tarih ders kitapları: bazı deneyimler. A. Berktaş ve H.C. Tuncer (Ed.), *Tarih eğitimi ve tarihte "öteki" sorunu* içinde (s. 134-140). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Ross, W. E. (2006). *The social studies curriculum purposes, problems and possibilities*. New York: State University of New York Press.
- Safran, M. (2008). Türkiye’de tarih eğitimi ve öğretimi. M. Safran ve D. Dilek (Ed.), *21. yüzyılda kimlik, vatandaşlık ve tarih eğitimi* içinde (s.13-20). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Safran, M. ve Ata, B. (2006). Barışçı tarih eğitimi üzerine çalışmalar. M. Safran(Ed.), *Tarih eğitimi makale ve bildiriler* içinde (s.61-78). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sağiroğlu, A. Z. (2014). *Türkiye’de etnisite, din ve ön yargı: üniversite öğrencileri örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Sakallı U. N. ve Türkoğlu, B. (2017). *Günümüz Türkiye’sinde cinsiyet kalıp yargıları: kadın kimdir? Erkek kimdir?*. I. Sosyal Psikoloji Kongresi’nde sunuldu, Ankara.
- Saraçoğlu, C. (2009). ‘Exclusive recognition’: The new dimensions of the question of ethnicity and nationalism in Turkey. *Ethnic and Racial Studies*, (32), 640-658.
- Sarı, M. ve Cenkseven, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-16.

- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (1), 208-229.
- Sarıteke, İ., Kahraman, Ö. F., ve Aydın, A. (2018). Türkiye’deki Suriyeli nüfusun hukuki statüsü ile ilgili bir analiz. *Electronic Turkish Studies*, 13(7).
- Semerci, P.U. (2012). Ayrımcılık bağlamında yoksulluk ve sosyal dışlanma. K. Çayır ve M. A. Ceyhan (Ed.), *Ayrımcılık çok boyutlu yaklaşımlar içinde* (189-198). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Sezgin, A. A. ve Yolcu, T. (2016). Göç ile gelen uluslararası öğrencilerin sosyal uyum ve toplumsal kabul süreci. *Humanitas Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 417-436.
- Singer, A. J. (2003). *Social studies for secondary schools teaching to learn, learning to teach*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Singer, A. J. (2009). *Social studies for secondary schools teaching to learn, learning to teach*. New York: Routledge Taylor&Francis Group.
- Smith, A.D. (1999). *Milli kimlik*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Smith, A.D. (2002). *Ulusların etnik kökeni*. Ankara: Dost Kitabevi.
- Smith, A. D. (2012). Milletin Savunusu. M. Türköne (Ed.), *Milletler ve milliyetçilikler içinde*(s. 69-81). İstanbul: Etkileşim Yayınları.
- Soydan, M. (2006). Siyasal kimlik ve sinema dili ilişkisi Sinan Çetin örneği. *Küresel İletişim Dergisi*, (1), 1-18.
- Sönmez, M. E. ve Adıgüzel, F. (2017). Türkiye’de Suriyeli sığınmacı algısı: Gaziantep şehri örneği. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(3), 797-817.
- Sönmez Selçuk, S. (2012). “Postmodern dönemde farklılığın kutsanması ve toplumun parçacılaştırılması: “öteki” ve “ötekileştirme””. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 15(2), 78-99.

- Şen, A.F. (2013). Medyanın Savaş Söylemleri: Barış Gazeteciliği Perspektifinden Anaakım ve Alternatif Haber Medyasında Suriye Sorunu. *Selçuk İletişim Dergisi* 8(1), s. 64-75.
- Şimşek, S. (2002). Günümüzün kimlik sorunu ve bu sorunun yaşandığı temel çatışma eksenleri. *U.Ü. Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(3), 29-39.
- Şimşir, Z. ve Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Elementary Education Online*, 17(3), 1719-1737.
- Tamer, M.G. (2014). Kimlik/lerin seyrine bir keşif. *Folklor/Edebiyat Dergisi*, 20(77), 83-99.
- Tanilli, S. (1988). *Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?* İstanbul: Amaç Yayıncılık.
- Tanrıöver, H.U. (2003).Ders kitaplarında cinsiyet ayrımcılığı. B. Çotuksöken ve A. Erzan (Ed.), *Ders kitaplarında insan hakları: tarama sonuçları* içinde (s.87-93). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Taş, D. ve Tekkanat, S. S. (2018). Yerel halk ve Suriyeli sığınmacılar arasında bir kent: Elazığ örneği. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(4), 77-90.
- Taştan, A., Kuşat, A. ve Çelik, C. (2001). Üniversite düzeyinde din öğretimi alan öğrencilerde eğitim sürecinde oluşan tutum ve davranış değişiklikleri: Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(11), 169-192.
- Tekeli, İ. (1995). Tarih yazıcılığı ve öteki kavramı üzerine düşünceler. A. Berktaş ve H.C. Tuncer (Ed.), *Tarih eğitimi ve tarihte "öteki" sorunu* içinde(s.1-6). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tekeli, İ. (2007). *Birlikte yazılan ve öğrenilen bir tarihe doğru*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Temiz, Z. ve Cin, F. M. (2017). Okul öncesi eğitimde cinsiyet eşitliği üzerine betimsel bir çalışma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 940-965.

- Tonga, D. (2015). Ermeni tehcirinin 100. senesinde öğretim programlarımızda Ermeni meselesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2015(21), 871-907.
- Topkaya, Y. ve Akdağ, H. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Suriyeli sığınmacılar hakkındaki görüşleri (Kilis 7 Aralık Üniversitesi örneği). *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 767-786.
- Topuz, S. K. ve Erkanlı, H. (2016). Toplumsal cinsiyet bağlamında kadın ve erkeğe atfedilen anlamların metafor yöntemiyle analizi. *Alternatif Politika*, 8(2), 300-321.
- Torun, F. ve Demirtaş, Ç. (2018). Medyada yer alan haberlerin öğretmen adaylarının Suriyelilere yönelik algılarına etkisinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 1211-1226.
- Tutkun, Ö.F. ve Koç, M. (2008). Mesleklere atfedilen kalıp yargılar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 255-273.
- Türk Dil Kurumu. (2021). Türk Dil Kurumu sözlükleri. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Türk, F., Kaçmaz, T., Türnüklü, A. ve Tercan, M. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının penceresinden Türk ve Suriyeli ilkokul öğrencilerinin gruplararası empati deneyimlerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 17(2), 786-811.
- Türköne, M. (2012). Giriş: milletler ve milliyetçilikler. M. Türköne (Ed.), *Milletler ve Milliyetçilikler* içinde (s. 15-42). İstanbul: Etkileşim Yayınları.
- Twentify. (2020). Kadına şiddet araştırması. <https://www.twentify.com/tr/blog/kadina-siddet-arastirmasi-2020> adresinden alınmıştır.
- Uluç, G. (2009). *Medya ve oryantalizm: yabancı, farklı ve garip... öteki*. İstanbul: Anahtar Kitaplar Yayınevi.
- Uludağ, S. (1995). *Tasavvuf terimleri sözlüğü*. İstanbul: Marifet Yayınları.
- Uygur, S. S., Sarı, D. ve Baş, A. U. (2018). Kültüre duyarlı psikolojik danışma bağlamında mikro saldırganlık: ayrımcılığın örtük hali. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(51), 143-189.

- Vatandaş, C. (2007). Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı. *Sosyoloji Konferansları*, (35), 29-56.
- Vefikuluçay, A. G. D., Zeyneloğlu, A. G. S., Eroğlu, K. ve Taşkın, L. (2007). Kafkas Üniversitesi son sınıf öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bakış açıları. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 14(2), 26-38.
- Wade, R. C. (2007). *Social studies for social justice teaching strategies for the elementary classroom*. New York: Teachers College.
- Vikisözlük. (2021). Milli kimlik. https://tr.wiktionary.org/wiki/milli_kimlik adresinden alınmıştır.
- Yanık, C. (2013). Etnisite, kimlik ve milliyetçilik kavramlarının sosyolojik analizi. *Kaygı Dergisi*, (20), 225-237.
- Yapıcı, M. (2004). Eğitim ve yabancılaşma. *Journal of Human Sciences*, 1(1), 1-9.
- Yayak, A. (2017). Göçmenlerin ayrımcılık algıları ile özdeşleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21(3), 557-576.
- Yazıcı, F. (2015). *Azınlık okullarında tarih eğitimi ve çokkültürlülük*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Yazıcı, F. (2016). Tarih ders kitaplarında “Ermeniler” Cumhuriyet’ten günümüze. *Turkish History Education Journal*, 5(2), 643-653.
- Yazıcı, F. (2019). Eğitim ve toplum yazıları. M. Karataş (Ed.), *Eğitim ve Kimlik* içinde (s. 153-170). İstanbul: Der Yayınları.
- Yazıcı, F. (2019). Tarih ders kitaplarında azınlıklar: Ermeniler, Rumlar, Yahudiler. A. Şimşek (Ed.), *Tarih ders kitaplarında imajlar* içinde (s.393-408). Ankara: Pegem Akademi.
- Yazıcı, T. (2016). Yeni medyanın nefret dili: Suriyeli mültecilerle ilgili ekşi sözlük örneği. *Global Media Journal*, 7(13), 115-136.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, S., İslamoğlu, E. ve İyem, C. (2017). Suriyeli sığınmacıların toplumsal kabul ve uyum sürecine ilişkin bir araştırma. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, (2), 107-126.
- Yıldız, R. ve Demir, S. (2003). Milli kimliğin oluşumunda zihniyet. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 319-340.
- Yıldız, K. Ü., Ünlü, Ü. ve Sezer, M. (2014). Mülteci-sığınmacı cinnetleri ve toplum“her insanın huzur içinde, kendi evinde, sevdiği insanların içinde ve vatanında ölme hakkı vardır!”. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(özel sayı), 42-50.
- Yılmaz, A. (2003). Kur'an'a göre inkârın psikolojik tezahürleri. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (20),88-125.
- Zeyneloğlu, S. (2008). *Ankara’da hemşirelik öğrenimi gören üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EKLER

Ek 1. Ölçme Aracı

Sevgili Öğrenciler;

Bu soru formu sizlerin, farklılıklara dair görüşlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Sizden beklenen soruları dikkatlice okuyup içtenlikle cevaplamanızdır. Vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçlı kullanılacak olup kimlik bilgilerinize yer verilmeyecektir. Bu sebeple soru formu üzerine kimlik bilgilerinizi yazmayınız. Katılımınız için teşekkür ederim.

Ayşe BEŞTEPE

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

OKUL:

SINIF:

CİNSİYET:

YAŞ:

- 1) Suriyeli, Ermeni ve Yunan denilince aklınıza gelen 5 ila 10 arasında kelime yazınız.

SURİYELİ:

Suriyeli kavramıyla ilk defa nerede ve nasıl karşılaştınız?

ERMENİ:

Ermeni kavramıyla ilk defa nerede ve nasıl karşılaştınız?

YUNAN:

Yunan kavramıyla ilk defa nerede ve nasıl karşılaştınız?

2) Kürt denilince aklınıza gelen 5 ila 10 arasında kelime yazınız.

KÜRT:

Kürt kavramıyla ilk defa nerede ve nasıl karşılaştınız?

3) Musevi ve Hristiyan denilince aklınıza gelen 5 ila 10 adet arasında kelime yazınız.

MUSEVİ:

Musevi kavramıyla ilk defa nerede ve nasıl karşılaştınız?

HRİSTİYAN:

Hristiyan kavramıyla ilk defa nerede ve nasıl karşılaştınız?

- 4) Kadın ve erkek denilince aklınıza gelen 5 ila 10 arasında kelime yazınız. (**Kız öğrenci iseniz yalnızca Erkek başlığının altına, Erkek öğrenci iseniz yalnızca Kadın başlığının altına düşüncelerinizi ifade ediniz.**)

KADIN:

ERKEK:

Ek 2. Tez Çalışması Veri Toplama Aracı Uygulama İzni Formu



