



AKADEMİSYENLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME İLİŞKİN TUTUMLARI

ATTITUDES OF THE ACADEMICIANS TOWARDS MULTICULTURAL EDUCATION

Fadime DAMGACI¹

Hasan AYDIN²

Öz

Bu araştırmanın amacı, İstanbul'daki eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarını incelemektir. Bu amaçla elektronik ortamda oluşturulan ölçek, İstanbul'da eğitim fakültesinin bulunduğu 15 üniversitenin akademisyenlerine e-posta olarak gönderilmiştir. Araştırma sürecinde toplam 108 kişi ankete katılmış, bunlardan 82'si anketi tamamlamıştır. 82 kişinin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği'ne verdikleri cevaplar puanlandırılmış ve bu puanlar kullanılarak çeşitli analizler elde edilmiştir. Bu analizler sonucunda akademisyenlerin aldıkları puanların aritmetik ortalamasından, çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının çok yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca akademisyenlerin demografik bilgileri bağımsız değişken olarak kullanılmış, ANOVA ve Regresyon Analizi yapılmıştır. ANOVA analizi değerinin bütün bağımsız değişkenler için .05'den büyük çıkması sonucunda, değişkenler arasında anlamlı fark olmadığı saptanmıştır. Yapılan Regresyon analizinde de katılımcıların demografik bilgilerine bakarak, çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları hakkında yorum yapılamayacağı anlaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Çok kültürlülük, Çok kültürlü Eğitim, Akademisyenlerin Tutumları

Abstract

This study investigates the attitudes of the academicians at a Faculty of Education in Istanbul towards Multicultural Education. For this purpose, a scale was prepared and it was sent via e-mail to the academicians of 15 universities in Istanbul which have a Faculty of Education. Throughout the study, 108 people started to fill in the questionnaire but 82 of them completed it. The answers of 82 participators to The Multicultural Education Attitudes Survey were graded and certain analyses were drawn from them. After the analysis, the means of the scores of the academicians revealed that their attitudes towards multicultural education were quite high. Moreover, taking the demographic information of the participators as an independent variable, ANOVA and Regression Analysis were carried out. Because the significance of all the independent variables was over .05, the ANOVA analysis showed that there were not any significant differences between the variables. The Regression Analysis also showed that the demographic information of the participators was not a determiner of the attitudes towards multilingual education.

Key Words: Multiculturalism, Multicultural Education, Academicians' perceptions.

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi; Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü, İstanbul, e-mail: fdamgaci@gmail.com

² Yrd. Doç.; Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü, İstanbul, e-mail: aydinh@yildiz.edu.tr

1. GİRİŞ

Avrupa’da Fransız İhtilali ile ortaya çıkan Milliyetçilik, artık “çokkültürlülük” ilkesine yerini devretmiştir (Çeliktürk, 2011). Avrupa ülkelerinin yanı sıra, bir dönem siyahî insanlara saygı gösteremeyen Amerika, son dönemlerde çokkültürlülüğü benimsemiştir (Banks, 1999). Bu durum, devletlerin, ayakta kalabilmek için kültürel farklılıklara saygı duyması gerektiğinin bir göstergesidir. Dünyadaki bu değişime uyum sağlamak, Türkiye’nin de gelişimi açısından büyük önem arz etmektedir. Her alanda çokkültürlü bir yapılanmanın gerekliliğini anlayan Türkiye, son dönemde eğitim alanında yaptığı yeniliklerle, çokkültürlülük algısını zenginleştirmeye başlamıştır (Aydın, 2012a).

Yüzyıllardır medeniyetler beşiği olarak adlandırılan, Anadolu, bugün hala üzerinde farklı medeniyetlerin yaşadığı bir bölgedir. Bu yüzden Türkiye’de yaşayan insanların, kendi kültürlerini yansıtan müfredatları talep etmeleri, eğitimde fırsat eşitliği ilkesi gereğince olağan bir durumdur. Bunun için de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2012 yılında, Kürtçe, Arapça gibi dillere, seçmeli ders olarak müfredatta yer vermiştir.

Bu düşüncelerden yola çıkarak, çokkültürlü eğitime adım attığımız şu günlerde, Eğitim Fakültelerinde görev yapmakta olan akademisyenlerin, çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri merak konusudur. Bu araştırmanın amacı, eğitim alanında çalışmalar yapan hocaların çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerini öğrenmektir. Çalışmanın İstanbul’daki üniversitelerle sınırlandırılmasının nedeni ise, İstanbul’un otuz altı farklı etnik kültürü bünyesinde barındıran kozmopolit bir yapıya sahip oluşudur (Konda, 2011). Bu yapı hiç kuşkusuz üniversitelere de yansımaktadır. İstanbul’da bulunan üniversitelerde, gerek öğrenciler, gerekse de öğretim görevlileri çeşitli etnisitelere bağlıdırlar. Bu çalışma ayrıca, Türkiye’de çokkültürlü eğitimle ilgili araştırmaların revaçta olmaması nedeniyle, alanyazına önemli katkılar sağlayacaktır.

1. Çokkültürlü Eğitimin Tarihi

İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra Avrupa ülkeleri işgücü gereksinimini karşılamak amacıyla az gelişmiş ülkelere göç kabul etmiştir. Böylelikle birçok etnik grup aynı topraklar üzerinde hayatını idame ettirmeye başlamıştır (Aksoy, 2012). Bu nedenle de eğitim sıkıntısı olan farklı etnisiteye bağlı öğrencilerin sorunlarını çözmek için çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların başında da her insanın eğitimden eşit bir şekilde faydalanmasını sağlayan çokkültürlü eğitim gelmiştir (Cırık, 2008). Bunun yanı sıra çokkültürlü eğitim, 1960’lı yıllarda siyahî insanlara yönelik ayrımcı uygulamalara meydan okuyan grupların

vatandaşlık hakları hareketini başlatmasıyla Amerika'da da kendisini göstermiştir (Banks, 1989; Davidman & Davidman, 1997). Özellikle insanların etnik kökenlerinden dolayı dışlanması bu tür bir meydan okumayı gerekli kılmıştır (Gorski, 1999). Bu bağlamda, Amerika ve Avrupa ülkeleri iç savaş öncesi ve sonrası çıkan ırkçılık sorunlarını çokkültürlü eğitim sayesinde çözüme ulaştırmıştır. Bu tür bir eğitim, Türkiye'de mevcut olan Kürt veya Ermeni sorunun çözümünün de bir parçası olabilir. Çünkü farklı etnik kökenlere bağlı olan ve birlikte yaşayan insanlar, eşit haklara sahip olarak yaşamak gerektiğini savunurlar (Aydın, 2012b).

Çokkültürlü eğitimin, eğitim programlarında yer alması, 1989 yılında Derman-Sparks ve ABC Task Force sayesinde olmuştur (Güven, 2005). Derman-Sparks ve ABC Task Force (1998) çokkültürlü eğitimi, önyargılardan ve basmakalıp düşüncelerden sıyrılmış bir yaklaşım olarak tanımlamaktadırlar. Bu tür bir programın hedeflerini ise Banks (2008); farklı gruplardaki öğrenciler için eşit eğitimi artırmak, başka bir deyişle eğitimde fırsat eşitliği sağlamak ile sadece toplumun genel yapısından farklı özelliklere sahip öğrencilere değil, bütün öğrencilere yardımcı olmak şeklinde belirlemiştir.

Türkiye'de çokkültürlü eğitimle ilgili alanyazın taraması yapıldığında, çalışmaların son on yıl içerisinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu nedenle de çokkültürlü eğitimin tam anlamıyla gerçekleşmediği fakat bu eğitimin bazı biçimlerinin programda yer aldığı görülmektedir.

2. Türkiye'de Çokkültürlü Eğitim

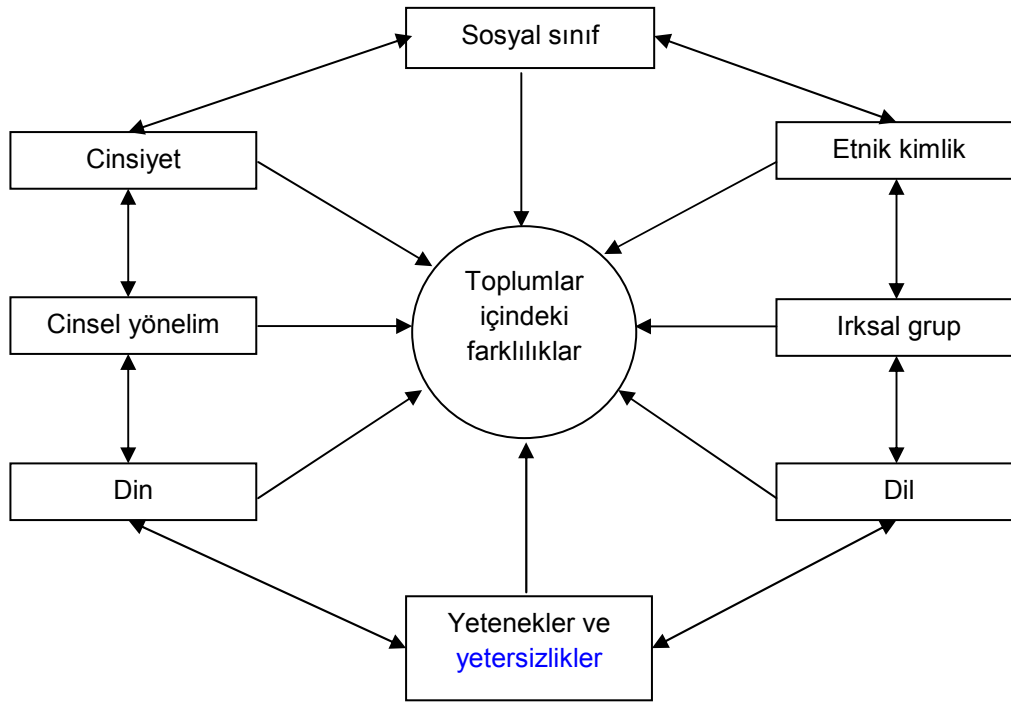
Türkiye, Avrupa ve Asya kıtalarının birleşim noktası olan stratejik bir konumdadır. Bu sebeple de yüzyıllardır farklı kültürlere ev sahipliği yapmaktadır. Kozmopolit bir yapısı olan Türkiye'de, bu yapının eğitim ihtiyaçları tartışılması gereken bir konudur. Aydın (2012), Türkiye'de şu anda bulunan ve daha sonra gelecek olan etnik gruplar arasında ayrımcılık olmaması için, bu grupların eğitim ihtiyaçlarına cevap verecek politikaların geliştirilmesi gerektiğini söylemektedir. Çünkü kültürel farklılıklar nedeniyle ortaya çıkan ayrımcılık politikaları, kimi insanları eğitim haklarından bile mahrum bırakmıştır. Örneğin; Türkiye'de kırsal bölgelerde yaşayan kadınların günümüzde hala eğitim sorunları olduğu bilinen bir gerçektir (Smits & Hoşgör, 2006). Bu sorunun temelinde, yoksulluk ve eğitim yatırımlarının yetersizliği yatmaktadır (Kayder & Üstündağ, 2006). Bu nedenle MEB, son yıllarda kız çocuklarının okula gönderilmesini destekleyen projeler gerçekleştirmiştir. İkinci olarak Türkiye'deki çok çeşitli etnik yapı, eğitim sisteminde de bazı boşluklar oluşmasına neden olmuştur. Türkiye'deki bu etnik yapı; yaşayan yetişkin (18 yaş üstü) vatandaşların % 78.1

Türkler, % 13.1 Kürtler, % 1.5 da Laz ve Türkmenler şeklindedir. Bunun gibi otuz altı farklı etnik kültürden vatandaşın olduğu bilinmektedir. Bu insanların anadillerinin yüzdelik karşılaştırmasını yapacak olursak, en fazla konuşulan anadil % 85 ile Türkçe iken, bu sırayı % 13 ile Kürtçe-Zazaca takip etmektedir (Konda, 2011). Bu yüzden, azımsanamayacak çoğunlukta olan farklı etnik kültürlerin anadillerinde eğitim almaları zorunlu bir hal almıştır. Ergil (2010) bu konuda; bünyesinde yaşayan etnik grupların dillerine saygı duymayan, o dilde eğitime izin vermeyen toplumda uzlaşma olmasının mümkün olmadığını dile getirmiştir. Bu nedenle kültürlerarası uzlaşmanın sağlanması için çokkültürlü eğitim şarttır.

Sonuç olarak çokkültürlü bir yapıya sahip olan ülkelerde, çokkültürlü eğitimin başarılı olduğu gerçeğinden yola çıkarak, çeşitli kültürlerin birlikte yaşadığı Türkiye’de de çokkültürlü eğitimin başarılı olacağı öngörülmektedir (Cırık, 2008). Bu sebeple araştırma, çokkültürlü eğitimin, Türkiye’deki etnik gruplar arasındaki sorunların çözümüne katkı sağlayacağı düşüncesiyle gerçekleştirilmiştir.

2. LİTERATÜR TARAMASI

Çokkültürlülük geçmişte yaygın olan asimilasyon anlayışına bir alternatif olarak doğmuştur (Aydın, 2012b). Çokkültürlülük savunucuları, farklı kültürlerin asimilasyonuna, bir toplumun içindeki kültürlerin tek tipleştirilmeye çalışılmasına karşıdırlar (Vermeulen & Slijper, 2003). Bir toplumun içerisinde soğrulan, asimile olan kültürel özellikler, çokkültürlülük algısı sayesinde yaşamını sürdürebilmektedir. Bu algı, kültürel çeşitlilik kavramıyla bütünleşik bir yapıdadır. Kymlicka (1998)’ya göre; kültürel çeşitliliğin kaynağı ise, birden fazla ulusun belirli bir devlet içerisinde birlikte yaşamasıdır. Burada ulus, belirli bir yurttan yaşayan, ayrı bir dili ve kültürel özellikleri olan, kurumsal olarak olgunlaşmış tarihsel bir cemaat anlamına gelir. Bu kültürel özellikleri Banks & Banks (2007); yaş, ırk, cinsel yönelim, sosyal sınıf, etnik köken, din-mezhep, dil gibi mefhumlar olarak tanımlarken Banks (2001), kültürel özellikleri aşağıdaki şekilde gibi birbirleriyle ilişkilendirmiştir:



Şekil 1. Çeşitlilik değişkenleri. J. A. Banks (2001). Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching (4th ed.) Boston: Allyn and Bacon, p. 76.

Çokkültürlülük ile eğitim, her ikisinde de ayniyet ve farklılık kavramlarının önemli olması açısından ilişkilidir (Race, 2011). Bu sebeple de çokkültürlülük, eğitim sistemi içerisinde de yer almıştır. Çokkültürlü eğitimi; bireylerin yaşamlarını şekillendirmede, etnik ve kültürel çeşitliliğin önemini vurgulayan bir felsefe olarak tanımlamak mümkündür (Gay, 2011). Bunun yanı sıra çokkültürlü eğitim farklı kültürdeki insanların ihtiyaçlarına cevap veren, onların farklılıklarına saygı duyulan ve uzlaşmayı sağlayan ortamların oluşturulmasıdır (Başbay & Kağnıcı, 2011). Bir çokkültürlü eğitim kuramcısı olan Parker (2002) da çokkültürlü, demokratik bir devlette, farklılığın ve birliğin birlikte sürdürülmesi gerektiğine ek olarak; farklılık olmadan birliğin, kültürel baskı ve hegemonyayla sonuçlanacağını, birlik olmadan ise farklılığın Balkanlaşmaya ve ulus devletin atlamasına yol açacağını belirtmektedir. Çokkültürlü demokratik bir ulus devletinde farklılık ve birlik, çok ince bir çizgide birlikte var olmalıdır (s.133).

Çokkültürlü eğitimin sadece bir topluma yeni katılan farklı dil, din veya ırka sahip öğrenciler için olduğu düşüncesi yanlıştır. Çokkültürlü eğitim sadece bu yeni öğrenciler için değil, o toplumun tüm öğrencileri içindir (Banks, 1998; Nieto, 2000). Bu bağlamda çokkültürlü eğitim, toplumun her kesiminden insan için eşit eğitim fırsatı oluşturmakta ve sistemi bu yönde yeniden yapılandırmaktadır (Banks vd., 2001). Bu sebeple çokkültürlü

eğitim, bir eğitim alternatifi ve stratejisi olarak, mevcut olan eğitsizlikleri tanımlar ve bu eğitsizlikleri dđzeltmek için çalışır (Mwonga, 2005).

okkđltđrlđ eğitim, sadece tek bir kđltđrđn đyelerine verilen eğitime bir nevi tepkidir. Tekkđltđrlđ eğitimin yapıldığı bir yerde, insanlar diğer kđltđrlere karşı duyarsız ve saldırgan olabilmektedirler. Parekh (2002)'e gđre, sadece kendi kđltđrđne mensup insanlarla bir arada eğitim gđrđp diğer kđltđrlerle kaynaşmayan đđrenci, farklı dđnya gđrđřlerini, değerleri, yaşam biçimlerini, insan olmanın bu ayrılmaz parçasını kabul etmekte zorlanır. Buna zıt olarak, okkđltđrlđ eğitim ortamında yetişen đđrenci, kendi kđltđrđnđ yaşatmaya çalışan bir birey olmanın yanı sıra, entelektđel, duyarlı, demokratik, yapıcı, çatışmaları ğzen, farklı kđltđrlere karşı olumlu tutum sergileyen ve onlarla etkileşim içerisinde olan bir birey olur. Bu sebeple de okkđltđrlđ eğitimin ağdaş bir eğitim tđrđ olduğunu sđylemek mđmkündür (Cırık, 2008). İnsanları oldukları gibi kabul etmek, onların ilgilerine, isteklerine, dđřuncelerine, inançlarına saygı duymak, ağdaş bir insandan beklenen davranışlardır.

3. YĐNTEM

Araştırma Metodu

Bu araştırma, betimsel tarama modelinde, beşli likert tipi ۆlek kullanılarak, nicel araştırma yđntemiyle yđrđtđlmüřtđr. Nicel araştırmalar, araştırmacının olay ve olgulara dışarıdan bakmasına olanak sağladığı için araştırmacının nesnel bir bakış açısı geliştirmesini sağlar (Balcı, 2011; Creswell, 2012).

Çalışma Grubu ve Veri Toplama

Araştırmanın verilerinin toplanması için Yıldız Teknik Đniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitđsđnden izin alınmıştır. Daha sonra, verilerin toplanabilmesi için hazırlanan anket, 01 Ekim 2012 ve 30 Aralık 2012 tarihleri arasında İstanbul'da bulunan ve eğitim fakđltesi olan 15 đniversiteye gđnderilmiřtir. Đniversitelerin web sitelerinden, eğitim fakđltelerinde 2012-2013 ۆđretim yılında çalışmakta olan 737 akademisyenin mail adreslerine ulaşılmıştır. Elektronik ortamda *surveymonkey* veritabanında hazırlanmış olan anket, e-posta yoluyla akademisyenlere iletilmiştir. İlk etapta araştırmaya yetersiz sayıda katılım olduğundan, daha gđvenilir sonuçlar elde etmek için, anketin yer aldığı e-posta aynı adreslere tekrar gđnderilmiřtir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırma için iki farklı kategoriden oluşan bir ölçme aracı hazırlanmıştır. Birinci bölümde katılımcıdan; cinsiyet, yaş aralığı, etnik köken, üniversite ve kıdem olmak üzere beş farklı demografik bilgisi istenmiştir. İkinci bölümde ise 18 maddelik “Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği” yer almaktadır. Bu ölçek, Munroe & Pearson (2006) ile Banks (2007)’den izin alınıp çokkültürlü eğitim ile ilgili güvenilirliği test edilmiş ölçeklerinden faydalanılarak oluşturulmuştur. Ölçekte yer alan maddeler, Türkiye’de kültürel farklılıklardan kaynaklanan eğitim sorunları da eklenerek araştırmacılar tarafından yeniden yazılmıştır. Beşli Likert tipli bu ölçek; “Kesinlikle Katılıyorum(5), Katılıyorum(4), Kararsızım(3), Katılmıyorum(2) ve Kesinlikle Katılmıyorum(1)” olarak derecelendirilmiştir. Ölçeğin 13 ve 14. soruları olumsuz olduğundan, bu sorular ters olarak kodlanmıştır.

Ölçeğin 18 maddesinin güvenilirliği için, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve bu katsayı .81 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu katsayı, ölçeğin, çokkültürlü eğitime ilişkin tutumu ölçmek konusunda güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012).

Verilerin Analizi

Akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarını belirlemek için, ölçekte yer alan maddelerin aritmetik ortalamasına bakılmıştır. Bu ortalamalar 0.80 (5/4)’lik aralıklarla yorumlanmıştır (*1.00-1.80 çok düşük, 1.81-2.60 düşük, 2.61-3.40 orta, 3.41-4.20 yüksek, 4.21-5.00 çok yüksek*). Elde edilen veriler Sosyal Bilimler İçin İstatistiksel Program (SPSS, Versiyon 16) ile analiz edilmiştir. Akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarını incelemek için her bir katılımcının maddelere verdiği cevaplar puanlandırılmış ve aritmetik ortalamaları ile standart sapma değerleri bulunmuştur. Elde edilen sonuçların hangi aralıkta (*1.00-1.80 çok düşük, 1.81-2.60 düşük, 2.61-3.40 orta, 3.41-4.20 yüksek, 4.21-5.00 çok yüksek*) olduklarına bakılmış ve öğretim elemanlarının çokkültürlü eğitime ilişkin tutum düzeyleri yorumlanmıştır. İkinci olarak; cinsiyet, yaş aralığı, etnik köken, kıdem ve üniversite değişkenlerine bağlı olarak çokkültürlü eğitime ilişkin tutumda anlamlı bir fark olup olmadığına ANOVA testi sonuçlarına bakılarak karar verilmiştir. Üçüncü olarak da bu değişkenlerin akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının anlamlı birer yordayıcısı olup olmadığı incelenmiş ve bunun için de Regresyon analizi yapılmıştır.

Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ilinde eğitim fakültesi olan üniversitelerde çalışan 737 akademisyen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise, araştırma için hazırlanan anketi tamamlamış olan 12 üniversitedeki 108 akademisyenden 82 (42 erkek, 40 bayan) akademisyendir.

Araştırmaya katılan 82 kişinin tamamının cevabı değerlendirmeye alındığından, araştırmanın örnekleme türü Oransız Eleman Örneklemidir. Bu örnekleme türünde evrendeki tüm elemanların birbirine eşit seçilme şansı vardır (Karasar, 2009).

Araştırmanın Sınırlılıkları

Anket 737 akademisyene gönderilmesine rağmen, 108 kişi ankete katılmıştır. Bu durum, Türkiye’de e-maillere dönüt verme kültürünün yerleşik olmaması, çokkültürlü eğitime karşıt görüşlerin olması, kimi akademisyenlerin ölçeğin yer aldığı maili görmemesi ya da ankete katılmak istememesi gibi nedenlerle açıklanabilir.

Araştırma Soruları

1. İstanbul'daki üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları nedir?
2. Cinsiyet, yaş aralığı, etnik köken, kıdem ve üniversite değişkenlerine bağlı olarak çokkültürlü eğitime ilişkin tutumda anlamlı bir fark oluşmakta mıdır?
3. Cinsiyet, yaş, etnik köken, kıdem ve üniversite değişkenleri, akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının anlamlı birer yordayıcısı mıdır?

4. BULGULAR

1. İstanbul'daki Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutumları Nedir?

Aşağıdaki Tablo 1’de, Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeğinde yer alan maddeler ve bu maddelere ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma değerleri yer almaktadır.

Tablo 1. Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği Maddelerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

MADDELER	\bar{x}	SS	N
1. Seçmeli ders olarak farklı dillerin öğretilmesi taraftarıyım.	4.41	.91	82
2. Çevremdeki insanların farklı dille anlaşmaları beni rahatsız etmez.	4.07	1.05	82
3. İnsanların dinlerinin gereklerini istedikleri zaman, istedikleri yerde yapmaları beni rahatsız etmez.	4.17	1.00	82
4. İnsanların inançları ne olursa olsun onlara saygı duyarım.	4.73	.56	82
5. Her insanın istediği gibi giyinme özgürlüğüne sahip olduğunu düşünürüm.	4.20	.97	81
6. Ülkemizde cinsiyet ayrımı olduğunu düşünüyorum.	4.14	.92	81
7. Okullarda çokkültürlü eğitim programlarının kullanılmasının eğitimde fırsat eşitliği sağlayacağına inanıyorum.	3.90	1.07	81
8. Engelli vatandaşlarımıza her alanda öncelik tanınması gerektiğini düşünüyorum.	4.46	.82	81
9. Devletimizin engelli vatandaşlar için eğitim alanında daha fazla çalışma yapması taraftarıyım.	4.82	.38	81
10. İnsanların cinsel tercihlerine saygı duyarım.	3.77	1.38	81
11. İnsanların ideolojik fikirlerine saygı duyarım.	4.37	.71	81
12. Her insanın ideolojisini istediği gibi savunma özgürlüğüne sahip olması gerektiğini düşünürüm.	4.07	.93	81
13. İnsanlara sosyal statülerine göre muamele edilmesi gerektiğini düşünürüm.	4.47	.72	80
14. İnsanlara ekonomik düzeylerine göre muamele edilmesi gerektiğini düşünürüm.	4.64	.69	81
15. İnsanların yaşlarına bağlı olarak gerçekleştirdikleri davranışlara saygı duyarım.	3.77	.89	81
16. Farklı yörelerdeki insanların birbirinden farklı davranışlara ve düşüncelere sahip olabileceklerini anlarım.	4.39	.83	81
17. Çokkültürlü eğitimin farklı etnik kökenli öğrenciler için faydalı olacağına inanıyorum.	4.06	1.06	81
18. Çokkültürlü eğitim ile farklılıklara bağlı olarak yaşanan sorunların çözüleceğine inanıyorum.	3.74	1.11	81

Tablo 1 incelendiğinde, en yüksek ortalamaya sahip olan maddenin 4. 82 ile 9, en düşük ortalamaya sahip olan maddenin ise 3.74 ile 18. madde olduğu görülmektedir. 108 akademisyenden 81'i 9. maddeyi yanıtlamış ve bu maddede yer alan "Devletimizin engelli vatandaşlar için eğitim alanında daha fazla çalışma yapması taraftarıyım." ifadesine 67 kişi "Kesinlikle Katılıyorum", 14 kişi ise "Katılıyorum" yanıtlarını vermişlerdir. 18. maddede yer alan "Çokkültürlü eğitim ile farklılıklara bağlı olarak yaşanan sorunların çözüleceğine inanıyorum." ifadesine ise, yine 108 kişiden 81'i yanıt verirken, bunların 23'ü "Kesinlikle

Katılıyorum”, 28’i “Katılıyorum”, 21’i “Kararsızım”, 4’ü “Katılmıyorum”, 5’i ise “Kesinlikle Katılmıyorum” yanıtlarını vermişlerdir.

Tablo1’deki standart sapma değerlerine bakacak olursak, en yüksek standart sapmaya sahip olan maddenin 1.38 ile 10, en düşük standart sapmaya sahip olan maddenin ise 0.38 ile 9. madde olduğu görülmektedir. “*İnsanların cinsel tercihlerine saygı duyarım.*” ifadesinin bulunduğu 10. madde en fazla farklılaşmanın olduğu maddeyken, “*Devletimizin engelli vatandaşlar için eğitim alanında daha fazla çalışma yapması taraftarıyım.*” ifadesinin bulunduğu 9. madde farklılaşmanın en az olduğu maddedir. Standart sapma değerlerinin genel olarak düşük olması, grubun homojen bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Aşağıda ankete katılan katılımcıların ölçekten aldıkları puanların ortalamalarının bulunduğu tablo yer almaktadır.

Tablo2: Ankete Katılan Akademisyenlerin Ölçekten Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalaması

Katılımcı	\bar{X}	Katılımcı	\bar{X}	Katılımcı	\bar{X}	Katılımcı	\bar{X}	Katılımcı	\bar{X}
1	4.00	18	3.27	35	4.61	52	4.44	69	4.77
2	3.72	19	4.27	36	3.11	53	4.0	70	4.11
3	4.44	20	4.77	37	4.61	54	3.94	71	3.83
4	4.44	21	3.44	38	3.33	55	4.33	72	4.05
5	4.77	22	4.55	39	4.16	56	4.33	73	4.27
6	3.94	23	4.88	40	3.5	57	4.11	74	4.72
7	4.83	24	4.38	41	4.5	58	4.27	75	4.44
8	3.72	25	3.83	42	3.5	59	4.11	76	4.61
9	3.77	26	2.88	43	4.33	60	4.72	77	4.0
10	4.5	27	4.27	44	4.38	61	4.58	78	4.55
11	4.44	28	4.55	45	4.66	62	3.77	79	3.77
12	4.16	29	4.0	46	4.72	63	4.61	80	4.55
13	4.05	30	4.0	47	4.5	64	4.55	81	4.66
14	4.11	31	4.88	48	4.11	65	4.55	82	4.27
15	4.22	32	3.77	49	4.0	66	3.55		
16	4.33	33	4.83	50	4.38	67	3.66		
17	4.27	34	4.83	51	4.44	68	4.83		

Tablo2 incelediğinde 48 katılımcının puan ortalamasının 4.21 ile 5.00 arasında, 30 katılımcının puan ortalamasının 3.41 ile 4.20 arasında, 4 katılımcının puan ortalamasının ise 2.61 ile 3.40 arasında olduğu görülmektedir. Bu veriler ve ortalamalarından yola çıkılarak denilebilir ki; 48 katılımcının çökkültürlü eğitime ilişkin tutumu çok yüksek düzeyde olumlu, 30 katılımcının yüksek düzeyde olumlu, 4 katılımcının ise orta düzeyde olumludur. 1.00-1.80 ve 1.81-2.60 aralıklarında ortalamaya sahip katılımcıların olmaması, ankete katılan akademisyenlerin, çökkültürlü eğitime ilişkin çok düşük ve düşük düzeyde tutuma sahip olmadıkları söylenebilir. Bu verilerden yola çıkılarak denilebilir ki, ankete katılan katılımcıların çökkültürlü eğitime ilişkin tutumları genel olarak olumludur. Bu grubun bağımsız değişkenlere göre ortalama ve standart sapmasını daha iyi anlayabilmek için aşağıda

cinsiyet, yaş aralığı, kıdem, üniversite ve etnik köken bağımsız değişkenlerine göre çokkültürlü eğitim ölçeğinden alınan puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyet, Yaş Aralığı, Kıdem, Üniversite ve Etnik Köken Bağımsız Değişkenlerine Göre Çokkültürlü Eğitim Ölçeğinden Alınan Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişkenler		\bar{x}	SS	N
Cinsiyet	Erkek	4.19	.47	40
	Kadın	4.26	.40	42
Yaş Aralığı	20-30	4.19	.44	23
	30-40	4.29	.47	30
	40-50	4.23	.42	26
	50-+	3.94	.29	3
Kıdem	Asistan	4.28	.44	24
	Doktor	4.08	.39	4
	Yrd.Doç.Dr.	4.26	.49	30
	Doç. Dr.	4.17	.44	11
	Prof. Dr	4.17	.38	5
	Öğretim Görevlisi	4.17	.39	7
Üniversite	Bahçeşehir Üniversitesi	4.32	.26	5
	Boğaziçi Üniversitesi	4.42	.30	7
	Fatih Üniversitesi	4.22	.35	6
	Haliç Üniversitesi	-	-	0
	İstanbul Aydın Üniversitesi	4.30	.44	7
	İstanbul Medeniyet Üniversitesi	4.11	.07	2
	İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi	4.50	.07	2
	İstanbul Ticaret Üniversitesi	-	-	0
	İstanbul Üniversitesi	4.05	.61	10
	Maltepe Üniversitesi	3.72		1
	Marmara Üniversitesi	4.26	.51	18
	Mimar Sinan Üniversitesi	-	-	0
	Okan Üniversitesi	4.16	.38	5
	Yeditepe Üniversitesi	4.22	.68	4
	Yıldız Teknik Üniversitesi	4.21	.37	15
Etnik Köken	Türk	4.18	.42	65
	Kürt	4.40	.43	8
	Zaza	-	-	0
	Türkmen	-	-	0
	Laz	-	-	0
	Rum	-	-	0
	Ermeni	-	-	0
	Süryani	-	-	0
	Diğer	4.35	.54	7

Tablo3’de, Cinsiyet, Yaş Aralığı, Kıdem, Üniversite ve Etnik Köken değişkenlerine göre, katılımcıların Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutum Anketinde yer alan sorulardan aldıkları puan ortalamaları ile standart sapma değerleri yer almaktadır. Tablo3’e bakarak,

- Haliç, İstanbul Ticaret ve Mimar Sinan Üniversitelerinde çalışan,
- Etnik Kökeni Zaza, Türkmen, Laz, Rum, Ermeni veya Süryani olan hiçbir akademisyen ankete katılmamıştır.

Tablo 3’de ayrıca, kadın akademisyenlerin erkek akademisyenlerden, 30-40 yaş aralığındaki akademisyenlerin diğer yaş aralığındaki akademisyenlerden, asistanların diğer kıdemdeki akademisyenlerden, İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi’ndeki akademisyenlerin diğer üniversitelerde çalışan akademisyenlerden ve Kürt akademisyenlerin Türk akademisyenlerden daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Grubun tamamının çokkültürlü eğitime ilişkin tutum düzeyleri aşağıda yer alan Tablo 4’e bakılarak anlaşılabilir.

Tablo 4. Akademisyenlerin Ölçekten Aldıkları Puanların Ortalaması

N	Geçerli	82
	Geçersiz	26
	Ortalama	4.23

Tablo 4 incelendiğinde ankete katılan akademisyenlerin, ölçekten aldıkları puanların tamamının ortalamasının 4.23 olduğu görülmektedir. Bu değer 4.21-5.00 aralığında olduğu için, İstanbul’daki üniversitelerin eğitim fakültelerinde çalışan akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları çok yüksektir denilebilir.

2. Cinsiyet, Yaş Aralığı, Etnik Köken, Kıdem ve Üniversite Değişkenlerine Bağlı Olarak Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutumda Anlamlı Bir Fark Oluşmakta mıdır?

Aşağıdaki Tablo 4 ve Tablo 5’de ANOVA analizi verileri yer almaktadır.

Tablo 4. Nparametrik Test ve Varyansların Homojenlik Testi

		Ortalama Tutum
N		82
Normal Parametreler	Ortalama	4.23
	Standart Sapma	.44
En Uç Değerdeki Farklar	Salt	.11
	Pozitif	.06

Negatif	-.11
Kolmogorov-Smirnov Z	1.01
<i>p</i> (çift yönlü)	.25
Levene İstatistik	,92

Tablo 4 deki *p* değerinden katılımcıların ortalama tutumlarının, Nparametric testte .05'den büyük olduğu için normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Levene İstatistiğinde ise *p* değeri .05'den büyük olduğu için varyansların homojen olduğu görülmektedir. Bu durumda ANOVA analizi yapabilmek için ön şartlar sağlanmıştır.

Tablo 5. ANOVA Testlerinin *p* Değerleri

Bağımsız Değişkenler	Cinsiyet	Yaş Aralığı	Etnik Köken	Üniversite	Kıdem
<i>p</i>	.46	.56	.29	.89	.94

ANOVA tablolarından elde edilen *p* değerlerinin yer aldığı Tablo 5'de; cinsiyet, yaş aralığı, etnik köken, üniversite ve kıdem değişkenlerinin hepsinin *p* değerlerinin .05'den büyük olduğu görülmektedir. Bu durumda katılımcıların tutum ortalamaları ile cinsiyet, yaş aralığı, etnik köken, üniversite ve kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir fark yoktur yorumu yapılabilir.

3. Cinsiyet, Yaş, Etnik Köken, Kıdem ve Üniversite Değişkenleri, Akademisyenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutumlarının Anlamlı Birer Yordayıcısı mıdır?

Cinsiyet, yaş, etnik köken, kıdem ve üniversite değişkenlerinin, akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının anlamlı birer yordayıcısı olup olmadığını anlamak için regresyon analizi yapılmıştır. Aşağıdaki Tablo 6 ve Tablo 7'de Regresyon analizi verileri yer almaktadır.

Tablo 6. Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerin Bağımlı Değişken Olarak Kullanıldığı Çoklu Regresyon Model Özeti Tablosu

Model	R	R^2	Ölçmenin Standart Hatası
1	.24	.06	.44

Tablo 6'da yer alan Çoklu Regresyon Model Özeti tablosu incelendiğinde, R^2 sütunundaki .06 değerinden, bağımsız değişken durumundaki cinsiyet, yaş aralığı, kıdem, üniversite ve etnik köken değişkenlerinin, bağımlı değişken durumundaki ortalama puana ait

varyansı %6 oranında açıkladığı anlaşılmaktadır. Bu orandan, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni çok düşük bir düzeyde yordadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 7: Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerin Bağımlı Değişken Olarak Kullanıldığı Çoklu Regresyon Analizi

Model		Standartlaştırılmamış		Standartlaştırılmış		
		Katsayılar	Standart	Beta	<i>t</i>	<i>p</i>
1	Sabit	4,44	.26		17.00	.00
	Cinsiyet	-.05	.10	-.06	-.53	.59
	Yaş Aralığı	.03	.06	.05	.44	.65
	Etnik Köken	.05	.05	.09	.85	.39
	Üniversite	-.02	.01	-.19	-1.66	.10
	Kıdem	-.03	.03	-.11	-.81	.42

Tablo 7 incelendiğinde, *p* sütunundan bağımsız değişkenlerin ayrı ayrı *p* değerlerini görmek mümkündür. Cinsiyet için $p=.59$, yaş aralığı için $p=.65$, etnik köken için $p=.39$, üniversite için $p=.10$, kıdem için ise $p=.42$ olarak bulunmuştur. Buradan hareketle söylenebilir ki, hiçbir bağımsız değişken, ortalama puan değerine anlamlı bir katkı yapmamaktadır. Bu nedenle cinsiyet, yaş, etnik köken, kıdem ve üniversite değişkenleri, akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının anlamlı birer yordayıcısı değildir.

5. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bir eğitim alternatifini olarak çok kültürlü eğitim, adalet için eğitimi benimseyerek hizmet vermektedir (Nieto, 2000). Türkiye’de kültürel farklılıklardan doğan problemlerin farkında olan ve adalet için eğitimi savunan İstanbul’daki eğitim fakültelerinde çalışan öğretim görevlileri, araştırmanın bulgularından da anlaşılacağı üzere, çokkültürlü eğitime ilişkin olumlu tutuma sahiptirler.

Alanyazında, Türkiye’de akademisyenler üzerinde çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim ile ilgili kısıtlı sayıda araştırma mevcutken, okul müdürleri, öğretmenler ve öğrenciler üzerinde yapılmış araştırmalar da bulunmaktadır. Bu araştırmalar da araştırmamıza benzer sonuçlara sahiptir. Örneğin; Polat (2012) tarafından yapılan Kocaeli ilindeki bazı devlet okullarının müdürleri ile gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda, okul müdürlerinin

çokkültürlülüğe ilişkin tutumlarının olumlu olduğu gözlenmiştir. Çoban, Karaman & Doğan (2010)'ın tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarını incelemek üzere yaptıkları araştırmanın sonucunda da aynı şekilde, öğrencilerin kültürel farklılıklara (cinsel yönelim, siyasi görüş, dini görüş, engelli, cinsiyet rolleri, sosyoekonomik düzey) karşı olumlu bakış açılarının olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitimi savunan, kültürel farklılıklara saygılı ve hoşgörülü oldukları ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmalar, toplumun aydın kesimini oluşturan grupların, kültürel farklılıkların neden olduğu eğitim sorunlarının çözümünde, çokkültürlü eğitimin etkili olacağı inancına sahip olduklarını göstermektedir. Yılmaz&Yılmaz (2012)'ın bir çokkültürlülük projesi olan e-twinning uygulamalarına ilişkin ilköğretim öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmanın sonucunda da; öğrencilerin e-twinning projesini çokkültürlü bir proje olarak gördükleri ve araştırma sürecinde yapılan uygulamalar sonucunda öğrencilerin çeşitli becerilerinde artış olduğu gözlemlenmiştir. Çokkültürlülük adına yapılan çalışmaların sonucunda, öğrencilerin akademik başarılarında da artış olmuştur.

Türkiye'nin yaşadığı çeşitli kültürel sorunların çözümü için her kültüre eşit hakların verildiği bir eğitim politikası şarttır. Aktay (2012)'ya göre, dünyadan çeşitli örnekler bakarak, çokkültürlülük gerçeğini fark edip daha katılımcı, demokratik ve farkları gözetilen bir politika arayışı içerisinde olmakta fayda görülmektedir. Örneğin; çokkültürlü eğitim ile Amerika, siyah ve beyaz insanlar arasındaki çatışmaları çözerken, Avrupa, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra göç eden azınlıkların neden olduğu kültürel sorunları çözüme ulaştırmıştır (Aydın, 2012). Yine ABD'de yüzlerce yıllık bir Hıristiyan mezhebi olan Amish'i, çocukların zorunlu eğitimi olan yasadan muaf tutarak, bu mezhebin kültürüne ve inancına saygı duymuştur. Böylelikle Amish ana babaların, çocuklarının bu genel eğitimi alırlarsa, mezhepten kopup büyük topluma karışacakları korkusuyla oluşturacakları kargaşa önlenmiştir (Kymlica, 1998). Dünyada gerçekleşen bu kültürel sorunlar gibi, Türkiye'de de otuz altı farklı etnik kimliğin birlikte yaşamasıyla ortaya çıkan sorunların hepsi birer gerçektir.

Öğretim görevlileri anketi genel olarak; *din, mezhep, dil, ideoloji, cinsiyet, ekonomik düzey, yaş, cinsel tercih ve sosyal statü* açısından birbirlerinden farklı olan insanların davranışlarına karşı, olumlu bakış açılarında sahip olduklarına yönelik cevaplar vermişlerdir. Araştırmanın sonunda ortaya çıkan sonuçlardan da anlaşılacağı üzere, bu sorunların çözümü için, çokkültürlü eğitimin gerçekleşmesi gerektiği öğretim görevlilerince de malumdur.

KAYNAKÇA

- Aksoy, Z. (2012). Uluslararası Göç Ve Kültürlerarası İletişim, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5 (20), 1307-9581.
- Aydın, H. (2012). Multiculturalism Comes To Turkish Classrooms, http://www.todayszaman.com/newsdetail_getnewsbyid.action?newsid=291089, 26.12.2012.
- Aydın, H. (2012). Multicultural Education Curriculum Development in Turkey, *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3 (3), 277-286.
- Balcı, A. (2011). Sosyal Bilimlerde Araştırma; Yöntem, Teknik ve İlkeler, *Pegem Akademi*, 9.Baskı, Ankara.
- Banks, J. A. (1999). *An introduction to Multicultural Education* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., et al. (2001). Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society, [Online]: <http://www.educ.washington.edu/coetestwebsite/pdf/DiversityUnity.pdf> 27.12.2006
- Banks, J. & Banks, C. (2007). *Multicultural education, perspectives and issues*, Hoboken NJ: John Wiley&Sons.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cırık, İ. (2008). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, *Çokkültürlü Eğitim ve Yansımaları*, 34, 27-40.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research; Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, Fourth Edition, Pearson, Lincoln.
- Çeliktürk, T. (2011). 1989'dan 2009 Yılına, Kürt Sorunu'na İlişkin Kamuoyuna Sunulan Raporların Ve Açılımların Çokkültürlülük Literatürü Kapsamında Değerlendirilmesi.
- Çoban, Karaman & Doğan (2010). Öğretmen Adaylarının Kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10,1.
- Coşkun, H. (2006). Türkiye'de kültürlerarası eğitim, M. Hesapçıoğlu ve A. Durmuş (Eds.), *Türkiye'de eğitim bilimleri: Bir bilanço denemesi* (s.276-296). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Derman-Sparks, L. & the A.B.C. Task Force. (1998). *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*. Washington: National Association for the Education of You.
- Gay, G. (2011). The Important of Multicultural Education. In A. C. Ornstein, E.F. Pajak & S. B. Ornstein (5th Eds.). *Contemporary Issues in Curriculum*. Boston, MA: Pearson Education Inc..
- Güven, E. D. (2005). Eğitim üzerine yinelenen eleştiriler, alternatif öneriler. *Pivolka*, 4(17), 6-8, <http://www.elyadal.org/pivolka/17/egitim.htm> adresinden 21.11.2012
- Hidalgo, F., Chávez Chávez, R. & Ramage, J. (1996). *Multicultural education: Landscape for reform in the twenty-first century*. Handbook of teacher education, John Sikula (Senior Ed.). New York: Macmillan.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (19. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kayder, Ç. ve Üstündağ, N. (2006). Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da sosyal ve ekonomik öncelikler. *Doğu ve Güneydoğu Anadolu'nun kalkınmasında sosyal politikalar*, TESEV Raporu.

- KONDA. (2011). *Kürt Meselesi'nde Algı ve Beklentiler (Perceptions and Expectations in the Kurdish Question)*. İstanbul, Turkey: İletişim Yayınları.
- Munroe, A. & Pearson, C. (2006). The Munroe multicultural attitude scale questionnaire: A new instrument for multicultural studies. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 819-834.
- Mwonga, C. (2005) *Multicultural Education: New Path Toward Democracy, Re-Envisioning Education And Democracy*.
- Nieto, S. (2000). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context Of Multicultural Education*, (3rd Ed.). New York: Longman.
- Parekh, B. (2000). *Rethinking Multiculturalism, Cultural diversity and political theory*, London: Palgrave.
- Parker, C. W. (2002a). *Education for democracy*. Connecticut: Information Age Publishing.
- Parker, C. W. (2002b). *Teaching for diversity and unity in a democratic multicultural society.*, W. C. Parker (Ed.), *Education for democracy*, Connecticut: Information Age Publishing.
- Polat, S. (2012). Okul müdürlerinin çokkültürlülüğe ilişkin tutumları, *Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 42, 334-343,
- Smits, J. ve Hoşgör, A. G. (2006). Effects of family background characteristics on educational participation in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 26, 545–560.
- Vermeulen, H. & Slijper, B. (2003). *Multiculturalisme in Canada, Australie En De Verenigde Staten, Ideologie En Beleid 1950-2000*, Amsterdam: Aksant.
- Yasin, A. (2004). Birleşen Dünyada Çoğalan Kültürler, [Online]: (<http://Www.Angelfire.Com/Art/Yasinaktay/Makaleler/Cokkulturluluk.Htm>), 01.01.2012
- Yılmaz, F. & Yılmaz, S. A. (2012). Çokkültürlülük Projesi: E-Twinning Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri, *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 8.