



T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
SINIF EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SAHİP OLDUKLARI KALIP YARGI
VE ÖN YARGILARIN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ceren AĞGÜL

DİYARBAKIR- 2022



T.C.

**DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
SINIF EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SAHİP OLDUKLARI KALIP YARGI
VE ÖN YARGILARIN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

Ceren AĞGÜL

TEZ DANIŞMANI

Dr. Öğr. Üyesi Ferat YILMAZ

DİYARBAKIR- 2022

T.C. DİCLE UNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
DİYARBAKIR

Ceren AĞGÜL tarafından hazırlanan “İlkokul Öğrencilerinin Sahip Oldukları Kalıp Yargı ve Ön Yargıların İncelenmesi” konulu bu çalışma, jürimiz tarafından Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesinin

Unvanı	Adı Soyadı
Tez Danışmanı:	Dr. Öğr. Üyesi Ferat YILMAZ
Başkan:	Dr. Öğr. Üyesi Meral ÖNER SUNKUR
Üye:	Doç. Dr. Hüseyin MERTOL

Tez Savunma Sınavı Tarihi: 27/06/2022

Yukarıdaki bilgilerin doğruluğunu onaylarım.

27/06/2022

Prof. Dr. Bahar BURTAN DOĞAN
ENSTİTÜ MÜDÜRÜ

BİLDİRİM

Tezimin içerdığı yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi D.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Ceren AĞGÜL

ÖN SÖZ

Bir toplumu oluşturan bireylerin farklılıkları, o toplumu zenginleştirir. Ancak kalıp yargılar ve ön yargılar toplumların bu farklılıkları benimseyerek insanca ve barış içinde yaşamasını engeller, gruplar arası ayrımcılığa neden olur. Çocuklar da büyürken çevresinden etkilenmekte ve daha küçük yaşlardan itibaren olumsuz yargılara sahip olmaktadır. Gelecek nesillerin uyum içinde yaşaması için bu olumsuz yargıların azaltılması gerekmektedir. “İlkokul Öğrencilerinin Sahip Oldukları Kalıp Yargı ve Ön Yargıların İncelenmesi” isimli bu tez insanların farkındalık kazanmasına katkı sağlamak amacıyla hazırlanmıştır.

Bu tezi hazırlarken doğrudan ya da dolaylı olarak birçok kişinin katkısı oldu. En başta çalışmanın her aşamasında beni destekleyen, bilgi ve tecrübeleriyle her zaman rehberlik eden çok değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Ferat YILMAZ hocama, tez jürimde yer alarak beni onurlandıran, görüş ve önerileriyle katkıda bulunan sayın Dr. Öğr. Üyesi Meral Öner SUNKUR ve sayın Doç. Dr. Hüseyin MERTOL hocalarıma ve eğitimim boyunca emeği geçen tüm hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her döneminde bana güvenen ve maddi-manevi destekleyen, bu süreçte de motive eden biricik annem Sultan AĞGÜL’e, sevgili babam Taki AĞGÜL’e, ağabeyim Onur AĞGÜL’e ve tüm aileme canı gönülden teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmama katkı sunan ve desteklerini esirgemeyen sevgili dostlarım Büyükdere İlkokulu öğretmenlerine, beni her zaman gülümseten minik öğrencilerime ve ismini saymadığım tüm sevdiklerime teşekkürü bir borç bilirim.

Ceren AĞGÜL
Haziran-2022

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	viii
KISALTMALAR LİSTESİ	ix
ÖZET.....	x
ABSTRACT	xii
1.GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2.ARAŞTIRMANIN AMACI.....	3
1.3.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	4
1.4.VARSAYIMLAR.....	5
1.5. SINIRLILIKLAR	5
1.6. TANIMLAR.....	5
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. SOSYAL BİLGİLER TANIMI.....	7
2.2.SOSYAL BİLGİLER DERSİNİN AMAÇLARI VE ÖNEMİ.....	8
2.3.BECERİLER.....	9
2.3.1. 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	10
2.3.2. 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	11
2.3.3. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	12
2.4. KALIP YARGI VE ÖN YARGIYI FARK ETME BECERİSİ	13
2.4.1. Kalıp Yargı.....	13
2.4.2. Ön Yargı	16
2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	19
2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	19
2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	24
3.YÖNTEM	31
3.1.ARAŞTIRMA MODELİ	31
3.2.KATILIMCILAR	32
3.3.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	32
3.3.1.İlkokul Öğrencilerinde Görülen Kalıp Yargı ve Ön Yargılara İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	33
3.3.1.1.İç geçerlik.....	33

3.3.1.2.Dış Geçerlik.....	34
3.3.1.3.Güvenirlilik.....	34
3.3.2.Çocuklar için Kalıp Yargı Ölçeği	36
3.3.2.1. Çocuklar için Kalıp Yargı Ölçeğinde Kapsam Geçerliliği	36
3.3.2.2.Çocuklar için Kalıp Yargı Ölçeğinin Yapı Geçerliliği	37
3.3.3.Çocuklar için Ön Yargı Ölçeği	41
3.3.3.1.Çocuklar için Ön Yargı Ölçeğinde Kapsam Geçerliliği	42
3.3.3.2.Çocuklar için Ön Yargı Ölçeğinin Yapı Geçerliliği	43
3.4.VERİLERİN ANALİZİ	47
4.BULGULAR.....	49
4.1. NİTEL BULGULAR	49
4.1.2. Kalıp Yargılara Dair Bulgular	49
4.1.2.1.Cinsiyete Dair Kalıp Yargılar	50
4.1.2.2.Etnisiteye/ırka Dair Kalıp Yargılar.....	52
4.1.2.3.Dillere Dair Kalıp Yargılar.....	53
4.1.2.4.Dinlere Dair Kalıp Yargılar.....	54
4.1.2.5.Yerlere Dair Kalıp Yargılar	54
4.1.2.6.Mesleklere Dair Kalıp Yargılar.....	55
4.1.2.7.Özel Gereksinimli Öğrencilere Dair Kalıp Yargılar	55
4.1.2.8.Derslere Dair Kalıp Yargılar	56
4.1.2.9.Sosyoekonomik Düzeye Dair Kalıp Yargılar	57
4.1.2.10.Kültürel Olmayan Gruplara Dair Kalıp Yargılar	57
4.1.3.Ön Yargılara Dair Bulgular	58
4.1.3.1.Cinsiyete Dair Ön Yargılı Davranışlar.....	59
4.1.3.2.Etnisiteye/ırka Dair Ön Yargılı Davranışlar	60
4.1.3.3.Dillere Dair Ön Yargılı Davranışlar	61
4.1.3.4.Dinlere Dair Ön Yargılı Davranışlar	61
4.1.3.5.Yerlere Dair Ön Yargılı Davranışlar.....	62
4.1.3.6.Mesleklere Dair Ön Yargılı Davranışlar	62
4.1.3.7.Özel Gereksinimli Bireylere Dair Ön Yargılı Davranışlar.....	63
4.1.3.8.Derslere Dair Ön Yargılı Davranışlar	64
4.1.3.9.Sosyoekonomik Düzeye Dair Ön Yargılı Davranışlar	65
4.2.NİCEL BULGULAR.....	65
4.2.1. Kalıp Yargı ve Ön Yargı Düzeyine İlişkin Bulgular.....	66

4.2.2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular.....	67
5.SONUÇ VE TARTIŞMA	69
6. ÖNERİLER	77
KAYNAKLAR	81
EKLER.....	93
EK-1: ETİK ONAY BELGESİ.....	93
EK-2: MİLLİ EĞİTİM ONAY BELGESİ	94
EK-3:İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNDE GÖRÜLEN KALIP YARGI VE ÖN YARGILARA İLİŞKİN YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU	95
EK-4: ÇOCUKLAR İÇİN KALIP YARGI ÖLÇEĞİ.....	97
EK-5: ÇOCUKLAR İÇİN ÖN YARGI ÖLÇEĞİ.....	98
ÖZGEÇMİŞ	99

TABLÖLAR LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No:</u>
1.	Çocuklar için Kalıp Yargı Ölçeği (AFA) Faktör Yükleri.....	38
2.	ÇİKYÖ'ye Dair Uyum İyiliği İndeksleri.....	41
3.	Çocuklar için Ön Yargı Ölçeği (AFA) Faktör Yükleri.....	43
4.	ÇİÖYÖ'ye Dair Uyum İyiliği İndeksleri.....	46
5.	Cinsiyete Dair Kalıp Yargı Kategorileri.....	50
6.	Etnisiteye/İrka Dair Kalıp Yargı Kategorileri.....	52
7.	Dillere Dair Kalıp Yargı Kategorileri.....	53
8.	Dinlere Dair Kalıp Yargı Kategorileri.....	54
9.	Yerlere Dair Kalıp Yargı Kategorileri.....	54
10.	Mesleklere Dair Kalıp Yargı Kategorileri	55
11.	Özel Gereksinimli Bireylere Dair Kalıp Yargı Kategorileri.....	55
12.	Derslere Dair Kalıp Yargı Kategorileri	56
13.	Sosyoekonomik Düzeye Dair Kalıp Yargı Kategorileri.....	57
14.	Kültürel Olmayan Gruplara Dair Kalıp Yargı Kategorileri.....	57
15.	Cinsiyete Dair Ön Yargılı Davranış Kategorileri.....	59
16.	Etnisiteye/İrka Dair Ön Yargılı Davranış Kategorileri.....	60
17.	Dillere Dair Ön Yargılı Davranış Kategorileri.....	61
18.	Dinlere Dair Ön Yargılı Davranış Kategorileri.....	61
19.	Yerlere Dair Ön Yargılı Davranış Kategorileri.....	62
20.	Mesleklere Dair Ön Yargılı Davranış Kategorileri	63
21.	Özel Gereksinimli Bireylere Dair Ön Yargılı Davranış Kategorileri.....	63
22.	Derslere Dair Ön Yargılı Davranış Kategorileri	64
23.	Sosyoekonomik Düzeye Dair Ön Yargılı Davranış Kategorileri.....	65
24.	Betimsel İstatistik Ortalaması Tablosu.....	66
25.	Kalıp Yargı ve Ön Yargılar ile Cinsiyete Dair İlişkiziz Örneklem <i>t</i> -Tesi Sonuçları.....	67
26.	Kalıp Yargı ve Ön Yargıların Yaşa İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	67
27.	Tek Yönlü Varyans Analizi	68

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Ön Yargının Temel İki Bileşeni	19
2.	Araştırma Modeli.....	31
3.	Çocuklar için Kalıp Yargı Ölçeği <i>t</i> Değerleri	39
4.	Çocuklar için Kalıp Yargı Ölçeği (DFA) Faktör Yükleri.....	40
5.	Çocuklar için Ön Yargı Ölçeği <i>t</i> Değerleri	44
6.	Çocuklar için Ön Yargı Ölçeği (DFA) Faktör Yükleri.....	45
7.	Uç değerler analizi tablosu (ilk)	47
8.	Uç değerler analizi tablosu (son).....	47
9.	İlkokul Öğrencilerinin Kalıp Yargıları	49
10.	İlkokul Öğrencilerinin Ön Yargıya Dayalı Davranışları	58

KISALTMALAR LİSTESİ

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

NCSS (National Council for the Social Studies): Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi

SBDÖP: Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

TYÇ: Türkiye Yeterlilik Çerçevesi

ÇİKYÖ: Çocuklar için Kalıp Yargı Ölçeği

ÇİÖYÖ: Çocuklar için Ön Yargı Ölçeği

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

ÖZET

İlkokul Öğrencilerinin Sahip Olduğu Kalıp Yargı ve Ön Yargıların İncelenmesi

AĞGÜL, Ceren

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü

Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ferat YILMAZ

Yüksek Lisans Tezi, xiii +99 sayfa, Haziran 2022

Bu çalışmada ilkokul öğrencilerinin sahip olduğu kalıp yargı ve ön yargıların incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nitel ve nicel araştırmaların birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Bu doğrultuda çalışmaya Mardin ilinde görev yapan kıdem, cinsiyet, yerleşim birimi ve doğum yeri bilgileri açısından çeşitlilik sağlayan 20 gönüllü sınıf öğretmeni katılmıştır. Nitel veriler, tez yazarı ve tez danışmanı tarafından geliştirilen “İlkokul Öğrencilerinde Görülen Kalıp Yargı ve Ön Yargılara İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile toplanmış ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutu tarama yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Nicel veriler, tez yazarı ve tez danışmanı tarafından geliştirilen Çocuklar için Kalıp Yargı Ölçeği ve Çocuklar için Ön Yargı Ölçeği ile elde edilmiştir. Bu ölçekler aracılığıyla öğrencilerin hangi konularda kalıp yargı ve ön yargılarının olduğu, kalıp yargı ve ön yargı düzeyleri ile kalıp yargı ve ön yargılarında cinsiyet ve yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Ölçekler Mardin ili Kızıltepe ilçesinde bulunan ilkokul 4. sınıfa devam eden 448 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler SPSS programında Tek Yönlü Varyans Analizi ve İlişkisiz Örneklem t- Testi ile analiz edilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre ilkokul öğrencileri; cinsiyet, etnisite/ırk, dil, din, yerler, meslekler, özel gereksinimli bireyler, dersler, sosyoekonomik düzey ve bireysel farklılıklar ile ilgili konularda kalıp yargılara sahiptir. Öğrencilerin, kalıp yargılara sahip oldukları gruplar karşısında kaçınma, uzak durma, dışlama, tercih etmeme, iğrenme ve engelleme gibi ön yargılı tutum ve davranışlar sergilediği ifade edilmiştir. Nicel bulgulara, öğrencilerin genel puanlarına göre kalıp yargı puanlarının daha düşük, ön yargı puanlarının ise daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin kalıp yargı ve ön yargı düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Yaş değişkeni açısından elde edilen bulgular, daha büyük yaş grubunun kalıp yargılarının daha fazla olabileceğini, daha alt yaş gruplarının ise

ön yargılarının daha fazla olabileceğini göstermektedir. Çocuklarda kalıp yargılar ve ön yargılar, erken yaşlardan itibaren ortaya çıkmaktadır. Bu kalıp yargı ve ön yargıların azaltılması için küçük yaşlarda bu konuda bir eğitim verilmelidir. Bu yüzden Sosyal Bilgiler Dersinde kalıp yargı ve ön yargıları fark etme becerisi, 7. sınıftan itibaren değil 4. sınıftan itibaren kazandırılmalıdır.

Anahtar Kelimler: sosyal bilgiler, kalıp yargı, ön yargı.



ABSTRACT

Examining the Stereotypes and Prejudices of Primary School Students

AĞGÜL, Ceren

Dicle University

Institution of Education Sciences

Primary Education

Master Thesis, xiii+99 pages, June 2022

Thesis Advisor: Dr. Lecturer Ferat YILMAZ

It has been aimed to examine the stereotypes and prejudices of primary school students with this study. The research has been realized with the mixed research method in which qualitative and quantitative researches are used together. The main qualitative research design was used in the qualitative dimension of the study. Thereby, the 20 volunteer primary school teacher who work in Mardin and provide diversity in terms of eniority, gender, settlement and place of birth, participated in the study. Qualitative data were collected with the "Semi-Structured Interview Form in Related to Stereotypes and Prejudices of Primary School Students" developed by the researchers and analyzed with content analysis. The quantitative data of the study were obtained with the Stereotypes Scale for children and the Prejudice Scale for children, which were developed by the researchers. By the virtue of these scales, it has been analyzed in which topics the students have stereotypes and prejudices and whether there is a significant difference in stereotype and prejudice levels and stereotypes and prejudices according to gender and age variable. This scales were applied to 448 students who are at 4th grade of primary school in Kızıltepe, Mardin. The data that was obtained with scales were analyzed in One-Way Analysis of Variance and Independent Samples t-Test in SPSS program. Primary school students have stereotypes on issues related to gender, ethnicity/race, language, religion, places, occupations, individuals with special needs, courses, socioeconomic level and individual differences in regard to teacher opinions. It has been stated that the students expose prejudiced attitudes and behaviors such as avoidance, staying away, exclusion, not choosing, disgust and prevention against the groups they have stereotypes. It was determined that stereotype scores were lower and prejudice scores were higher in terms of students' general scores in quantitative findings. There was no significant difference between the stereotype and prejudice levels of the students as regards gender variable. The findings obtained in terms of the age variable show that the older age group may have more stereotypes than prejudices, while the lower

age groups may have more prejudices than stereotypes. Stereotypes and prejudices in children are seen from an early age. An education should be given on this subject at an early age to reduce stereotypes and prejudices. For this reason, the ability to recognize stereotypes and prejudices in the Social Sciences Lesson should be gained from the 4th grade, not from the 7th grade.

Keywords: social sciences, stereotype, prejudice



1.GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, araştırmaya dair varsayımlar ve sınırlılıklar açıklanmış ve bazı terimlerin tanımı yapılmıştır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Son yıllarda bilim ve teknolojide yaşanan gelişmeler ile bilginin hızlı bir şekilde artıp yayılması, toplumları da etkilemiş ve toplumsal ihtiyaçların değişmesine sebep olmuştur (Ergene, 2011). Bu ihtiyaçların değişmesiyle çağa ayak uyduran, bilgiye rahatça ulaşan ve ulaştığı bilgiyi kullanan ve yaşadığı toplumu ileriye taşıyan etkili bireylerin yetiştirilmesi önem kazanmıştır (Polat Zafer, 2019). Geleneksel eğitim yöntemleri ile böyle bir toplumun oluşturulması mümkün görünmemektedir. Bu bağlamda bireyin ihtiyaç duyduğu becerileri kazanması için eğitim sistemlerinin de sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan, yenilikçi, çok yönlü, esnek, değişimlere açık ve disiplinler arası bir anlayışla tasarlanması gerekmektedir (Alabaş, 2018; Arıkan, 2019; Narin, 2009). Böyle bir tasarımda Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı gibi unsurlar önemli rol oynayabilmektedir. ABD’de kurulan Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi’ne (National Council for the Social Studies [NCSS], 1994) göre sosyal bilgiler dersinin ilk amacı; demokrasiye bağlı küresel vatandaşlar yetiştirmek ve bu bireylerin demokratik bir vatandaş olarak bilinçli ve mantıklı karar almalarını sağlamaktır. Gürkan’a (2009) göre ise sosyal bilgiler, hem kendi toplumlarına hem de küresel topluma etkili bir vatandaş olabilecek şekilde katılmaları için bireylere gerekli olan bilgi, beceri ve değerleri aktarma hedefi olan bir derstir.

Sosyal bilgiler dersi, bireylerin çevresini tanımasına, kurduğu ilişkilerde karşılaştığı sorunları çözmesine ve toplumsal ihtiyaçlarını karşılamasına olanak sağlar. Aynı zamanda, bireyleri farklı bakış açılarına saygı duymaya, kültürel ve kültürler arası değerlere sahip çıkmaya yöneltir (Farris, 2012, akt. İlter, 2013). Bu nedenle sosyal bilgiler dersi için hazırlanan programların her bir ögesi, yerel ve küresel değişimler ile toplumsal ihtiyaçlar göz önüne alınarak bilimsel bir yaklaşımla hazırlanmalıdır (Aykaç, 2007). Türkiye’de uygulanmakta olan 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (SBDÖP) bahsedilen bu

anlayışla hazırlanmış olup öğrencilerde de böyle bir anlayış geliştirmek için “kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme, hukuk okuryazarlığı, girişimcilik” gibi çeşitli becerilere yer vermiştir.

Seçgin’e (2021) göre, kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme becerisinin erken yaşlarda kazandırılması önemlidir. Zira tüm bireyler farklı kültür, dil ve etnik kökenlerden insanlarla bir arada uyum içinde yaşamak durumundadır. Bu uyumu engelleyebilecek başlıca etmenler, bireylerde oluşan kalıp yargılar ve ön yargılardır. Kalıp yargılar, ön yargı ile birlikte sosyal psikolojinin temel konularından biri olarak kabul edilen önemli bir sosyal olgudur (Bartal, 1997). Bu olgu, bireylerin zihninde önceden oluşturduğu ve bazı obje ve gruplar hakkında karar vermelerine yardımcı olan izlenimler ya da imgelerdir. Bir başka deyişle kalıp yargılar, bireylerin bu büyük ve karmaşık dünyada yolunu bulmasını sağlayan haritalardır (Göregenli, 2012). Kalıp yargılar, belirli grupların üyelerinin özellikleri, nitelikleri ve davranışları hakkındaki inançlardır. Bu inançlar, çeşitli bilişsel ve güdüsel süreçler yoluyla oluşturulur ve sürdürülür. Bazen kalıp yargılar kendini gerçekleştiren kehanetlerden doğar bazen de yanıltıcı ilişkilerde ve farklı grupların homojen olduğuna dair algılarda ortaya çıkarlar (Hilton ve Von Hippel, 1996). Bu yargılar korkuyu, yanlış anlaşılmayı ve suçu doğurabilir. Potansiyel tehlikelerine rağmen, çevremizin talepleri, ön yargı ve ayrımcılığı kınayanlar da dâhil olmak üzere herkesin, bazı durumlarda kalıp yargılar taşımasına neden olur. Bir insan başkalarını değerlendirirken ya da onlar hakkında bir karar verirken, onlara ait sosyal kategoriye tamamen göz ardı edemiyorsa o zaman kalıp yargıların karşıdaki bireye ilişkin değerlendirmeler ve kararlar üzerindeki etkisi, onları en aza indirme dürtümüze rağmen devam edebilir (Nelson, Acker ve Manis, 1996).

Kalıp yargı ve ön yargı kavramları, neredeyse aynı gibi görünse de işlevsel ve tanımsal yönden farklılıklar göstermektedir. Kalıp yargılar, ön yargıların bilişsel bölümüdür ve kalıp yargıların ön yargılara neden olduğu düşünülmektedir. Kısaca, kalıp yargılar ve ön yargılar birbirinden farklı ama aynı zamanda birbirine bağlı olan iki kavramdır (Tutkun ve Koç, 2008; Göregenli, 2012). Ön yargı kavramı, bireylerin yetersiz ya da kulaktan dolma bilgilerle diğer bireylere ya da gruplara karşı olumsuz tutum sergilemesidir. Bu kavram, önceden araştırma yapılmadan ve üzerinde düşünülmeden oluşturulmuş bir yargı ile taraf tutulması olarak da ifade edilebilir. Başka bir deyişle ön yargı, gerçeklikle ölçülmeden yapılan bir tercihtir. Ön yargılar, ideolojik, dini, etnik ve cinsiyete dayalı konular gibi pek çok bağlamda görülmektedir ve tüm bu bağlamlarda ortaya çıkan ön yargıları yıkmak oldukça zordur (Gürel, 2011; Gürses, 2005; Kağıtçıbaşı, 2014; Yenilmez ve Dereli, 2009).

Bireyler, bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde ön yargılarının etkisi ile hareket etmektedir. Günlük hayatın bir parçası haline gelen ön yargılar, toplumda çatışma, ayrımcılık ve şiddete yol açabilmektedir. Bu durum yalnızca mağdur olan grubun değil toplumun tümü için önemli bir sorun teşkil etmektedir. Yetişkinler tarafından söylenen ve doğrudan ya da dolaylı ön yargı içeren bir cümle erken yaşlarda çocukların zihninde yer edebilmektedir. Alanda çocuklarda kalıp yargıların ve ön yargıların ne zaman oluşmaya başladığı konusunda birçok çalışma yapılmıştır. Çalışmalar, çocuklarda bu kavramların 4-5 yaşlarından itibaren oluşmaya başladığını göstermektedir (Aboud, 2003; Gönül ve Şahin Acar, 2018; Topper ve Cengiz, 2019). Bu yaş aralığının, okul öncesi döneme denk geldiği düşünüldüğünde kalıp yargı ve ön yargıların fark edilip giderilmesi konusunda eğitim kurumlarının önemi anlaşılmaktadır. İlkokullarda bu konuda sorumluluk üstelenen derslerden biri sosyal bilgiler dersidir.

Sosyal bilgiler dersinde, kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme becerisinin kazandırılması oldukça önemlidir; ancak SBDÖP’te bu beceri, 7. sınıftan itibaren “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında kazandırılmaya çalışılmaktadır. Dolayısıyla küresel bağlantılar öğrenme alanındaki bilgi ve kazanımları, 4. sınıftan itibaren edinmeye başlayan öğrencilerin, bu becerilerden yoksun kalıp kalmadıkları, ilgili bilgi ve kazanımları bu beceri çerçevesinde harmanlayıp harmanlamadıkları bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla 4. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları bu kalıp yargı ve ön yargıların açığa çıkarılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Alan yazın tarandığında SBDÖP’te yer alan diğer becerilerle ilgili çalışmalara (Armut ve Kılınç, 2018; Çelikkaya, 2014; Faiz ve Karasu Avcı, 2018; Mutluer, 2013; Otuz, Gökay Kayabaşı ve Ekici, 2018; Şimşek ve Kolbaşar, 2020) rastlanmakta fakat kalıp yargı ve ön yargıları fark etme becerileri çerçevesinde öğrencilerin kalıp yargı ve ön yargılarını inceleyen bir araştırmaya rastlanmamaktadır. Bu yüzden mevcut araştırmada ilkokul öğrencilerinin sahip olduğu kalıp yargı ve ön yargılarının incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.2.ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmada, ilkokul öğrencilerinde bulunan kalıp yargılar ve ön yargıların incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğretmen görüşlerine göre ilkokul öğrencilerinin kalıp yargıları nelerdir?

- Öğretmen görüşlerine göre ilkokul öğrencilerinin ön yargıya dayalı davranışları nelerdir?
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin kalıp yargı ve ön yargıları ne düzeydedir?
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin kalıp yargı ve ön yargıları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin kalıp yargı ve ön yargıları yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Çocukluktan itibaren oluşan kalıp yargılar ve ön yargılar ilerleyen yıllarda bireylerin hayatlarını şekillendirmektedir. Çocuklar yetişkin bir birey olduklarında kalıp yargıları ve ön yargıları seçimlerini ve düşüncelerini etkileyebilmekte ve hayata dar bir bakış açısıyla bakmalarına neden olabilmektedir. Çocukların okul öncesi dönemde, anne ve babasını rol model olarak kalıp yargı ve ön yargılar geliştirdiği (Özdemir, 2006) göz önüne alındığında bu çalışmanın ebeveynlere çocuklarını yetiştirirken kalıp yargı ve ön yargılar hakkında farkındalık sağlayacağı düşünülmektedir.

Aileden sonra okul da çocukların hayatında önemli bir yer tutmaktadır. Okul yalnızca akademik bilgilerin öğretildiği bir kurum değildir; çocukları hayat hazırlayan ve günlük yaşam becerilerini de geliştiren bir yerdir. Özellikle günlük hayatla ilişki kuran hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi, çocukları toplumsal yaşama hazırlamayı amaçlamaktadır (Dinç ve Doğan, 2010). Bu nedenle çalışmanın da konusu olan kalıp yargı ve ön yargıların azaltılmasında, okulun önemli bir yeri vardır (Özdemir, 2006). Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) da ilkokul 4. sınıftan itibaren sosyal bilgiler dersine ve ilkokul 7. sınıftan itibaren ise SBDÖP'te var olan kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme becerisine yer vermektedir. Çalışmadan elde edilen bulguların kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme becerisinin kaçınıcı sınıftan itibaren verilmesi konusunda bir öneri getirecek olması açısından önemlidir. Ayrıca ilkokul öğretmenleri önemli kalıp yargıların ve ön yargıların azaltılması bakımından bir rol üstlenmektedir. Bu açıdan çalışmanın başta ilkokul öğretmenleri olmak üzere tüm öğretmenlerde farkındalık yaratacağı düşünülmektedir.

Alan yazına bakıldığında çocuklarda kalıp yargılar ve ön yargılar üzerine farklı konularda pek çok çalışma (Açıkgöz, 2020; Aktan ve Bilim, 2016; Balcı & Tuncel, 2017; Bozkuş, 2020; Çelik, 2017; Erdoğan, 2012; Güney, 2012; Özdemir, 2006; Uysal Dinçol

, 2019; Yenilmez ve Dereli, 2009) yapıldığı görülmektedir. Ancak SBDÖP'te yer verilen kalıp yargı ve ön yargıları fark etme becerisi üzerine herhangi bir çalışma yapılmadığı belirlenmiştir. Çocukların ilerleyen hayatlarında farklılıklardan oluşan küresel dünyada ve çok farklı kültürleri barındıran Türkiye'de diğer insanlara nasıl uyum sağlaması gerektiği konusunda ipuçları sağlaması açısından önemlidir. Dolayısıyla bu çalışmanın öğrencilerdeki kalıp yargı ve ön yargıları belirleyerek bunların azaltılmasına yardımcı olması hedeflenmektedir. Aynı zamanda ortaya konulan bilgilerle çalışmanın alan yazına katkı sağlaması amaçlanmakta ve ilerleyen yıllarda yapılacak yeni çalışmalara örnek olması beklenmektedir. Araştırmada kalıp yargı ve ön yargıların hem öğretmen görüşleriyle hem de 4. sınıf öğrencileriyle belirlenmesi ve yorumlanması çalışmanın özgünlüğünü ortaya koymaktadır.

1.4.VARSAYIMLAR

Bu araştırma aşağıdaki varsayımlara dayalı olarak yürütülmüştür:

1. Araştırmada yer alan katılımcıların, veri toplama araçlarını samimi, tarafsız ve gerçek görüşlerini yansıtacak biçimde yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Araştırma, 2021- 2022 eğitim- öğretim yılı ile,
2. Mardin ili Kızıltepe ilçesinde görev yapan öğretmenler ile,
3. Mardin ili Kızıltepe ilçesindeki ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile,
4. Veri toplama araçları olarak kullanılan Çocuklar için Kalıp Yargı, Çocuklar için Ön Yargı ölçekleri ve İlkokul Öğrencilerinde Görülen Kalıp Yargı ve Ön Yargılara İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Kalıp Yargı: Çocukların küçük yaşlardan itibaren, cinsiyet, dil, din, etnisite/ırk, özel gereksinimli öğrenciler, bireysel farklılıklar, meslekler, sosyoekonomik düzey, yerler ve dersler gibi konulara dair, sorgulamadan ve deneyimlemeden yalnızca aile, toplum, medya gibi çevresel unsurlardan öğrenerek sahip olduğu düşüncelerdir.

Ön Yargı: Zihninde cinsiyet, dil, din, etnisite/ırk, özel gereksinimli öğrenciler, bireysel farklılıklar, meslekler, sosyoekonomik düzey, yerler ve dersler gibi konular hakkında kalıp yargıları olan çocukların günlük yaşamlarında bu konulara/gruplara karşı tutumlarıdır.



2. KURAMSAL ÇERÇEVE

İçinde bulunduğumuz, bilgi ve teknoloji çağı olarak da nitelendirilen 21. yüzyılda dünyamız hızla küreselleşmekte ve değişmektedir. Bununla birlikte 21. yüzyılda meydana gelen değişimlere uyum sağlayabilen bireylerin sahip olması gereken beceri ve yeterlilikler de farklılaşmaktadır. Dünyanın her yerinde bireylerin sahip olması beklenen 21. yüzyıl becerileri konusunda araştırmalar yapılmakta ve genel olarak bu beceriler; iletişim, eleştirel düşünme, dünya vatandaşlığı, dijital okuryazarlık, esnek ve uyumlu çalışma ve karar verebilme olarak ifade edilmektedir (Otuz ve diğ., 2010). Bu becerilerin kazandırılmasında eğitim önemli bir rol üstlenmektedir. Toplumların ve bireylerin yaşadığımız zamana ayak uydurabilmesinde en temel araç eğitimidir. Geleneksel eğitim ile çağımızın istediği bireylerin yetişmesi ve toplumların ilerlemesi çok zor görünmektedir. Günümüzde bireylerin karşılaştıkları problemler eskiye göre daha karmaşıktır ve bunları çözebilmesi için çağımızın eğitimi sistemi; sorgulayan, eleştiren, farklı bakış açılarından olaylara yaklaşabilen, çok yönlü, kendini sürekli yenileyen ve multidisipliner bir anlayışla oluşturulmalıdır (Arıkan, 2019). Bireylerin çağın gerektirdiği becerileri kazanabilmesinde,

“Tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi olan Sosyal Bilgiler” (MEB, 2005)

önemli bir işleve sahiptir. Sosyal bilgiler dersi ile bilgiyi analiz edebilen, muhakeme gücü yüksek, problem çözme becerisi olan, demokrasiye saygı duyan ve küresel bir toplumun parçası olduğunun bilincine varan bireyler yetiştirmek amaçlandığından, bu ders son derece önemlidir (NCSS, 1994).

2.1. SOSYAL BİLGİLER TANIMI

Sosyal bilgiler, üzerinde uzun yıllardır çalışılan, farklı tanım ve içeriklerle açıklanan bir kavramdır (Polat Zafer, 2019). Göçmez (2016), sosyal bilgiler dersini, sosyal bilimlerin küçük yaş grubu öğrencilere uyarlanmasıyla oluşturulan ve 1960’lardan bugüne eğitim sisteminde, dördüncü sınıftan itibaren okutulan bir ders olarak tanımlamaktadır. Ona göre birinci sınıftan üçüncü sınıfa kadar hayat bilgisi dersinde temel becerilerini geliştiren öğrenciler, sosyal bilgiler dersi ile kendisini, çevresini, ülkesini ve içinde yaşadığı toplumu tanıyarak önemli bilgi ve beceriler elde ederler. NCSS’ye (1994) göre sosyal bilgiler, sosyal ve beşeri bilimleri temel alan ve amacı vatandaş yetiştirmek olan bir derstir. Bu ders,

öğrencilerin seviyesine göre hazırlanmakta ve onların eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme gibi becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Tüm dünyada sosyal bilimler evrensel özellikler taşısa da her ülkenin kendi toplumsal yapısına ve eğitim sistemine uygun bir sosyal bilgileri programı hazırlaması gerekmektedir (Zayimoğlu Öztürk, 2011).

2.2.SOSYAL BİLGİLER DERSİNİN AMAÇLARI VE ÖNEMİ

Sosyal canlılar olan insanlar, topluluk halinde yaşamakta ve bu nedenle insanların yaşadığı toplumun sahip olduğu inançları, değerleri ve gelenekleri öğrenmesi gerekmektedir. Bu da eğitimle mümkün olmaktadır. Eğitim sayesinde insanlar, içinde bulundukları topluma uyum sağlamak ve toplumlar da eğitimle varlıklarını devam ettirebilmektedir (Yapıcı, 2015). Bu devamlılığın sağlanmasında sosyal bilgilerin rolü büyüktür. Öğrenci, sosyal bilgiler dersi sayesinde kendisi ve çevresi arasında ilişki kurabilmekte ve bu ilişkiyi kurarken ihtiyaç duyacağı bilgi, beceri ve değerleri kazanabilmektedir (Karakuş, 2006). MEB (2018) de sosyal bilgiler dersinin amaçlarını, topluma uyum sağlayan, demokrasi bilinci gelişmiş ve toplumsal değerleri gelecek kuşaklara aktarabilen bireyler yetiştirmek olarak ifade etmektedir. Bu amaçları gerçekleştirebilmek için ilköğretimin ilk üç senesinde hayat bilgisi, 4. sınıftan 7. sınıfa kadar sosyal bilgiler ve 8. sınıfta Atatürk İlke ve İnkılapları dersi okutulmaktadır (Tay, 2007). Sosyal bilgiler, yukarıda bahsedilen tüm bu amaçların ilköğretim dönemindeki öğrencilere kazandırılmasında çok büyük önem taşımaktadır. (Özmen, 2010).

Ferreti ve Okolo (1996)'ya göre ise, sosyal bilgiler dersinin ilgi alanları, çocukların sahip olması ve geliştirmesi hedeflenen kritik beceriler için farklı imkânlar sunmaktadır. Buna göre; sosyal bilgiler dersinin önemi üç maddede ifade edilebilmektedir:

- Sosyal bilgiler dersinde çocuklar birbiriyle bağlantılı ve ayrıntılı bilgiler edinir ve bu bilgiler ışığında modern dünyanın karmaşık sorunlarına karşı çözüm üretirler.
- Sosyal bilgiler dersinin temel amacı iyi ve etkin vatandaşlar yetiştirmektir.
- Sosyal bilgiler dersinde çocuklar, bireylerin yaşamları boyunca karşılaştıkları sorunları tanır ve bu sorunları çözerken bir rehber edinir.

Öğrencilerin hem bireysel hem de toplumsal yaşamlarında sahip olması gereken beceriler, sosyal bilgiler dersi ile kazandırılmaktadır. Bununla birlikte, sosyal bilgiler dersi öğrencilerin karşılaşılabilecekleri sosyal sorunları tanıması ve çözmesi için bu becerileri

kullanmasına fırsat yaratmaktadır. Sosyal bilgiler dersi için yapılan tanımlara ve derse atfedilen temel amaçlara bakıldığında sosyal bilgiler dersinin, öğrencileri toplumsal yaşama hazırlamak için gereken becerilerin kazandırılması açısından önemli bir ders olduğu söylenebilir.

2.3.BECERİLER

Bir toplumda bireylerin birlikte ve uyumlu bir biçimde yaşayabilmesi için bazı becerilere sahip olması gerekmektedir (Çelik ve Kamış, 2019). Alan yazında beceri için çok farklı tanımların mevcut olduğu görülmektedir. Türk Dil Kurumu (TDK, 2019), beceriyi “elinden iş gelme durumu, ustalık, maharet” ve “kişinin yatkınlık ve öğrenimine bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği” olarak tanımlamaktadır. Gömleksiz ve Kan (2009)’a göre beceri, eğitim hayatları süresince öğrencilere kazandırılması ve geliştirilmesi amaçlanan bilgi ve yetenekler bütünüdür. Bu tanımlara bakıldığında bir bireyin ele aldığı bir işi bilgi ve performans açısından yerine getirebilmesi beceri olarak ifade edilebilir.

Bireylerin içinde bulundukları zamana uyum sağlayabilmesi, yaşamını kaliteli bir şekilde sürdürmesi ve topluma yararlı olabilmesi için, eğitim programlarında bazı becerilere yer verilmesi gerekmektedir. Çünkü zaman bu kadar hızlı ilerlerken toplumlar da hızla değişmekte ve farklı ihtiyaçlar ortaya çıkmaktadır. Eğitim programları oluşturulurken bu durum göz önüne alınmakta ve programlar bireyin sahip olması beklenen becerilere yer verilerek hazırlanmaktadır (Çelik ve Kamış, 2019). Başka bir ifadeyle, toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda eğitimde becerilere verilen önem artmaktadır (Mutluer, 2013). Bireyin yaşamla mücadelede zorlanması, eğitilmiş bireylerde artış olması, buna rağmen becerikli insana duyulan ihtiyacın azalmaması ve bilginin kullanımı ile erişimde değişmelerin yaşanması, beceri öğretimine duyulan ihtiyacı büyütmektedir (Çelikkaya, Yıldırım ve Kürümoğlu, 2019).

Ülkemizde 2005 yılından itibaren işe koşulan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları (SBDÖP) incelendiğinde, bilginin öğrenilmesi göz ardı edilmemekle birlikte becerilerin ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının oluşturduğu sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının içerisinde yer alan beceriler aşağıda incelenmiştir.

2.3.1. 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

Ülkemizde cumhuriyetin ilanı ile birçok alanda yenilik yapılmıştır. Bu alanlardan biri, eğitimidir. 1924'te Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun (Öğretim Birliği Yasası) yürürlüğe girmesi ile bütün okullar Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmış ve okullarda okutulan dersler için de önemli değişiklikler yapılmıştır. Ayrıca yine 1924 yılında ülkemize gelen John Dewey, özellikle ilköğretim programlarında çalışmalar yapmış ve bu dönemde köklü değişimler yaşanmıştır (Demirel, 1992). Diğer derslerde olduğu gibi sosyal bilgiler dersi de içinde bulunduğu zamana göre yeniden şekillendirilmiştir (Dinç ve Doğan, 2010). Programların içeriği yaşanan zamanda duyulan ihtiyaçlara bağlı olarak şekillendirilmiştir. Cumhuriyetten itibaren birinci kademe için SBDÖP'te 1926-2018 yılları arasında düzenlemeler getirilmiştir. 1968 yılına kadar ilköğretim 4. ve 5.sınıflarda tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi gibi dersler adı altında okutulan bu ders, Amerika Birleşik Devletlerinde (ABD) ortaya çıkan yeni sosyal bilgiler yaklaşımı da göz önüne alınarak ilk kez sosyal bilgiler dersi adıyla yer almıştır. 1968'den sonra sosyal bilgiler dersi bugünkü haline gelene kadar çeşitli değişikliklere uğramıştır. Oluşturulan yeni programlarda öğrencilerin daha bilgili, dersle daha uyumlu, akademik anlamda daha başarılı, daha özgüvenli ve becerili olmaları amaçlanmıştır (Yılmaz, 2011). 1990'lı yıllara kadar çok fazla değişime uğramayan SBDÖP, 2000'li yıllarda çağdaş yaklaşımlarla yeniden düzenlenmiştir. Hazırlanan yeni programlar, bilgi ile birlikte beceri ve değerlerin de önemsendiği bir anlayışla modern bir hale getirilmiştir (Öztürk ve Mutlu, 2017).

Özellikle son 20- 30 yılda bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmeler eğitim alanında de yenileşmeyi gerekli kılmıştır. Bu sebeple Milli Eğitim Bakanlığı, 2005 yılında eğitimde birtakım düzenlemeler yapmıştır. Öğretim programlarının yapısı, yaklaşımı ve felsefesi yeniden oluşturulmuştur (Sözen ve Ada, 2018). 20. yüzyılın sonlarına doğru ortaya çıkan yapılandırmacı yaklaşım, öğrenmeye ve bilgiye dair yeni bir bakış açısı sunarak geleneksel eğitimde köklü değişimlere sebep olmuş, hem dünyanın hem de ülkemizin eğitim gündemine etki etmiştir (Erdamar, Koç ve Demirel, 2008; Hayırsever, 2010). Bilgi felsefesi olarak yapılandırmacılık (constructivism), bilginin dışardan alınacağı görüşünü reddederek bireyin bilgiyi zihninde şekillendirdiğini savunmaktadır (Schunk, 2012). Başka bir ifadeyle yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgi, insanın deneyimleriyle meydana getirilir (Fensham, Gunstone ve White, 1994). Yapılandırmacılığın temelleri Antik dönemde Sokrates'e kadar uzanmakla birlikte modern anlamda yapılandırmacılık Piaget'in epistemolojisiyle, Kelly'nin

yapılandırmacılığıyla ve Dewey'in pragmatik anlayışıyla ortaya çıkmıştır. Yapılandırmacılık temelinde oluşturulan yapılandırmacı yaklaşım bireyin “ne” öğrendiği ile değil “nasıl” öğrendiği ile ilgilenmektedir (Arslan, 2007). Yapılandırmacılıkta bilginin ezberlenmesi değil, zihinde nasıl yapılandırıldığı ve işlendiği önemli bulunmaktadır. Yapılandırmacı öğrenmeye göre öğrencinin, pasif bir şekilde okuma ve dinleme yapmak yerine derse aktif katılarak sorgulama, savunma ve fikir üretme gibi süreçlere dahil olması beklenmektedir. Bunlarla birlikte yapılandırmacı yaklaşımda ölçme ve değerlendirme süreci de değişim göstermektedir. Buna göre, eğitim programlarının değerlendirme boyutunda sonuca değil sürece odaklanılmaktadır. Başka bir ifade ile yalnızca öğrencinin neyi ne kadar öğrendiği değil; aynı zamanda süreç içinde problem çözme, karar verme ve sorgulama gibi becerileri de göz önüne alınarak değerlendirme yapılmaktadır. Ölçme işlemi sadece bilgiyi ölçen sınavlarla yapılmamakta; öğrenci ürün dosyaları, öğretmen gözlemleri ve projeler gibi ölçme araçları da değerlendirmeye alınmaktadır (Dinç ve Doğan, 2010). 2005 yılında hazırlanan SBDÖP de yapılandırmacı yaklaşımın anlayışıyla geliştirilmiştir. Bu bölümde SBDÖP’ te 2005 ve daha sonraki yıllarda yapılan değişiklikler ele alınmıştır.

SBDÖP’e (2005) göre, 4, 5, 6 ve 7. sınıf konuları bütünsel bir yaklaşımla yeniden düzenlenmiştir. Kavram, kazanım, beceri, öğrenme alanı gibi birçok olgu, sosyal bilgiler programının temelini oluşturmuştur ve artık yalnızca bilgi değil, beceri ve değerler de öne çıkarılmıştır (Kaymakçı, 2016). 2005 SBDÖP’te eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, gözlem, mekan algılama, zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama, sosyal katılım ve empati olmak üzere 15 beceriye yer verilmiştir (MEB, 2005). Bu beceriler temel beceriler ve alan becerileri olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Temel beceriler, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, eleştirel düşünme, girişimcilik iletişim, problem çözme, karar verme, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma ve yaratıcı düşünme becerileridir. Alan becerileri ise empati, gözlem, mekan algılama, sosyal katılım, değişim ve sürekliliği algılama, zaman ve kronolojiyi algılama becerileridir (Çelikkaya, Yıldırım ve Kürümoğlu, 2019).

2.3.2. 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

2017 yılında tekrar ele alınan SBDÖP, kişisel sorumluklarını bilen, bilimle ilgilenen, teknolojiyi aktif kullanan ve bunun için gerekli donanımlara sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlamıştır. 4. Sınıf öğrencileri için 33 kazanım ve 108 ders saati belirlenmiştir.

Kazandırılmak istenen temel beceriler Türkiye Yeterlilik Çerçevesi (TYÇ)’nde bulunan “ana dilde eğitim, yabancı dil becerisi, matematiksel, dijital, bilimsel beceriler, öğrenmeyi öğrenme, vatandaşlık bilinci, girişimcilik ve kültürel saygı” esas alınarak belirlenmiştir (MEB, 2017). 2017 SBDÖP’ te “araştırma, çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme, empati, finansal okuryazarlık, girişimcilik, gözlem, harita okuryazarlığı, iletişim, iş birliği, kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme, kanıt kullanma, karar verme, konum analizi, medya okuryazarlığı, mekânı algılama, öz denetim, politik okuryazarlık, problem çözme, sosyal katılım, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, yenilikçi düşünme, zaman ve kronolojiyi algılama” olmak üzere 26 beceri belirlenmiştir. 2005 yılında yer alan 13 beceriye 2017 programında aynen yer verilmiş, “yaratıcı düşünme” ile “bilgi ve teknoloji kullanımı” isimli iki beceri programdan çıkarılarak bu becerilerin yerine 14 yeni beceri eklenmiştir. Kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme becerisi de ilk olarak 2017 SBDÖP’te yer almıştır. Eklenen becerilerin 2005 SBDÖP becerileriyle bağlantılı olduğu görülmektedir (Çelikkaya, Yıldırım ve Kürümoğlu,2019). Bununla birlikte, 2005 SBDÖP’ te çağdaş eğitim anlayışı ile beceri kavramına verilen önemin 2017 SBDÖP’te de devam ettiği anlaşılmaktadır.

2.3.3. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

2017’de geliştirilen SBDÖP, 2018’de revize edilmiştir. Bu programda her bir öğrenme alanında bazı beceriler ve değerlerin öğrencilere aktarılması istenmiştir (Alabaş, 2018). 2018 programında adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, vatanseverlik ve yardımseverlik değerlerine yer verilmiştir (MEB, 2018). Kazandırılmak istenen yetkinlikler ise anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik ve kültürel farkındalık ve ifade olarak belirtilmiştir. 2017 SBDÖP’te belirtilen becerilere, “hukuk okuryazarlığı” eklenmiş ve beceri sayısı 27’ye yükselmiştir (MEB, 2018). 2018 SBDÖP’te yer verilen beceriler; “araştırma, çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme, empati, finansal okuryazarlık, girişimcilik, gözlem, harita okuryazarlığı, iletişim, iş birliği, kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme, kanıt kullanma, karar verme, konum analizi, medya okuryazarlığı, mekânı algılama, öz denetim, politik okuryazarlık, problem çözme, sosyal katılım, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, yenilikçi düşünme, zaman ve kronolojiyi algılama ve hukuk okuryazarlığı”

olarak belirlenmiştir. 2005 yılında SBDÖP’te 15 beceri belirlenmiş, 2017 yılında beceri sayısı 26’ya ve 2018 yılı güncellemesinde hukuk okuryazarlığı becerisinin ilave edilmesiyle bu sayı 27’ye yükseltilmiştir. Güncellenen programda bilgi teknolojileri kullanma becerisi, dijital okuryazarlık, yaratıcı düşünme yerini yenilikçi düşünme becerisine bırakmış ve programa çevre okuryazarlığı, finansal okuryazarlık, harita okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı, işbirliği, kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme, kanıt kullanma, konum analizi, medya okuryazarlığı, özdenetim, politik okuryazarlık ve tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerileri yer almıştır (Çelikkaya ve diğ., 2019).

Kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme becerisi 2018 SBDÖP’ te de yer almaya devam etmiştir. Alan yazında SBDÖP’ te yer alan becerilere ilişkin bazı çalışmalar incelendiğinde, kazandırılmak istenen becerilerin analiz edildiği (Çelikkaya, 2011; Otuz ve diğ., 2018) becerilerin öğrencilere kazandırılma düzeylerinin (Öztürk ve Mutlu, 2017; Taşkiran, Baş ve Bulut, 2016) ve sosyal bilgiler ders kitaplarının becerilerin gelişimine katkısının (Aydemir ve Adamaz, 2017; Hayırsever, 2010; Uygun, Arıbaş ve Karalı, 2018) incelendiği, bu konuda öğretmen görüşleri ve yeterliklerinin belirlendiği (Gelen, 2002; Mutluer, 2013) ve programdaki eleştirel, yaratıcı düşünme ve dijital vatandaşlık gibi becerilerin ele alındığı (Faiz ve Karasu Avcı, 2018; Turan ve Karasu Avcı, 2018) görülmüştür. Ancak SBDÖP’te yer alan “kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme” becerisi üzerine çok fazla çalışma yapılmadığı anlaşılmıştır.

2.4. KALIP YARGI VE ÖN YARGIYI FARK ETME BECERİSİ

Bu bölümde SBDÖP becerilerinden biri olan “ kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme becerisi” ele alınmaktadır.

2.4.1. Kalıp Yargı

Bugün kullandığımız “kalıp yargı” sözcüğü, Latince katı (stereos) ve iz (tupos) sözcüklerinden türetilen “stereotip” sözcüğünün karşılığıdır. On sekizinci yüzyılda basım ile uğraşanlar tarafından teknik bir kavram olarak kullanılan bu kelime, günümüzde hala bu alanda kullanılan bir tür kalıbı ifade etmektedir. Bu kalıp üzerinde en ufak bir değişiklik yapmak için bile kalıbın tamamının bozulması gerekmektedir (Işık, 2012).

Kalıp yargı, ilk kez Kuzey Amerikalı gazeteci Walter Lippmann’ın 1922’de yayımlanan *Public Opinion* isimli kitabında kullanılmıştır. Lippmann’a göre, kalıp yargı büyük değişimlere karşı olan zihnimizin yarattığı dar, sabit resimlerdir (akt. Güler, 2019).

2019). Lippmann'ın bu tanımıyla kalıp yargı kelimesi politika, sosyo-dilbilim ve psikoloji gibi sosyal bilimler alanlarına girmiştir (Işık, 2012). Lippmann, sosyal bilimlerde kullandığı bu kavramla gerçek dünya ile kafamızda yarattığımız dünyanın ayrımını vurgulamıştır (Yzerbyt ve Schadron, 2016).

Bireyler büyürken içinde yaşadığı toplumun kültürü, gelenekleri ve inançlarından etkilenmektedir. Bu büyüme sürecinde kazandığı deneyimlerle kendisine bir kimlik oluşturmakta ve bu kimlikle sosyalleşerek diğer insanlarla bağ kurmaktadır (Ergun, 1994). Son yıllarda dünyada yaşanan gelişmeler toplumların kültürlerini, yaşam şekillerini ve birbirleriyle olan ilişkilerini de değiştirmektedir. Bireylerin değişime ayak uydurabilmeleri ve güçlü iletişim kurabilmeleri çağımızın en temel gereksinimleri haline gelmiştir. Ancak her bireyin bilişsel süreci ve gelişimi aynı olmadığından sosyal davranışlarını açıklamak da zorlaşmaktadır.(Tutkun ve Koç, 2008). Aronson, Akert ve Wilson (2012; akt. Avcı, 2017) insanı, diğer insanları tanımaya çalışmaktansa onları belirledikleri kalıplara sokarak değerlendiren bilişsel tembeller olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda, insanların diğer insanları ve olayları zihninde anlamlandırmak için oluşturduğu şemalar “kalıp yargı” olarak isimlendirilmektedir (Avcı, 2017).

Kalıp yargı, “bir grubun üyelerinin bireysel farklılıklarını dikkate almadan hepsinin aynı olduğuna kanaat getirerek genelleştirme yapmak” olarak ifade edilmektedir (Aronson, Akert ve Wilson, 2012; akt. Güteryüz; 2019). Parker (2013)'e göre kalıp yargı, bir gruba ya da topluma dair zayıf düşüncelerdir. Bakan ve Canöz (2017)'e göre kalıp yargılar, bir kültür hakkında kaynağı bilinmeyen, temel dayanağı olmayan ve iletişimi olumlu ya da olumsuz etkileyen genellemelerdir. Yzerbyt ve Schadron (2016), karşımızdaki bireyi değerlendirirken bireyin kendisinden çok, dâhil olduğu gruba ya da kategoriye ait özellikleri kullandığımızı belirtmiştir. Bu durum yanlış genellemelerde bulunmamıza ve hatalar yapmamıza sebep olmaktadır. Yapılan tanımlamalardan yola çıkarak kalıp yargıların bir grup için düşünülen ortak özellikler olduğu, bilişsel bilgilerle oluştuğu, genelde olumsuz nitelikler taşıdığı ve kültürle alakalı olduğu söylenebilir.

Alan yazına bakıldığında kalıp yargılarla ilgili kabul edilen bazı ortak özelliklerin olduğu görülmektedir. Karabayev ve Tutkun (2001)'a göre, kalıp yargılar gündelik bilgileri baz aldığından sözlü kültür olarak kabul edilebilirler. İnsanlar arasında konuşulur, öğrenilir ve davranış biçimi haline gelirler. Kalıp yargılar, tahmin yürütülerek oluşturulan duygusal durumlardır. Kültür içinde miras olarak aktarılırlar. Toplumun gelenek ve göreneklerine

göre şekillenir ve birtakım basmakalıp fikirler olarak yayılırlar. Nadiren olumlu olsalar bile genellikle “savaşçı İrlandalılar” ve “duygusuz Almanlar” gibi doğru olmayan ve olumsuz fikirleri içerirler. Kalıp yargılar basit fikirlerdir. Bu fikirlerle bireyler bir durum hakkında çok kolay kanı oluşturabilir. Toplumda yaratılan peşin hükümler pekiştirilir. Böylece bir durum gerçek olmasa bile gerçekmiş gibi kabul edilir. Kalıp yargılar, bireylerin çelişen durumlarla karşı karşıya kaldıklarında, kısa sürede değerlendirme yapmalarını sağlar. Bireyler bu durumda hemen kalıp yargılarına güvenir ve bu nedenle farklı bilgiler elde etmeye yönelmezler (Uslu, 2019). Kalıp yargılar değişime karşı direnç gösterirler (Helgeson, 2012). Tutkun ve Koç (2008), bireylerin ya da grupların kalıp yargılarının gerçek olup olmadığına dair kaygılar taşımadığını ve aksiyle karşılaşsa bile kalıp yargılarının değişmediğini vurgular. Göregenli (2012), bu durumu toplumsal açıdan yaklaşıp bir grubun ya da toplumun davranışlarının ve ideolojilerinin devamı için kalıp yargıların önemli olduğunu ifade eder. Özellikle çok uzun zamandır süregelen bu kalıplaşmış alışkanlıklar toplumun gelenek ve görenekleri arasında yerini alır. Gelecek nesiller ise bu yargıları sorgulamadan bir sonraki nesle aktarmaya devam eder. Böylece kalıp yargılar o toplumun kültürünün ayrılmaz bir parçası olur. Ayrıca, kalıp yargılar ister olumlu ister olumsuz olsun bir grubu diğer gruptan ayırır. Bu sayede dünyayı daha basit hale getirerek anlamlandırmaya çalışırken aynı zamanda ön yargıların oluşmasına da yol açar. Bir grup kalıp yargılarından hareketle kendini “iyi” ve diğerini ise “kötü” olarak değerlendirerek temelde ayrımcılık yapmış olur.

Yetişkinler, çevrelerini daha rahat anlamak, düzenlemek ve yaşadıkları karmaşayı gidermek için zihinlerinde kategoriler oluştururlar (Uslu, 2019). Çocuklar da yetişkinlerle aynı sebeplerden dolayı sınıflama yapma gereksinimi duyarlar. Çocuklar, yaşadığı toplumun kültür ve değerleri ile ailesinden arkadaşlarından ve okullardan edindikleri deneyim ve gözlemlerle kendi kalıp yargılarını oluştururlar. Onların kalıp yargıları daha çok iyi-kötü ve güzel- çirkin gibi ayrımlardan oluşur. ilişkisel becerileri geliştikçe daha ayrıntılı değerlendirmeler yapmaya başlarlar (White ve Kite, 2010; Bee ve Boyd, 2009; akt. Uslu, 2019).

Sosyal gelişim alanının üzerinde durduğu konulardan biri de çocuklarda gruplara dair kalıp yargıların ne zaman ortaya çıktığı ve çocukların kalıp yargılarıyla nasıl sosyal değerlendirmeler yaptığıdır. Kohlberg ve Piaget gibi klasik yaklaşımçılar, çocukların algılarına dair bilişsel süreçleri incelemiş ve onların aynı anda çok fazla sosyal

değerlendirme yapamayacaklarını ve yapabilecekleri sosyal değerlendirmelerin de yalnızca kendi bilişsel gelişimleriyle sınırlı kalacağını ileri sürmüştür. Son çalışmalar ise bu görüşün eksiklikleri olduğunu, çocukların gelişimlerinin düz bir doğrultuda ilerlemediğini ve çocukların birbirini tamamlayan gelişim evrelerini aynı anda yaşadıklarını ortaya koymuştur. Sosyal ve ahlak gelişim alanlarının ortaklaşa incelendiği bu çalışmalar, çocukların sosyal ve ahlaki durumlara yönelik değerlendirmelerinin 4-5 yaşlarında başladığını belirtmiştir (Gönül ve Şahin Acar, 2018). Baran (1995)'a göre, çocuklarda kalıp yargıların oluşumu genellikle 5-8 yaşından itibaren hız kazanarak devam eder. Bu bilgiler ışığında ilkokul öğrencilerinin bazı ön yargılara sahip olabileceği söylenebilir.

2.4.2. Ön Yargı

Ön yargı, en genel anlamıyla taraf tutma durumunu ifade etmektedir. Bu tarafgirlik cinsiyetten ideolojiye kadar birçok konuda karşımıza çıkmaktadır. (Sağıroğlu, 2014). Ön yargı (praejudice), Latince “praejudicium” sözcüğünden türemiştir. Zaman içinde anlamsal değişimler geçiren bu kavram, antik çağlarda, önceki kararlara ve deneyimlere göre verilmiş hüküm anlamında kullanılmıştır. Daha sonra bu kavrama İngilizcede, bir olguya karşı araştırma yapılmadan ve gerekli bilgiler sağlanmadan oluşan yargı anlamı yüklenmiştir. Son olarak, Allport tarafından peşinen oluşturulmuş yargılara olumlu ve olumsuz duygusal durumların dahil edilmesi ile bugünkü anlamına kavuşmuştur (Erdoğan, 2012).

Ön yargı Allport (1954) tarafından, bir gruba dâhil bir bireye, yalnızca o gruba dâhil olduğundan dolayı gösterilen olumsuz tutumlar olarak tanımlanmıştır. TDK (2021) ön yargıyı, bir kimse veya bir şeyle ilgili olarak belirli şart, olay ve görüntülere dayanarak önceden edinilmiş olumlu veya olumsuz yargı, peşin yargı, peşin hüküm, peşin fikir olarak tanımlamaktadır. Aşkın (1986)'a göre ön yargı, önceden hüküm vermek anlamına gelir. Duckitt (2019)'e göre ön yargı, grupların birbirine karşı geliştirdikleri mantıksız, haksız ve kötü tutumlardır. Cüceloğlu (2021)'na göre ön yargı, bireyin içinde çok derinlere yerleşmiş bir tutumdur ve sosyal yaşantılarda ortaya çıkmaktadır. Bir başka ifadeyle içinde bulunan grup nedeniyle sahip olunan olumlu ya da olumsuz tutumlar anlamında kullanılmaktadır (Toper ve Cengiz, 2019). Ön yargılar genelde olumsuzdur. Günlük hayatta deneyimlenmeden ve elde edilen bilgiye dayanmayan fikirler ön yargı olarak tanımlanabilir. Bu durumda ön yargı kavramına olumlu ve olumsuz bütün fikirlerin dahil edildiği sonucu çıkarılabilir. Ancak, alan yazında özellikle ayrımcılıkla ilgili çalışmalarda olumlu ön yargılardan bahsedilmemektedir. Ayrıca ön yargı ile ilgili yapılan tanımlara bakıldığında

yine ön yargının olumsuz olduğu vurgulanmaktadır. (Aronson vd., 2012; Baron ve Byrne, 2000:211; Berry vd., 2015; Bilgin, 2016; Myers, 2015; Gerrig ve Zimbardo, 2016 akt. Uslu, 2019; Göregenli, 2012). Tanımlamalara bakıldığında araştırmacıların ön yargı kavramı hakkında ortak olarak vurguladıkları noktalar vardır. Ön yargı, bireysel olmasının yanı sıra daha çok “öteki” denilen gruba karşı bir tutumdur. Alan yazında olumlu ön yargılar kabul edilmekle birlikte genel olarak bir gruba yönelik olumsuz tutumlar olarak bahsedilmektedir. Ön yargılar zayıf ve mantık dışı tutumları ifade etmektedir. Kalıplaşmış fikirlerden doğmakta, sabit ve değişmez özellik göstermektedir (Sağıroğlu, 2014). Ön yargının bir gruba ya da kişiye hissedilen olumsuz duygu ve bir gruba yönelik edinilen kalıp yargı olmak üzere iki unsuru vardır.

Ön yargı, farklı alanlardan etkilenen çok boyutlu bir olgudur ve günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. İnsanlar seçimlerinde, düşüncelerinde ve eylemlerinde farkında olmadan ön yargılarının etkisinde kalabilmektedir. Kişinin kolayca karar vermesini sağlıyor gibi görünse de ön yargılarla alınan kararlar, aslında kişiyi yanlışla yönlendirebilmektedir. Ön yargılar, insanların sağlıklı iletişim kurmadan ve deneyimlemeden hızlıca karar vermelerine neden olmaktadır. İnsanlar, yeni tanıştığı birini ait olduğu gruba, hal ve hareketlerine göre yüzeysel olarak değerlendirmeye bir fikir ya da inanç oluşturabilmektedir. Bu durum da kişiler arası iletişimi olumsuz olarak etkilemektedir. Bazı durumlarda ön yargılar fark edilse bile bunları yıkmaya çalışmak oldukça zordur ya da çok uzun bir çaba gerektirmektedir (Cüceloğlu, 2021; Çevik ve İlhan, 2013).

Ön yargıların kaynağına yönelik farklı görüşler ortaya atılmıştır. Bu görüşler genel olarak “kalıtım” ve “çevre ya da deneyim” başlıklarında toplanmaktadır; fakat birçok araştırmacı, ön yargıların kalıptan daha çok deneyimlere dayandığı düşüncesinde hemfikirler. İnsanlar, en başta ailesinden, arkadaşlarından, yaşadığı çevreden ve medyadan ön yargılı olmayı öğrenirler. Toplumsal normlar ve alışkanlıklar, ön yargıların şekillenmesinde başat unsurlardandır (Uslu, 2019). Cüceloğlu (2021), ön yargıları dört temel kaynağa dayandırır. Ona göre ön yargılar, küçük yaşlarda öğrenilir, kişilikle ilişkilidir, bireyin bir grubun üyesi olmasının ve algılanan benzerliklerin bir sonucudur.

Ön yargılar, taklit ve gözlem yoluyla çocukluktan itibaren ailede öğrenilmeye başlar. Çocuklara “Sen kimsin?” denildiğinde, çocuk bağlı olduğu etnik ya da dini grubu söyleyebilir. Ayrıca çevresinden duyduğu olumsuz grup etiketlerinin de öfke ve sinir gibi

kötü duygu durumlarında kullanıldığını öğrenir. Okul çağına geldiğinde, yaşadığı çevre ve mahalle onu etkilemeyi sürdürür. Etrafında duyduğu dedikodular, lakaplar, gözlemlediği davranışlar ile çocuklar, anne- babalarının ya da komşularının sahip olduğu ön yargıları benimser. Bu ön yargılar ile kendisine toplumda bir “yer” edinir. Bu yer edinmeden sonra “biz” ve “öteki” gruplara karşı farklı davranışlar geliştirir. Lise dönemlerinde ise çocuğun ön yargı seviyesi, yetişkinlerin ve toplumun ön yargı seviyesine yaklaşır. Ön yargıların anne ve babadan ya da çevreden öğrenildiği unutulur ve ön yargılar bireyde çoktan var olan doğal bir durum olarak görülür (Cüceloğlu, 2021). Yetişkinlikte ise artık toplumun sahip olduğu ön yargılar zihne yerleşir (Gürses, 2005).

Aşkın (1986), çocuklarda ön yargıyı belirleyen üç faktör olduğunu söylemiştir. Bunlardan ilki ailedir. Çocukların kültürel etkileşimleri önce ailede başlar. Çocuklar, erinlik çağına kadar ailenin sahip olduğu tutumlardan etkilenir. Toplumsal davranışları da yine ailesinden öğrenir. İkinci faktör, çocuğun yaşadığı çevresi, arkadaşları ve eğitimidir. Eğitimin tutum ve davranışlar üzerindeki etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Çocuklar büyüdükçe ailenin etkisi azalmaya başlarken, ergenlik zamanında akranlarla ilişkileri önem kazanır. Çocuklar bu dönemde sevdikleri ve bağ kurdukları kişilerin tutumlarını örnek alırlar. Ön yargılar genellikle anne babaların, öğretmenlerin ya da bu kişilerin taklit edilmesiyle meydana gelir. Son faktör ise gereksinimlerdir. Ön yargılar değişimi neredeyse mümkün olmayan yargılardır. Ön yargılar bireylerin bazı gereksinimlerini karşılar; içsel güdülerine cevap verir. Üstünlük duygusu buna örnek olarak verilebilir. Irkçılık, bireylerin dahil olduğu grubu diğerlerinden üstün olması fikriyle bir ayrım yaratır. Irkçı insanlar bu fikirleriyle kendini üstün görme duygusunu tatmin eder.

Ön yargı ve kalıp yargı genellikle birbiriyle karıştırılır. Bu kavramlar aynı anlama gelmezler fakat birbirini tamamlarlar. İkisi de gerçek dünyayı zihnimizde şekillendirmemizi sağlayan bir sürecin parçasıdır. Kalıp yargılar, bir birey, nesne ya da grup hakkında zihnimizde yarattığımız birtakım imgelerdir. Dış dünyayı zihnimizde canlandırmanın bir yoludur. Yeni bir kişi ya da grupla karşı karşıya geldiğimizde onlarla ilgili bilgileri zihnimizdeki imgelerle oluştururuz. Başka bir ifadeyle karşılaştığımız yeni bir grubu/şeyi gerçekliğiyle değil, zihnimizdeki bu kalıp yargılara göre algılarız. Örneğin; kadınların duygusal olduğu, erkeklerin cesur olduğu, Almanların sarışın olduğu ya da Japonların çalışkan ve sıcakkanlı olduğunu bize düşündürten şey kalıp yargılarımızdır. Kalıp yargılar

her zaman olumsuz değildir, olumlu kalıp yargılar da olabilir; ancak olumsuz kalıp yargılar, ön yargıların oluşmasına neden olabilir (Göregenli, 2012).

Quillian (2006)'a göre ön yargı tanımı yapanlar, ön yargının iki ana unsuru olduğu konusunda hemfikirdirler; birincisi kalıp yargı, ikincisi ise bu kalıp yargılarla hissedilen duygulardır. Şekil 1.de ön yargının temel bileşenleri ve oluşumu gösterilmiştir.



Şekil 1. Ön Yargının Temel İki Bileşeni¹

Şekil 1’de görüldüğü üzere, Kalıp yargılar, ön yargıların bilişsel kısmını oluşturur ve kalıp yargılara duygular da eklenirse ön yargı ortaya çıkar (Paker, 2013).

2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Kalıp yargı ve ön yargı ile hem ulusal hem de uluslararası literatürde birçok çalışma mevcuttur. Bu bölümde kalıp yargı ve ön yargı bağlamında yapılan yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verilmiştir.

2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Güçlü (2021), kalıp yargıların kişilerarası iletişime etkisini ön yargılar bağlamında incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya, Gümüşhane Üniversitesinde okuyan ve farklı coğrafyalardan gelen kadın ve erkek toplam 25 öğrenci katılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulgular neticesinde kalıp yargıların kişiler arası iletişimi olumsuz yönde etkilediği görülmüştür.

Kılınç (2021) tarafından yapılan çalışmada, toplumsal travmalar olan afetlerin yaşandığı süreçte bireylerin dini tutumlarının ve tehdit algılarının, onların ön yargısal tutumlarında nasıl bir rolünün olduğu ortaya çıkarılmıştır. Çalışmaya 25 kişi katılmıştır. Çalışmanın sonucunda aynı dine mensup olmanın ve dini inancın, Suriyeli sığınmacılara yönelik ön yargısal tutumları azalttığı veya ortadan kaldırdığı görülmüştür. Ayrıca deprem ve COVID-19 gibi afetlerin

¹ (Paker, 2013)

yaşanmasının, yerel halkın Suriyeli sığınmacılara yönelik olumlu tutumların oluşmasına ve ön yargısal tutumların azalmasına neden olduğu anlaşılmıştır. Katılımcılarda Suriyeli sığınmacılara yönelik sembolik ve gerçekçi tehdit algılarının olduğu sonucuna varılmıştır. Bu tehdit algılarının azalmasında, dini benzerliğin olumlu etkisinin olduğu görülmüştür.

Açıkgöz (2020), Gaziantep’te öğretmenlerle görüşmeler yaparak yerli halkın Suriyeli göçmenlerle kurdukları ya da kaçındıkları temasları ön yargı ve ötekileştirme bağlamında ele almıştır. Çalışmada 9’u erkek, 11’i kadın toplam 20 öğretmenle görüşmüştür. Çalışmanın sonucunda, katılımcıların cinsiyetinin ve ideolojilerinin Suriyeli mültecilere karşı bakış açılarını olumsuz olarak etkilediği ve bunun da diğer çalışmalarda olduğu gibi birçok kalıp yargı ve ön yargıyı teyit ettiği görülmüştür.

Bozkuş (2020), yaptığı çalışmada ahlaki temeller, dogmatizm, sosyal baskınlık yönelimi ve Suriyeli sığınmacılara yönelik önyargılar arasındaki ilişkileri sınamayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda 235 üniversite öğrencisi araştırmaya katılmıştır. Bulgular, ilk çalışma ile tutarlı olarak dogmatizm ve sosyal baskınlık yönelimi ile önyargı arasındaki ilişkide bireyselleştirici ahlaki temellerin aracı rolü olmadığını tekrarlamıştır. Ayrıca bu ilişkide birleştirici temellerin kısmı aracı rolü olduğu görülmüştür. Böylece araştırmanın bulguları, yüksek düzeyde dogmatizm ve yüksek düzeyde sosyal baskınlık yöneliminin, birleştirici ahlaki temelleri desteklemede artışı ve bunun karşılığında Suriyeli sığınmacılara yönelik önyargılarda artışı yordadığını göstermiştir.

Üner Yılmaz (2019), yaş değişkeninin Türklerin Suriyelilerin ahlaki olarak algılanması, grup özdeşleşmesi, temas kalitesi ve Suriyelilere karşı ön yargı üzerindeki rolünü incelemiştir. Araştırmaya Suriye sınırına yakın (Şanlıurfa) ve uzak (İstanbul) olan şehirlerde yaşayan toplam 310 kişi katılmış ve bu kişilerle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada ön yargı duygusal ve davranışsal boyutta incelenmiştir. İnsanların yaşlandıkça ait olduğu grupla dil, milliyetçilik ve yurttaşlık bağlamında daha çok özdeşleştiği ve bunun sonucu olarak da Suriyelilere ön yargılarının arttığı görülmüştür. Ahlaki algı ve temas kalitesi ise yaş ve ön yargı arasında kısmi aracı değişken olarak saptanmıştır.

Uysal Dinçol (2019), Türkiye’deki Suriyeli mültecilere karşı ön yargı düzeylerini, empati ve algılanan tehdit rollerine göre incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla, iki yönlü bir çalışma yapmıştır. Buna göre birinci aşamada mültecilere karşı ön yargı düzeyinin, empati ya da tehdit uyandıran durumların sunulduğu farklı deney koşullarında değişip değişmediğini incelemiştir. İkinci aşamada ise Sağ-Kanat Yetkicilik (SKY) ve Sosyal Baskınlık Yönelimi (SBY) ve farklı bağlamların etkileri de dikkate alındığında, empati ve

tehdidin ön yargı düzeylerindeki etkisinin farklılaşıp farklılaşmadığını gözlemlemiştir. Çalışmaya İstanbul'daki farklı üniversitelerden ve farklı bölümlerden 120 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonunda büyükşehirlerde yaşayan insanların Suriyeli mültecilere karşı empatiye daha yatkın olduğu ve sınır bölgesindekilerin tehditten daha çok etkilendiği görülmüştür.

Ata Doğan, Atış Akyol ve Güney Karaman (2018), araştırmalarında beş yaş grubu çocukların cinsiyet kalıp yargı düzeylerini ve bu çocukların evdeki cinsiyet rollerine dair görüşlerini incelemişlerdir. Karma yöntemle yapılan çalışmada annesi çalışan 8 erkek ve 8 kız; annesi çalışmayan 8 erkek ve 8 kız çocuğu olmak üzere toplam 32 beş yaş çocuğu araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda 27 çocuğun cinsiyet kalıp yargısının olduğu ve bu kalıp yargılarının bazılarının evdeki toplumsal cinsiyet rolleriyle alakalı olduğu görülmüştür.

Ulaş (2018) çalışmasında, algılanan tehdit düzeyine göre (yüksek-düşük) Alevi bireylerin temas, özdeşim, ayrımcılık ve önyargı algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada eğitim (ilköğretim, lise, üniversite) ve etnik kimlik (Türk-Kürt-Diğer) değişkenlerinin de temas, özdeşim, ayrımcılık ve önyargı algılarına etkileri üzerinde durulmuştur. Çalışmaya tehdit unsurunun yoğun olarak görüldüğü Malatya ve tehdit unsurunun çok fazla bulunmadığını varsayılan Manisa-Salihli sınırları içerisinde gerçekleşmiştir. Çalışmaya 18-88 yaş grubundan 136 kadın, 18-88 yaş grubundan 137 erkek katılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda önyargı algısı-ayrımcılık algısı-özdeşleşme değişkenleri arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sünni, Şafi gibi mezheplerin diğer mezhepleri dış grup olarak değerlendirdiği, tehdit algısı yüksek mahallelerde Alevi grubun daha çok kenetlendiği ve iç yanlılığın yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca etnik kimlik açısından da Kürt etnik kimliğine sahip bireylerin, Türk etnik kimliğine sahip bireylerden daha fazla tehdit, ayrımcılık ve önyargı algıladıkları ve Kürt Alevilerinin de hem dini hem etnik açıdan olumsuz deneyimler yaşadığı ortaya konulmuştur.

Gönül ve Şahin Acar (2018) yaptıkları çalışmalarında, çocukların cinsiyet bağlamında sosyal dahil etme yargılarını incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla 10 ve 13 yaşındaki öğrencilere, bale grubuna katılmak isteyen bir kız ve bir erkekle ilgili, içeriği eşit şartlar ve eşit olmayan şartlar barındıran iki hikaye okunmuştur. Çocukların sosyal dahil etme kararlarını anlamak için karakterlerden hangisinin bale grubuna dahil edilip edilmemesi gerektiği sorulmuş ve bu kararların nedenlerini açıklamaları istenmiştir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, şartlar eşit olduğunda bale konusunda yetenekli kız ve erkek çocuk arasından kızlar daha çok seçilmiş ve daha kalıp yargısal gerekçeler sunulmuştur. Şartlar eşit olmadığında ise çocuklar grup başarısını düşünerek balede yetenekli erkeğin gruba girmesini tercih etmiştir. Ayrıca şartların eşit olduğu durumda 10 yaşındaki çocuklar daha çok kızları tercih etmiş ve daha fazla kalıp yargısal gerekçelendirme yapmışlardır. 13 yaşındaki çocuklar ise şartlar eşit olduğunda erkek çocuğu tercih etmişler ve daha fazla ahlaki nedenler öne sürmüşlerdir.

Duran ve Erkek (2018), 8. sınıf öğrencilerinin okuma ön yargılarını belirlemek için bir çalışma yapmıştır. Bu amaçla 8. sınıf öğrencilerine açık uçlu sorular sormuşlar ve öğrencilerin verdikleri cevapları analiz etmişlerdir. Yaptıkları analizler ile öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını engelleyen nedenler belirlenmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin en yüksek ön yargılarının kitaplarla ilgili olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim durumu, okuma ön yargılarında anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Cinsiyet değişkeni açısından ön yargıları incelendiğinde öğrencilerin ön yargılarının genel olarak düşük olduğu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha az ön yargılı olduğu görülmüştür.

Balcı ve Tuncel (2017), araştırmalarında, ayrımcılık kavramının şekillenmesinde okulların rolünü tespit etmeyi amaçlamışlardır. Fenomenolojik yöntem kullanılarak yapılan çalışmaya sosyal bilgiler ve coğrafya öğretmenliği anabilim dalından amaçlı örnekleme ile seçilen 10'ar (toplam 20) öğretmen adayı ile derinlemesine görüşme yapılmıştır. Katılımcıların bütün temalardaki ifadelerine bakıldığında genellikle önyargı ve ayrımcılık ile ilgili yaşadıkları deneyimlerin başrol kahramanının öğretmenler olduğu görülmektedir. İlköğretimden yükseköğretime kadar yapılan önyargı ve ayrımcılık ile ilgili deneyimleri sorulduğunda, bütün katılımcılar öğretmenleri ya da okul idaresi ile ilgili deneyimlerini ifade etmişlerdir. Çalışma sonucunda katılımcıların ön yargı ve ayrımcılıkla ilgili deneyimlerinin odak noktasının öğretmenler olduğu belirlenmiştir.

Çelik (2017), çalışmasında okul öncesi dönemi çocuklarının ön yargılarını incelemeyi amaçlamıştır. Fenomenolojik yöntemle yapılan araştırmada Van'da yaşayan, dört-altı yaş grubu 100 çocuğa "Okul Öncesi Dönem Çocuğunun Ön Yargılarını Belirleme Görüşme Formu" uygulanmıştır. Elde edilen veriler sonucunda çocukların ırk, yaş, fiziksel yeterlilik, fiziksel özellik, ekonomik durum, cinsiyet ve aile yapısı ile ilgili ön yargılarının olduğu ve bu ön yargıların iç içe geçtiği belirlenmiştir.

Aktan ve Bilim (2016), kadın alt gruplarına yönelik kalıp yargıların içeriğini, kalıp yargı içeriği modeli çerçevesinde incelemek ve kalıp yargısal inanışlar ile cinsiyetçilik arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Çalışmanın sonucunda kadın alt gruplarına yönelik kalıp yargı içeriklerinin yetkinlik ve sevecenlik üzerinden tanımlanabileceğini, bu grupların üç kümede yer aldıklarını, birçok kadın grubuna yönelik kalıp yargıların karma içerikli olduğunu ve statü-yetkinlik ve de yarışmacılık-sevecen(siz)lik ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Cinsiyetçiliğin ise kalıp yargı içerikleri ile değil, yarışmacılık ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Erdoğan (2012), araştırmasında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve müdürlerin okullarda güven kültürü ve ön yargılara ilişkin görüşlerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Bunun yanı sıra okullarda ön yargıların güven kültürünü yordayıp yordamadığı da incelenmiştir. Bahsi geçen araştırma Ankara ili merkez ilçelerindeki kamu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve okul müdürleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda okuldaki ilişkilerde, ön yargılara rastlanmadığı genel kanısı ortaya çıkmış ve ön yargıların güven kültürünü anlamlı bir biçimde yordadığı görülmüştür. Bunun yanı sıra araştırma sonucunda cinsiyet değişkenine göre ise erkek öğretmenlerin öğrencilere karşı ön yargılı olma düzeyi kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Güney (2012), çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyet tiplerine göre oyuncak tercihleri ile ebeveynlerinden algıladıkları cinsiyet kalıp yargılarına ilişkin beklentilerinin ilişkilerini ve okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıp yargı bilgileri ile cinsiyet tiplerine uygun oyuncak tercihlerinin ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları, İstanbul'daki sekiz anaokuluna devam eden çocuklardan oluşmaktadır. Elde edilen bulgular neticesinde çocukların kalıp yargıları ebeveynlerinden öğrendiği ve oyuncak seçimlerinin cinsiyete göre değiştiği görülmüştür.

Yenilmez ve Dereli (2009), yaptıkları çalışmada ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin matematiğe karşı olumsuz ön yargılarının sebeplerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 6, 7 ve 8. sınıftan 9 öğrenci katılmıştır. Araştırmacılar, çalışmalarının sonucunda sıkıcı ödevler, sınıf ortamı ve aile gibi etkenlerin, öğrencilerin matematik dersine karşı ön yargılı olmalarına sebep olduğunu belirtmişlerdir.

Özkan (2006), çalışmasında öğrencilerin fen bilgisi dersine karşı ön yargılarının, eğitim-öğretime etkisi olup olmadığını, varsa ön yargılarına neden olan faktörlerin neler olduğunu incelemiştir. Afyonkarahisar ilinde, ilköğretim okullarında fen bilgisi dersine yönelik ön yargı oluşumunda; öğrencilerin cinsiyetleri, ders kitapları, okul yeri, ailenin

eğitim durumu, ailenin ekonomik durumu, öğretmenin bilgi ve formasyon durumu, ilköğretim müfredat programı gibi etkenlerin yanında fen bilgisine yönelik ön yargıları başka ne gibi faktörlerin etkilediğinin niteliksel olarak araştırılması amaçlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerde fen bilgisi dersine karşı ön yargı oluşumunda ders kitapları, öğretmenin bilgi ve formasyon eksikliği, öğretmenlerin öğrencilere eşit davranmamaları, öğrencilerin anlatılan konuların uygulama alanlarını bilmemeleri, üst sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersinin zor olduğunu söylemelerinin etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu ön yargı, öğrencilerin fen bilgisi dersinde kendilerine olan güvenlerinin azalmasına yol açtığı ortaya çıkmıştır.

Özdemir (2006), okul öncesi dönem çocuklarındaki cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıp yargıların belirlemek için bir çalışma yapmıştır. Bu doğrultuda çalışmaya Ankara ilinde bulunan 5 ve 6 yaş grubu çocuklar katılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre yaşla birlikte cinsiyet kalıp yargıları artmakta, cinsiyet yaştan bağımsız kalıp yargıları etkilememekte, her ikisi ortak olarak kalıp yargıları etkilemektedir.

Ülkemizde kalıp yargılar ve ön yargılarla ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar hem yetişkinlerle hem de çocuklarla gerçekleştirilmiştir. Yetişkinlerle yapılan çalışmalarda mezhep, etnisite/ırk, toplumsal cinsiyet rolleri gibi kavramlar incelenmiştir. Eğitimde alanında yapılan araştırmalar öğretmenler, idareciler ve öğrencilerin katılımlarıyla ele alınmıştır. Öğretmen ve müdürler ile yapılan görüşmeler, daha çok okul ortamı ve kişiler arası iletişim hakkındadır. Çocuklarla yapılan çalışmalarda ise çocuklarda bulunan ön yargılar ve kalıp yargılar ortaya konmuştur. Bu çalışmalar genellikle okul öncesi ve ilkökul gibi küçük yaş gruplarıyla yapılmış, araştırmalar çocukların özellikle cinsiyet rolleri ve dersler hakkında ön yargılı olduklarını göstermiştir. Alanda birçok çalışma yer alsa da çocuklarda kalıp yargı ve ön yargılara dair bulunan çalışmaların kapsamının dar olduğu, çocukların kalıp yargıları ve ön yargıları fark etmesinde Sosyal Bilgiler dersinin rolü üzerine çalışmaların eksik olduğu görülmüştür.

2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Okanda ve Taniguchi (2021), Japonya'da 3-7 yaş arasındaki çocukların ve yetişkinlerin, robotlar da dahil olmak üzere insan yapımı birçok nesnelere toplumsal cinsiyet yanlılığı ve cinsiyet atfetme eğilimi gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarına iki insansı robot ve bir köpek benzeri robot ile biyolojik cinsiyeti olan-olmayan hayvanlar ve doğal nesneler gibi dondurulmuş hayvanlar ve figürler sunulmuştur.

Araştırmanın sonunda katılımcıların kendilerine gösterilen nesnelere erkek cinsiyeti atfetme olasılığının daha yüksek olduğu ve erkek katılımcıların bunu kadın katılımcılara göre daha olası bulduğu ortaya konmuştur. Ayrıca, 5 ve 7 yaşındakiler ve yetişkinler, robotlara ve arabaya karşı bir erkek çocuk önyargısı sergilemiş; ancak, bir ayçiçeği için bir kız önyargısı sergilemiştir. Bu durum, insanların beş yaşında nesnelere cinsiyet önyargısı atfetmeye başlayabileceğini göstermiştir. Elde edilen bulgular, çocuklarla toplumsal cinsiyet hakkında ilişki kurarken kalıp yargıların yayılmasından kaçınmanın önemini vurgulamaktadır. Çünkü bu klişeler insanların erken gelişim aşamasında cinsiyet önyargıları sergilemelerine neden olmaktadır.

Lorenz (2021), yaptığı araştırmada etnik ve ırksal azınlıktaki öğrencilerin ayrımcılığına yol açabilecek süreçleri incelemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda öğretmenler arasındaki kalıp yargıları ele almış ve bu kalıp yargıların etnik azınlık okullarına yeni başlayanlar için başarı beklentilerinde yanlılığa neden olup olmadıklarını, ayrıca ön yargıların kendini gerçekleştiren bir kehanetle sonuçlanıp sonuçlanmadığını ve birinci sınıfın sonunda etnik başarı boşluklarına katkıda bulunup bulunmadığını analiz etmiştir. Çalışma, farklı öğretmenlerin etnik başarı boşlukları ve etnik azınlık öğrencilerinin başarıyla ilgili nitelikleri konusunda farklı kalıp yargıları içselleştirdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, daha olumsuz klişelere sahip öğretmenlerin, birinci sınıfın başında etnik azınlık öğrencileri için daha düşük matematik ve okuma başarıları beklediklerini ifade etmiştir. Araştırmacılar bununla birlikte, yanlış öğretmen beklentilerinin kendini gerçekleştiren bir kehanetle sonuçlandığı bulgusunu elde etse de, birinci sınıf boyunca öğrencilerin okuma ve matematik becerilerinin gelişiminde öğretmen kalıp yargılarının etnik farklılıklar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur.

Ahmed, Chen ve Chib (2021), COVID-19 pandemisi sırasında sosyal medya kullanımı, hastalık riski algısı, sosyal ve politik güven ve grup dışı kalıp yargı ve önyargı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Çalışmanın sonunda, Singapur'daki COVID-19 salgını sırasında toplanan birincil verilerin analizleri, hastalık riski algısının Çinli göçmenlere karşı kalıp yargı ve ön yargı ile pozitif ilişkili olduğu görülmüştür. Haber için sosyal medyayı kullanan bireylerin klişeleştirme ve önyargı ifade etme olasılıkları daha yüksek çıkmıştır. Bununla birlikte, daha geniş sosyal ağlara sahip olan kişilerin, kalıp yargı ve önyargı ifade etme olasılıkları daha düşük çıkmıştır. Daha yüksek sosyal ve politik güven, daha düşük kalıp yargı ve önyargı ile de ilişkilendirilmiştir. Son olarak, risk algısı, sosyal güven ve önyargı arasındaki ilişkide ağ özelliklerinin düzenleyici etkileri gözlemlenmiştir.

Hoffman ve Musch (2019), bir Alman üniversite topluluğu örneğinde kadın liderlere karşı önyargının yaygınlığını araştırmışlardır. Çalışmanın kadınlar, kadın liderlere karşı daha az önyargı gösterirken, soru sorma tekniği ile katılımcıların cinsiyeti arasındaki önemli bir etkileşimin gösterdiği gibi, yanıtlarının aslında sosyal istenirlik tarafından daha önyargılı olduğu bulunmuştur. Ayrıca erkeklerin kadın liderlere karşı daha ön yargılı olduğu görülmüştür.

Brown, Tam ve Aboud (2018), tarihsel olarak yüksek ırksal gerilimlerin olduğu bir ülke olan Endonezya'da, küçük çocukların yüksek statülü (Çinli) ve düşük statülü (Papualı) dış gruplara ilişkin etnik önyargılarını azaltmak için hikaye okuma çalışması yapmıştır. İki aşamalı olarak gerçekleştirilen çalışmanın ilk aşamasında çocuklara 2 gün boyunca etnik gruplar arası dostluklar hakkında iki hikaye okunmuştur. Yapılan analizler, hikaye okuma çalışmasının minimum düzeyde etkili olduğunu veya hiç etkili olmadığını göstermiştir. Bu bulgulardan sonra ikinci aşamada etnik gruplar arası arkadaşlıklar hakkında beş farklı hikaye okunarak, her kitap 5 hafta boyunca iki kez okunarak ve ardından hikayelerdeki mesajlar hakkında tartışmalar yapılarak, gelişmiş bir çalışma yürütülmüştür. Yine, ırksal önyargıda bir azalma olmadığı görülmüştür. Birinci ve ikinci çalışmadaki birleşik önyargı azaltma eksikliği, en düşük statü, etnik dış gruplar için erken yaşlardan itibaren ne kadar güçlü ırksal ön yargıların geliştiğini ve bu ön yargıların değiştirilmesinin zor olduğunu ve erken çocukluk eğitim araştırmalarında çocukların ön yargılarını azaltmaya daha fazla dikkat gösterilmesini gerektirdiğini vurgulamıştır.

Hjerm, Eger ve Danell (2018), yaptıkları araştırmada, 13-16 yaş grubu ergenlerin sosyal grubuyla olan ilişkilerinin bireysel ön yargılarına etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda ergenlerin grup içindeki pozisyonlarının, bireysel ön yargılarını etkilediği görülmüştür. Ayrıca grup içinde saygınlığı olan arkadaşlarının tutumlarının, saygınlığı daha az olan arkadaşlarına göre bireysel ön yargılar üzerinde daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ergenlerin grup içindeki konumlarının da ön yargıyla ters orantılı olduğu, elde edilen bulgular arasındadır.

Brown, Ali, Stone ve Jewell (2017), ABD' de gerçekleştirdikleri araştırmalarında, ilkokuldaki çocukların Arap Müslümanlara karşı basmakalıp fikirlerini ve ön yargılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 6 çok etnikli öğrenci katılmıştır. Çocuklara göçmen ailelerle ilgili olaylar okunmuş ve sorular sorulmuştur. Elde edilen veriler, çocukların Arap Müslüman erkekleri düşman gibi ve Amerikan karşıtı olarak gördükleri, Arap Müslüman kadınların ezildiğini düşündüklerini göstermiştir. Bunun yanı sıra, çocukların gruplar arası

duygusal tutumları da incelenmiş ve Arap Müslümanlara ve İslam'a aşina olan çocukların Arap Müslümanlara karşı daha olumlu tutum sergilediği görülmüştür.

Lineweaver, Roy ve Horth (2017), çocukların yaşlı yetişkinlere ilişkin kalıp yargıların gelişimini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla birinci, dördüncü, beşinci ve sekizinci sınıftan çocuklar, yaşlılara yönelik kalıp yargılarını değerlendiren bir derecelendirme anketi doldurmuştur. Çalışmanın sonunda elde edilen bulgulara göre, çocukların yaşlı yetişkinlere ilişkin kalıp yargılarının büyük ölçüde olumlu olduğu görülmüştür. Daha küçük çocuklar, daha büyük yetişkinleri, daha büyük çocuklardan daha olumlu; ancak daha basmakalıp yollarla tanımlamışlardır. Daha büyük çocukların görüşleri, küçük çocuklara kıyasla ebeveynleri ve akranlarıyla daha güçlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, çocukların yaşlı yetişkinlere ilişkin kalıp yargılarının oluşumuna neden olan faktörlerin çocuklar üzerinde hem bilişsel hem de sosyal etkileri olduğunu göstermiştir.

Harrison, Rowlinson ve Hill (2016), iki aşamadan oluşan çalışmalarında 4-6 yaş çocukların kiloya ilişkin bakış açılarını incelemişlerdir. İlk çalışmada çocuklara ana karakterin sağlıklı kiloda, tekerlekli sandalyede veya fazla kilolu olduğu resimli kitaplar okunmuştur. İkinci çalışmada, karakterin kadın olduğu ve arkadaşlarının şişman olduğu hikâyeler okunmuştur. Çocuklar karakterleri dokuz nitelik/davranış üzerinde bir karşılaştırma yaparak derecelendirmiş ve her bir özelliği en iyi temsil eden birini seçmiştir. Bu bulgular, çocukların arkadaşları arasında reddedilmemek için şişmanlığa olumsuz yaklaşıtlarını ve şişman kişilerden uzaklaştıklarını, arkadaş seçimlerinde de şişman çocuklarla arkadaş olmak istemediklerini göstermiştir

Tocu (2016)'nın araştırmasında okul öncesi çocukların toplumsal cinsiyet rollerine dair bilgileri oyuncaklar, meslekler ve etkinlikler yönünden incelemiştir. Katılımcılar, yaşları iki ile altı yaş arasında olan çocuklardan oluşmuştur. Sonuçlar, cinsiyet rolü kalıp yargıları bilgisi ile sadece oyuncaklar için yaş arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir. Oyuncaklar söz konusu olduğunda, üç yaşından başlayarak, toplumsal cinsiyet rolü kalıp yargılarına ilişkin bilgi düzeyinin yükseldiği görülmekte, meslekler ve etkinlikler açısından ise çocukların yaştan bağımsız olarak oyuncakları cinsiyet kategorileriyle ilişkilendirdikleri görülmüştür. Cinsiyet rolü kalıp yargılarına ilişkin bilgi düzeyi çocukların cinsiyetine göre de farklı şekilde ortaya çıkmış, erkek çocukların kızlara göre bu konuda daha yüksek düzeyde bilgiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Stathi, Cameron, Hartley ve Bradford (2014), araştırmalarında hayali bir karakter aracılığı ile çocuklarda ön yargıyı azaltıp azaltamayacağını incelemişlerdir. Bu amaçla çocukları deney ve kontrol grubu olarak ayırmışlardır. Deney grubundaki beyaz çocuklar üç hafta boyunca farklı etnik kökenden gelen (Asyalı) bir çocukla arkadaş olduklarını hayal etmişlerdir. Deney ve kontrol grubu karşılaştırıldığında, deney grubunda hayali temasta bulunan çocuklar kontrol grubundaki çocuklara göre farklı etnikten insanlara karşı daha olumlu tutumlar sergilemişlerdir.

Greenleaf, Martin ve Rhea (2012), yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin gençlik obezitesi hakkındaki inançlarını, okulların ve beden eğitimi derslerinin obezite ile mücadele rollerini ve aşırı kilolu gençlerle çalışmak için aldıkları eğitimi incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya ABD’ nin güneyinde yer alan üç farklı üniversitede okuyan ve yaşları 18-45 yaşları arasında bireyler katılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda şişman insanlara karşı kalıp yargıları olan katılımcıların, çocukluk obezitesinin tedavi edilmesi gerektiğine daha çok inandıkları görülmüştür. Ayrıca yine şişman insanlara karşı kalıp yargısı olan katılımcılar, beden eğitimi öğretmenlerinin, ebeveynleri çocuk obezitesi konusunda bilinçlendirmesi, onları eğiterek rol model olması gerektiği ve beden eğitimi derslerinin yaşam boyu zindeliğe odaklanması gerektiği ifade edilmiştir.

Augoustinos ve Rosewarne (2010), çalışmalarında kalıp yargısal bilgi ve kişisel inançlar arasındaki ayrımın, küçük çocuklarda ırksal önyargının erken gelişimi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. 110 Güney Avustralyalı çocuğun beyaz ve siyah uyarılara verdiği tepkiler, 5-6 ve 8-9 yaş gruplarında incelenmiştir. Analizler, her iki yaş grubunun da siyah ve beyaz ten rengiyle ilgili kültürel kalıp yargılar hakkında bilgili olduğunu ortaya koymuştur. Olumsuz sıfatlar, siyah ten için olumlu sıfatlardan daha güçlü bir şekilde onaylanmıştır. 5-6 yaşındakiler için, siyah tenlilere yönelik kalıp yargıları ve kişisel inanç bilgisi oldukça uyumlu görülmüştür. Buna karşılık, 8-9 yaş arası çocukların, yaygın kültürel kalıp yargılar hakkındaki bilgilerinden ayrılan kişisel inançları bildirme, yani olumsuz sıfatları kişisel inançlardan ziyade kalıp yargı bilgisi olarak onaylama olasılıkları önemli ölçüde daha yüksek çıkmıştır. Çalışmanın sonunda, çok küçük çocuklar arasında bulunan kişisel inançların ve kalıp yargı bilgilerinin uyumunun, tipik olarak düşünüldüğü gibi önyargı olmadığı, bu durumun ise henüz kişisel yargılarda bulunamadıklarından kaynaklandığı görülmüştür. Buna karşılık, daha büyük çocuklar, sosyal grupların kolektif

toplumsal temsilleriyle tutarsız olabilecek kişisel inançlara dayalı değerlendirmeler yapma konusunda artan bir yeteneğe sahip olduğu ortaya konmuştur.

Su ve Aurelia (2011), araştırmalarında, okul öncesi dönem çocuklarının fazla kilolu çocukları, kilolu olmayan çocuklara göre daha olumsuz özelliklere sahip olarak algılayıp algılamadıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, 32 ile 70 aylık çocuklara aşırı kilolu olan ve olmayan karakterleri içeren dört hikaye dinletilmiştir. Daha sonra çocuklardan karakterleri vücut ölçülerine göre “güzel” ya da “ortalama” olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Sonuçlar, çocukların aşırı kilolu karakterleri “güzel” den ziyade daha çok “ortalama” olarak algıladıklarını göstermiştir.

Durkin ve Nugent (1998), dört ve beş yaşındaki çocukların televizyonda çeşitli ortak faaliyetler ve meslekler yürüten kişilerin cinsiyetlerine ilişkin tahminlerini incelemiştir. Çalışmanın amacı, küçük çocukların televizyon izleme sırasında uygulanabilecek kalıplaşmış inanç ve beklentilere sahip olma olasılığını araştırmayı amaçlamışlardır. Çalışmaya dört ve beş yaşlarından Avrupa Avustralya kökenli okul öncesi çocuklar katılmış ve bu çocuklara çeşitli etkinliklerden sahneler izletilmiş ve her bölüm için ihtiyaç duyulan karakterin kadın mı yoksa erkek mi olduğunu belirtmeleri istenmiştir. Çalışmanın sonunda, çocukların tepkileri, güçlü toplumsal kalıp yargıları ortaya çıkarmıştır. Bu kalıp yargılar erkeksi aktivitelerde daha yoğun görülmüştür. Ayrıca yaşla birlikte, çocukların, erkeklerin ve kadınların aktiviteleri gerçekleştirme yetenekleri hakkında basmakalıp yargılarda bulunma olasılıklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çocukların gösterilen etkinliklerde, kendi gelecekteki yeterliliklerine ilişkin tahminleri de daha büyük kızların erkeksi etkinlikleri reddetme olasılığıyla birlikte basmakalıp inançlarının olduğuna işaret etmektedir.

Bigler ve Liben (1993), Avrupa-Amerikalı çocukların ırkla ilgili bilgileri işlemelerinde bilişsel beceri ve ırksal kalıp yargıların rolünü incelemek için, 4-9 yaşları arasındaki 75 Avrupa-Amerikalı çocuktan, kültürel ırksal klişelerle tutarlı ya da tutarsız olan hikayeleri hatırlamaları istenmiştir. Altı özellik hikayesinde, bir Avrupa-Amerikalı ana karakter, hem bir Avrupa-Amerikalı hem de bir Afrikalı-Amerikalı çocukla karşılaşmaktadır. Negatif bir özellik, ya Afro-Amerikalıya (kalıp yargısal hikaye) ya da Avrupa-Amerikalı çocuğa (karşıt kalıp yargısal hikaye) atfedilmiştir. Altı sosyal ilişki hikayesinde ana karakterler, ya ırklar arası (kalıplara dayalı) ya da ırklar arası (karşıt-kalıplara aykırı) olarak tasvir edilen komşular, arkadaşlar veya evli çiftlerle etkileşime

girmiştir. Deneklerin ırksal kalıp yargıları ve sınıflandırma becerilerini (uyaranları birden fazla boyut boyunca sıralama yeteneği) değerlendirmek için bireysel farklılık ölçütleri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda çocukların kalıp yargı içermeyen hikayelerdeki kahramanları daha iyi hatırladıkları ve bu kahramanları sınıflandırmada daha başarılı oldukları belirtilmiştir.

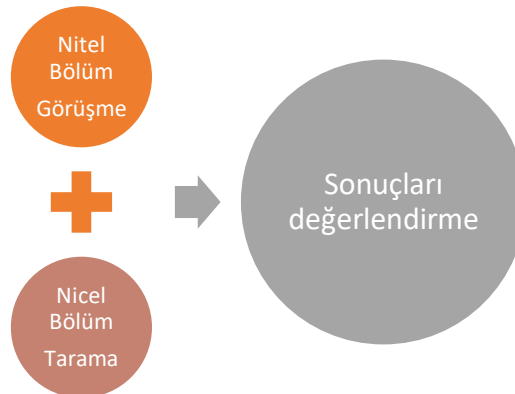
Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde kalıp yargılar ve ön yargılarla ilgili farklı yaş grupları ve konularda araştırmalar yapıldığı görülmüştür. Çocuklarla yapılan araştırmalarda yoğun olarak toplumsal cinsiyet rolleri üzerinde durulmuştur. Bir başka üzerinde durulan konu ise etnisitedir. Özellikle ABD gibi farklı etnik gruplardan oluşan toplumlarda çocukların bu farklı etnik ve ırktan insanlara karşı ön yargıları ve kalıp yargıları araştırılmıştır. Çocukların fiziksel özellikleri algılayış biçimleri de araştırma konusu olarak birçok araştırmacı tarafından ele alınmıştır. Çocuklar üzerinde yapılan bu çalışmalar, çocukların erken yaşlardan itibaren farklı konularda kalıp yargı ve ön yargılara sahip olduğunu göstermektedir. Bazı çalışmalarda ise araştırmacılar hikaye okuma, video izleme ve hayali karakter yaratma gibi farklı yöntemlerle çocuklarda kalıp yargı ve ön yargıları azaltmayı denemişlerdir. Tüm bu çalışmalar kalıp yargı ve ön yargıların günlük hayatımızdaki rolünü göstermektedir.

3.YÖNTEM

Bu bölümde, çalışmanın amacına yönelik soruların cevaplanması için, araştırma yöntemi, model, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi ayrıntılı olarak açıklanmaya çalışılmıştır. Bu araştırma, nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Karma araştırma, bir çalışmada nitel ve nicel verilerin birlikte kullanıldığı, sonuçlarının toplandığı ve yorumlandığı bir yöntemdir (Creswell, 2018). Araştırma, nicel ve nitel boyutlardan oluşmaktadır.

3.1.ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden sıralı araştırıcı desen uygulanmıştır. Sıralı araştırıcı desende önce nitel veriler sonra nicel veriler toplanıp analiz edilir. Analiz sonuçları genellikle tartışma bölümünde birleştirilerek yorumlanır (Baki ve Gökçek, 2012). Araştırmanın nitel boyutunda temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Temel nitel araştırmalar, insanların tecrübelerini nasıl anladığını ortaya çıkarmakla ve yorumlamakla ilgilenir (Merriam, 2015). Nicel boyutta ise tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte ya da şu anda var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmanın konusu olan durum, olgu, nesne ya da kişiler olduğu gibi anlatılmaya çalışılır (Karasar, 2020). Araştırmada bu kapsamda yürütülen süreç Şekil 2’de şematize edilmiştir.



Şekil 2. Araştırma Modeli

Şekil 2’de şematize edilen süreç ve sıralı araştırmacı desen kapsamında çalışmanın nitel boyutunda öğrencilerin kalıp yargı ve önyargıları temel nitel araştırma deseniyle incelenmiştir. Bu doğrultuda, sınıf öğretmenleriyle çocuklardaki kalıp yargılar ve ön yargılar üzerine görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler sonunda elde edilen ifadeler analiz edilerek öğrencilerin kalıp yargıları ve ön yargıları saptanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ise nitel boyuttan elde edilen kalıp yargı ve ön yargıların araştırma örnekleme içerisindeki düzeyi ve değişkenliği araştırılmıştır.

3.2.KATILIMCILAR

Çalışmanın nitel boyutunda gerçekleştirilen öğretmen görüşmeleri, daha önce farklı şehirlerde yaşamış, öğretmenlik yapmış ve görevine Mardin ili Kızıltepe ilçesinde devam eden, çalışmaya katılmaya gönüllü olan ve maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenen 20 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemede, örneklem olabildiğince farklı bireylerden oluşturulur (Akçadağ, 2014). Nicel boyutunda ise araştırmanın evreni ilköğretim 4.sınıf öğrencileridir. Araştırmanın çalışma evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Mardin ili Kızıltepe ilçe merkezinden bulunan ilkokullarda okuyan 4.sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Kızıltepe İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan bilgiye göre Kızıltepe merkez ilkokullarında toplam 6592 4.sınıf öğrencisi bulunmaktadır. Uygulama yapılacak okullar basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örnekleme dahil edilmek için eşit seçilme şansına sahiptir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Bu çalışmada ölçekler 448 öğrenciye uygulanmıştır. Uygun örneklem hesaplamasına göre %95 güven düzeyi ve %5 hata payı ile katılımcı sayısı en az 364 olmalıdır (Kılıç, 2012). Bu durumda 6592 öğrenci için 448 öğrenci evreni temsil yeterliliğine sahiptir.

3.3.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın nitel verileri, tez yazarı ve tez danışmanı tarafından geliştirilen İlkokul Öğrencilerinde Görülen Kalıp Yargı ve Ön Yargılara İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ile toplanmıştır. Nicel verilerin elde edilmesi için araştırmacılar tarafından hazırlanan Çocuklar için Kalıp Yargı Ölçeği (ÇİKYÖ) ve Çocuklar için Ön Yargı Ölçeği (ÇİÖYÖ) kullanılmıştır. Bu veri toplama araçlarının geliştirilme süreçleri aşağıda kısaca açıklanmıştır.

3.3.1.İlkokul Öğrencilerinde Görülen Kalıp Yargı ve Ön Yargılara İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın nitel verileri, tez yazarı ve tez danışmanı tarafından geliştirilen İlkokul Öğrencilerinde Görülen Kalıp Yargı ve Ön Yargılara İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ile toplanmıştır. Ek- 2’de verilen görüşme formunda öğretmenlere kolaylık sağlaması açısından kalıp yargı ve ön yargının tanımları yapılmış, ilkokul öğrencilerinin kalıp yargı ve ön yargılarını belirlemeye yönelik iki adet ana soru ve dört adet sonda sorusu sorulmuştur. Form hazırlandıktan sonra kapsayıcı eğitim, eğitim programları ve eğitim sosyoloji alanlarında çalışan öğretim üyelerinin görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda, kalıp yargı ve ön yargının tanımı forma eklenmiştir.

Çalışmadan elde edilen verilerin iç geçerliğinin sağlanması adına analizci çeşitlenmesine gitmek ve katılımcı doğrulaması yapmak gibi bazı işlemler işe koşulmuştur (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013; Patton, 2014). Dış geçerliğin sağlanması için ise maksimum örnek çeşitlenmesine gidilmiş ve zengin ve yoğun tanımlamalardan yararlanılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği açısından ise denetleme tekniğinden faydalanılmış ve kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı hesaplanıp yorumlanmıştır (Creswell, 2007; Merriam, 2015; Miles ve Huberman; 1994). Bu çerçevede araştırmaya süresince gerçekleştirilen işlemler aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1.1.İç geçerlik

Analizci çeşitlenmesi kapsamında araştırmadan elde edilen veriler, iki araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Görüş ayrılığı durumlarında, üçüncü bir araştırmacıya başvurulmuş, kodlama çoğunluğa göre yapılmıştır. Araştırmada, iç geçerliği arttırmada bir başka işlem olan katılımcı doğrulaması işe koşulmuştur. Katılımcı doğrulaması, ortaya çıkan bulgulardan sonra araştırmacının katılımcılardan, katılımcılara ait görüşlerin doğru temalar altında ifade edilip edilmediğine dair dönüt alınmasıdır. Çalışmada katılımcı doğrulaması, 5 öğretmen ile görüşülerek sağlanmıştır. Bu bağlamda katılımcı ifadeleri temalar altında yorumlanarak katılımcılara tekrarlanmış ve onaylayıp onaylamadıkları sorulmuştur. Örneğin bir katılımcı öğretmenin “....çocukta şu algı var,.... erkek pembe olan bir kıyafet giymez..” ifadesi araştırmacı tarafından cinsiyet kalıp yargısı kategorisinde, “*Erkeklerin ve kızların renkleri kendi cinsiyetlerine göre ayırdığını söylüyorsunuz. Öyle mi?*” diye yöneltilmiş ve doğru olduğuna dair onay alınmıştır. 5 öğretmenle bu şekilde görüşülmüş, öğretmenler görüşlerinin doğru tanımlandığı ve temalandırıldığını onaylamıştır.

3.3.1.2.Dış Geçerlik

Görüşmeye katılan öğretmenlerin olabildiğince farklı yaş, cinsiyet, kıdem, doğum yeri ve yerleşim birimlerinden seçilmesiyle maksimum çeşitliliğe gidilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda araştırmaya 14'ü kadın ve 6'sı erkek, 20 öğretmen katılmıştır. Bu öğretmenlerin 6'sı 0-4 yıl, 6'sı 5-10 yıl, 3'ü 11-15 yıl ve 5'i 16 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Ayrıca öğretmenlerin 9'u köyde, 5'i ilçede ve 6'sı il merkezinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin doğum yerleri Ağrı, Adıyaman, Balıkesir, Batman, Bursa, Denizli, Diyarbakır, Edirne, Elazığ, Gaziantep, Konya, Manisa, Mardin, Mersin'dir. Bu öğretmenlerden gerekli veriler toplandıktan sonra bulguların sunumunda zengin ve yoğun tanımlamalar kullanılmıştır. Bu aşamada bulgular öğretmenlerin doğrudan ifadeleri ile desteklenmiş, bu ifadeleri dile getiren öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, çalıştıkları yerleşim yeri ve doğum yeri bilgileri parantez içerisinde ayrı ayrı verilmiştir.

3.3.1.3.Güvenirlilik

Denetim tekniği kapsamında araştırma sürecinin veri toplama, kodlama ve kategorize etme açılarından ayrıntılı bir biçimde anlatılması gerekmektedir. Veri toplama sürecinde öğretmenler ile yapılan bazı görüşmeler yüz yüze bazıları ise pandemi sebebiyle telefon ve Zoom aracılığıyla yapılmıştır. Görüşmelerin kayda alınması ile verilerin eksik ya da yanlış olma ihtimali en aza indirgenmiştir. Görüşmeler 2021 Eylül-Ekim aylarında katılımcıların uygun olduğu tarih ve saatlerde yapılmış ve ortalama 5-15 dakika sürmüştür. Görüşmelere başlarken katılımcıların araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarına dair onayları alınmıştır. Ses kaydı ile yapılan görüşmeler yazıya dökülmüştür.

Analiz sürecinde kodlamalara başlamadan önce kodlayıcıların kalıp yargı ve ön yargı tanımını doğru ve benzer olarak anlayıp anlamadıkları belirlenmiştir ve iki kavram için de ortak tanımlamalar yapılmıştır. Literatüre (Erdoğan ve Vatandaş, 2020; Vinacke, 1957) dayalı olarak kalıp yargı, bireyin ait olmadığı gruplara karşı düşünceleri ve bilişsel süreçleri; ön yargı ise bu gruplara ilişkin yeterli bilgi edinmeden sahip oldukları ve uzaklaşmaya neden olabilecek duyguları ve tutumları olarak ele alınmıştır. Bu tanımlamalar çerçevesinde kodlamalara başlanmıştır. İlk iki katılımcının kodlaması iki araştırmacı tarafından aynı anda birlikte yapılmıştır. Bu şekilde kodlayıcılar arasında ortak bir bakış açısı oluşturulmaya çalışılmış ve elde ettikleri kodlar karşılaştırılmıştır. Bu kapsamda taslak bir kodlama listesi ortaya koyulmuştur. Daha sonra bu kodlama listesini takip ederek kalan 18 katılımcıya ait görüşler, kodlayıcılar tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Kodlamalar bittikten sonra

tekrardan bir araya gelinmiş ve kodlamalar karşılaştırılmıştır. Fikir ayrılığının yaşandığı durumlar belirlenmiştir. Bu durumlar üçüncü bir uzmana sorulmuştur. Üçüncü uzmanın görüşü hangi kodlayıcıdan yana ise ilgili görüş o şekilde kodlanmıştır.

İki kodlayıcı beş ifadede görüş ayrılığı yaşamıştır. Bunlardan biri, bir öğretmen öğrencisinde gördüğü “*Açık giyinen/ oje süren insan kötüdür.*” ifadesi olmuştur. Kodlayıcılardan biri bunun dini bir inanç olduğunu düşündüğünden kodlanmaması gerektiğini savunurken; diğer kodlayıcı, dini açıdan muhafazakâr olmayan bireylere karşı kötülük algısı olarak görüldüğünü düşünüp kalıp yargı olarak kodlanması gerektiğini belirtmiştir. Üçüncü kodlayıcı bu ifadeyi basmakalıp bir yargı olarak gördüğünden ilgili ifade “din” teması altında kodlanmıştır. Başka bir durumda, bazı öğretmenler, öğrencilerin kendilerine dair ön yargıları olduğunu dile getirmiştir. Fakat alan yazına göre ön yargı, bireyi diğer gruplardan uzaklaştıran tutumlar olarak ele alındığından böyle ifadeler kodlanmamıştır. Bazı öğretmenler kalıp yargıları açıklarken bunları ön yargı olarak ele almıştır. Örneğin bir öğretmen öğrencilerin Suriye’den gelen insanları sevmediklerinden onlara karşı kalıp yargılarının olduğundan bahsetmiştir. Aslında kalıp yargılar olarak ifade edilmesine rağmen Suriyelileri sevmeme bir ön yargı olduğu için ilgili ifade kalıp yargı olarak değil “ön yargı” olarak kodlanmıştır. Bir başka durumda ise bazı öğretmenler kalıp yargıları ön yargı olarak ifade etmiştir. Kodlayıcılar bu konuda kararsızlık yaşadığından alan yazına dayalı kodlama yapılmıştır. Kodlar konusunda tutarlılık sağlandıktan sonra kodlar kategorilere dönüştürülmüş, kategorilerden de temalar elde edilmiştir. Bu süreçte özellikle ön yargıya dair yapılan kodlamaların kategorizasyonunda bazı sorunlar yaşanmıştır. Öğretmen ifadelerinin, ön yargıdan dolayı uzaklaşma, kaçınma ve dışlama şeklinde kategorize edilebileceği düşünülmüş; ancak her yeni kodlama ve ifadede emin olmak adına bu kategoriler araştırmacılar tarafından tanımlanmıştır. Böylece uzaklaşma teması; mesafe koyma, yaklaşmama olarak tanımlanmıştır. Kaçınma teması, yine mesafe koyma ile beraber, uzaklaşmadan farklı olarak içinde korku ve tedirginlik barındıran bir kavram olarak ele alınmıştır. Dışlama teması ise, bir kimseyi içeri almamak, kendi grubuna kabul etmemek, dışarda tutmak şeklinde düşünülmüştür. Dışlama daha çok bir gruba karşı sergilenen tutum iken uzak durmada bireysellik söz konusudur. Son olarak ön yargılar tutum ve duyguları ifade etse de bunların gözlemlenmesi zor olduğundan ön yargılarla ilgili temalar bunlardan kaynaklanan ve gözlemlenebilen davranışlara odaklanılarak ifade edilmiştir.

Nitel araştırmalarda kodlayıcılar arası güvenilirlik, çalışmanın güvenilirliği için önemli bir kanıt sunmaktadır. Bu çalışmada, araştırmanın danışmanı ve araştırmanın yazarı olmak üzere iki kodlayıcı yer almıştır. Görüş ayrılığı durumlarında ise sınıf eğitimi alanında araştırma görevlisi doktor olan başka bir araştırmacıya başvurulmuştur. Kodlamalar arasındaki güvenilirlik oranı Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü [Gvenirlik=Grş Birliği/Görüş Ayrılığı+ Görüş Birliği] kullanılarak hesaplanmıştır. Bu formül kullanıldığında kodlayıcılar tarafından yapılan kodlamalar arasındaki tutarlık %98 olarak hesaplanmıştır. Bu oran kodlamaların güvenilir bir şekilde yapıldığını göstermiştir.

3.3.2.Çocuklar için Kalıp Yargı lği

Çocuklar için Kalıp Yargı lği (İKY), araştırmacılar tarafından ilkokul 4.sınıf ğrencilerinin kalıp yargılarını ölçmeye yönelik hazırlanmış bir ölçektir. Ek-4'te gösterildiği gibi İKY'de çocukların arkadaşlarının sahip olduğu kalıp yargılara ait 13 madde bulunmaktadır. Çocuklardan 5'li likert tipi ölçekten oluşan ölçek maddelerini "Hiç Katılmıyorum, Katılmıyorum, Biraz Katılıyorum, oğunlukla Katılıyorum, Katılıyorum" olarak işaretlemeleri istenmiştir.

3.3.2.1. Çocuklar için Kalıp Yargı leğinde Kapsam Geçerliliği

İKY'nn geliştirilmesinde bu araştırmanın nitel boyutundan elde edilen veriler kullanılmıştır. Yapılan görüşmelerde öğretmenler, öğrencilerin cinsiyet, dil, din, dersler, etnisite/ırk, özel gereksinimli bireyler, sosyoekonomik düzey, meslek, yer ve bireysel farklılıklar konularında kalıp yargıları olduğunu belirtmiştir. İKY'nn taslak halinde ğretmen görüşlerinden yola çıkılarak kalıp yargılarla ilgili 26 madde oluşturulmuştur. Kapsam geçerliliğin sağlanması amacıyla Davis (1992) tekniği çerçevesinde, taslağın değerlendirilmesi için, içinde ölçek maddelerinin yer aldığı uzman görüş formu oluşturulmuş ve uzmanlardan her bir maddeyi "madde uygun", "madde hafifçe gözden geçirilmeli", "madde ciddi derecede gözden geçirilmeli" ve "madde uygun değil" biçiminde değerlendirmeleri istenmiştir. Buna ek olarak formda her maddenin altına "Maddeye yönelik bir eleştiriniz ya da öneriniz varsa lütfen yazınız." şeklinde bir alan bırakılarak uzmanlardan yazılı değerlendirmeleri alınmıştır. Eğitim programları ve ğretim, çalışma psikolojisi, sosyal psikoloji, sınıf eğitimi, matematik eğitimi, STEM eğitimi ve coğrafya eğitimi alanlarında uzman toplam yedi ğretim yesi, leği incelemiş ve gerekli gördükleri yerlerde dönütler vermiştir. Bu dönütlere göre uzmanlar bazı maddelerin kalıp yargılarla ilgisiz olduğunu ya da öğrencilere sorulmasının uygun olmadığını belirtmiştir. Uzmanların en az

%80'inin "madde ciddi derecede gözden geçirilmeli" ve "madde uygun değil" dediği maddeler çıkarılmıştır. Bu görüşlere dayalı olarak ÇİKYÖ'den "*Bütün yabancı ve bizden farklı insanlar hırsızlık yapar.*", "*Bütün yabancı ve bizden farklı insanlar çocukları kaçıır.*" ve "*Yaramazlar derslerinde başarısızdırlar.*" şeklinde ifade edilen üç madde ölçekten çıkarılmıştır. Kalan maddeler uzman görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenerek ifade edilmiştir. Ayrıca ölçekte seçenek olarak sunulan "Doğrudur, Yanlıştır" seçenekleri "Katılıyorum, Katılmıyorum" olarak değiştirilmiş daha sonra da "Hiç Katılmıyorum, Katılmıyorum, Biraz Katılıyorum, Çoğunlukla Katılıyorum, Katılıyorum" şeklinde 5'li likert tipi ölçeğe çevrilmiştir. Uzman görüşü doğrultusunda yeniden düzenlenen ölçek ile çocuklarla ön görüşmeler yapılmıştır. Bu doğrultuda üç ilkokul 4. sınıf öğrencisine ölçek maddeleri tek tek sorulmuş ve anlaşılmadığı düşünülen ifadeler belirlenmiştir. Örneğin; "*Sadece zenginler marka giyer.*" maddesinde "marka" kelimesi bir öğrenci tarafından tam olarak anlaşılmadığı için madde "*Sadece zenginler pahalı ve marka kıyafet giyer.*" şeklinde ifade edilerek daha anlaşılır hale getirilmiştir. Benzer şekilde "*Başka diller kabadır.*" maddesi de "kaba" kelimesi başka bir öğrencide kafa karışıklığı yarattığından madde "*Başka diller çirkin ve kabadır.*" şeklinde düzenlenmiş ve ölçeğe son şekli verilmiştir.

3.3.2.2.Çocuklar için Kalıp Yargı Ölçeğinin Yapı Geçerliliği

Ölçeklerin geçerliliğini sağlamak için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Ölçek 270 öğrenciye uygulanmıştır. Kayıp veri ataması yapıldıktan sonra AFA için 254 veri kullanılmıştır. Faktör analizlerinde, ölçekte yer alan madde sayısının 3-6 katı kadar katılımcının çalışmaya katılması önerilmekte ve bu bağlamda faktör analizinde 200 kişi kabul edilebilir ve 500 kişi ise çok iyi bir sayı olarak ifade edilmektedir (Cattel, 1978; akt. İlhan ve Çetin, 2013).

23 madde ile başlatılan AFA süreci, faktör yükleri (0, 30'un altında olan ve binişiklik gösteren) ve ortak faktör varyansları (0, 20'nin altında olan) uygun olmayan maddeler (Büyüköztürk, 2012) atıldıktan sonra 13 madde ile tamamlanmıştır. AFA sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0,83; Bartlett testi sonucu ise anlamlı çıkmıştır ($p<.001$). Bu sonuçlar AFA için gerçekleştirilen uygulamadan elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermekle birlikte AFA için ulaşılan katılımcı sayısının yeterliğine işaret etmektedir (Seçer, 2013). ÇİKYÖ, tek faktör altında toplam varyansın %30,23' ünü açıklayabilmiştir. AFA' da açıklanan varyans tek faktörlü yapılar için %30 ve üzerinde ise

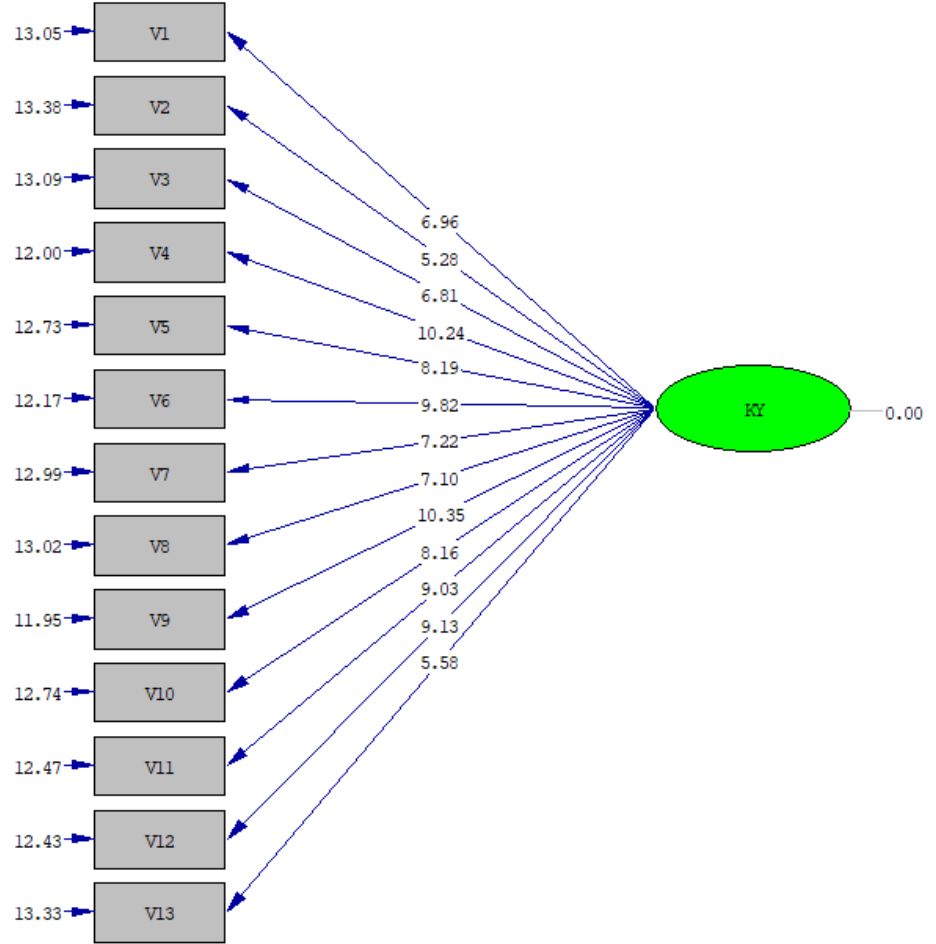
kabul edilebilirdir (Bayram 2009; akt. İlhan ve Çetin, 2013). ÇİKYÖ’de yer alan maddelere ait faktör yükleri Tablo 1’ de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çocuklar İçin Kalıp Yargı Ölçeği (AFA) Faktör Yükleri

Madde No	
V1	0,57
V2	0,50
V3	0,57
V4	0,61
V5	0,61
V6	0,56
V7	0,52
V8	0,55
V9	0,55
V10	0,47
V11	0,53
V12	0,52
V13	0,51

Tablo 1 incelendiğinde ÇİKYÖ’de yer alan maddelere ait faktör yükleri 0,50 ve 0,61 arasında değişmektedir. Madde yükleri 0,30’un üzerinde olduğu için (Costello ve Osborne, 2005) yeterli kabul edilmektedir. AFA için gerçekleştirilen ölçümlerin güvenilir olup olmadığını belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach’s α katsayısı 0,80 düzeyinde bulunmuştur. Bu oranlar 0,70’ in üzerinde olduğu için (George ve Meyer, 2003) ÇİKYÖ ile gerçekleştirilen ölçümlerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

ÇİKYÖ için AFA'dan elde edilen faktör yapısının DFA ile doğrulanıp doğrulanmadığı da test edilmiş ve elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır. ÇİKYÖ, İlkokul 4.sınıfa giden 276 öğrenciye uygulanmış ve kayıp veri ataması yapıldıktan sonra kalan 254 veri DFA'da kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre; DFA sonuçları ÇİKYÖ'nün AFA'dan



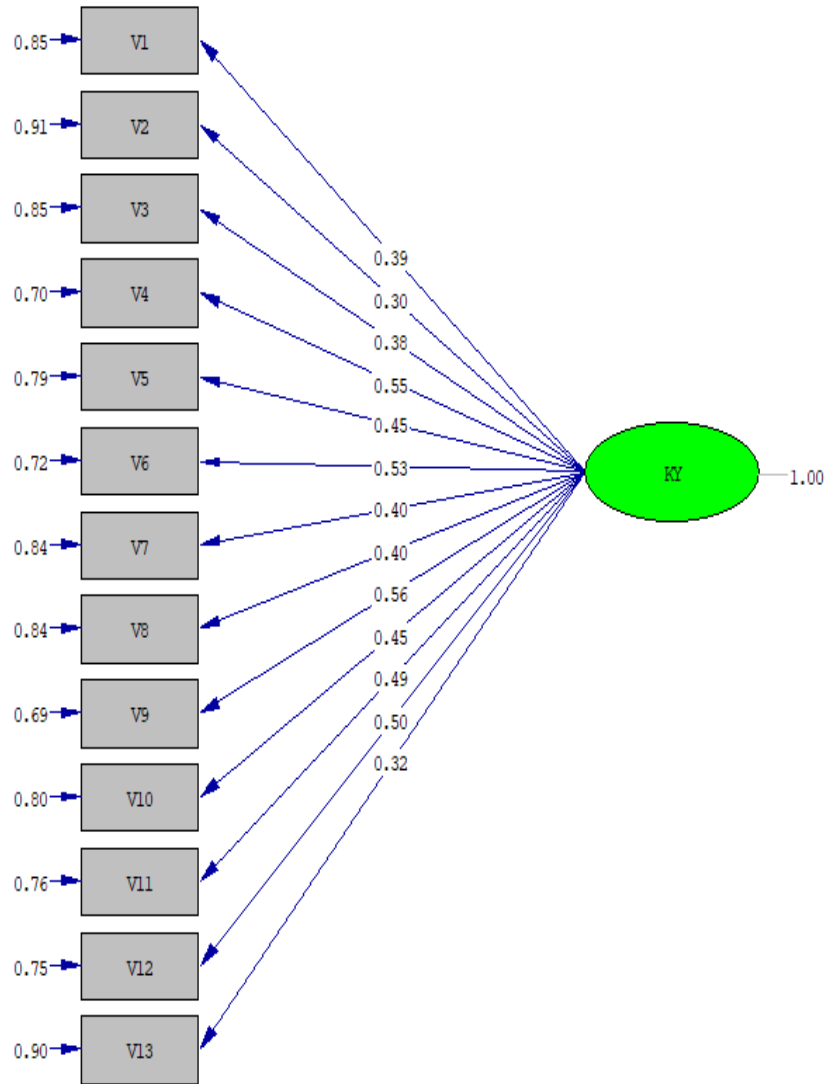
ki-kare=120.47, sd=65, P-değeri=0.00004, RMSEA=0.047

elde edilen yapısını doğrulamıştır. t değerlerine ait bulgulara Şekil 3'te yer verilmiştir.

Şekil 3. Çocuklar için Kalıp Yargı Ölçeği t Değerleri

Şekil 3'te görüldüğü gibi DFA'da elde edilen yapıya ait t değerleri 5,28 ve 10,35 arasında değişmektedir. t değerinin 1,96'dan yüksek olması 0,05, 2,56'dan yüksek olması ise 0,001 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade eder (Şimşek, 2020; Schumacker and Lomax 2010). Bu bakımdan ölçekte yer alan maddelerin uygun olduğu görülmektedir.

DFA'dan elde edilen yapılara ait faktör yükleri Şekil 4'te gösterilmiştir.



ki-kare=120.47, sd=65, P-değeri=0.00004, RMSEA=0.047

Şekil 4. Çocuklar için Kalıp Yargı Ölçeği (DFA) Faktör Yükleri

Şekil 4'te de görüldüğü gibi ÇİKYÖ' de yer alan maddelerin faktör yükleri 0,30 ile 0,56 arasında değişmektedir. Bu değerler 0,30'un üzerinde olduğu için ölçekte yer alan 13 maddenin hepsinin yeterli derecede faktör yüküne sahip olduğu anlaşılmaktadır (Costello ve Osborne, 2005).

DFA'da sonucunda elde edilen yapının uygunluğu için uyum iyiliği indeksleri incelenmiştir. Tablo 2'de uyum iyiliği indekslerine ilişkin değerler gösterilmiştir.

Tablo 2. ÇİKYÖ'ye Dair Uyum İyiliği İndeksleri

	Uyum İyiliği İndeksleri	Değerlendirme
<i>p</i>	0,00004 < 0,05	Anlamlı
χ^2 /sd	120,4/65= 1,8 ≤ 2	Mükemmel uyum
<i>RMSEA</i>	0,00 ≤ 0,047 ≤ 0,05	Mükemmel uyum
<i>CFI</i>	0,95 ≤ 0,95 ≤ 1	Mükemmel uyum
<i>NFI</i>	0,90 ≤ 0,90 ≤ 0,95	İyi uyum
<i>NNFI</i>	0,90 ≤ 0,94 ≤ 0,95	İyi uyum
<i>IFI</i>	0,95 ≤ 0,95 ≤ 1	Mükemmel uyum
<i>SRMR</i>	0,05 ≤ 0,048 ≤ 0,08	İyi uyum
<i>PNFI</i>	0,50 ≤ 0,74 ≤ 0,95	İyi uyum
<i>PGFI</i>	0,50 ≤ 0,68 ≤ 0,95	İyi uyum
<i>GFI</i>	0,90 ≤ 0,95 ≤ 0,95	İyi uyum
<i>AGFI</i>	0,90 ≤ 0,93 ≤ 1	Mükemmel uyum

*Koyu renkle gösterilen değerler ÇİKYÖ'ye aittir.

Tablo 2’de verilen uyum iyiliği indekslerinde ilk incelenmesi gereken değer, uyum iyiliği istatistiği olarak bilinen Ki-Kare (χ^2) değeridir. Bu değer 0,05 altında olması anlamlı olduğu ve gözlenen veri matrisi ile beklenen veri matrisi arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu anlamına gelmektedir. Bu durumlarda diğer uyum indeksi değerlerine de bakılmalıdır. Söz konusu değerler incelendiğinde χ^2/sd (Ki-Kare/Serbestlik derecesi), RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Kare Kökü), CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi), IFI (Fazlalık Uyum İndeksi) ve AGFI (Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi) değerlerinin mükemmel uyumu gösterdiği anlaşılmaktadır. NFI (Normlaştırılmış Uyum İndeksi), NNFI (Normlaştırılmamış Uyum İndeksi), SRMR (Standartlaştırılmış Hata Kareleri Ortalamasının Karekökü), PNFI (Sıkı Normlaştırılmış Uyum İndeksi), PGFI (Sıkı İyilik Uyum İndeksi), GFI (İyilik Uyum İndeksi) ve AGFI (Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi) değerleri ise iyi (kabul edilebilir) uyumu ifade etmektedir.

Tüm bu bulgular, ÇİKYÖ’nün yapı geçerliğine sahip olduğu anlamına gelmektedir. Kapsam geçerliği konusundaki uzman görüşleri ve ölçüm güvenirliği de dikkate alınınca ÇİKYÖ’nün çocukların kalıp yargılarını belirleme konusunda geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceği söylenmektedir.

3.3.3. Çocuklar için Ön Yargı Ölçeği

Çocuklar İçin Ön Yargı Ölçeği (ÇİÖYÖ), çocukların ön yargılarını belirlemek için hazırlanmış bir ölçektir. Ek-5’te gösterilen ölçekte çocukların arkadaşlarının sahip olduğu ön yargılara ait 13 madde bulunmaktadır. Çocuklara arkadaşlarının bu görüşlerinin ne kadar onayladıkları sorulmaktadır. Çocuklardan 5’li likert tipi ölçek şeklinde hazırlanan ölçek

maddelerini “Kesinlikle onaylamıyorum, Onaylamıyorum, Kararsızım, Onaylıyorum, Kesinlikle onaylıyorum” olarak işaretlemeleri istenmiştir.

3.3.3.1.Çocuklar için Ön Yargı Ölçeğinde Kapsam Geçerliliği

ÇİÖYÖ’ de ön yargılarla ilgili 28 madde içeren bir taslak hazırlanmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencilerinin cinsiyet, etnisite/ırk, dil, din, yerler, meslekler, özel gereksinimli bireyler, dersler, sosyoekonomik düzey ve bireysel farklılıklar gibi konularda önyargıları olduğundan bahsetmiştir. Ölçekte kullanılan maddelerin içerikleri bunlara göre şekillendirilmiştir. ÇİKYÖ’ de olduğu gibi ÇİÖYÖ’ de de kapsam geçerliliğin sağlanması amacıyla Davis (1992) tekniği çerçevesinde, taslağın değerlendirilmesi için, ölçek maddelerinin yazılı olduğu uzman görüş formu oluşturulmuş ve uzmanlardan her bir maddeyi “madde uygun”, “madde hafifçe gözden geçirilmedi”, “madde ciddi derecede gözden geçirilmeli” ve “madde uygun değil” biçiminde değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca formda her maddenin altına “maddeye yönelik bir eleştiriniz ya da öneriniz varsa lütfen yazınız” şeklinde bir alan bırakılarak uzmanlardan yazılı değerlendirmeleri alınmıştır. Eğitim programları ve öğretim, çalışma psikolojisi, sosyal psikoloji, sınıf eğitimi, matematik eğitimi, STEM eğitim ve coğrafya eğitimi alanlarında uzman toplam yedi öğretim üyesi ölçeği incelemiş ve gerekli gördükleri yerlerde dönütler vermiştir. Daha sonrasında uzmanlar bazı maddelerin kavramla ilgisiz olduğunu ya da öğrencilere sorulmasının uygun olmadığını belirtmiştir. Bu görüşlere dayanarak ÇİÖYÖ’ den “*Sokakta başka bir dil konuşan arkadaşına "sus" işareti yapması, sadece okuldaki popüler öğrencilerle oynamak istemesi, farklı dinden bir öğretmenle konuşmak istememesi ve popüler olmayan arkadaşlarını oyuna almaması*” şeklinde ifade edilen dört madde uzmanların %80’i uygun bulmadığından kapsam dışı bırakılmıştır. Geriye kalan maddeler uzman görüşleri göz önüne alınarak yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca ölçekte “Doğrudur/ Yanlıştır” seçenekleri “Onaylıyorum, Onaylamıyorum” olarak değiştirilmiş daha sonra da “Kesinlikle onaylamıyorum, Onaylamıyorum, Kararsızım, Onaylıyorum, Kesinlikle onaylıyorum” şeklinde 5’li likert tipi ölçeğe çevrilmiştir. Daha sonra uzman görüşleri dikkate alınarak ölçek tekrar düzenlenmiştir. Yeni taslak ile çocuklarla ön görüşmeler yapılmıştır. Bu doğrultuda üç ilkokul 4. sınıf öğrencisine ölçek maddeleri sorularak görüşleri alınmıştır. Ölçekte anlaşılmayan bir madde olmadığından maddeler değiştirilmemiştir.

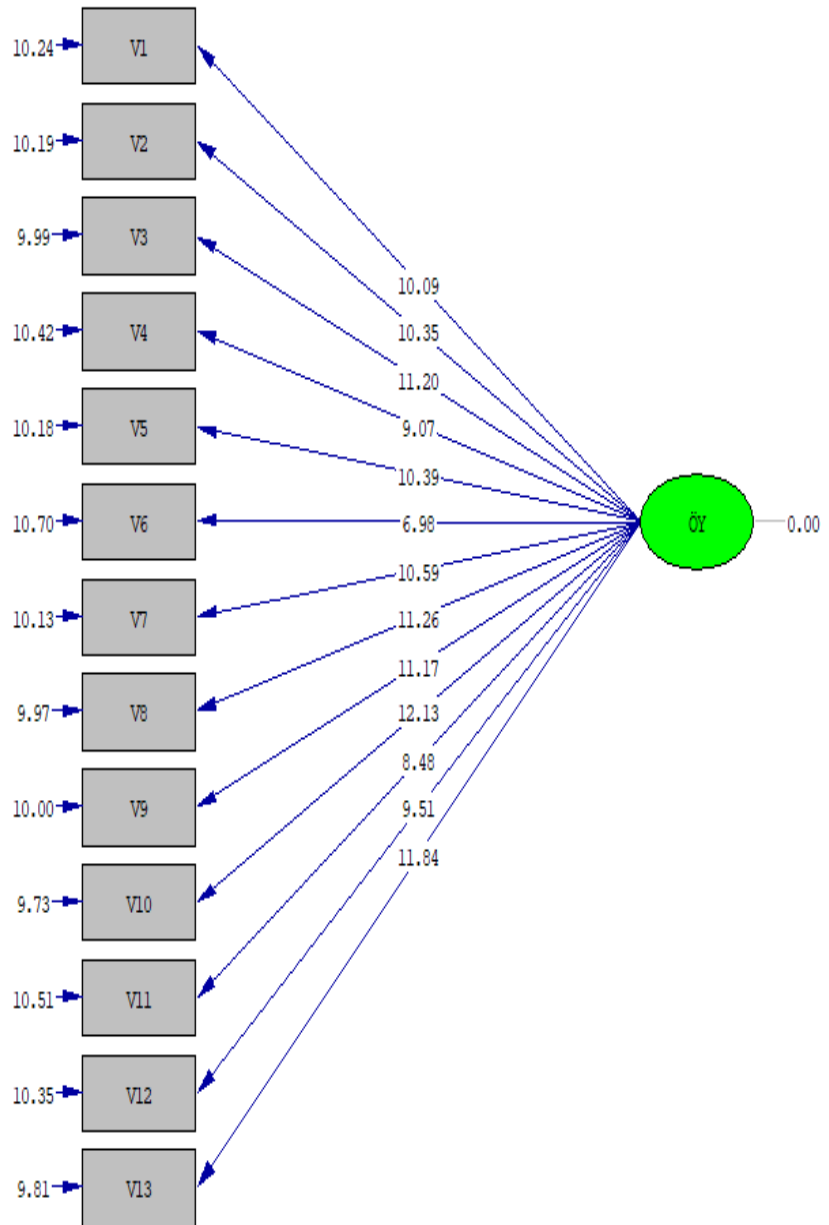
3.3.3.2.Çocuklar için Ön Yargı Ölçeğinin Yapı Geçerliği

ÇİÖYÖ için de ÇİKYÖ’de belirtilen şekilde AFA ve DFA uygulaması yapılmıştır. Ölçek 270 öğrenciye uygulanmıştır. Kayıp veri ataması yapıldıktan sonra AFA için 242 veri kullanılmıştır. 24 madde ile başlatılan AFA süreci, faktör yükleri (0, 30’un altında olan ve binişiklik gösteren) ve ortak faktör varyansları (0, 20’nin altında olan) uygun olmayan maddeler atıldıktan sonra (Büyüköztürk, 2012) 13 madde ile tamamlanmıştır. AFA sonucunda Kaieser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0,88; Bartlett testi sonucu anlamlı çıkmıştır ($p<.001$). AFA sonuçlarına bakıldığında ÇİÖYÖ maddeleri katılımcı açısından yeterlidir (Seçer, 2013). ÇİÖYÖ, toplam varyansın %39,46’ unu açıklayabilmiştir. Bu değer %30’un üzerinde olduğundan kabul edilebilirdir (Bayram 2009; akt. İlhan ve Çetin, 2013). AFA’dan elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olduğu görülmüştür. Maddelerin faktör yükleri Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Çocuklar İçin Ön Yargı Ölçeği (AFA) Faktör Yükleri

Madde No	
V1	0,62
V2	0,60
V3	0,66
V4	0,59
V5	0,66
V6	0,48
V7	0,64
V8	0,67
V9	0,68
V10	0,68
V11	0,58
V12	0,53
V13	0,69

Tablo 3'e bakıldığında ÇİÖYÖ'de maddelerin faktör yüklerinin 0,48 ve 0,69 arasında değiştiği görülmektedir. Maddelerin faktör yüklerinin 0,30'un üzerinde olması ideal kabul edilmektedir (Costello ve Osborne, 2005). ÇİÖYÖ için AFA'dan elde edilen faktör yapısını DFA ile test edilmiş ve elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır. Ölçek 276 öğrenciye uygulanmıştır. Kayıp veri ataması yapıldıktan sonra 244 veri ile DFA yapılmıştır. Elde edilen verilere göre DFA sonuçları ÇİÖYÖ'nün AFA'dan elde edilen yapısını doğrulamıştır. t değerlerine ait bulgular Şekil 5'te gösterilmiştir.

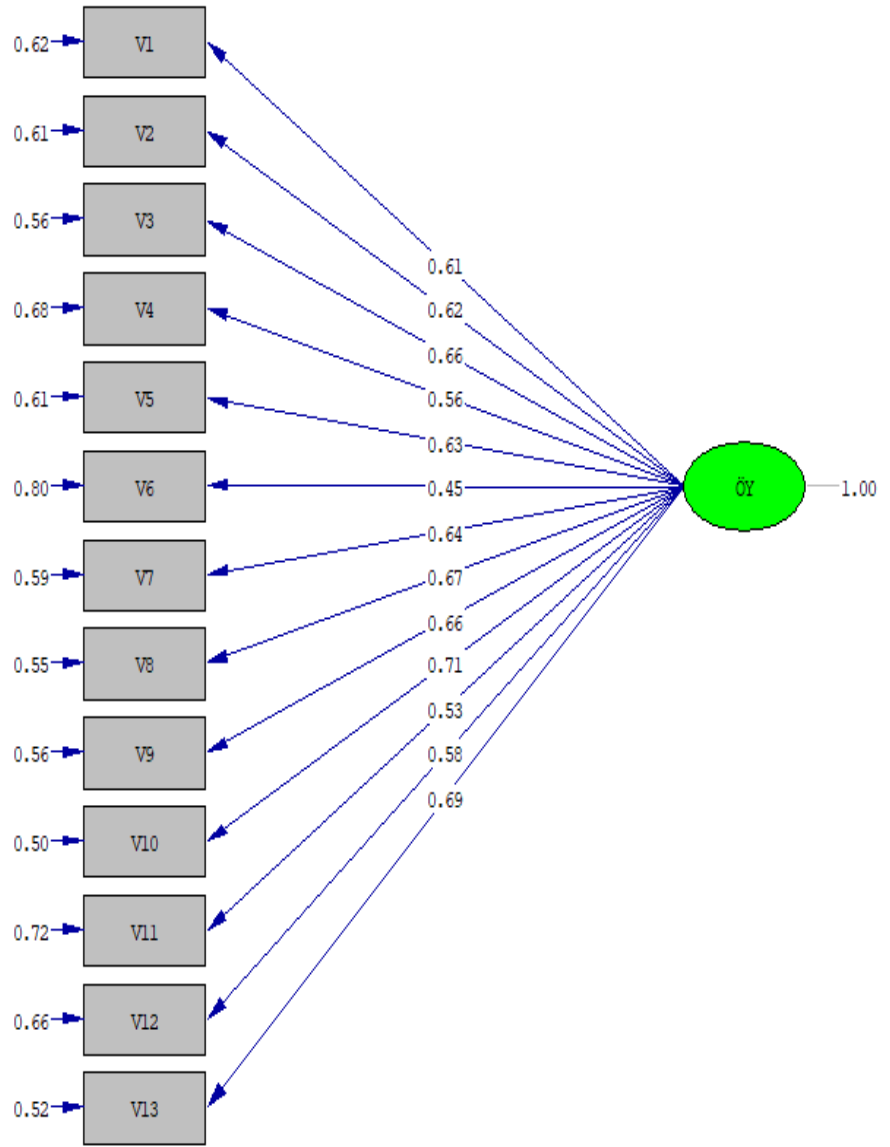


Ki-kare=122.83, sd=65, P-değeri=0.00002, RMSEA=0.061

Şekil 5. Çocuklar için Ön Yargı Ölçeği t Değerleri

Şekil 5 incelendiğinde DFA'dan ele edilen t değerlerinin 6,98 ve 11,84 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerler 0,001 düzeyinde anlamlıdır (Şimşek, 2020; Schumacker ve Lomax 2010).

DFA'da elde edilen faktör yükleri Şekil 6'da gösterilmiştir.



Ki-kare=122.83, sd=65, P-değeri=0.00002, RMSEA=0.061

Şekil 6. Çocuklar İçin Ön Yargı Ölçeği (DFA) Faktör Yükleri

Şekil 6'da verilen DFA sonuçlarına göre maddelerin faktör yüklerinin 0,45 ve 0,71 arasında olduğu görülmektedir. Bu değerler, 0,30'un üzerinde olduğu için ÇİÖYÖ'de yer

alan 13 maddenin yeterli düzeyde faktör yüküne sahip olduğu anlaşılmaktadır (Costello ve Osborne, 2005). DFA sonucuna dair uyum iyiliği indeksleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. ÇİÖYÖ' ye Dair Uyum İyiliği İndeksleri

	Uyum İyiliği İndeksleri	Değerlendirme
<i>p</i>	0,00002 <0,05	Anlamlı
<i>x²/sd</i>	122,8/65= 1,8 ≤2	Mükemmel uyum
<i>RMSEA</i>	0,05≤ 0,061 ≤0,08	İyi uyum
<i>CFI</i>	0,95≤ 0,98 ≤1	Mükemmel uyum
<i>NFI</i>	0,95≤ 0,96 ≤1	Mükemmel uyum
<i>NNFI</i>	0,95≤ 0,98 ≤1	Mükemmel uyum
<i>IFI</i>	0,95≤ 0,98 ≤1	Mükemmel uyum
<i>SRMR</i>	0,05≤ 0,045 ≤0,08	İyi uyum
<i>PNFI</i>	0,50≤ 0,80 ≤0,95	İyi uyum
<i>PGFI</i>	0,50≤ 0,66 ≤0,95	İyi uyum
<i>GFI</i>	0,90≤ 0,93 ≤0,95	İyi uyum
<i>AGFI</i>	0,90≤ 0,90 ≤1	Mükemmel uyum

*Koyu renkle gösterilen değerler ÇİÖYÖ'ye aittir.

Tablo 4'te verilen uyum iyiliği indekslerinde Ki-Kare (x^2) değeri 0,005 altında olduğundan bu değer anlamlı olduğu görülmektedir. Diğer değerler incelendiğinde x^2/sd (Ki-Kare/Serbestlik derecesi), CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi), IFI (Fazlalık Uyum İndeksi), NFI (Normlaştırılmış Uyum İndeksi), NNFI (Normlaştırılmamış Uyum İndeksi) ve AGFI (Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi) mükemmel uyumu göstermektedir. RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Kare Kökü), SRMR (Standartlaştırılmış Hata Kareleri Ortalamasının Karekökü), PNFI (Sıkı Normlaştırılmış Uyum İndeksi), PGFI (Sıkı İyilik Uyum İndeksi) ve GFI (İyilik Uyum İndeksi) değerleri ise mükemmel uyumu göstermektedir.

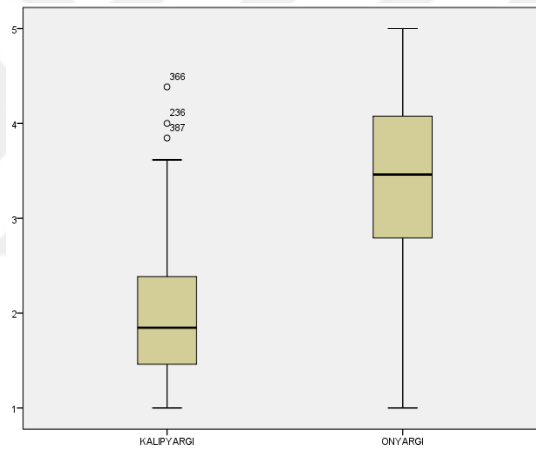
AFA için gerçekleştirilen ölçümlerin güvenilir olup olmadığını belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach's α katsayısı 0,87 düzeyinde bulunmuştur. Bu sonuçlar çalışmada ÇİÖYÖ ile gerçekleştirilen ölçümlerin güvenilir olduğunu göstermektedir (George ve Meyer, 2003).

Tüm bulgular bir arada değerlendirildiğinde ÇİÖYÖ'nün yapı geçerliğine sahip olduğu ifade edilebilir. Kapsam geçerliği konusunda uzmanların görüşleri ve ölçüm güvenilirliği de ÇİÖYÖ'nün çocukların ön yargılarını belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

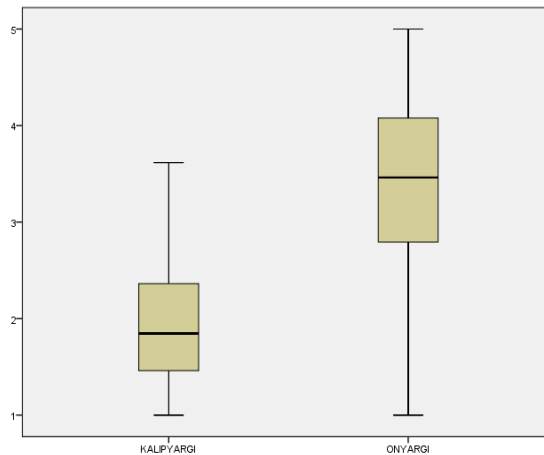
3.4.VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmadan elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Katılımcı ifadeleri teker teker okunarak kodlanmış, benzer kodlar kategorilere, benzer kategoriler ise temalara ayrılmıştır. Elde edilen kategorileri temsil eden ifadeler, öğretmen görüşlerinden alınan doğrudan ifadelerle desteklenmiştir.

Araştırmanın nicel boyutu için gerekli veriler Çocuklar için Kalıp Yargı Ölçeği ve Çocuklar için Ön Yargı Ölçeği ile toplanmıştır. Veriler toplandıktan sonra seri ortalamasıyla kayıp veri ataması yapılmıştır. Kayıp veri atamasından sonra 448 öğrencinin puanları kullanılarak analizler yapılmaya başlanmıştır. Elde edilen puanlarda uç değer olup olmadığına kutu analizi (box-plot) ile bakılmıştır. Söz konusu kutu analizi grafikleri Şekil 7 ve Şekil 8’de verilmiştir:



Şekil 7. Uç değerler analizi tablosu (ilk)



Şekil 8. Uç değerler analizi tablosu (son)

Şekil 7’de görüldüğü gibi kalıp yargı ölçeğinde üç adet uç değere rastlanmıştır. Bu üç adet uç değer veri setinden atılmıştır. Şekil 8’de anlaşıldığı üzere ön yargı ölçeğinde herhangi bir uç değere rastlanmamıştır. Uç değerlere sahip üç katılımcıya ait veri atıldıktan sonra veri analizinde 445 öğrencinin puanı kullanılmıştır.

Ölçeklerden elde edilen puanların cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin hangi testlerle analiz edileceğini belirlemek için verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş ve bu katsayılar göre ilgili puanların normal dağılıma uygun olup olmadıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Kalıp yargı ölçeğinden elde edilen puanların çarpıklık ve basıklık katsayıları sırasıyla 0,49 ve -0,54; ön yargı ölçeğinden elde edilen puanların çarpıklık ve basıklık katsayıları ise sırasıyla -0,31 ve -0,45’tir. Bu değerler -1 ve +1 arasında olduğundan dolayı verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır (Büyüköztürk, 2012). Bu yüzden kalıp yargı ve ön yargıların cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine parametrik testlerden İlişkisiz Örneklem t- Testi ile bakılmıştır. Kalıp yargı ve ön yargıların yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ise Tek Yönlü Varyans Analizi ile incelenmiştir. Anlamlı bir farklılık varsa post-hoc’a bakılmıştır. Varyansların eşit ve örneklemelerin farklı olması durumunda post-hoc testlerinden LSD uygulanır (Kayri, 2009). Çocukların kalıp yargı ve ön yargı düzeylerini analiz etmek için betimsel istatistikler yapılmıştır. Betimsel istatistiklerden elde edilen ortalama değerlere ($\bar{x}$) bakıldığında, öğrencilerin kalıp yargı ölçeğine ait puanları 1,00-1,80 arasında ise ilgili ifadeler hiç katılmadıkları, 1,81-2,60 arasında ise katılmadıkları, 2,61-3,40 arasında ise biraz katıldıkları, 3,41-4,20 arasında ise katıldıkları, 4,21-5,00 arasında ise tamamen katıldıkları yorumu yapılmıştır. Ön yargı ölçeğine ait puanlara bakıldığında ise öğrencilerin arkadaşlarının ön yargı içeren tutum ve davranışlarını 1,00- 1,80 arasında ise kesinlikle onaylamadıkları, 1,81-2,60 arasında ise onaylamadıkları, 2,61-3,40 arasında ise kararsız kaldıkları, 3,41-4,20 arasında ise onayladıkları ve 4,21-5,00 ise kesinlikle onayladıkları yorumu yapılmıştır.

4.BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen verilerden yola çıkılarak ulaşılan bulgular açıklanmıştır.

4.1. NİTEL BULGULAR

Araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular aşağıda açıklanmıştır.

4.1.2. Kalıp Yargılara Dair Bulgular

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonrasında elde edilen kodlanan kalıp yargılar Şekil 9’da gösterilmiştir:



Şekil 9. İlkokul Öğrencilerinin Kalıp Yargıları

Şekil 9’da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerine göre ilkokul öğrencileri cinsiyet, etnisite/ırk, dil, din, yerler, meslekler, özel gereksinimli bireyler, dersler, sosyoekonomik düzey ve bireysel farklılıklar ile ilgili konularda kalıp yargılara sahiptir. Bu çerçevede elde edilen temalar ve bu temalara ait kategoriler aşağıda verilmiştir.

4.1.2.1.Cinsiyete Dair Kalıp Yargılar

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilkokul öğrencilerinin cinsiyete dair kalıp yargıları oyun, renk, karakter, meslek, dış görünüş, beceri, sorumluluk ve hijyen konularındadır. Bu konuda elde edilen kategoriler ve bu kategorilere uygun öğretmen ifadeleri Tablo 5’te verilmiştir:

Tablo 5.Cinsiyete Dair Kalıp Yargı Kategorileri

Kategori	İfade	Öğretmen
Oyun	<i>Oyun, oyunda ip atlamanın işte yakan top oynamanın sadece kızların oynadığı, futbol deyince erkek öğrencilerimiz oynadığı, “Kızlar futbol oynayamaz, erkekler ip atlamaz.” gibi kalıplarla karşılaşıyoruz</i>	Kerem Öğretmen, (Erkek, 13 yıl kıdem, köy, Mardin)
	<i>...oyun oynamalı bir etkinlikler, erkek adam oynamaz...</i>	Pelin Öğretmen (Kadın, 2 yıl kıdem, köy, Bursa)
	<i>..kızlar ve erkeklerle oyun oynandığında işte kızlar top oynamaz, erkekler ip atlamaz tarzında kalıp yargıları var.</i>	Abdullah Öğretmen, (Erkek, 14 yıl kıdem, ilçe, Gaziantep)
	<i>İşte oyunlarda kızla erkek aynı oyunu oynamaz, kız oyunu-erkek oyunu gibi çeşitli kalıp yargılar var.</i>	Özcan Öğretmen (Erkek, 6 yıl kıdem, ilçe, Mardin)
Renk	<i>...hani herhangi bir öğrencinin işte çorabının pembe olması, benim başından geçen bir olaydan bahsedeceğim, öğrenci işte sabah okula gelecek. Annesi bulamıyor evde çorap, sonra kız kardeşinin çorabını giydiriyor pembe bir tane ve sınıfa girince de sınıf ayakkabıları çıkarmaları lazım çocukların. Onu çıkardıktan sonra o pembe çorabı gören bütün çocuklar öğrenciler, hani resmen çocuğu linç ettiler, “Kız çorabı giymiş, kızsın sen.” filan.</i>	Zuhal Öğretmen (Kadın, 15 yıl kıdem, köy, Elazığ)
	<i>Renk hakeza o da klasik kalıplaşmış hani pembe kızlara ait, mavi erkeklere ait öğrencilerde gözlemlenen belirli kalıplar...</i>	Kerem Öğretmen (Erkek, 13 yıl kıdem, köy, Mardin)
	<i>..erkekler pembe renk giymez, kızlar mavi renk giymez..</i>	

		Cemre Öğretmen (Kadın, 16 yıl kıdem, il merkezi, Bolu)
Karakter/ Mizaç	<i>Bunun dışında kız-erkek ayrımında yine şöyle bir gözlem yapıyorum. Kalıp yargı olarak kadınlar hassas ve narin, erkekler dayanıklıdır, güçlüdür...</i>	Damla Öğretmen (Kadın, 5 yıl kıdem, köy, Ağrı)
Meslek	<i>Anneler temizlik yapar, çocuk bakar, evde durur. Babalar çalışır, araba sürer. Böyle bir yargıları var.</i>	Zuhal Öğretmen, (Kadın, 15 yıl kıdem, köy, Elazığ)
Dış görünüş	<i>Benim belli çocuklarda gözlemlediğim kalıp yargılara baktığımda "Erkekler saç uzatamaz"...</i>	Cemre Öğretmen (Kadın, 16 yıl kıdem, il merkezi, Bolu)
	<i>Uzun saç bıraktığında yani kızlar uzun saç bırakır, erkekler bıraktığında bırakmaz diye kalıplar var.</i>	Kerem Öğretmen (Erkek, 13 yıl kıdem, köy, Mardin)
Beceri	<i>Kalıp yargılar deyince karşılaştığımız arabayı kadınlar kullanmaz, erkekler araba kullanır.</i>	Can Öğretmen (Erkek, 6 yıl kıdem, il merkezi, Denizli)
	<i>Ağır kitapları erkekler taşıyabilir, kadınlar taşıyamaz. Kadınlar temizlik işleri ile ilgilenabilir gibi, bunu gözlemledim.</i>	Damla Öğretmen (Kadın, 5 yıl kıdem, köy, Ağrı)
	<i>Bir sınıfta etkinlik yaptığında bunu kızlar yapamaz işte bunu erkek işi işte onu o kaldıramaz, ben yapayım...</i>	Pelin Öğretmen (Kadın 2 yıl kıdem, köy, Bursa)
Sorumluluk	<i>Evde yemek yapma, çamaşır yıkama, sofra kurma kaldırma, bulaşık yıkama gibi ev işlerini hep genellikle kadınların yaptığını görüyorlar. Tamir işlerinin, badana boya gibi işlerin de erkekler tarafından yapıldığını görüyorlar. Buradan yola çıkarak da kadınlar yemek yapar bulaşık yıkar, erkekler tamir yapar, televizyon seyrederek gibi kalıp yargılar oluşturuyorlar.</i>	İpek Öğretmen (Kadın, 4 yıl kıdem, köy, Balıkesir)
	<i>Babam tabak mı taşıyacak diyor. Çünkü baba onlar için yemek yapmaz, sofra kurmaz. Babanın belli başlı görevleri babalar araba sürer, babalar çalışır.</i>	Gizem Öğretmen (Kadın, 3 yıl kıdem, köy, Diyarbakır)
Hijyen	<i>Onun dışında cinsiyetlere karşı bir kalıp yargıları var. Örnek veriyorum özellikle kız öğrencilerimde erkekler kirlidir... Bunun mesela aksini kanıtlayan çok öğrencim var sınıfta. Fakat o öğrencim de açıkçası görülüyor.</i>	Gizem Öğretmen (Kadın, 3 yıl, köy, Konya)

Tablo 5'teki ifadeler dikkate alındığında, öğretmen görüşlerine göre çocukların oyunla ilgili kalıp yargıları bulunmaktadır. Çocuklar, kız oyunu olarak nitelendirdikleri

oyunları erkeklerin iyi oynayamayacağını; erkek oyunu olarak nitelendirilen oyunları ise kızların iyi oynayamayacağını; sorumluluk konusunda kadınların evde yemek yaptığını, çocuk baktığını erkeklerin ise işe gidip para kazandığını düşünmektedir. Hijyen açısından bakıldığında kız öğrenciler, erkek öğrencilerin temiz olmadığı algısına sahiptir. Söz konusu cinsiyet olduğunda “pembe” ayırt edici bir renk olarak karşımıza çıkmakta ve erkeklerin kaçınması gereken bir renk olarak düşünülmektedir. Hatta bu rengi tercih eden erkekler, psikolojik şiddete maruz kalmaktadır. Karakter açısından kadınlara, hassaslık gibi onları edilgenleştiren, erkeklere ise güçlülük gibi onları baskın figürler haline getiren sıfatlar yakıştırılmaktadır. Mesleklere ilişkin kalıp yargılarında çocuklar, kadınları ev hanımı gibi düşünebilmekte, erkeklere ise dışarıda çalışma işini bırakmaktadırlar. Erkek çocuklar, yalnızca kadınların saçını uzatabileceğini, kız çocuklar ise yalnızca erkeklerin saçını kestirebileceğini düşünmekte, yine saçını kısa kestiren kız öğrencilerle akranları alay etmektedir. Beceri açısından bakıldığında kadınların araba sürmek ya da ağır kaldırma gibi becerileri gerçekleştiremeyeceği, erkeklerin ise tam tersi bu ve birçok becerileri rahatlıkla gerçekleştirebileceği düşüncesi kadınların yetersiz olarak algılandığının göstergesidir. Tüm bunlar çocukların daha şimdiden, kadını eve kapatan ve evle ilgili sorumlulukları ona yükleyen, onu silikleştiren, güçsüz gören, erkekler tarafından baskılanmasını kolaylaştıran algılara sahip olduğunu göstermektedir.

4.1.2.2.Etnisiteye/ırka Dair Kalıp Yargılar

Sınıf öğretmenlerine göre söz konusu etnisiteler/ırklar olduğunda ilkokul öğrencileri hijyen, suça yatkınlık ve dış görünüş konularında bazı kalıp yargılar taşımaktadır. Bu kategorilere ait öğretmen görüşleri, Tablo 6’da verilmiştir:

Tablo 6. Etnisiteye/ırka Dair Kalıp Yargı Kategorileri

Kategori	İfade	Öğretmen
Hijyen	<i>...göçmen öğrenciler yoğunlukta olduğu için göçmen öğrencilerle ilgili pis olurlar...</i>	Alev Öğretmen (kadın, 4 yıl kıdem, ilçe, Edirne)

Suç yatkınlık	<i>Karaçiler'in yani dışarıda görülen herhangi bir yabancının "İşte Karaçi, beni kaçırarak." ya da "Hırsızlar geldi." gibi bir kalıp yargısı olduğunu gözlemledim. Ayrıca Suriyeli göçmenlerin gelmesi ile bazen motorla okulun yanından geçtiğinde, işte "Bunlar da Karaçi." veya işte "Suriyeli" gibi Suriyelilere de belli şartlardan dolayı bölgeye göçmelerinden ötürü burada bir kalıp yargı oluştuğunu düşünüyorum.</i>	Hakan Öğretmen (Erkek, 8 yıl kıdem, köy, Manisa)
Dış görünüş	<i>Mesela sarışın öğrenci görünce asla Suriyeli olamazdı. Ne desek onu kesinlikle kabul ettiremiyorduk. Onlar için işte çok esmerse ve annesi özellikle çarşafı ise bu kesinlikle Suriyelidir.</i>	Zuhal Öğretmen (Kadın, 15 yıl kıdem, köy, Elazığ)

Tablo 6, öğrencilerin farklı etnik kökenlere sahip insanlara karşı olan kalıp yargılarını göstermektedir. Öğretmen görüşlerine göre, öğrenciler ülkemizde yaşayan farklı etnisiteden ya da ırktan insanlara karşı aşırı genellemeler yapmaktadır. Örneğin, ülkemizde yaşayan Suriyeli insanlar için, bütün çarşaf giyen insanları Suriyeli olarak adlandırmışlardır. Bununla birlikte bu insanların temiz olmadığını düşünmektedirler. Ayrıca kendi ırklarından olmayan insanların hırsızlık gibi suçlara yatkın olduklarını belirtmişlerdir.

4.1.2.3. Dillere Dair Kalıp Yargılar

Öğrencilerin dillere dair kalıp yargıları, öğretmen görüşlerine göre zorluk ve tını teması altında ele alınmıştır. Bu konudaki öğretmen görüşleri Tablo 7’de yer almaktadır:

Tablo 7. Dillere Dair Kalıp Yargı Kategorileri

Kategori	İfade	Öğretmen
Zorluk ve Tını	<i>Çevremizde farklı dil ve dinde olan insanlar var, öğrencilerimiz var, komşularımız var. İşte öğrencilerden Türkçe konuşan kişiler, Arapçanın zor ve kaba bir dil olduğunu söylüyorlar.</i>	Kerem Öğretmen (Erkek, 13 yıl kıdem, köy, Mardin)

Tablo 7’deki görüşler, öğrencilerin farklı dillere karşı kalıp yargılarını ortaya koymaktadır. Farklılıkları bir arada barındıran ülkemizde doğal olarak farklı birçok dil konuşulmaktadır. Ancak görüşler incelendiğinde çocuklar farklı dilleri zor ve kaba olarak nitelendirmektedir. Bu yargılar çocuklarda kişiler arası iletişimsizliğin ve ayrımcılığın önünü açabilir.

4.1.2.4.Dinlere Dair Kalıp Yargılar

Araştırmaya katılan öğretmenler, ilkökul öğrencilerinin farklı dinlerin dindarlıkları ile ilgili kalıp yargıları olduğunu belirtmiştir. Bu konudaki öğretmen görüşleri Tablo 8’de verilmiştir:

Tablo 8. Dinlere Dair Kalıp Yargı Kategorileri

Kategori	İfade	Öğretmen
Dindarlık	<i>Çalıştığım okulda Ezidiler ve Araplar da var. Mesela Ezidiler ile alakalı çocukların düşünceleri genelde dinsiz oldukları konusunda.</i>	Büşra Öğretmen (Kadın, 6 yıl kıdem, köy,Çorum)

Öğrencilerin din olgusuna dair kalıp yargıların öğrencilerde olduğu öğretmen görüşleriyle ifade edilmektedir. Öğrenciler, kendi dininden farklı bir dine inananlar dinsiz olarak görmektedir.

4.1.2.5.Yerlere Dair Kalıp Yargılar

Öğretmenlerin aktardıkları görüşler çerçevesinde ilkökul öğrencilerinin farklı yerlerde yaşayan insanların karakter/mizaçlarına ve hijyen durumlarına dair kalıp yargıları olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri Tablo 9’da bulunmaktadır:

Tablo 9. Yerlere Dair Kalıp Yargı Kategorileri

Kategori	İfade	Öğretmen
Karakter/ mizaç	<i>Daha özel indiğimizde, Mardin civarında belli başlı bölgelerde oturan kişilere karşı kalıp yargılar var. Örneğin, Mardin geneline eğildiğimizde “Sürgücülüler inatçıdır, konuşulmaz onlarla.” ya da Kızıltepe’ de</i>	Kerem Öğretmen (Erkek, 13 yıl kıdem, köy, Mardin)
Hijyen	<i>Çoğu göç etmişti ama niyeyse Bitlisililere karşı hepsinin bir şey vardı, kalıp yargıları vardı. “Bitlisililer işte pasaklıdır.”, Bitlisililer ile ilgili sürekli böyle hep kulağıımıza bunlar çalınıyordu.</i>	Zuhal Öğretmen (Kadın, 15 yıllık kıdem, köy, Elazığ)

Tablo 9’da öğrencilerin yerleşim yerlerine göre çocuklarda var olduğu ifade edilen kalıp yargılar gösterilmiştir. Öğrenciler, arkadaşlarının ve etrafındaki insanların karakterlerini/mizaçlarını ve temizlik alışkanlıklarını yaşadıkları yerlere göre değerlendirmektedir. Kendinden olmayanlara karşı geliştirdikleri bu etiketler çocuklar arasında ayrılmaya ve gruplaşmaya neden olabilir.

4.1.2.6. Mesleklere Dair Kalıp Yargılar

Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencilerinin farklı meslek gruplarının bilgi ve becerileri konusunda bazı kalıp yargıları olduğunu ifade etmiştir. Bu ifadelerden bazıları Tablo 10’da sunulmuştur:

Tablo 10. Mesleklere Dair Kalıp Yargı Kategorileri

Kategori	İfade	Öğretmen
Bilgi ve beceri	<i>Mesela örnek vermek gerekirse öncelikle öğretmenlere karşı kalıp yargılarından bir tanesini söylemek istiyorum. “Öğretmenler her şeyi bilir.” Öğrenci için bu, bu şekilde kodlanmış ve bu şekilde yerleşmiş.</i>	Gizem Öğretmen (Kadın, 3 yıl kıdem, köy, Konya)
Karakter/ Mizaç	<i>Öğretmenin bir şeyi bilmemesi öğrencide kafa karışıklığına neden oluyor. Yani idareci, müdür, müdür yardımcısı serttir, kötüdür tarzında bir yargı oluşmuştu.</i>	Alper Öğretmen, (Erkekli, 11 yıl kıdem, il merkezi, Hakkari)

Tablo 10’da çocukların mesleklere dair basmakalıp fikirleri gösterilmektedir. Örneğin öğrencilerde öğretmenlerin her şeyi bildiğini düşünmesi, öğretmenlerin hata yapamayacağı ya da bir konuya dair bilgi sahibi olmadığını düşünmelerini engellemektedir. Bunun yanında öğrencilerin müdürleri sinirli olarak görmeleri öğretmen görüşleri ile ifade edilmiştir.

4.1.2.7. Özel Gereksinimli Öğrencilere Dair Kalıp Yargılar

Sınıf öğretmenlerinin ilkokul öğrencilerinin özel gereksinimli öğrenciler hakkındaki kalıp yargılarına dair görüşlerinden elde edilen kategoriler Tablo 11’de verilmiştir:

Tablo 11. Özel Gereksinimli Bireylere Dair Kalıp Yargı Kategorileri

Kategori	İfade	Öğretmen
Beceri	<i>Çalıştığım yıllarda ve bu sene de dâhil olmak üzere sınıfta kaynaştırma öğrencisi var. Bu öğrencilere karşı genellikle şöyle bir kalıp yargı gözlemliyorum. Kaynaştırma öğrencileri ile arkadaşlık kurulmaz, oyun oynanmaz. Hani onlar farklıdır, yapamaz tarzında.</i>	Damla Öğretmen (Kadın, 5 yıllık kıdem, köy, Ağrı)
Zekâ	<i>Onun dışında mesela sınıfta engelli bir öğrencim vardı bundan önceki çalıştığım kurumda. Çocuklar hepsinin aynı şekilde bir engele sahip olduğunu düşünüyordu. Benim çocuğum bedensel engelliydi ama hepsi, zihinsel engelli olduğunu düşünüyorlardı. “Öğretmenim o bizim gibi düşünemiyor değil mi?” diye söylüyorlardı</i>	Eda Öğretmen (Kadın, 3 yıl kıdem, il merkezi, Batman)

Tablo 11’de görüldüğü gibi öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere ilişkin kalıp yargıları, beceri ve zekalarıyla ilgilidir. Öğretmenler, öğrencilerin özel gereksinimli arkadaşlarını zeka ve beceri açısından kendilerinden farklı gördüğünü belirtmektedir. Çocukların özel gereksinimli bireylere karşı yanılgıları olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğrenciler, özel gereksinimli arkadaşlarıyla oynamamakta ve onlardan uzak durmaktadır.

4.1.2.8.Derslere Dair Kalıp Yargılar

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ilkökul öğrencilerinin derslere karşı kalıp yargılarıyla genelde zorluk kategorisinde karşılaşılmaktadır. Bu konudaki öğretmen görüşleri Tablo 12’de verilmiştir:

Tablo 12. Derslere Dair Kalıp Yargı Kategorileri

Kategori	İfade	Öğretmen
	<i>..çocukların derslere karşı kalıp yargıları var. Örneğin matematik; hem matematik öğretiminde de biraz problem yaşadığımız için, matematik yöntem ya da teknikleri konusunda belki belli sorunlarımızı olduğu için, aşamadığımız sorunlar olduğu için matematiğe karşı kalıp yargıları var. Matematik zor, matematik sanki yapılamazmış gibi, matematik için sanki özel bir yetenek gerekiymiş gibi öyle bir kalıp yargıları var.</i>	Nevriye Öğretmen (Kadın, 21 yıl kıdem, il merkezi, Adıyaman)
Zorluk	<i>Mesela matematik dersinde veya sayısal derslerde bazı öğrencilerin başaramayacağım düşüncesi..</i>	Zeynep Öğretmen (Kadın, 7 yıl kıdem, il merkezi, Mersin)
	<i>..derslerden bahsetmek gerekirse matematik dersine karşı, matematik zordur diye bir kalıp yargıları var.</i>	Neval Öğretmen (7 yıl kıdem, il merkezi, İstanbul)
	<i>Hocam dersler konusunda da benim öğrencilerimin ana dilleri Kürtçe. Haliyle hocam okuduklarını anlamadıkları için derslere karşı sürekli bir olumsuzluk içindeler. Özellikle de Türkçe dersine karşı.</i>	Nida Öğretmen (Kadın, 2 yıl kıdem, köy, Mardin)
	<i>Benim belli çocuklarda gözlemlediğim kalıp yargılara baktığımda matematiğin en zor ders olduğunu düşünenler ve İngilizce öğrenmenin zor olduğunu düşünen bir öğrenci profili var.</i>	Betül Öğretmen (16 yıl kıdem, il merkezi, Bolu)

Tablo 12, çocukların derslere yönelik basmakalıp düşüncelerini göstermektedir. Buna göre öğretmenler, çocukların bazı dersleri zor olarak nitelendirdiğini belirtmiş ve bunun sonucunda bu derslere karşı ilgisiz olduklarını ifade etmiştir. Birçok öğretmen,

özellikle matematik, Türkçe ve İngilizce dersine karşı kalıp yargılarının olduğu konusunda hemfikirlerdir.

4.1.2.9.Sosyoekonomik Düzeye Dair Kalıp Yargılar

İlkokul öğrencilerinin sosyoekonomik gruplara ilişkin kalıp yargılarının bu grupların tüketim alışkanlıkları ile ilgili olduğu görülmüştür. Bunları ifade eden öğretmen görüşleri Tablo 13'te verilmiştir:

Tablo 13. Sosyoekonomik Düzeye Dair Kalıp Yargı Kategorileri

Kategori	İfade	Öğretmen
Tüketim Davranışı	<i>Normal, her şehirde olan bir mağazanın tişörtü vardı.... Hani "Ben zenginim, ben bunu nasıl giyerim?", çünkü zenginler marka giyer gibi bir düşüncesi vardı.</i>	Özcan Öğretmen (Erkek, 6 yıllık kıdem, ilçe, Mardin)

Tablo 13'te öğretmenler çocukların sosyoekonomik kalıp yargılarını belirtmiştir. Bu durum çocuklarda zengin-fakir ayrımına yol açabilir. Bu ayrışma sınıf içinde gruplaşmalara ve akran zorbalıklarına neden olabilir.

4.1.2.10.Kültürel Olmayan Gruplara Dair Kalıp Yargılar

Öğrenciler, kültürel farklılıkları dışında bireysel farklılıklarından dolayı da bazı insanların iyi-kötü, güzel-çirkin ya da başarılı-başarısız olduğunu düşünebilmektedir. Öğretmenler, bu konuda Tablo 14'teki görüşleri dile getirmiştir:

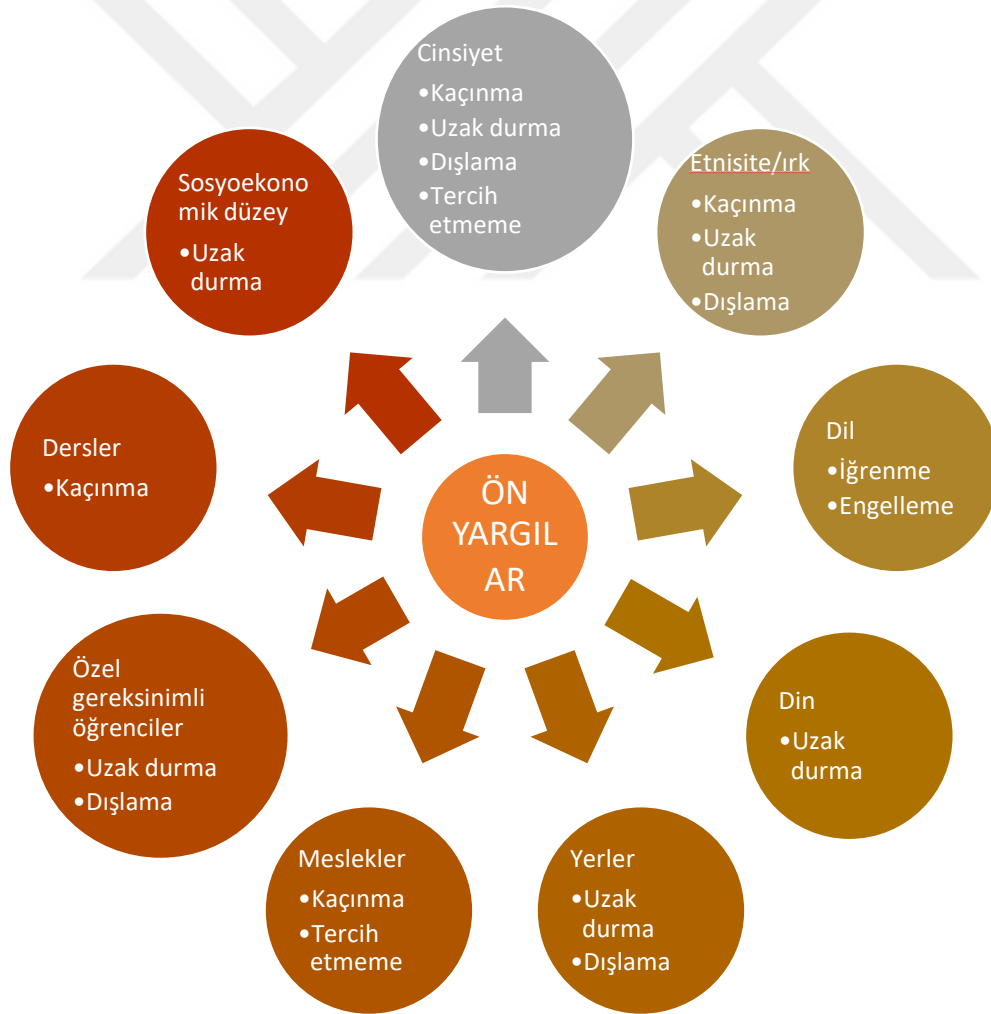
Tablo 14. Kültürel Olmayan Gruplara Dair Kalıp Yargı Kategorileri

Kategori	İfade	Öğretmen
İyilik	<i>Güzel olan insan iyi insandır yargısına kapılıp bütün güzel insanlardan korkmayan her zaman, çirkin gördüğü insanlardan korkan öğrenciler var.</i>	Can Öğretmen (Erkek, 5 yıl kıdem, ilçe, Denizli)
Güzellik	<i>Onun dışında mesela gözlük takan insan çirkindir diye bir kalıp yargısı var çocuklarda. Ben bunu gözlemledim kendi çocuklarımda. Gözlük takmak zorunda olan bir iki tane kız öğrencim var. Onlar mesela gözlük takarken çirkin olacağını düşündükleri için....</i>	Özcan Öğretmen, (Erkek, 6 yıl kıdem, ilçe, Mardin)
Başarı	<i>Derslerde başarısız olan bir öğrenci gördükleri zaman bu hiçbir şey yapamayacağını düşünüyorlar. Sadece akademik başarısı yoksa tamam başka hiçbir şey yapamaz yargısına kapılıyorlar.</i>	Can Öğretmen (Erkek, 5 yıl kıdem, ilçe, Denizli)

Tablo 14’te öğrencilerin kültürel olmayan olgulara karşı genelleştirmeleri gösterilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre, bazı öğrenciler iyilik kavramını güzellikle bağdaştırmakta ve bundan dolayı da güzel buldukları kişileri iyi olarak görmektedirler. Aynı şekilde öğrenciler çirkin buldukları kişileri kötü olarak algılamaktadırlar. Örneğin bazı öğrenciler gözlük takan insanların çirkin olduğunu düşünmektedir. Akademik başarısı olmayan öğrencileri, diğer alanlarda da başarısız ve beceriksiz olarak görmektedir. Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi çocuklar birçok konuda kalıp yargılar ve şemalar oluşturmaktadır.

4.1.3.Ön Yargılara Dair Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen ön yargı temaları ve bu temalar altında sınıflanan kategoriler Şekil 10’da verilmiştir:



Şekil 10.İlkokul Öğrencilerinin Ön Yargıya Dayalı Davranışları

Şekil 10’da görüldüğü gibi ilkokul öğrencilerinin cinsiyet, etnisite/ırk, dil, din, yerler, meslekler, özel gereksinimli öğrenciler, dersler ve sosyoekonomik düzey söz konusu olduğunda ön yargıya dayalı bazı davranışları ortaya çıkmaktadır.

4.1.3.1. Cinsiyete Dair Ön Yargılı Davranışlar

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilkokul öğrencileri, söz konusu cinsiyetler olduğunda kaçınma, uzak durma, dışlama ve tercih etmeme gibi ön yargıya dayalı bazı davranışlar sergilemektedir. Bu kategorilere ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 15’te gösterilmiştir:

Tablo 15. Cinsiyete Dair Ön Yargılı Davranış Kategorileri

Kategori	İfade	Öğretmen
Kaçınma	<i>(Saçını kestirmek istemeyen bir kız öğrenci) Konuştum Eylül başında “Neden istemiyorsun? Saçların çok canlanacak, güçlenecek çok güzel gelecek.”, “Ben erkek gibi olacağım.” dedi.</i>	Gizem Öğretmen (Kadın, 3 yıl kıdem, köy, Konya)
Uzak durma	<i>Erkek çocuklarla kız çocuklar beraber oturmak istemiyorlar. Sonra bir şey paylaşacakları zaman kendi cinsinden olan yani kendi kızlar kızlarla, erkekler erkeklerle eşyalarını paylaşıyor.</i>	Alev Öğretmen (Kadın, 4 yıl kıdem, ilçe, Edirne)
	<i>Kız erkek birlikte oturmak istememeleri ya da bir oyun oynadığımızda ben erkekle el ele tutuşmam, ben kızla oynamam.</i>	Pelin öğretmen (Kadın, 2 yıl kıdem, köy, Bursa)
	<i>Cinsiyet olarak işte kızla oynamam veya orada hep kızlar var öğretmenim, ben erkek olarak oynamam gibisinden..</i>	Zeynep Öğretmen (Kadın, 7 yıl kıdem, il merkezi, Mersin)
Dışlama	<i>Bir de ilkokul yaş grubunda özellikle kızlar ve erkekler kendi arasında ve cinsiyetine uygun kişilerle oynamak ister. Kız kıza erkek erkeğe. Hani bazen kızlar da futbol oynamak isteyebiliyor. Bu durumda hani erkekler tarafından “Kızlar futbol oynamaz. Siz iyi değilsiniz.” deyip oyuna almama oluyor. Ön yargısı oluyor.</i>	Cemre Öğretmen (Kadın, 16 yıl kıdem, il merkezi, Bolu)
Tercih etmeme	<i>Bayan öğretmen gördüğünde, birinci sınıfa başladığında hemen bayan öğretmenin dersine girmek isteyen, erkek öğretmen dersine girmek istemeyen birinci sınıf öğrencilerimiz oluyor.</i>	Can Öğretmen (Erkek, 5 yıl kıdem, ilçe, Denizli)
	<i>İşte renklerin cinsiyeti, hepsinde, yerde pembe bir minder varsa onun üzerine bir erkeği oturtamıyoruz. Mutlaka o kız minderdir ya da işte pembe bir kalem, kırmızı bir kalem, kırmızıya değil özellikle pembeye karşı, bu büyüklerde de olduğu için öyle. İşte pembe bir defter düşmüşse bir öğrenci için yıkımdır, yani bitti o erkek.</i>	Büşra Öğretmen (Kadın, 6 yıl kıdem, köy, Çorum)

Tablo 15’e bakıldığında ilkokul öğrencilerinin cinsiyete dair ön yargılarına ait öğretmen görüşleri gösterilmiştir. Öğretmenlere göre ilkokul dönemi öğrencilerinde kız erkek ayrımı oyun seçimlerinde, renk seçimlerinde ve ortak çalışmalarda ortaya çıkmaktadır. Çocuklar renkleri kız/erkek rengi olarak kodlamış ve bu kodlamalar renk seçimlerine de

yansıdığıdır. Öğretmenler, kız öğrencilere mavi renkli, erkek öğrencilere ise pembe renkli bir nesne verdiklerinde öğrencilerin hoşnut olmadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte erkek öğrencilerin erkeklerle, kız öğrencilerin kızlarla gruplaştıkları, uzak durma ve dışlama yoluyla karşı cinsle mümkün olduğunca az ilişki kurmaya çalıştıklarını söylemişlerdir. Çocukların dış görünüş kavramını da belli kalıplara sığdırdıklarından, bu nedenle de karşı cinsle benzemekten kaçındıklarından bahsetmişlerdir. Tüm bu ifadeler cinsiyete dair ön yargılarının günlük yaşamlarında baskın olduğunu göstermektedir.

4.1.3.2. Etnisiteye/ırka Dair Ön Yargılı Davranışlar

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencilerinin farklı etnik/ırksal gruplar karşısında kaçınma, uzak durma ve dışlama şeklinde kategorize edilebilecek davranışlarda bulunduklarını dile getirmiştir. Bu kapsamda elde edilen bazı görüşler Tablo 16'da yer almaktadır:

Tablo 16. Etnisiteye/ırka Dair Ön Yargılı Davranış Kategorileri

Kategori	İfade	Öğretmen
Kaçınma	<i>Bir iki tane kız öğrencim işte “Karaçi geliyor.” deyip koşturarak okula doğru kaçmaları ya da “Öğretmenim, biz dün IŞİD’li gördük mahallemizde.” deyip dışarıya çıkmamalarını örnek verebilirim.</i>	Hakan Öğretmen (Erkek, 8 yıl kıdem, köy, Manisa)
Uzak durma	<i>Araplarla ilgili söyleyeceğim. Arap arkadaşlarıyla, mesela ben ayda bir herkesin ya da haftada bir bazen, çok anlaşmazlık olursa, sınıfta öğrencilerin yerlerin değiştiriyordum. Suriyeli öğrencilerim de vardı. O Arap diye yanına oturmak istemeyen öğrencilerim oluyordu.</i>	Büşra Öğretmen (Kadın, 6 yıl kıdem, köy, Çorum)
Dışlama	<i>Suriyeli öğrencilere karşı genel olarak bir ön yargı var. Onlarla oturmak istemiyorlar yine aynı şekilde onlarla birlikte oynamak istemiyorlar.</i>	Esra Öğretmen (Kadın, 5 yıl kıdem, ilçe, Artvin)

Tablo 16’da öğretmenlerin öğrencilerde gördükleri etnisite ve ırk olgusundaki ön yargıları aktarılmıştır. Kendi ırkından ya da etnik kökeninden olmayan arkadaşlarına ya da diğer insanlara karşı ön yargıları kaçınma, uzak durma ve dışlama şeklinde ortaya çıkmıştır. Öğretmen görüşlerine göre, çocuklar farklı etnisiteden/ırktan insanlardan korktuklarını ve iletişim kurmak istemediklerini ifade etmişlerdir. Bu ifadeler çocukların toplumdaki farklılıklara olumsuz yaklaştıklarını açıkça göstermektedir.

4.3.1.3.Dillere Dair Ön Yargılı Davranışlar

Katılımcılar, öğrencilerin çeşitli dillere karşı uzak durma ve engelleme kategorilerinde bazı ön yargılı davranışlar sergilediklerini anlatmıştır. Katılımcıların bu konudaki düşünceleri Tablo 17’de bulunmaktadır:

Tablo 17. Dillere Dair Ön Yargılı Davranış Kategorileri

Kategori	İfade	Öğretmen
İğrenme	<i>Bir gün sınıfına bir Kürtçe parça dinlettiriyor. Önce ama Kürtçe olduğunu söylemiyor. Soruyor öğrencilere “ Nasıl beğendiniz mi?” diye. Hepsi alkış falan tutuyor, “Evet öğretmenim çok güzeldi.” Sonra “Bu parça Kürtçe” diye açıklama yapıyor öğretmen. Çocuklar da hepsi bir anda “İyy hocam hiç güzel değil.” diye tekrar değiştiriyorlar fikirlerini.</i>	Alper Öğretmen (Erkek, 11 yıl kıdem, il merkezi, Hakkari)
Engelleme	<i>Hani Kürtçe olduğunda şey diyor “İkinci kanala geçmeyelim, anlamadığımız dili konuşmayın, Türkçe konuşun.” diye bu sefer bilmediği dile karşı bir ön yargı oluşuyor.</i>	Kerem Öğretmen (Erkek, 13 yıl kıdem, köy, Mardin)

Tablo 17, öğretmenlerin öğrencilerinde gözlemledikleri dil konusundaki ön yargılarını göstermektedir. Öğretmen ifadelerine göre, öğrenciler farklı diller konuşulduğunda iğrenme ve o dilin konuşulmasını engelleme gibi tutumlar sergilemektedirler. Özellikle ülkemizde yaygın olarak konuşulan Kürtçe’ye karşı öğrencilerin nefret söylemleri dikkat çekmektedir. Çocuklar anlamadıkları dillere tepki göstermektedir.

4.3.1.4.Dinlere Dair Ön Yargılı Davranışlar

İlkokul öğrencilerinin farklı dinlere karşı ön yargılı davranışı, uzak durma şeklinde kendini göstermektedir. Bu konudaki öğretmen görüşleri Tablo 18’de sunulmuştur:

Tablo 18. Dinlere Dair Ön Yargılı Davranış Kategorileri

Kategori	İfade	Öğretmen
Uzak durma	<i>Bu da bir ön yargı ve de şöyle bir şey de olmuştu bu mezhep konusunda. Bir öğretmen arkadaşımız köpeği sevmiştii, dokunmuştu ya da dokunan öğrenciler vardı. Bunu gördüğümde hemen Şafii öğrenciler, ondan kaçıp “Sen haramsın!” diyerekten “Gidip elini yıka.” falan tarzında cümleler kurmuştu.</i>	Damla Öğretmen (Kadın, 5 yıl kıdem, köy, Ağrı)
	<i>..(öğretmen arkadaşı için) kendisi Alevi. Öğrencisi sürekli mesafeli duruyor öğretmene karşı. Sonradan öğreniyor ki,</i>	Alper Öğretmen (Erkek, 11 yıl kıdem, il merkezi, Hakkari)

velisinin de tabi etkisiyle, mezhepten ötürü çocuk uzak duruyor öğretmene..

Tablo 18’de öğrencilerin din kavramı ile ilgili ön yargıları açıklanmıştır. Öğretmen görüşlerine bakıldığında öğrenciler, kendisiyle aynı dine inanmayan insanlara karşı uzak durma eğilimi göstermektedir. Onlara göre dinin katı kuralları vardır. Bu basmakalıp fikirler, çocukların farklı dine inanlara ya da bir dine inanmayan insanlara dar bir perspektiften bakmalarına sebep olmaktadır.

4.3.1.5. Yerlere Dair Ön Yargılı Davranışlar

İlkokul öğrencileri, başka yerlerde yaşayan bireylerle karşılaştıklarında uzak durma ve kaçınma gibi bazı ön yargılı davranışlara başvurmaktadır. Öğretmenlerin bu konuda aktardıkları Tablo 19’da bulunmaktadır:

Tablo 19. Yerlere Dair Ön Yargılı Davranış Kategorileri

Kategori	İfade	Öğretmen
Uzak durma	<i>Örneğin oyun oynarlarken maç yapıyorlar diyelim veya kızları oyun oynuyor diyelim. Takım oluştururken her köy kendi öğrencisini yani arkadaşını almak istiyor o köyde olanlar kendilerini almak istiyor, bu köyde olanlar buradakileri almak istiyor ve kendileri arasında da oyun oynadıklarında bir ayrışma söz konusu.</i>	Hakan Öğretmen (Erkek, 8 yıl kıdem, köy, Manisa)
Dışlama	<i>Ben Adana’da öğretmenlik yaparken bile dediğim böyle hepsi doğudan göç etmiş olmasına rağmen, aradan bir yer seçip orayı bile dışlamayı beceriyorlardı, nasıl yaptılar bilmiyorum ama bunu bile başarıyorlardı.</i>	Zuhal öğretmen (Kadın, 15 yıl kıdem, köy, Elazığ)

Tablo 19’deki öğretmen ifadeleri, çocukların belli yerlere karşı ön yargılarını ortaya koymuştur. Öğrenciler kulaktan dolma bilgilerle, belli bölgede doğan ve yaşayan insanlardan uzak durmakta ya da onları dışlamaktadır. Kendini ait hissettiği yer dışındaki diğer yerler onlar için yabancı ve kötüdür.

4.3.1.6. Mesleklere Dair Ön Yargılı Davranışlar

Meslek gruplarına yönelik ön yargıları incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin kaçınma ve tercih etmeme gibi davranışlarda bulundukları anlaşılmaktadır. Bu konudaki öğretmen görüşlerine Tablo 20’de yer verilmiştir:

Tablo 20. Mesleklere Dair Ön Yargılı Davranış Kategorileri

Kategori	İfade	Öğretmen
Kaçınma	<i>Bütün müdürler sinirlidir yargısına kapılıp müdür gördüğü zaman çekinen, korkan, yaklaşmak istemeyen öğrenciler var.</i>	Can Öğretmen (Erkek, 5 yıl kıdem, ilçe, Denizli)
	<i>..idarecilik yaptığım süre zarfında da, öğretmenken öğrenciler rahatlıkla benim yanıma gelip muhabbet edebiliyorken, benimle okul bahçesinde dolaşabiliyorken; idareci iken on metreden yanaşamıyorlardı.</i>	Alper Öğretmen (Erkek, 11 yıl kıdem, il merkezi, Hakkari)
Tercih etmeme	<i>Kızlara “İleride ne olmak istiyorsunuz?” diye sorduğumda genelde “Öğretmen, hemşire.” gibi hani daha çok kadınların yaptığı meslekleri; erkekler de “Asker ve polis.” diyerek daha çok erkeklerin yaptığı meslekleri sıralıyorlar.</i>	Pelin Öğretmen (Kadın, 2 yıl kıdem, köy, Bursa)

Tablo 20’ye bakıldığında tıpkı renkler ve oyunlar gibi, meslekler konusunda da öğrencilerin bazı ön yargılara sahip olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Buna göre öğrenciler meslekleri kadın mesleği-erkek mesleği olarak sınıflandırmışlardır. Öğretmenlik ve hemşirelik kadın mesleği iken askerlik ve polislik erkek mesleği olarak görülmektedir. Bir erkeğin hemşire olması ya da bir kadının asker olması fikri çocuklar tarafından şaşkınlıkla karşılanmaktadır. Böyle bir durumun olma ihtimali onlar için oldukça düşüktür. Ayrıca öğrencilerin idarecilerden özellikle müdürden korkmaları da mesleklere dair ön yargılarına örnektir. Öğrenciler müdürleri asık suratlı, sinirli ve otoriter bir insan olarak algılamaktadır.

4.3.1.7.Özel Gereksinimli Bireylere Dair Ön Yargılı Davranışlar

Sınıf öğretmenlerinin fikirleri dikkate alındığında, ilkokul öğrencilerinin özel gereksinimli bireylere yönelik temel ön yargılı davranışı uzak durma ve dışlamadır. Bu konudaki fikirler, Tablo 21’de bulunmaktadır:

Tablo 21. Özel Gereksinimli Bireylere Dair Ön Yargılı Davranış Kategorileri

Kategori	İfade	Öğretmen
Uzak durma	<i>Öncelikle yine bu kaynaştırma öğrencim ile ilgili gözlemlediğim ön yargıları söyleyeyim. Bu öğrencimin yanına oturmak istemiyordu ilk başta öğrenciler. Hani bir ön yargıları vardı çünkü. Ya da oynadığımızda elini tutmak istememeleri...</i>	Damla Öğretmen (Kadın, 5 yıl kıdem, köy, Ağrı)
Dışlama	<i>Engelli bireylerle ilgili şöyle bir durum var: Zihinsel olarak işte bazı sıkıntıları olan ya da geçmişte yaşamış bazı özel durumları olan velilerimiz oluyordu. Bunlar maalesef çocuklara çok farklı yansiyordu, çocuklarımızda hiçbir sıkıntı olmamasına rağmen velilerde de öğrencilerde de o velilerin çocuklarına karşı bazı ön yargılı durumlar gözleyebiliyorduk.</i>	Eda Öğretmen (Kadın, 3 yıl kıdem, il merkezi, Batman)

Tablo 21’de öğretmenler öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere karşı tutumlarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler sınıflarındaki ya da okullarındaki kaynaştırma öğrencilerini ya da karşılaştıkları özel gereksinimli öğrencileri kendilerinden farklı görmektedirler. Bu durum çocukların bu insanları dışlamalarına ya da onlardan uzak durmalarına yol açmaktadır. Çocuklar özel gereksinimli öğrencilere genellikle zihinsel engelliymiş gibi yaklaşmakta ve onlarla bir arada durmak istememektedir. Özel gereksinimli öğrenciler için toplumda kabul görmek, günlük hayatta yer almak zor bir durumken, ön yargıların çocuk yaşta ortaya çıkması yaşam şartlarını psikolojik açıdan daha çok zora sokmaktadır.

4.3.1.8.Derslere Dair Ön Yargılı Davranışlar

İlkokul öğrencileri ön yargılı oldukları dersler karşısında kaçınma davranışları ortaya koymaktadır. Tablo 22, bu konudaki öğretmen görüşlerini içermektedir:

Tablo 22. Derslere Dair Ön Yargılı Davranış Kategorileri

Kategori	İfade	Öğretmen
Kaçınma	<i>Matematik dersine karşı işte “Ben bunu yapamam.” tarzında bir ön yargısı olan öğrencim soru sorduğunda tahtaya kalkmaya işte parmak kaldırıp cevap vermeye çekiniyor.</i>	Abdullah Öğretmen (Erkek, 14 yıl kıdem, ilçe, Gaziantep)
	<i>Matematik dersinde de var aynı şey, onda da bir isteksizlik oluyor, yapmak istemiyor. Öğretmenim bu çok zor ben yapmak istemiyorum, ben yapamayacağım. O matematik dersinde çok fazla oluyor maalesef. Hele konular ilerledikten sonra, biraz daha zor aşamaya geçtikten sonra, onlara göre zor. Aslında biraz zorlasalar yapabileceklerinin farkına varabilirler ama maalesef ama o ön yargı ile yapmak istemiyorlar.</i>	Büşra Öğretmen (Kadın, 6 yıl kıdem, köy, Çorum)
	<i>Çocuk matematik yapamamaktan korkuyor. Sürekli öğretmenim matematik çok zor mu, öğretmenim siz matematiği nasıl öğrendiniz, siz nasıl öğretmen oldunuz, siz nasıl bu kadar matematiği bilebiliyorsunuz bize hepsini anlatabiliyorsunuz.</i>	Eda Öğretmen (Kadın, 3 yıl kıdem, il merkezi, Batman)

Öğrencilerin derslere karşı tutumlarını belirten öğretmen görüşleri Tablo 22’de gösterilmiştir. Özellikle matematik dersine karşı olumsuz tutumları olan öğrenciler, bu derse karşı olumsuz tutum sergilemektedir. Öğrencilerin “başaramam/yapamam” korkusu derse karşı kaçınmaya dönüşmekte, bu durum da dersi öğrenmelerini güçleştirmektedir.

4.3.1.9.Sosyoekonomik Düzeye Dair Ön Yargılı Davranışlar

İlkokul öğrencileri, bazı sosyoekonomik düzeydeki öğrencilere karşı uzak durma davranışını sergileyebilmektedirler. Bu durumu ifade eden sınıf öğretmenlerinin görüşleri Tablo 23’te yer almaktadır:

Tablo 23. Sosyoekonomik Düzeye Dair Ön Yargılı Davranış Kategorileri

Kategori	İfade	Öğretmen
Uzak durma	<i>Ekonomik durumu kötü olan hani fakir çocukları düşünebiliriz. Hemen dış görünüşünden dolayı onların hani yanına oturmak istememe, “Ben onun yanına oturmak istemiyorum.”, işte “Ben burada kendim oturayım.” gibi ya da işte oyunlara katılmaması gibi davranışlar gözlemliyorum.</i>	Cemre Öğretmen (kadın, 16 yıl kıdem, il merkezi, Bolu)
	<i>Sonuçta bu sosyo ekonomik bir duruma da bağlı bir şey. Şimdi benim çocuklarımda genelde marka takıntısı var. Çocuk markasız bir şey ya da ne bileyim markası daha sıradan diye tabir edebileceğimiz herhangi bir kıyafet oldu mu onu giydiğine ya utanır ya da giymeyi reddeder.[Bunu ben birkaç defa gördüm kendi öğrencimde mesela. Normal, her şehirde olan bir mağazanın tişörtü vardı. Ben bunu gördüğüm zaman çocukta çok fazla şey var, çok büyük bir üzüntü yaratıyor, bir hayal kırıklığı oldu. hani ben zenginim, ben bunu nasıl giyerim?]</i>	Özcan Öğretmen (Erkek, 6 yıl kıdem, ilçe, Mardin)

Tablo 23’ te öğrencilerin sosyoekonomik düzeye karşı ön yargıları içeren öğretmen görüşleri gösterilmiştir. Bu ifadelere bakıldığında zenginlik ve fakirlik algıları ön plana çıkmıştır. Öğrencilerin ucuz olarak nitelendirdikleri markalı kıyafetleri giymek istememeleri ya da ekonomik durumu iyi olmayan öğrencilere karşı olumsuz tutumları kendi aralarında kutuplaşmaya yol açmaktadır. Ayrıca ekonomik durumu iyi olan ailelerin çocukları, dar gelirli ailelerin çocuklarını dışlama davranışı göstermektedir.

4.2.NİCEL BULGULAR

Bu kısımda nitel bulgulardan elde edilen ön yargı ve kalıp yargıların, ilköğretim 4.sınıf öğrencileri arasında ne düzeyde olduğu ve cinsiyet ile yaş değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

4.2.1. Kalıp Yargı ve Ön Yargı Düzeyine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin kalıp yargı ve ön yargı düzeyleri betimsel istatistiklerden biri olan ortalama ile elde edilmiştir. Betimsel istatistik ortalaması ($\bar{X}$) sonuçları Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24. Betimsel İstatistik Ortalaması Tablosu

	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	ss
<i>Ev işlerini sadece anneler yapabilir, babalar yapamaz.</i>	445	1,00	5,00	1,97	1,26
<i>Bütün sebzelerin tadı kötüdür.</i>	445	1,00	5,00	1,47	,87
<i>Sadece zenginler pahalı ve marka kıyafet giyer.</i>	445	1,00	5,00	1,94	1,20
<i>Başka ülkelerden gelen yabancı insanlar kirlidir.</i>	445	1,00	5,00	1,69	1,06
<i>Okulda başarısız olanlar her şeyde başarısız olur.</i>	445	1,00	5,00	2,01	1,27
<i>Farklı şehirlerde ya da köylerde yaşayan insanlar cimridir.</i>	445	1,00	5,00	1,78	1,08
<i>Bizimle aynı inanca sahip olmayan insanlar kötüdür.</i>	445	1,00	5,00	1,89	1,18
<i>Sadece bizimle aynı inanca sahip olan insanlar yardımseverdir.</i>	445	1,00	5,00	2,44	1,46
<i>Başka şehirlerde ya da köylerde yaşayan insanlar kirlidir.</i>	445	1,00	5,00	1,67	,98
<i>Başka diller kaba ve çirkindir.</i>	445	1,00	5,00	1,92	1,18
<i>Engelliler sporda başarılı olamazlar.</i>	445	1,00	5,00	1,99	1,19
<i>Engelliler zeki değildir.</i>	445	1,00	5,00	1,70	1,06
<i>Müdürler sinirlidir.</i>	445	1,00	5,00	2,51	1,46
<i>Engelli çocuklarla hiç oyun oynamak istememesi</i>	445	1,00	5,00	3,54	1,42
<i>Fakir insanların olduğu yerlere gitmekten çekinmesi</i>	445	1,00	5,00	3,28	1,39
<i>İçinde sebze olan yemekleri tatmak istememesi</i>	445	1,00	5,00	3,33	1,45
<i>Erkek olduğu için hemşire olmak istememesi</i>	445	1,00	5,00	3,29	1,38
<i>Farklı inanca sahip insanlarla arkadaşlık kurmak istememesi</i>	445	1,00	5,00	3,39	1,41
<i>Müdür ve müdür yardımcılarında korkması</i>	445	1,00	5,00	3,25	1,39
<i>Zordur diye İngilizce derslerine katılmak istememesi</i>	445	1,00	5,00	3,56	1,46
<i>Başka ülkelerden gelen öğrencilerle aynı sırada oturmak istememesi</i>	445	1,00	5,00	3,34	1,45
<i>Başka ülkelerden gelen öğrencilerle oynamak istememesi</i>	445	1,00	5,00	3,42	1,41
<i>Zor olduğu için matematik dersine önem vermemesi</i>	445	1,00	5,00	3,70	1,44
<i>Başka dillerin konuşulmasından rahatsız olması</i>	445	1,00	5,00	3,32	1,31
<i>Erkek olduğu için kızlarla yan yana oturmak istememesi</i>	445	1,00	5,00	3,25	1,43
<i>Fakir arkadaşıyla aynı sırada oturmak istememesi</i>	445	1,00	5,00	3,61	1,41
<i>Kalıp Yargı</i>	445	1,00	3,62	1,92	,58
<i>Ön Yargı</i>	445	1,00	5,00	3,41	,88

Kalıp yargı ölçeğindeki madde ortalamalarına bakıldığında en yüksek puanların akademik başarı, inanç ve müdürlük mesleği konularında olduğu, çocukların bu konularda kalıp yargılarının olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara göre en düşük puanların sebzelerle ve yabancı insanlarla ilgili olduğu ve kalıp yargıların ölçekteki seçeneklere göre katılmama düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca kalıp yargı puanlarının genel ortalamasına bakıldığında çocukların kalıp yargı düzeylerinin düşük olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlarına genel olarak bakıldığında öğrencilerin kalıp yargılara katılmadıkları görülmüştür.

Ön yargı ölçeğindeki madde ortalamaları incelendiğinde öğrencilerin özel gereksinimli bireylere, matematik dersine ve sosyoekonomik düzey konularında ön yargıları onayladıkları görülmektedir. En düşük ortalamaya sahip maddeler incelendiğinde çocukların müdürler, sosyoekonomik düzey ve karşı cinsle paylaşım hakkındaki ön yargılarda kararsız kaldıkları görülmüştür. Genel ön yargı puanlarına bakıldığında öğrencilerin ön yargıları onayladıkları görülmüştür.

4.2.2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin kalıp yargı ve ön yargı puanlarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği İlişkisiz Örneklem t- testi ile incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 25’ te gösterilmiştir.

Tablo 25. Kalıp Yargı ve Ön Yargılar ile Cinsiyete Dair İlişkisiz Örneklem t-Tesi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	s	sd	t	p
Kalıp Yargı	Kız	237	1,88	0,56	442	-1,92	0,55
	Erkek	207	1,98	0,61			
Ön Yargı	Kız	237	3,48	0,89	442	1,75	0,81
	Erkek	207	3,33	0,87			

Tablo 25’ e göre ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin kalıp yargı ve ön yargıları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Bu bulgudan yola çıkılınca kalıp yargı ve ön yargıların, cinsiyete göre değişmediği sonucuna varılmıştır. Başka bir ifade ile ilköğretim 4. sınıftaki kız ve erkek öğrencilerin kalıp yargılara katılma ve ön yargıları onaylama konusunda benzer oldukları söylenebilir.

4.2.3 Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin yaşa göre betimsel istatistikleri hesaplanmış ve Tablo 26’da gösterilmiştir.

Tablo 26. Kalıp Yargı ve Ön Yargıların Yaşa İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

	Yaş	n	$\bar{x}$	s
Kalıp Yargı	1. 8-9 yaş	81	1,91	0,54
	2. 10 yaş	308	1,90	0,58
	3. 11 yaş ve üzeri	51	2,12	0,65
Ön Yargı	1. 8-9 yaş	81	3,42	0,87
	2. 10 yaş	308	3,48	0,87
	3. 11 yaş ve üzeri	51	2,91	0,86

Tablo 26' ya göre 11 yaş ve üzeri çocukların kalıp yargıları diğer yaş gruplarına göre daha yüksek, 10 yaş grubunun kalıp yargıları ise diğer yaş gruplarına göre daha düşüktür. Ön yargı puanlarına bakıldığında, 10 yaş grubu öğrencilerinin puanlarının en yüksek, 11 yaş ve üzeri öğrencilerin puanlarının ise en düşük olduğu görülmüştür. Yaş grupları arasında ortaya çıkan bu farklılaşmanın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi Testi yapılmıştır. Testin sonuçları Tablo 27'de gösterilmiştir.

Tablo 27. Tek Yönlü Varyans Analizi

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
Kalıp Yargı	Gruplar arası	2,15	2	1,07	3,12	0,045	2*-3
	Grup içi	150,36	437	0,34			
	Toplam	152,51	439				
Ön Yargı	Gruplar arası	14,46	2	7,23	9,49	0,000	1-3* 2-3*
	Grup içi	332,95	437	0,76			
	Toplam	347,42	439				

*lehine anlamlı farklılık bulunan grup

Tablo 27'de, hem kalıp yargılarda ($p < 0,05$) hem de ön yargılarda ($p < 0,001$) yaş değişkeni açısından anlamlı birer farklılık olduğu görülmektedir. LSD testi sonuçlarına göre, 11 yaş ve üzeri öğrencilerin kalıp yargı puanları, 10 yaş grubu öğrencilerininkine göre anlamlı bir biçimde daha yüksektir. Ön yargılarda ise, 8-9 yaşındaki öğrencilerin ön yargıları, 11 yaş ve üzeri öğrencilerininkine göre anlamlı bir biçimde daha yüksektir. Aynı zamanda 10 yaşındaki öğrencilerin ön yargı puanları da 11 yaş ve üzeri öğrencilerininkine göre anlamlı derecede daha yüksektir. Bu sonuçlar daha üst yaş grubunun kalıp yargılarının daha fazla olabileceğini, daha alt yaş gruplarının ise ön yargılarının daha fazla olabileceğini göstermektedir.

5.SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, daha önce yaşadığı diğer şehirlerde edindiği deneyimlerden de yola çıkan sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencilerinin cinsiyet, etnisite/ırk, dil, din, yerler, meslekler, özel gereksinimli bireyler, dersler, sosyoekonomik düzey ve bireysel farklılıklar ile ilgili konularda kalıp yargılara sahip olduğunu dile getirmektedir. İlkokul öğrencileri cinsiyet, etnisite/ırk, dil, din, yerler, meslekler, özel gereksinimli bireyler, dersler ve sosyoekonomik düzey söz konusu olduğunda ön yargıya dayalı bazı davranışlar sergilemektedir. Verkuyten, ve Thijs'in (2001) çalışması ilk ve ortaokul öğrencilerinin de cinsiyet ve etnisiteye dayalı ön yargıları olduğunu açığa çıkarmıştır. Çelik'in (2017) çalışması ise sadece ilkokul ve sonraki dönemlerdeki değil; okulöncesi dönemdeki öğrencilerin de cinsiyet, ırk ve sosyoekonomik duruma dayalı ön yargıları olduğunu keşfetmiştir. Yine başka bir çalışmada 5-6 yaş grubundaki çocukların cinsiyet, ırk ve din temelli ön yargılı davranışlar sergilediği görülmüştür (Agustin, Djoehaeni, ve Gustiana, 2021). Bu durum, okul öncesi dönemlerde başlayan ön yargılı davranışların, ilkokul süresince de kendini gösterdiğine işaret etmektedir. Nitekim Bano ve Mishra'nın (2014) çalışması din alanındaki ön yargılı davranışların, okul öncesinden ilkokula doğru arttığını, Doyle ve Aboud'un (1995) çalışması ise ırksal bağlamdaki ön yargılı davranışların okul öncesinden ilkokula doğru azalmadığını göstermektedir. Aslında bu bulgular, Killen ve Stangor'un (2001) çalışmasından daha farklı sonuçlar içermektedir. Çünkü onların çalışmasına göre ilkokul öğrencileri, cinsiyet ve etnisite temelli ön yargıyı değerlendiren durumlarda, ön yargılı olmadıklarını düşündüren kararlar vermişlerdir. Hem bu çalışmanın hem de alan yazının bulgularıyla örtüşmeyen bu sonucun, ilgili durumların öz-bildirime dayalı olmasından ve söz konusu durumların varsayımsal olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Başka bir ifadeyle, öğrenciler varsayımsal durumlarda kendilerinin ön yargılı olmadıklarına dair bulgular sunsalar da gerçek durumlarda başkaları tarafından ön yargılı olarak algılanabilmekte ya da böyle davranışlar sergileyebilmektedir.

İlkokul öğrencilerinin cinsiyete dair kalıp yargıları renk, karakter, meslek ve beceri konularındadır. Literatürde çocukların cinsiyet kalıp yargı ve ön yargılarına ilişkin birçok çalışma (Alpan, 2018; Bağçeli Kahraman ve Başal,2011; Duran ve Erkek, 2018; Elenbaas, Raz, Ackerman ve Kneeskern 2022; Gündüz Kalan, 2010; Güney, 2012; Kaçar, 2019;

Menekşe, 2019; Scheresky, 1976) yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda çocukların cinsiyet kalıp yargıları ve ön yargıları olduğu ifade edilmekte ve bu yargıların

çocukların günlük yaşamlarına yansımaları ortaya konmaktadır. Bu kapsamda Foster-Hanson ve Rhodes'in (2022) çalışması, bu çalışmada olduğu gibi çocukların, cinsiyetleri, belirli renklerle özdeşleştirdiği bulgusunu içermektedir. Mevcut çalışmada olduğu gibi Özdemir (2006) ve Brechet'in (2013) çalışmalarında da çocukların kadın ve erkeklerin karakterlerine yönelik kalıp yargıları olduğu ortaya çıkmıştır. Bazı çalışmalara (Gettys ve Cann, 1981; Miller ve Hayward, 2006) göre çocuklar, mevcut çalışmada olduğu gibi mesleklerin cinsiyete uygunluğu açısından kalıp yargılar taşımaktadır.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre çocukların cinsiyete dair beceri konusunda kalıp yargıları olduğu görülmektedir. Bian, Leslie ve Cimpian'ın (2017) çalışmasında yer alan okul öncesi dönem çocukları da kız ve erkeklerin entelektüel becerilerine ilişkin kalıp yargılara sahiptir. Miedema, Mulvey ve Brian'ın (2021) çalışmasına göre çocuklar, farklı cinsiyetteki bireylerin nesne kontrol becerilerine ilişkin kalıp yargılar taşımaktadır. Nowicki ve Lopata'nın (2017) çalışmasına göre ise ortalama 11 yaşındaki çocukların; Cvencek, Meltzoff, ve Greenwal'un (2011) çalışmasına göre ise 6-10 yaş grubundaki çocukların cinsiyet açısından matematik becerileri konusunda kalıp yargıları olduğu ortaya çıkmıştır. Alan yazına paralel bu bulgular dışında mevcut çalışmada çocukların söz konusu cinsiyet olduğunda oyun, dış görünüş, sorumluluk ve hijyen konularında da kalıp yargıları olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre ilkokul çocuklarının cinsiyete dair temel ön yargılarından biri, tercih etmeme davranışıyla kendini göstermektedir. Güney'in (2012) yaptığı çalışmada da çocukların karşı cinsle özdeşleştirdikleri oyuncakları, oynamak için tercih etmedikleri görülmüştür. Karniol'un (2011) çalışmasında ise çocukların karşı cinsle özdeşleştirdikleri renkleri, boyama çalışmalarında kullanmak için tercih etmedikleri anlaşılmıştır. Sınıf öğretmenleri, tercih etmeme davranışı dışında çocukların söz konusu karşı cins olduğunda onlardan kaçındığını, uzak durduğunu ya da onları dışladığını belirtmiştir. Tüm bu davranışların temelde ilgili dönemdeki sevgi anlayışıyla ilgili olabileceği düşünülmektedir. Çünkü Powlishta, Serbin, Doyle ve White'ın (1994) çalışmasında ilkokul yıllarındaki çocukların sadece hemcinslerini "en sevilen" olarak tanımladıkları ve bu konuda ön yargılı oldukları tespit edilmiştir.

Söz konusu etnisiteler/ırklar olduğunda ilkokul öğrencileri, diğer etnik/ırksal grupların dış görünüşleri hakkında bazı kalıp yargılar taşımaktadır. Brown, Ali, Stone, ve Jewell'in (2017) çalışmasında da benzer şekilde Amerikalı çocukların, Arap Müslümanları çarşaf gibi kıyafetlerle, dış görünüş açısından kalıplaştırdığı açığa çıkmıştır. Ancak çocukların etnik/ırksal gruplara ilişkin kalıp yargıları, dış görünüşle sınırlı değildir. Çocuklar söz konusu etnisiteler/ırklar olduğunda diğer etnik/ırksal grupların hijyenik durumları ve suça yatkınlık düzeyleri hakkında da bazı kalıp yargılar taşımaktadır. Bu bulgular, Hirschfeld'in (1995) de belirttiği gibi çocuklardaki ırk ve etnisite gibi sosyal kategorilere dair kavramların sadece yüzeysel farklılıklarla açıklanamayacağı, daha sofistike görüşler içerebileceği fikrini doğrulamaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin diğer etnik/ırksal grupları suça yatkın bulmalarına benzer şekilde Drakulich'e (2012) ait çalışmada da beyazların, siyahileri suça yatkın bir şekilde kalıp yargılara sıkıştırdığı görülmüştür. Bar-Tal'ın (1996) çalışmasında ise Yahudi çocukların, Arapları hem suça yatkın bireyler olarak klişeleştirdikleri hem de onların dış görünüşüne yönelik kalıp yargılara sahip oldukları belirtilmiştir.

Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencilerinin farklı etnik gruplar karşısında kaçınma, uzak durma ve dışlama şeklinde kategorize edilebilecek davranışlarda bulunduklarını dile getirmiştir. Tüm bu davranışların, sosyal mesafe ifade eden davranışlar olduğu düşünülünce, ilgili bulgunun Türkiye'deki farklı etnik grupların, diğer gruplarla aralarında sosyal mesafe hissettikleri (Sağıroğlu, 2014) bulgusuyla örtüştüğü söylenebilmektedir. Ayrıca bu davranışların çocukların grup içi üyeleri daha çok sevmeleri (Nesdale, Maass, Griffiths ve Durkin, 2003) ile ilgili olabileceği düşünülmektedir. Ancak bu çalışmadaki çocukların ön yargılarının daha çok alt kültürlere yönelik olduğunun altını çizmek gerekmektedir. Bu durum da çocukların etnik ya da ırksal grupların statü hiyerarşilerinin farkında olduğunu ve bu farkındalığın açık ya da örtük ön yargıları yordayabileceği (Newheiser, Dunham, Merrill, Hoosain ve Olson, 2014) görüşünü desteklemektedir.

İlkokul öğrencilerinin dillere dair kalıp yargıları, öğretmen görüşlerine göre zorluk ve tını teması altında ele alınmıştır. Buna göre öğrenciler, Türkiye'de Kürtler tarafından konuşulan Kürtçeyi öğrenilmesi zor ve kaba bir dil olarak algılamaktadır. Belki de bu yüzden bu dile ön yargı ile yaklaşmaktalar ve Kürtçe söz konusu olduğunda iğrenme ve bu dilin konuşulmasını engelleme gibi ön yargılı davranışlar sergilemektedirler. Bu durumun, dillerin sahip olduğu prestijle ilgili olabileceği düşünülmektedir; çünkü De Klerk ve

Bosch'un, (1995) yaptıkları çalışmada daha az prestijli dilleri konuşanların, daha prestijli dillere ilgi duydukları açığa çıkmıştır. Bu bulgu, tam tersi bir durumda öğrencilerin ilgi duymak yerine iğrenme ve engelleme gibi tutumlar sergileyebilecekleri ihtimalini akla getirmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada, hem resmi bir dil olup hem de eğitim dili olan ve çoğunluk tarafından kullanılan Türkçeyi konuşanların; resmi olmamasından, eğitim dili olarak kullanılmamasından ve göreceli olarak sayıca az bir grup tarafından konuşulmasından dolayı prestijli görünmeyen Kürtçe karşısında, çocukların neden ön yargılı davranışlar sergilediklerini açıklamaktadır.

İlkokul öğrencileri, bir kalıp yargı olarak farklı dinlere mensup bireylerin dindar olabileceklerini düşünmemektedir. Harper'ın (2007) yaptığı çalışma, üniversite öğrencilerinin bile farklı dini inançlara sahip bireylerin dinsiz olduğuna dair kalıp yargılar taşıdıklarını göstermektedir. İlkokul öğrencilerinin farklı dinlere karşı ön yargılı davranışı, uzak durma şeklinde kendini göstermektedir. Bu durumun, dini bir gruptaki çocuğun, başka bir dini gruptaki bireye yönelik olumsuz duygular beslemesi (Bano ve Mishra, 2014) ile ilgili olabileceği düşünülmektedir.

İlkokul öğrencilerinin farklı yerlerde yaşayan insanların karakter/mizaçlarına ve hijyenlerine dair kalıp yargıları olduğu söylenebilir. Farklı bir çalışma incelendiğinde Türkiye'deki yetişkinlerin de diğer coğrafi bölgelerden, kendi coğrafi bölgelerine gelmiş bireylerin karakter/mizaçlarına ya da hijyenlerine dair kalıp yargılar paylaştıkları anlaşılmaktadır (Coşgun, 2004). Yetişkin dünyasında da mevcut olan bu kalıp yargılar, ilkokul öğrencilerinin, başka yerlerde yaşayan/yaşamış bireylerle bir araya geldiklerinde ön yargılı bir şekilde onlardan uzak durmalarına ve kaçınmalarına neden olmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, ilkokul öğrencilerinin farklı meslek gruplarının bilgi ve becerileri ile mesleki tutum ve değerleri konusunda bazı kalıp yargıları olduğunu ifade etmiştir. Meslek gruplarına yönelik ön yargıları incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin kaçınma ve tercih etmeme gibi davranışlarda bulundukları anlaşılmaktadır. Özellikle belirli meslekleri tercih etmeme, aslında çocukların cinsiyet kalıp yargıları ile de ilgili görünmektedir.

İlkokul öğrencilerinin özel gereksinimli bireylere karşı da bazı kalıp yargıları bulunmaktadır. Bu kalıp yargılar, özel gereksinimli bireylerin beceri ve zekâlarına ilişkindir. Çocuklar, bu bireylerin bazı yaşam becerilerine sahip olmadığını ve fiziksel engelli olsalar bile zekâ seviyelerinin düşük olduğunu düşünebilmektedir. Benzer şekilde Jamal'ın (2019)

çalışması, yetişkin bireylerin de engelli bireylerin yaşam başarısı konusunda olumsuz kalıp yargılara sahip olduklarını göstermiştir. May ve Stone (2010) ise yaptıkları çalışmada -bu araştırmada olduğu gibi fiziksel engellilere yönelik olmasa da- öğrenme güçlüğü olan bireylerin düşük zekâ seviyesine sahip olduklarına dair yetişkin kalıp yargıları keşfetmiştir. Bu kalıp yargılar, ilkökul öğrencilerinin ön yargılı bir davranış olarak özel gereksinimli bireylerden uzak durmalarına neden olmaktadır.

İlkokul öğrencilerinin sosyoekonomik gruplara ilişkin kalıp yargılarının bu grupların tüketim alışkanlıkları ile ilgili olduğu görülmüştür. Çocukların sosyoekonomik gruplarla ilgili ön yargıları ise bu durumla pek ilişkili görünmemektedir. İlkokul öğrencileri, onlara karşı ön yargılı oldukları için yoksul çocuklardan uzak durabilmektedir. Bu durum, Durante ve Fiske'nin (2017) de belirttiği gibi okulu, sosyal sınıf ayrımlarını kurumsallaştıran, varlıklı bireyleri avantajlı, yoksul bireyleri ise dezavantajlı konuma düşüren bir yer haline getirmektedir.

İlkokul öğrencilerinin derslere karşı kalıp yargılarıyla genelde “zorluk” kategorisinde karşılaşılmaktadır. İlkokul öğrencileri ön yargılı oldukları derslerden kaçınmaktadır. Bu durum, özellikle matematik dersi söz konusu olduğunda açığa çıkmaktadır. Aslında düşüncelerin duygulara, duyguların da davranışlara yol açtığı (Özbaran, Köse ve Yılmaz Kafalı, 2020) düşünülünce, bu derslerin zor olduğu düşüncesinin, öğrencilerde bu derslere yönelik bir kaygıya yol açmış olabileceği söylenebilir. Nitekim alan yazında da ilkökul öğrencilerinin yüksek düzeyde matematik kaygısına sahip olduğu anlaşılmaktadır (Medikoğlu, 2020). Söz konusu kaygının da ön yargılı bir davranış olarak öğrencilerin bu derslerden kaçınmasına neden olduğu düşünülmektedir.

Çalışmada derslere yönelik kalıp yargılar dışındaki tüm temalar, kültürel gruplara göre elde edilmişken, öğrencilerin güzellik, gözlük takma ve başarısızlık gibi kültürel olmayan etiketlerle kategorize ettikleri gruplara yönelik de kalıp yargılara sahip olduğu ortaya çıkmıştır. İlkokul öğrencileri, bireysel farklılıklarından dolayı bazı insanların iyi-kötü, güzel-çirkin ya da başarılı-başarısız olduğunu düşünebilmektedir. Bu bulgu, çocukların sosyal kategorileri sadece kültürel anlamda oluşturmadıkları; bu kategorileri oluştururken aynı zamanda bir kültüre işaret etmeyen ancak benzerlikler ifade eden bireysel özellikleri de dikkate aldıkları şeklinde yorumlanmaktadır.

Elde edilen bulgularda öğrencilerin ortalama kalıp yargılarının düşük ön yargılarının ise yüksek olduğu görülmüştür. Ancak alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde, kalıp

yargıların ön yargıların oluşumunda bir etken olduğu belirtilmektedir. Paker (2013)'e göre ön yargılar kalıp yargı ve duygu olmak üzere iki bileşenden meydana gelmektedir. Göregenli (2012) de benzer bir şekilde kalıp yargıların ön yargıların oluşumuna neden olduğunu söylemiştir. Bu ifadeler göz önüne alındığında kalıp yargıları düşük olan çocukların ön yargılarının da düşük, kalıp yargıları yüksek olan çocukların ön yargılarının da yüksek olması beklenmektedir. Oysa bu çalışmada çocukların kalıp yargıları düşükken ön yargılarının fazla olması alandaki çalışmalarla (Lineweaver, Roy ve Horth, 2017; Quillan, 2006; Göregenli; 2012 Paker, 2013) çelişmektedir. Lineweaver, Roy ve Horth (2017), farklı yaş grubu çocukların yaşlılara ilişkin kalıp yargı düzeylerini incelemiş ve daha küçük yaş grubu çocukların yaşlıları daha büyük yaş grubu çocuklara göre daha fazla kalıp yargısal yollarla ifade ettiklerini vurgulamıştır. Bu çalışmadan, çocukların düşünsel olarak kalıp yargıların farkında olduğu fakat daha çok tutum ve davranışlarla ilgili olan ön yargıları fark edemedikleri sonucuna varılmaktadır. Bu durum eğitim sisteminin bilişsel gelişim ve becerilere vurgu yapması ve bu nedenle duygu, tutum ve davranışları göz ardı etmesiyle ilgili olabilir. Bir başka neden ise çocukların düşüncelerini değiştirmenin daha kolay olması ama tutum ve davranışlarını değiştirmenin daha zor olması olabilir.

Bu çalışma sonucunda ilkokul öğrencilerindeki kalıp yargı ve ön yargı düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Bağçeli Kahraman ve Başal (2011), çocukların cinsiyet kalıp yargıları ile anne eğitim düzeyi ve çocukların oynadıkları oyun ve oyuncaklar arasındaki ilişkiyi incelemiş ve cinsiyet açısından kalıp yargı ve ön yargı düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığı belirtilmiştir. Duran ve Erkek (2018), okuma alışkanlıklarına ön yargıların etkisi üzerine bir araştırma yapmış ve araştırma sonucunda cinsiyet açısından öğrencilerin ön yargı düzeylerine önemli bir fark olmadığını ancak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha az ön yargılı olduğunu ifade etmiştir.. Temiz, Ünlü Çetin ve Yılmaz (2020), okul öncesi dönemdeki çocukların kalıp yargı ve ön yargılarının cinsiyete göre farklılaştığı sonucuna varmışlardır. Erdoğan (2012), öğretmenlerle yaptığı çalışmasında erkek öğretmenlerin kalıp yargılı olma düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Benzer şekilde Okanda ve Taniguchi (2021)'nin çalışmasında, yetişkin erkeklerin kalıp yargısal düşünme eğilimlerinin yetişkin kadınlara göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak bu çalışmanın sonuçları Temiz ve diğerleri (2020), Erdoğan (2012) ve Okanda ve Taniguchi (2021)'nin çalışmaları ile örtüşmemektedir. Çocukların cinsiyete dair kalıp yargı ve ön yargıları bazı etkenlere göre şekillenmektedir. Bu bağlamda çocuklar, renk tercihlerinden oynadıkları oyunlara kadar

kalıp yargıları ve ön yargıları etkisinde kalmaktadır. Ancak bu çalışmanın sonuçlarına göre cinsiyet açısından bakıldığında ön yargı ve kalıp yargı düzeyleri benzerlik göstermektedir.

Bazı çalışmalarda (Augoustinos ve Rosewarne, 2010; Ekmişoğlu, 2007) genellikle çocukların küçük yaşlardan itibaren kalıp yargılara ve ön yargılara sahip olduğu ve yaşları ilerledikçe bu yargıların daha da arttığı ve karakterlerinin bu olumsuz yargılara göre şekillendiği ortaya konulmuştur. Bu kapsamda Augoustinos ve Rosewarne (2010) yaptıkları çalışma sonucunda küçük yaş gruplarının kalıp yargıları ve ön yargılarda bulunamadıklarını fakat yaş ile birlikte bilişsel becerileri geliştikçe kalıp yargı ve ön yargı oluşturma yeteneklerinin arttığını ifade etmişlerdir. Ekmişoğlu (2007) da çocuklukta kalıp yargı ve ön yargı gelişiminden bahsettiği çalışmasında, çocukların küçük yaşlarda farklılıkları tanıdığını ve anlamlandırıdığını büyüdükçe de bazı kalıp yargı ve ön yargısal düşünceler oluşturduğunu belirtmiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre daha büyük yaş grubundaki çocukların kalıp yargıları daha fazla olabilmektedir. Bu sonuç Ekmişoğlu (2007) ve Augoustinos ve Rosewarne (2010)'ın ifadeleriyle örtüşmektedir. Ancak Gönül Şahin ve Acar (2018), iki farklı yaş grubuyla yaptıkları çalışmalarında, daha küçük yaş grubunda olan çocukların kalıp yargılarının daha büyük yaş grubundaki çocuklara göre daha baskın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ortaya konan sonuç, bu çalışmanın sonucuyla ters düşmektedir. Çalışmanın ön yargı boyutundan elde edilen sonuçları, daha küçük yaş grubundaki çocukların ön yargılarını daha fazla olabileceğini göstermektedir. Yaş ilerledikçe kalıp yargıların artması ile ön yargıların da artması beklenmektedir. Fakat bu bakımdan çalışma, literatürdeki çalışmalara ters düşmektedir.

Çocuklar başta anne babaları olmak üzere çevresini rol model alarak kalıp yargı ve ön yargılar oluşturmakta ve okul çağına geldiğinde de bu kalıp yargıları ve ön yargıları devam ettirmektedir. Aşkın (1986) çalışmasında, kalp yargı ve ön yargıların ailede başladığını ve okul çağına da devam ettiğini belirtmiştir. Ulaş (2018) ilkokul, ortaokul ve liseye devam eden öğrenciler üzerinden bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada uygulanan ölçeklerden elde edilen bulgular da okul çağındaki öğrencilerinin farklı konularda kalıp yargı ve ön yargılarının olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Ancak Erdoğan (2012), okullarda güven kültürü ve ön yargılar üzerine yaptığı çalışmasında okulda kişiler arasında ön yargıların ortaya çıkmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmanın sonuçları bahsi geçen çalışmanın sonuçları ile ters düşmektedir. Çalışmanın nitel ve nicel verileri öğrencilerin

kendi okullarındaki karşı cinsten öğrencilere, bazı öğretmenlere ve idarecilere karşı kalıp yargıları ve ön yargıları olduğunu ortaya koymuştur.

Bu çalışmada elde edilen özellikle etnik/ırksal, dini ve dilsel kalıp yargılarla ön yargıların, aslında Türkiye'nin dışında yaşayan insanlara yönelik değil; çocukların Türkiye'de hep beraber yaşadıkları ve eğitim gördükleri insanlara yönelik olması ilginçtir. Söz konusu durum, sosyal temasın kalıp yargıları ve ön yargıları yıkmak ve dostluk ilişkileri kurmak için yeterli olmadığı bulgusuyla (Chávez, Palacios, Kanacri, Berger ve Jiménez-Moya, 2021) örtüşmektedir. Skinner ve Meltzoff (2019), çocukların erken yaşlardan itibaren gruplar arası ön yargılara sahip olduğunu vurgulamış ve yaptıkları deneysel çalışmaların sonucunda yapılandırılmış sosyal temasın bu ön yargıları azaltmada olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir.

6. ÖNERİLER

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara, öğretmen görüşlerinden ve çocuklara uygulanan ölçeklerin analizinden yola çıkılarak ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmenler seçilirken maksimum örnekleme gidilmeye çalışılsa da Türkiye'nin yedi farklı coğrafi bölgesinden öğretmene ulaşılmamıştır. Ulaşılan öğretmenlerin de bulundukları bölgeyi temsil düzeyleri ise tartışmalıdır. Benzer şekilde yalnızca Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki 4. sınıf öğrencileri üzerinden bulgular elde edilmiştir. Dolayısıyla çalışmadan elde edilen bulguların, bu çerçevede ele alınması ve sınırlandırılması gerekmektedir. İlerleyen dönemlerde, yedi coğrafi bölgeyi temsilen daha kapsamlı ya da belirli coğrafi bölgelere odaklanan daha derinlemesine çalışmalar yürütülebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkınca, ilkokul öğrencilerinin çok farklı boyutlarda hem kalıp yargıya hem de ön yargıya sahip olduğu anlaşılmıştır. Alan yazın, tüm bunların daha erken yaşlarda başladığını, ilkokul yıllarında devam ettiğini ve yetişkinlik dönemine kadar ulaştığını söylemekte, hatta 1980'li yıllardan bu yana bahsi geçen konularda pek bir gelişmenin olmadığını da (Haines, Deaux ve Lofaro, 2016) eklemektedir. Öyleyse bu konuda hem öğretmenlere hem de program geliştiricilere çok iş düşmektedir. Sosyal bilgiler dersinde kalıp yargı ve ön yargıları fark etme becerisi, 7. sınıftan itibaren değil 4. sınıftan itibaren öğretilmelidir. Hatta bu beceriye Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında da yer verilmeli, böylece 1-3. sınıfların okul öncesinden getirdikleri kalıp yargılarla ön yargıların gelişmesi ve yayılması önlenmelidir. Öğretmenler, kalıp yargı ve ön yargıları güçlendiren açık ve örtük eylem ve söylemleri konusunda hassas olmalıdır. Kalıp yargılarla ön yargılara dayalı bir sorunla karşılaştıklarında, ilgili sorunu tüm sınıfın önünde ve ertelemekten ele almalı, hem sorunun muhataplarının hem de sorunu gözlemleyen öğrencilerin bu konuda farkındalık sahibi olmalarını sağlamalıdır.

Çocukların kendi yakınlarında yaşayan insanlara karşı kalıp yargılara ve ön yargılara sahip olmalarından yola çıkılarak öğretmenler ve ebeveynlere, Skinner ve Meltzoff'un (2019) önerileri çerçevesinde yapılandırılmış gruplar arası temas, ön yargı ve kalıp yargı hakkında açık eğitim ve diğer grupların üyeleriyle hayali temas aktivitelerine başvurmaları önerilmektedir.

Dine dair kalıp yargı ve ön yargıların azaltılması için aileler çocuklarına dünya üzerinde farklı din ve inanışların olduğunu ve bunlara saygı ve hoşgörü ile yaklaşmak

gerektiğini anlatabilir. Öğretmenler, özellikle din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri, bu konu üzerinde daha fazla durabilir. Okul dışında ise din görevlileri hem yetişkinlerle hem de çocuklarla bu konu üzerinde konuşabilir.

Farklı dillerin konuşulması da, çocukların kalıp yargılı ve ön yargılı olduğu konulardan biridir. Özellikle Kürtçenin konuşulmasında rahatsızlık duymaları dikkat çekidir. Çocuklar bu konuda ailesinden, yakınlarından, toplumsal söylemlerden ve medyadan etkilenmektedir. Kürt bireylerin ötekileştirilmesi ve yapılan etiketlemeler toplumda ayrımcılığa neden olmaktadır. Kürtçe üzerinden anlatılan bu durum toplumda konuşulan diğer diller için de geçerlidir. Her birey ana dilini korkmadan ve çekinmeden konuşabilmelidir. Çocukların büyüdüğü zaman toplumla uyum içinde yaşayabilmeleri için başta aile ve eğitimciler olmak üzere bütün insanların daha ılımlı olması ve toplumdaki farklılıkları kabullenen tavırlar sergilemeleri gerekmektedir.

Ülkemizde farklı etnik kökenden insanlar yüzyıllardır bir arada yaşamaktadır; ancak çocukların farklı etnik gruplara karşı kalıp yargıları ve ön yargıları vardır. Çocuklar hiç karşılaşmasa bile farklı etnik kimlikten insanları kategorize etmekte ve onları dışlama gibi tutumlar sergilemektedir. Bunun temel sebebi başta aile olmak üzere çocukların yakın çevresi görülmektedir. Son zamanlarda özellikle savaş nedeniyle ülkemize sığınan düzenli ve düzensiz göçmenlere karşı söylemler çocukları da olumsuz etkilemektedir. Suriyeli çocuklarla aynı sınıfta bulunan öğrenciler arasında gruplaşmalar yaşanmaktadır. Öğretmenler bu durumu en az indirmek için iş birliğine dayalı etkinlikler yaptırarak iletişim kurmalarını sağlamalıdır. Ailelerin farklı etnik gruplara karşı söylem ve davranışları da çocuklar da kalıp yargı ve ön yargıların oluşumuna neden olabilmektedir. Bu nedenle ailelerin hassasiyet göstermesi önemlidir. Sosyal hizmet uzmanlarının farklı etnik gruplarla çalışırken iletişim, uygulama ve çalışma açısından etkili stratejiler geliştirmelidir.

Çocukların cinsiyet kalıp yargıları ve ön yargıları yaşadıkları kültür ile beraber oluşmaktadır. Özellikle ataerkil toplumlarda kadın ve erkeklerin toplumdaki yeri erken yaşlarda çocukların zihninde şemaya dönüşür. Erken yaşlarda ortaya çıkan bu yargılar yaş ilerledikçe daha da belirginleşir. İlkokulda öğrenciler renk ve meslek seçimlerini, kadın ve erkek becerilerine ilişkin fikirlerini ve oynadıkları oyunları/oyuncakları cinsiyet yargılarına göre belirlemektedir. Yağan Günder ve Güler Yıldız (2016)'a göre çocukların toplumsal cinsiyet algısının oluşmasında ailenin payı oldukça büyüktür. Aile içindeki rol dağılımları toplumsal cinsiyet konusunda eşitsizliklere neden olan ortamlar oluşturmaktadır.

Bununla beraber aile ve çevre, çocuğun cinsiyetine göre davranışlar sergilemesini beklemektedir. Çocukların ailelerini model aldığı düşündüğünde, ailelerin cinsiyet konusunda duyarlı davranması ve bu şekilde çocuklarına örnek olması önerilmektedir. Erkek çocukları da kadınlarla eşit olduğunu bilerek yetiştirilmelidir. Okullarda da hem çocukların bireyselleşerek kendini geliştireceği hem de karşı cinsten arkadaşlarıyla ortak çalışmalar yapacağı alanlar yaratılmalıdır. Toplumda yer alan bütün bireyler davranışlarına ve söylemlerine dikkat etmelidir. Ayrıca ülke yönetiminde söz sahibi olan kişiler, hem toplumda farkındalık sağlayacak hem de çocuklarda kalıp yargı ve ön yargıların oluşmasını engelleyecek politikalar izlemelidir.

Okullarda kaynaştırma öğrencileriyle aynı sınıfta bulunan öğrenciler, bu arkadaşlarını kendinden farklı görmekte ve onlardan uzak durmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilere dair kalıp ve ön yargıları sınıf içinde bu öğrencilerin dışlanmasına neden olabilmektedir. Öncelikle yetişkinlerin özel gereksinimli öğrencilere dair algılarını öğrenmek ve onlarla bu konuda çalışmalar yapmak gerekebilir. Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranlarıyla bir arada bulunmalarına ve ortak etkinlik yapmalarına fırsat verilmelidir. Öğretmenler sınıf içinde ortak etkinlikler tasarlayarak öğrencilerin iletişimlerini ilerletmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca bu öğrencilerin mümkünse becerilerini göstermelerini sağlamak da bu algıların azaltılmasını sağlayabilir.

Çocukların matematik, Türkçe ve İngilizce derslerine karşı kalıp yargıları olduğu ve bu nedenle bu derslere karşı olumsuz tutum sergiledikleri çalışmanın bulguları arasındadır. Daha dersin adını duydukları anda başaramayacaklarını düşünen öğrenciler vardır. Bu algıyı yıkmada en önemli faktör öğretmenlerdir. Geleneksel yöntemlerle işlenen dersler çocukların algısını yıkmaya yeterli olmayabilir. Matematik dersinde günlük hayatla ve diğer disiplinlerle ilişki kurmak çocukların derslere ilgi duymasını sağlayabilir. Ana dilinden farklı bir dil öğrenmeye çalışan öğrenciler, yabancı dil derslerine karşı isteksizlik göstermektedir. Bu durumun temelinde yine okullarda klasik şekilde işlenen dersler yatmaktadır. Yabancı dil derslerinde öğretmenlerin farklı ve eğlenceli etkinliklere yer vermesi öğrencilerin derse daha istekli katılmasına yardımcı olabilir.

Çocukların okuldaki öğretmenlerine ve müdürlerine dair kalıp yargıları ve ön yargıları vardır. Öğrenciler, öğretmenlerin her şeyi bildiklerini düşünmektedir. Bu kalıp yargının azaltılmasında öğretmenlerin sınıf içindeki tutumları önemlidir. Öğretmenler, bilmediği konularda açıklama yapmaya çalışmak yerine bilmediklerini öğrencilerine

belirtebilir. Müdürlerin sinirli olduğunu düşünen ve müdürlerden korkan öğrenciler için idarecilerin çocuklarla ortak paylaşımlarda bulunması önerilebilir.

Öğrenciler sosyoekonomik açıdan da bazı fikirlere sahiptir. Okulda kullandıkları araç gereçlerin ya da giydikleri kıyafetlerin markalarına bakarak arkadaşlarının ekonomik durumları hakkında kalıp yargılar oluşturmaktadır. Ayrıca çocukların ailelerinden markalı kıyafetler istemesi, okulda ekonomik durumlarını iyi olarak göstermek istemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Maddi durumu iyi olan çocuklar, maddi durumunun iyi olmadığını düşünen arkadaşlarından uzak durmaktadır. Bu durum sınıf içinde zengin- fakir ayrımına ve dolayısıyla gruplaşmaya yol açmaktadır. Gruplaşmanın önüne geçilmesi okul ve ailenin iletişim içinde olmasıyla mümkündür. Okul ve aile, öğrenciler arasında bu ayrımın en aza indirgenmesi için ortak çözümler yaratmalıdır.

Günümüzde medya araçları da çocukların algılarını son derece etkilemektedir. Devlet kurumlarının, televizyonda yer alan çizgi film, dizi ve reklamları titizlikle incelemeleri gerekmektedir. Medya kuruluşlarının toplumsal işlevini yerine getirmesi ve toplumun sorunları çözmeye yönelik programlara yer vermesi önerilmektedir (Çelebi, 2022). Toplumda ayrışmaya yol açabilecek nefret söylemleri ve cinsiyetçi söylemler içeren programlara yer verilmemelidir. Topluma yön veren politikacılar da söylemlerine dikkat etmeli, ötekileştirmeye ve ayrımcılığa dayalı konuşmalardan kaçınmalıdır.

Çocukların dünyasını zenginleştiren ve hayata farklı perspektiflerden bakmalarını sağlayan çocuk kitapları, çocukların eğitiminde kullanılabilecek en etkili araçlardan biridir (Lüle, 2007). Çocuk kitabı yazarları, kalıp yargılar ve ön yargıları öğrencilerin seviyelerine uygun biçimde ele alabilirler. Böylece çocuk kitapları aracılığıyla çocukların kalıp yargı ve ön yargıları azaltılabilir.

KAYNAKLAR

- About, F. E. (2003). The formation of in-group favoritism and out-group prejudice in young children: Are they distinct attitudes? *Developmental psychology*, 39(1), 48. doi:10.1037/0012-1649.39.1.48
- Açıkgöz, Ü. (2020). Gaziantep’te öğretmenlerin gözünden yerli ve Suriyeli ilişkilerinde önyargılar ve toplumsal mesafe. Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Agustin, M., Djochaeni, H., & Gustiana, A. D. (2021, March). Stereotypes and prejudices in young children. In 5th International Conference on Early Childhood Education (ICECE 2020) (pp. 302-305). Atlantis Press.
- Ahmed, S., Chen, V. V. H., & Chib, A. I. (2021). Xenophobia in the time of a pandemic: Social media use, stereotypes, and prejudice against immigrants during the Covid-19 crisis, *International Journal of Public Opinion Research*, 33(3), 637–653.
- Akçadağ, T. (2014). Okul yöneticilerinin bakış açılarıyla yöneticilerin yetiştirilme, atama ve yer değiştirmeleri; sorunlar ve çözümler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 135- 150.
- Aktan, T. ve Bilim, G. (2016). Kadınlara yönelik kalıp yargıların içerikleri: Kalıp yargı içeriği modeli çerçevesinde. *Nesne*, 4(8), 147-182.
- Alabaş, Ç. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında (1968-2018) sosyal katılım becerisinin yerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Alpan, E. D. (2018). Toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının çocuk oyunlarına yansımaları. *Sanat Dergisi*, 31, 80-89.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*, Addison-Wesley. Cambridge, MA.
- Arıkan, A. (2019). Sosyal bilgiler dersinde react stratejisine dayalı etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarına, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Armut, B., & Kılınç, M. (2018). 4. Sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarının girişimcilik becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 4 (1), 39-56.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.

- Arslan, M. & Akbarov, A. (2010). Türkiye’de yabancı dil öğretiminde motivasyon-yöntem sorunu ve çözüm önerileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (24), 179-191.
- Aşkın, M. (1986). Çocuklarda ön yargıları belirleyen etkenler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1).
- Ata Doğan, S., Atış Akyol, N., & Güney Karaman, N. (2018). Beş yaş çocuklarının cinsiyet kalıp yargı düzeyleri ve evdeki cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 53-65. DOI: <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2018.04.03.004>.
- Augoustinos, M. & Rosewarne, M. D. (2010). Stereotype knowledge and prejudice in children. *British Journal of Developmental Psychology*, 19(1), 143-156.
- Avcı, S. (2017). Eğitimde öğretmenler için yeni bir kalıp yargılar ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3), 617-626.
- Aydemir, M. & Adamaz, K. (2017). Sosyal bilgiler öğrenci çalışma kitaplarının sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki beceriler açısından incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 3(1), 106-119.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim- öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. Yayınlanmamış doktora tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Bağçeli Kahraman, P. & Başal, H. A. (2011). Anne eğitim düzeyine göre çocukların cinsiyet kalıp yargıları ile oyun ve oyuncak tercihleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 36-58.
- Bakan, Ö. & Canöz, K. (2017). Kültürlerarası iletişim bağlamında Türk üniversite öğrencilerinin Japonlara yönelik kalıp yargıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 37, 91-107.
- Baki, A. & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Balcı, A. & Tuncel, G. (2017). Öğretmen adaylarının önyargı ve ayrımcılığa ilişkin deneyimlerinin fenomenolojik analizi. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(11), 95-115.
- Bano, S., & Mishra, R. C. (2014). Development of social identity and prejudice in Hindu and Muslim children. *Social Science International*, 30(1), 127-142.
- Baran, G. (1995). Ankara’da bulunan çocuk yuvalarında kalan 7-11 yaş grubu çocuklarda cinsiyet rolleri ve cinsiyet özellikleri kalıp yargılarının gelişimi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bar-Tal, D. (1996). Development of social categories and stereotypes in early childhood: The case of “the Arab” concept formation, stereotype and attitudes by Jewish children in Israel. *International journal of intercultural relations*, 20(3-4), 341-370. doi:10.1016/0147-1767(96)00023-5

- Baş, K., Taşkıran, C. & Bulut, B. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitime yönelik görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 75-84.
- Bian, L., Leslie, S. J., & Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355(6323), 389-391. doi: 10.1126/science.aah6524
- Bigler, R. S., & Liben, L. S. (1993). A cognitive-developmental approach to racial stereotyping and reconstructive memory in euro-american children. *Child Development*, 64(5), 1507- 1518.
- Bozkuş, O. (2020). Dogmatizm ve sosyal baskınlık yöneliminin Suriyeli sığınmacılara yönelik önyargılar ile ilişkisinde ahlaki temellerin aracı rolü. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Brechet, C. (2013). Children's gender stereotypes through drawings of emotional faces: Do boys draw angrier faces than girls? *Sex Roles*, 68(5), 378-389. doi:10.1007/s11199-012-0242-3
- Brown, C. S., Tam, M. & Aboud, F. (2018). Ethnic prejudice in young children in Indonesia: Intervention attempts using multicultural friendship stories. *International Journal of Early Childhood*, 50, 67–84.
- Brown, C. S., Ali, H., Stone, E. A., & Jewell, J. A. (2017). US children's stereotypes and prejudicial attitudes toward Arab Muslims. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 17(1), 60-83. doi: 10.1111/asap.12129
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Costello, A.B. & Osborne, J.W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10(7), 1-9.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. California: Sage.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. International Pearson Merrill Prentice Hall.
- Cvencek, D., Meltzoff, A. N., & Greenwald, A. G. (2011). Math–gender stereotypes in elementary school children. *Child development*, 82(3), 766-779. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01529.x
- Cüceloğlu, D. (2021). *İnsan ve davranış* (39. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelik, A. & Kamış, E. (2019). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının öğrenme alanı-beceri ilişkisi bağlamında değerlendirilmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi (ANKAD)*, 3(3), 391-410.

- Çelik, M. N. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının ön yargılarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Çelikkaya, T.(2014). Sosyal bilgiler programında yer alan becerilerin kazandırılma düzeyi: öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 969-990.
- Çelikkaya, T., Yıldırım, T. & Kürümoğlu, M. (2018). Öğrenciler ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin programdaki becerilere ilişkin beceri hiyerarşileri, gerekçeleri ve önerileri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 111-132.
- Çevik, A. & İlhan R. S. (2003). Önyargıların psikolojisi: Psikodinamik bir gözden geçirme. *Nesne Dergisi*, 1, 52-67.
- Davis, L. L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5(4), 194-197. doi:10.1016/S0897-1897(05)80008-4
- De Klerk, V., & Bosch, B. (1995). Linguistic stereotypes: nice accent—nice person?. *International journal of the sociology of language*, 1995(116), 17-38. doi:10.1515/ijsl.1995.116.17
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 27-43.
- Dinç, E. & Doğan, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretim programı ve uygulanması hakkında öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 17-49.
- Doyle, A. B., & Aboud, F. E. (1995). A longitudinal study of White children's racial prejudice as a social-cognitive development. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 209-228.
- Drakulich, K. M. (2012). Strangers, neighbors, and race: A contact model of stereotypes and racial anxieties about crime. *Race and justice*, 2(4), 322-355. doi: 10.1177/2153368712459769
- Duckitt, J. (2019). *The social psychology of prejudice*. 10.05.2021 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/332720812_THE_SOCIAL_PSYCHOLOGY_OF_PREJUDICE adresinden edinilmiştir.
- Duran, E. ve Erkek, G. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okuma ön yargılarının belirlenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 1-17. doi: 10.31592/aeusbed.368064
- Durante, F., & Fiske, S. T. (2017). How social-class stereotypes maintain inequality. *Current opinion in psychology*, 18, 43-48. doi:10.1016/j.copsy.2017.07.033

- Durkin, K. & Nugent, B. (1998). Kindergarten children's gender-role expectations for television actors. *Sex Roles*, 38, 387–402. doi: 10.1023/A:1018705805012
- Ekmişoğlu, M. (2007). Erken çocukluk döneminde farklılıklara saygı eğitimi kavramı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve farklılıklara saygı ölçeği'nin geçerlik güvenirlik çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Onsekiz Mart Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Elenbaas, L., Raz, L. K., Ackerman, A. & Kneeskern, E. (2022). “This kid looks like he has everything”: 3- to 11-year-old children’s concerns for fairness and social preferences when peers differ in social class and race. *Child Development*, 0, 1– 13.
- Erdamar Koç, G. & Demirel, M. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 629-661.
- Erdoğan, Ç. (2012). İlköğretim okullarında güven kültürü ve ön yargı ile ilişkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Erdoğan, M., & Vatandaş, C. (2020). Bireysel ve toplumsal dışlanma pratiği: Ön Yargı ve ayrımcılık. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 474-485.
- Ergene, B. (2011). Matematik öğretmen adaylarının türev kavramına ilişkin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin çoklu temsiller bileşeninde incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Faiz, M. & Karasu Avcı, E. (2018). 4. Ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanında yer alan becerilerin ve değerlerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(1), 1-21.
- Foster-Hanson, E. & Rhodes, M. (2022, April 26). Stereotypes as prototypes in children’s gender concepts. doi:10.31234/osf.io/nexds
- Ferreti, P. & Okolo, M. C. (1996). Authenticity in learning: Multimedia design projects in the social studies for students with disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29(5), 450-460.
- Gelen, İ. (2002). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 100-119.
- Gettys, L. D., & Cann, A. (1981). Children's perceptions of occupational sex stereotypes. *Sex Roles*, 7(3), 301-308. doi:10.1007/BF00287544
- Göçmez, B. (2016). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde münazara tekniğinin ders başarısı ve eleştirel düşünmeye etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Gömleksiz, M.N. ve Kan, A.Ü. (2009). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerilerini kazandırmadaki etkililiğinin belirlenmesi. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 8(1), 39-49.

- Gönül, B., & Şahin Acar, B. (2018). Çocukların toplumsal cinsiyet bağlamında sosyal dâhil etme yargıları. *Türk Psikoloji Dergisi*, 33(82), 67-80. doi:10.31828/tpd.13004433
- Göregenli, M. (2012). *Temel kavramlar: Ön yargı, kalıp yargı ve ayrımcılık*. K. Çayır ve M. Ayan-Ceyhan (Ed). Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar (s. 17-27). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi
- Greenleaf, C., Martin, S. B., & Rhea, D. (2012). Fighting fat: How do fat stereotypes influence beliefs about physical education? *Obesity*, 16(2), 53-59.
- Güçlü, F. (2021). Stereotiplerin kişilerarası iletişime etkisinin ön yargılar bağlamında incelenmesi: Gümüşhane Üniversitesi örneği. Yüksek Lisans Tezi, Gümüşhane Üniversitesi, Gümüşhane.
- Güleryüz, O. (2019). Ortaokul öğrencilerinin ön yargı, kalıp yargı ve ayrımcılığa maruz kalma deneyimleri üzerine fenomenolojik bir araştırma. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., & Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Gündüz Kalan, Ö. (2010). Reklamda çocuğun toplumsal cinsiyet teorisi bağlamında konumlandırılışı: 'Kinder' reklam filmleri üzerine bir inceleme. İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 1(38) , 75-89.
- Güney, O. (2012). 5-6 yaş çocuklarında algılanan cinsiyet kalıp yargılarına ilişkin ebeveyn beklentileri ile oyuncak tercihleri arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Gürel, N. (2011). Kişilik psikolojisi, ön yargının psikolojisi ve kamuoyu: Gordon Allport ve Walter Lippmann'ın görüşleri çerçevesinde bir değerlendirme. *Ankyra: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2011, 2(2) doi:10.1501/sbder_0000000036.
- Gürkan, B. (2009). Sosyal Bilgiler eğitiminde güncel olaylar: ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler eğitiminde güncel olayları ele alış biçimlerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Gürses, İ. (2005). Ön yargının nedenleri. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 14(1), 143-160.
- Haines, E. L., Deaux, K., & Lofaro, N. (2016). The times they are a-changing ... or are they not? A comparison of gender stereotypes, 1983–2014. *Psychology of Women Quarterly*, 40(3), 353–363.
- Harper, M. (2007). The stereotyping of nonreligious people by religious students: Contents and subtypes. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 46(4), 539-552. doi:10.1111/j.1468-5906.2007.00376.x

- Harrison, S., Rowlinson, M., & Hill, A. J. (2016). No fat friend of mine: Young children's responses to overweight and disability. *Body Image*, 18, 65-73.
- Hayırsever, F. (2010). Sosyal bilgiler ders, öğretmen kılavuz ve öğrenci çalışma kitaplarının sosyal bilgiler öğretim programında kazandırılması hedeflenen temel beceriler açısından değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Helgeson, V. (2012). *The psychology of gender-fourth edition*. Usa: Pearson.
- Hirschfeld, L. A. (1995). Do children have a theory of race?. *Cognition*, 54(2), 209-252.
- Hjerm, M., Eger, M. A., & Danell, R. (2018). Peer attitudes and the development of prejudice in adolescence. *Socius: Sociological Research for a Dynamic World*, 4, 1-11.
- Hoffmann, A., & Musch, J. (2019). Prejudice against women leaders: Insights from an indirect questioning approach. *Sex Roles*, 80, 681–692. doi: 10.1007/s11199-018-0969-6
- Işık, Ş. (2012). Kültürlerarası iletişim bağlamında cumhuriyet üniversitesindeki gençlerin Almanlara yönelik kalıp yargıları. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(2), 161-190.
- İlhan, M. & Çetin, B. (2013). Matematik odaklı epistemolojik inanç ölçeği (MOEİÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(3), 359-388.
- İlter, İ. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde 5e öğrenme döngüsü modelinin öğrenci başarısına, bilimsel sorgulayıcı araştırma becerilerine, akademik motivasyona ve öğrenme sürecine etkileri. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Jamal, G. (2019). Stereotypes about adults with learning disabilities: are professionals a cut above the rest? *Disability, CBR & Inclusive Development*, 30(2). doi:10.5463/DCID.v30i2.811
- Kaçar, E. (2019). 48-72 aylık çocukların toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ile ebeveynlerinin toplumsal cinsiyet algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2014). Kültürleşme ve aile ilişkileri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 17(34), 120-127.
- Karabayevev, B. & Tutkun, Ö.F. (2001). Türk cumhuriyetlerinden gelen öğrencilerin Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarına karşı taşıdıkları kalıp yargılar. *Bilig*, 18, 1-25.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (35. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karakuş, F. (2006). Sosyal bilgiler öğretiminde yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Karniol, R. (2011). The color of children's gender stereotypes. *Sex roles*, 65(1), 119-132. doi:10.1007/s11199-011-9989-1
- Kaymakçı, S. (2016). Yeni sosyal bilgiler programı neler getirdi? 18.05.2022 tarihinde <https://www.researchgate.net/publication/303812972> adresinden edinilmiştir.
- Kayrı, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64.
- Kılıç, S. (2012). Örnek büyüklüğü, güç kavramları ve örnek büyüklüğü hesaplaması. *Journal of Mood Disorders*, 2(3), 140-142.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach' ın alfa güvenirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 47-48.
- Kılınç G. (2021). Biyolojik afet (Covid-19) ve doğal afet (deprem) zamanında gruplar arası tehdit algısı ve dini tutumun Suriyelilere ilişkin önyargıdaki rolü. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Killen, M., & Stangor, C. (2001). Children's social reasoning about inclusion and exclusion in gender and race peer group contexts. *Child development*, 72(1), 174-186. doi: 10.1111/1467-8624.00272
- Lineweaver, T. T., Roy, A., & Horth, M. (2017). Children's stereotypes of older adults: Evaluating contributions of cognitive development and social learning. *Educational Gerontology*, 43 (6), 300- 312. doi: 10.1080/03601277.2017.1296296
- Lorenz, G. (2021). Subtle discrimination: do stereotypes among teachers trigger bias in their expectations and widen ethnic achievement gaps?. *Social Psychol Education*, 24, 537-571.
- Lüle, E. (2007). Yedi farklı çocuk kitabının çocuk yazını ilkelerine uygunluğunun değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 17-30.
- Medikoğlu, O. (2020). İlkokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik kaynakları ile matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 35-52. doi: 10.38089/ekud.2020.2
- Menekşe, F. N. (2019). 3-6 yaş arası okul öncesi çocukların oyuncak tercihleri ve cinsiyet kalıp yargıları ile ebeveynlerinin toplumsal cinsiyet algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik.
- Miedema, S. T., Mulvey, K. L., & Brian, A. (2021): "You throw like a girl!": Young children's gender stereotypes about object control skills, research quarterly for exercise and sport. doi: 10.1080/02701367.2021.1976374

- Miller, L., & Hayward, R. (2006). New jobs, old occupational stereotypes: Gender and jobs in the new economy. *Journal of Education and Work*, 19(1), 67-93. doi:10.1080/13639080500523000
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2005). *Sosyal bilgiler öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf adresinden 15.10.2021 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%99ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> adresinden 15.10.2021 tarihinde edinilmiştir.
- Mutluer, C. (2013). Sosyal bilgiler programlarında yer alan beceriler hakkında sosyal bilgiler öğretmen görüşleri (İzmir Menemen örneği). *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(7), 355-362. doi:10.7827/TurkishStudies.5236
- Narin, N. (2009). *İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- National Council for the Social Studies [NCSS]. (1994). *Curriculum standards for social studies: Expectations of excellence*. Washington DC: National Council for the Social Studies.
- Nesdale, D., Maass, A., Griffiths, J., & Durkin, K. (2003). Effects of in-group and out-group ethnicity on children's attitudes towards members of the in-group and out-group. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(2), 177-192. doi:10.1348/026151003765264039
- Newheiser, A. K., Dunham, Y., Merrill, A., Hoosain, L., & Olson, K. R. (2014). Preference for high status predicts implicit outgroup bias among children from low-status groups. *Developmental Psychology*, 50(4), 1081-1090. doi:10.1037/a0035054.
- Nowicki, E. A., & Lopata, J. (2017). Children's implicit and explicit gender stereotypes about mathematics and reading ability. *Social Psychology of Education*, 20(2), 329-345. doi:10.1007/s11218-015-9313-y
- Otuz, B., Görkaş Kayabaşı, B., & Ekici, G. (2018). 2017 Sosyal bilgiler dersi öğretim programının beceri ve değerlerinin anahtar yetkinlikler açısından analizi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(4), 944-972. doi:10.30831/akueg.409791
- Okanda, M., & Taniguchi, K. (2021). Is a robot a boy? Japanese children's and adults' gender-attribute bias toward robots and its implications for education on gender stereotypes. *Cognitive Development*, 58, 101044.

- Özbaran, B., Köse, S., & Yılmaz Kafalı, H. (2020). *Sosyal beceri: Duygular ve zihin kuramı temelinde sosyal uyumu geliştirmeye yönelik pratik uygulamalar*. İstanbul: Mavi Delta Yayıncılık.
- Özkan, E. (2006). Afyonkarahisar ili ilköğretim okullarında öğrencilerin fen bilgisi dersine karşı olan ön yargılarının eğitim ve öğretime etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Özmen, C. (2010). Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, D. (2006). Sosyal bilgiler dersinin düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özdemir, E. (2006). Okulöncesi dönem çocuklarının cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıp yargılarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, M. & Mutlu, N. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde beceri ve değerleri ne kadar öğretiyoruz? *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 552-563.
- Quillian, L. (2006). New approaches to understanding racial prejudice and discrimination. *Annual Review of Sociology*, 32, 299-328.
- Paker, M. (2013). Ruhsal açıdan ön yargı ve ayrımcılık. K. Çayır ve M. Ayan-Ceyhan (Ed.), *Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Polat Zafer, S. S. (2019). Velilerin sosyal bilgiler dersinin önemine ilişkin görüşleri, sosyal bilgiler dersinde öğretmen akademik katılımına ilişkin algıları ve sosyal bilgiler dersinde akademik katılımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Powlisha, K. K., Serbin, L. A., Doyle, A. B., & White, D. R. (1994). Gender, ethnic, and body type biases: The generality of prejudice in childhood. *Developmental Psychology*, 30(4), 526-536.
- Quillian, L. (2006). New approaches to understanding racial prejudice and discrimination. *Annual Review of Sociology*, 32(1), 299-328.
- Scheresky, R. (1976). The gender factor in six- to ten-year-old children's views of occupational roles. *Psychological Reports*, 38(3), 1207-1210.
- Schumacker, R. E. ve Lomax, R. G. (2014). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. New Jersey: Taylor & Francis.
- Schunk, D. L. (2012). *Learning Theories An Educational Perspective* (6th ed.). Boylston Street, Boston.

- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı.
- Seçgin, F. (2021). Kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme becerisine yönelik kazanımların sosyal bilgiler dersi öğrenme alanları ve ders kitaplarına yansımaları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(50), 190-208. doi:10.29228/SOBIDER.49405
- Skinner, A. L., & Meltzoff, A. N. (2019). Childhood experiences and intergroup biases among children. *Social Issues and Policy Review*, 13(1), 211-240. doi:10.1111/sipr.12054
- Stathi, S., Cameron, L., Hartley, B. & Bradford, S. (2014). Imagined contact as a prejudice-reduction intervention in schools: The underlying role of similarity and attitudes. *Journal of Applied Social Psychology*, 44(8), 536-546. doi: 10.1111/jasp.12245
- Su, W. & Aurelia, D. S. (2011). Preschool children's perceptions of overweight peers. *Journal of Early Childhood*, 10(1), 19-31.
- Sözen, E. & Ada, S. (2018). 2005 ve 2018 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının (sbdöp) karşılaştırılması. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 53-71.
- Şimşek, A., & Kolbaşar, S. (2020). 4. Sınıf sosyal bilgiler kitabındaki "milli mücadele" konusunun kronoloji bilgi ve becerilerini kazandırması açısından öğretmen ve öğrenci görüşleri ile incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2020, 4(2), 335-356. doi:10.38015/sbyy.842634
- Şimşek, Ö. F. (2020). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. <https://books.google.com.tr> adresinden 01.06.2022 tarihinde alınmıştır.
- Tay, B. (2007). Öğrenme stratejilerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi dersinde akademik başarıya etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 89-102.
- Temiz, Z., Ünlü Çetin, Ş. & Yılmaz, S. (2020). Okul öncesi eğitim alan beş yaş çocuklarının meslek seçimleri ve cinsiyetlerine ilişkin düşüncelerinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 318-350.
- Tocu, R. (2016). The dynamics gender role stereotypes: a study on children in Romania. *Scientific Research And Education In The Air Force*, 2, 675-680.
- Toper, M. & Cengiz, A. A. (2019). Kişilik, sosyal baskınlık ve ön yargı: eski hükümlülere yönelik bir inceleme. *Çalışma ve Toplum*, 3, 1757-1786.
- Turan, S. & Karasu Avcı, E. (2018). 2018 sosyal bilgiler öğretim programının dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 28-38.
- Tutkun, Ö.F. & Koç, M. (2008). Mesleklere atfedilen kalıp yargılar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 255-273.

- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2021). Beceri kavramı. 10.04.2021 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Türk Dil Kurumu [TDK] (2021). Ön yargı kavramı. 20.05.2021 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Ulaş, S.(2018). İç gruba yönelik tehdit durumunda algılanan önyargı ve ayrımcılık ilişkisi: Aleviler açısından bir inceleme. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Uslu, E. (2019). Ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında toplumsal bir sorun olarak grup düşmanlıkları: Kalıp yargı, ön yargı, ayrımcılık. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara
- Uysal Dinçol, M. D. (2019). Prejudice towards Syrian refugees in Turkey from a multilevel approach: The effects of empathy and threat in particular contexts. Master Thesis, Yeditepe University, İstanbul.
- Üner Yılmaz, S. (2019). Prejudice against Syrians in Turkey: The role of age, moral perception, group identification, and contact. Master Thesis, Boğaziçi University, İstanbul.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2001). Ethnic and gender bias among Dutch and Turkish children in late childhood: The role of social context. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 10(4), 203-217. doi:10.1002/icd.279
- Vinacke, W. E. (1957). Stereotypes as social concepts. *The Journal of Social Psychology*, 46(2), 229-243, doi: 10.1080/00224545.1957.9714322
- Yağan Güder, S. & Güler Yıldız, T. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarında ailenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 424-446.
- Yapıcı, H. (2015). Sosyal bilgiler öğretimi üzerine bir bibliyografya denemesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 346-364.
- Yenilmez, K.& Dereli, A. (2009). İlköğretim okullarında matematiğe karşı olumsuz ön yargı oluşturan etkenler. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 4(1), 25-33
- Yzerbyt, V. & Schadron, G. (2016). Kalıp yargılar ve sosyal yargı (Çev., İ. Işıtan). *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 203-243.
- Zayimoğlu Öztürk, F. (2011). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanlarına ilişkin öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara

EKLER
EK-1
ETİK ONAY FORMU*

Evrak Tarih ve Sayısı: 02/02/2022-225055



T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği



Sayı : E-14679147-663.05-225055
Konu : İnceleme (Projenin Değerlendirilmesi)

REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi : 01/02/2022 tarihli ve E- 84866256-663.05-218825 sayılı yazısı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında 209777005 no'lu yüksek lisans öğrencisi olan Ceren AĞGÜL'ün Dr.Öğr. Üyesi Ferat YILMAZ danışmanlığında gerçekleştireceği tezin "İlkokulda Kalıp Yargı ve Önyargıyı Fark Etme Becerilerini Geliştirmek İçin Çocuklar için Felsefe (P4C) Kullanımı" başlıklı çalışmasının,etik açıdan değerlendirilmesi talebi, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Çalışma ve Yayın Etiği Yönergesi uyarınca Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı tarafından değerlendirilmiş; söz konusu çalışmanın bilimsel etik açısından uygun olduğuna ilişkin kurul kararı yazımız ekinde sunulmuştur.

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının hazırlamış olduğu raporu arz ederim.

Prof. Dr. Ezeli AZARKAN
Rektör Yardımcısı

OLUR
Prof. Dr. Mehmet KARAKOÇ
Rektör

Ek: İlgili Belgeler(28 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSM861MTE6* Pin Kodu : 16852

Belge Takip Adresi :

<https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5539&eD=BSM861MTE6&eS=225055>

Adres:Dicle Üniversitesi Rektörlüğü, 21280-Diyarbakır
Telefon:+90 412 241 10 56 Faks:+90 412 241 10 56
e-Posta:gensek@dicle.edu.tr Elektronik Ağ:http://www.dicle.edu.tr
Kep Adresi: dicleuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Erkan Seyrek
Unvanı: Büro Personeli



Tel No: 2237

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

*Çalışma ilk olarak “İlkokulda Kalıp Yargı ve Ön Yargıyı Fark Etme Becerilerini Geliştirmek İçin Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Kullanımı” şeklinde adlandırılmış ve etik kurul izni bu şekilde alınmıştır. Etik kurul izni çerçevesinde, araştırmanın ilk aşamasında sınıf öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. İkinci aşamada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinden, veri toplama araçlarını geliştirmek ve yaş-cinsiyet değişkenleri açısından bir inceleme yapmak için nicel veriler toplanmıştır. Ancak son aşama olan deneysel çalışmanın yürütülebilmesi için gerekli koşullar oluşmamıştır. Bu yüzden çalışma, birinci ve ikinci aşamadan elde edilen verilerle tamamlanmış, tez ismi yönetim kurulu kararıyla değiştirilmiştir.

EK-2

MİLLÎ EĞİTİM ONAY BELGESİ



T.C.
MARDİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-63050228-605.01-45900284
Konu : Araştırma Uygulama İzni

17.03.2022

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Dicle Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 01/03/2022 tarihli ve E-68508712-044-241119 sayılı yazısı.
b) Dicle Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 28/02/2022 tarihli ve E-68508712-044-233315 sayılı yazısı.
c) Şırnak Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterlik 24/02/2022 tarihli ve E-64529176-044-30864 sayılı yazısı.
d) Valilik Makamının 12/02/2022 tarih ve 45558391 sayılı Oluru.
e) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı Genelge

İlgi (a) yazıya istinaden; Dicle Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 01/03/2022 tarihli ve 241119 sayılı yazılarına istinaden; Dicle Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans program öğrencisi Şule ÖZCAN'nın "Sorgulayıcı 5E Modeli ile Bütünleştirilmiş Ters-Yüz Öğrenme Ortamında Ortaokul Öğrencilerinin Çember ve Daire Konusundaki Kavramsal Anlama Süreçlerinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışmasına esas teşkil eden veri toplama aracını (anketi) 21/03/2022-30/12/2022 tarihleri arasında; İlimize bağlı Midyat İlçesinde yer alan Vali Kemal Nehrozoğlu Ortaokulunda uygulamabilmesi ile ilgili talebi incelenmiş olup;

İlgi (b) yazıya istinaden; Dicle Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 28/02/2022 tarihli ve 233315 sayılı yazılarına istinaden; Dicle Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Ceren AĞGÜL'ün "İlkokulda Kalıp Yargı ve Önyargıyı Fark etme Becerilerini Geliştirmek İçin Çocuklar için Felsefe (P4C) Kullanımı" başlıklı tez çalışmasına esas teşkil eden veri toplama aracını (anketi) 07/02/2022-03/06/2022 tarihleri arasında; İlimize bağlı Kızıltepe İlçesinde tüm resmi ilkokullarda öğrenim görmekte olan öğrencilere uygulamabilmesi ile ilgili talebi incelenmiş olup;

İlgi (c) yazıya istinaden; Şırnak Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterlik 24.02.2022 tarih ve 30864 sayılı yazısına istinaden; Şırnak Üniversitesi Rektörlüğü Lisans Üstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Meryem SALMAN'nın "Din ve Toplumsal Cinsiyet Lise Gençliği Üzerine Sosyolojik bir Araştırma" başlıklı tez çalışmasına esas teşkil eden veri toplama aracını (anketi) 01/03/2022-03/05/2022 tarihleri arasında; İlimize bağlı Midyat İlçesinde tüm türdeki resmi ortaöğretim okullarında öğrenim görmekte olan öğrencilere uygulamabilmesi ile ilgili talebi incelenmiş olup;

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa, yürürlükteki diğer tüm düzenlemelerde belirtilen hüküm, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul / kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre ilgi (d) olur'da uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Murat DEMİR

Vali a.

İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Yenışehir Mahallesi 34.Sokak No:9 Artuklu MARDİN

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/mcb-cbys>

Bilgi için: Muazzez SALGİT

Telefon No : 0 (482) 212 12 58

E-Posta : stratejigelistirme47@mcb.gov.tr

İnternet Adresi : www.mardin.mcb.gov.tr

Unvan : Memur

Kep Adresi : mcb@hs01.kep.tr

Faks: 482212136

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.mcb.gov.tr> adresinden 30a4-83b4-30f5-a346-0df0 kodu ile teyit edilebilir.

EK-3

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNDE GÖRÜLEN KALIP YARGI VE ÖN YARGILARA İLİŞKİN YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Kalıp Yargı (Basmakalıp Fikirler): Kalıp yargı, belirli bir objeye veya gruba ilişkin bilgi boşluklarını dolduran, böylece onlar hakkında karar vermeyi kolaylaştıran, önceden oluşturduğumuz birtakım izlenimler, atıflar bütünü olarak zihnimize oluşturduğumuz imgelerdir. Toplumsal bir grubun davranışları, inançları ve özellikleriyle ilgili düşüncelerdir. Genellikle bilişsel kısa yollar olarak işlevde bulunurlar; yani fazla düşünme gerektirmeden, karşılaşılan duruma uygunluğu araştırılmadan, özetle kısa yoldan kabul edilirler. “Kadınlar duygusaldır, arabası olanların maddi durumu iyidir, Yahudiler zengindir, sarışınlar güzeldir, yaramaz çocuklar zekidir” gibi düşünceler kalıp yargılara örnektir.

- Çocuklarda gördüğünüz kalıp yargılar nelerdir? Açıklar mısınız?
 - Çocuklar hangi konularda kalıp yargılara sahiptirler?
 - Açıklar mısınız?
 - Örneklendirir misiniz?
 - Çocuklar kimlere karşı kalıp yargılara sahiptirler?
 - Açıklar mısınız?
 - Örneklendirir misiniz?

Kalıp yargılar ile önyargılar genellikle karıştırılır. İkisi birbirinden farklı ancak birbirini tamamlayan kavramlardır. Olumsuz kalıp yargılar önyargıların oluşmasına sebep olurlar. Kalıp yargılar, önyargıları besleyen önemli mekanizmalardır. Örneğin yabancıların kirli olduğunu düşünmek bir kalıp yargı; bir yabancıyı tanımadığımız halde kirli olduğu düşüncesiyle onunla arkadaşlık kurmamak ön yargıdır.

$\text{Kalıp yargılar} + \text{Duygu/Tutum} = \text{Ön Yargı}$

Ön Yargı: Bir kişi ya da olaya ilişkin yeterli bir bilgi edinmeden, önceden, peşin bir karara varmış olma durumudur. Belirli bir grubun üyelerine, salt bu gruba aidiyetleri nedeniyle ve toptan gösterilen olumsuz tutumlar şeklinde tanımlanmaktadır. Bu olumsuz tutumlar, gerçek kanıtlardan yoksun olarak peşinen üretilmiştir ve fiziksel veya sosyal

uzaklaşma ile sonuçlanabilecek tutumlardır. Her türlü gerçek kanıttan yoksun olan peşin hükümlerdir ve bireyden ziyade bir topluluğa yöneliktir.

- Çocuklarda gördüğünüz ön yargılar nelerdir? Açıklar mısınız?
 - Çocuklar kimlere karşı ön yargılara sahiptirler?
 - Açıklar mısınız?
 - Örneklendirir misiniz?
 - Çocuklar ne tür önyargılara sahipler?
 - Açıklar mısınız?

Örneklendirir misiniz?



EK-4

ÇOCUKLAR İÇİN KALIP YARGI ÖLÇEĞİ

Kişisel Bilgiler

Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

Yaşınız:.....

Sevgili çocuklar, Aşağıda bir arkadaşınıza ait fikirler yer almaktadır. Arkadaşınızın bu fikirlerine ne kadar katılıyorsunuz? Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmadan işaretler misiniz?	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. Ev işlerini sadece anneler yapabilir; babalar yapamaz.					
2. Bütün sebzelerin tadı kötüdür.					
3. Sadece zenginler pahalı ve marka kıyafet giyer.					
4. Başka ülkelerden gelen yabancı insanlar kirlidir.					
5. Okulda başarısız olanlar her şeyde başarısız olur.					
6. Farklı şehirlerde ya da köylerde yaşayan insanlar cimridir.					
7. Bizimle aynı inanca sahip olmayan insanlar kötüdür.					
8. Sadece bizimle aynı inanca sahip olan insanlar yardımseverdir.					
9. Başka şehirlerde ya da köylerde yaşayanlar kirlidir.					
10. Başka diller çirkin ve kabadır.					
11. Engelliler, sporda başarılı olamaz.					
12. Engelliler, zeki değildir.					
13. Müdürler sinirlidir.					

EK-5

ÇOCUKLAR İÇİN ÖN YARGI ÖLÇEĞİ

Kişisel Bilgiler

Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

Yaşınız:.....

Sevgili çocuklar, Aşağıda bir arkadaşınıza ait tutumlar yer almaktadır. Arkadaşınızın bu tutumlarını ne kadar onaylıyorsunuz? Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmadan işaretler misiniz?	Kesinlikle onaylamıyorum	Onaylamıyorum	Kararsızım	Onaylıyorum	Kesinlikle onaylıyorum
1. Engelli çocuklarla hiç oyun oynamak <u>istememesini</u>					
2. Fakir insanların olduğu yerlere gitmekten çekinmesini					
3. İçinde sebze olan yemekleri tatmak <u>istememesini</u>					
4. Erkek olduğu için hemşire olmak <u>istememesini</u>					
5. Farklı inanca sahip insanlarla arkadaşlık kurmak <u>istememesini</u>					
6. Müdür ve müdür yardımcılarından korkmasını					
7. Zordur diye İngilizce derslerine katılmak <u>istememesini</u>					
8. Başka ülkelerden gelen öğrencilerle aynı sırada oturmak <u>istememesini</u>					
9. Başka ülkelerden gelen öğrencilerle oynamak <u>istememesini</u>					
10. Zor olduğu için matematik dersine <u>önem vermemesini</u>					
11. Başka dillerin konuşulmasından rahatsız olmasını					
12. Erkek olduğu için kızlarla yan yana oturmak <u>istememesini</u>					
13. Fakir arkadaşıyla aynı sırada oturmak <u>istememesini</u>					

