

**T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN
KÜLTÜREL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE ÇOKKÜLTÜRLÜ
YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ**

Özden EKİNCİ

DOKTORA TEZİ

**Danışman
Doç. Dr. Atila YILDIRIM**

Konya-2019



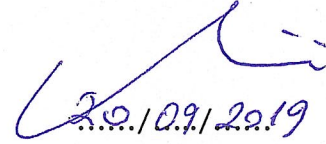
T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Özden EKİNCİ
	Numarası	128301023002
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
	Programı	Doktora
	Tezin Adı	Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültürel Zekâ Düzeyleri İle Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.


20.09.2019

Özden EKİNCİ



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



DOKTORA TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Özden EKİNCİ
	Numarası	128301023002
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Atıla YILDIRIM
	Tezin Adı	Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültürel Zekâ Düzeyleri İle Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültürel Zekâ Düzeyleri İle Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi başlıklı bu çalışma 20/09/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ünvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Doç. Dr. Atıla YILDIRIM	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Ercan YILMAZ	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. İsa KORKMAZ	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Nuri BALOĞLU	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU	

ÖNSÖZ

İnsanlar toplumsallaştıkça kendinden kültürel açıdan farklı olan bireyleri tanıma fırsatı buluyor. Bunun ilk örneğini küçük yaşlarımda ablam evlendiği zaman yaşamıştım. Küçük bir şehrin farklı mahallelerinde yaşayan, farklı yaşam biçimlerine sahip iki ailenin birbiri ile uyumu zaman almıştı. Toplumsallaştıkça okul yaşamımda etkileşim halinde olduğum insanların da farklı kültürel özellikleri olduğunun farkına varıyordum. Öğretmenlik mesleğine ilk başladığım yıllarda Anadolu coğrafyasının kültürel açıdan ne kadar farklı ve zengin olduğunu daha iyi anlamıştım. Alışık olmadığım bir biçimde çatısız evler, dilleri, türküleri, yemekleri, kıyafetleri bambaşka olan insanlar... Öğrencilerle nasıl etkileşim kuracaktım? Farklı bir kültürel ortamda uyum sağlayabilecek miydim? Başlangıçta küçük bir şehirde sonra aynı ülkenin farklı coğrafi bölgelerinde yaşayan insanlara ilişkin kültürel farkındalığı yaşayarak öğrenmişim. Yaşanan son gelişmelerle Türkiye’de okulların farklı ülkeden gelen öğrenciler ile birlikte daha heterojen bir yapı haline geldiği görülmektedir. Bu heterojen yapıda kültürel farklılıklara göre etkileşimleri düzenleyebilme öğretmenler için son derece önemlidir.

Yüksek lisans ve doktora eğitimim boyunca danışmanlığımı yürüten, bana her konuda destek olan, akademik anlamda kendimi geliştirmeme fırsat sunan çok değerli danışmanım Doç. Dr.Atila YILDIRIM’a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Tez izleme komitesinde çok değerli fikirleri ile bana yol gösteren, yüksek lisans ve doktora eğitimim sırasında kendisinden çok şey öğrendiğim değerli hocam Prof. Dr. Ercan YILMAZ’a ve komitede görüşlerinden faydalandığım değerli hocam Prof. Dr. İsa KORKMAZ’a çok teşekkür ediyorum. Tez savunmasında çok değerli görüş ve önerilerini esirgemeyen Prof. Dr.Nuri BALOĞLU ve Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU hocalarıma teşekkürü borç bilirim. Gerek yüksek lisans gerekse doktora eğitimi sırasında derslerinden ve görüşlerinden yararlandığım değerli hocalarım Prof. Dr. Musa GÜRSEL’e, Prof. Dr. Mustafa YAVUZ’a ve Doç. Dr. Ali ÜNAL’a çok teşekkür ediyorum. İlkokuldan doktora eğitimime kadar emeği ve yüreğiyle bana değer katan tüm öğretmenlerimin ellerinden öpüyorum.

Araştırmaya gönüllü olarak katılan ve destek sunan tüm öğretmenlere teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak en büyük şansım dediğim canım ailem... “İnsana insan olduğu için değer vermelisin.” görüşü ile büyüttükleri için, sevgileri ve tüm destekleri için sonsuz teşekkür ediyorum. Yaşamıma değer ve anlam katan tüm insanlara teşekkür ederim.

Özden EKİNCİ





T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı:
	Numarası: 128301023002
	Ana Bilim/Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri/Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
	Programı: Doktora
	Tez Danışmanı: Doç. Dr. Atila YILDIRIM
	Tezin Adı: Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültürel Zekâ Düzeyleri İle Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi

ÖZET

Bu araştırmanın amacı ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeyleri ile çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesidir. Konya ili Selçuklu, Karatay ve Meram ilçelerinde resmi ortaöğretim okullarında Suriyeli öğrencilerin devam etmekte olduğu Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesinde görev yapan 497 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin kültürel zekâ düzeylerini ölçmek üzere, Ang vd. (2007) tarafından geliştirilen, İlhan ve Çetin (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan üstbiliş, biliş, motivasyon ve davranış alt boyutlarından oluşan “Kültürel Zekâ Ölçeği” öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarını ölçmek üzere Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından geliştirilen farkındalık, bilgi ve beceri alt boyutlarından oluşan “Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği” kullanılmıştır.

Öğretmenlerin kültürel zekâ düzeylerini ifade eden puan ortalamaları dikkate alındığında kültürel zekâ ölçeği toplam puanlarının görece yüksek düzeye karşılık geldiği sonucu ortaya çıkmıştır. Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeyleri ile cinsiyet, eğitim düzeyi ve okul türü bağımsız değişkenleri arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı, medeni durum ve mesleki kıdem bağımsız değişkenleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan ortaöğretim okulu öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algı düzeyi puan ortalamaları ölçek toplamında görece yüksek düzeye karşılık gelmektedir. Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algı düzeyleri ile cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem ve okul türü bağımsız değişkenleri arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu, eğitim düzeyi bağımsız değişkeni ile istatistikî açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Yapılan korelasyon analizi sonucuna göre ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeyleri ve alt boyutları ile çokkültürlü yeterlik algıları ve alt boyutları arasında istatistikî açıdan pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan çoklu regresyon analizi sonucuna göre ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeyi alt boyutları olan üstbilis, bilis, motivasyon ve davranış alt boyutları birlikte çokkültürlü yeterlik algısı farkındalık, beceri ve bilgi alt boyutları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki göstermektedir. Araştırma bulguları çokkültürlü yeterliğin yordanmasında en önemli iki değişkenin motivasyon ve üstbilis olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Kültür, Kültürel Zekâ, Çokkültürlü Yeterlik, Sığınmacı



T.C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı:
	Numarası: 128301023002
	Ana Bilim/Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri/Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
	Programı: Doktora
	Tez Danışmanı: Doç. Dr. Atila YILDIRIM
	Tezin İngilizce Adı: The Investigation Perceptions Of Multicultural Competence And Levels Of Cultural Intelligence For Secondary Schools Teachers

SUMMARY

The aim of this study is to examine the cultural intelligence levels and multicultural competence perceptions of secondary school teachers. The sample of the research consists of 497 teachers working in the official secondary education schools of Selcuklu, Karatay and Meram in Konya such as Anatolian High School, Vocational and Technical Anatolian High School and Religious Vocational High School having Syrian students. To measure teachers' cultural intelligence levels, “Cultural Intelligence Scale”, which is composed of metacognition, cognition, motivation and behavior sub-dimensions, developed by Ang et al. (2007) and adapted to Turkish by İlhan and Çetin (2014) and also in order to measure teachers' multicultural competence perceptions, the “Multicultural Competence Perceptions Scale”, which consists of the sub-dimensions of awareness, knowledge and skills developed by Başbay and Kağnıcı (2011) were used.

When the averages of teachers' cultural intelligence levels were taken into consideration, it was concluded that the total scores of cultural intelligence scale corresponded to a relatively high level. It was found that there was no statistically significant difference between the levels of cultural intelligence and gender, education level and school type independent variables of secondary school teachers and there was a significant difference between marital status and seniority independent variables. The mean scores of multicultural competency perception level

of secondary school teachers participating in the study corresponds to a relatively high level in the total scale. There was a statistically significant difference between the multicultural competence perception levels of secondary school teachers and the independent variables of gender, marital status, vocational seniority and school type, and there was no statistically significant difference between the educational level and the independent variables. According to the results of the correlation analysis, it was found that there was a positive and significant relationship between the secondary level school teachers' cultural intelligence levels and their sub-dimensions and their multicultural competence perceptions and sub-dimensions. According to the results of multiple regression analysis, secondary school teachers' cultural intelligence level's sub-dimensions of metacognition, cognition, motivation, behavior and multicultural competence perceptions' sub-dimensions of cognition, competence, awareness, skills and knowledge give a moderate and meaningful relationship together. Research findings show that the two most important variables in predicting multicultural competence are motivation and metacognition.

Key Words: Culture, Cultural Intelligence, Multicultural Competence, Asylum Seeker

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	4
ÖZET.....	6
SUMMARY.....	8
KISALTMALAR.....	16
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	17
TABLolar LİSTESİ.....	18

BÖLÜM I GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	20
1.2. Araştırmanın Amacı.....	25
1.2.1. Alt amaçlar.....	25
1.3. Araştırmanın Önemi.....	25
1.4. Varsayımlar.....	27
1.5. Sınırlılıklar.....	27
1.6. Tanımlar.....	27

BÖLÜM II KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Kültür.....	29
2.1.1. Kültürün Özellikleri.....	34
2.1.2. Kültürün Öğeleri.....	36
2.1.2.1. İnançlar.....	36
2.1.2.2. Değerler.....	37
2.1.2.3. Normlar.....	37
2.1.2.4. Semboller.....	39

2.2. Kültürel Süreçler	40
2.2.1. Kültürleme (Enculturation)	40
2.2.2. Kültürlenme (Culturation).....	41
2.2.3. Kültür Şoku	41
2.2.4. Kültürel Yayılma (Difüzyon)	42
2.2.5. Kültürleşme (Acculturation).....	42
2.3. Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim.....	44
2.3.1. Çokkültürlü Eğitim	48
2.3.2. Çokkültürlü Eğitimin Amaçları.....	50
2.3.3. Çokkültürlü Eğitimin Boyutları.....	51
2.3.4. Çokkültürlü Öğretmen Yeterlikleri.....	53
2.4. Kültürel Zekâ	62
2.4.1. Zekâ Kavramının Tanımı ve Gelişimi	62
2.4.2. Kültürel Zekânın Ortaya Çıkışı	66
2.4.3. Kültürel Zekâ.....	69
2.4.4. Kültürel Zekânın Boyutları	72
2.4.4.1. Üstbilişsel Kültürel Zekâ	74
2.4.4.2. Bilişsel Kültürel Zekâ	75
2.4.4.3. Motivasyonel Kültürel Zekâ.....	76
2.4.4.4. Davranışsal Kültürel Zekâ	77
2.5. İlgili Araştırmalar	79
2.5.1. Türkiye’de Yapılan İlgili Araştırma Sonuçları.....	79
2.5.2. Yurtdışında Yapılan İlgili Araştırma Sonuçları.....	88

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	92
3.2. Evren ve Örneklem.....	92
3.3. Veri Toplama Araçları.....	94
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	95
3.3.2. Kültürel Zekâ Ölçeği.....	95
3.3.3. Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği.....	97
3.4. Verilerin Toplanması.....	99
3.5. Verilerin Analizi.....	99

BÖLÜM IV BULGULAR

4.1. Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültüre Zekâ Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	104
4.2. Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültürel Zekâ Düzeylerinin Cinsiyet, Medeni Durum, Eğitim Düzeyi, Mesleki Kıdem Ve Okul Türü Bağımsız Değişkenlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	105
4.2.1. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültürel Zekâ Düzeylerinin Cinsiyet Bağımsız Değişkenine Göre İncelenmesi.....	105
4.2.2. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültürel Zekâ Düzeylerinin Medeni Durum Bağımsız Değişkenine Göre İncelenmesi.....	106
4.2.3. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültürel Zekâ Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Bağımsız Değişkenine Göre İncelenmesi.....	107
4.2.4. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültürel Zekâ Düzeylerinin Mesleki Kıdem Bağımsız Değişkenine Göre İncelenmesi	108

4.3. Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular	112
4.4. Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algı Düzeylerinin Cinsiyet, Medeni Durum, Eğitim Düzeyi, Mesleki Kıdem Ve Okul Türü Bağımsız Değişkenlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	113
4.4.1. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algı Düzeylerinin Cinsiyet Bağımsız Değişkenine Göre İncelenmesi	113
4.4.2. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algı Düzeylerinin Medeni Durum Bağımsız Değişkenine Göre İncelenmesi	114
4.4.3. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algı Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Bağımsız Değişkenine Göre İncelenmesi	115
4.4.4. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdem Bağımsız Değişkenine Göre İncelenmesi	116
4.4.5. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algı Düzeylerinin Okul Türü Bağımsız Değişkenine Göre İncelenmesi.....	118
a. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültürel Zekâ Düzeyleri İle Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Bulgular	120
b. Kültürel Zekâ Düzeyi Alt Boyutları İle Çokkültürlü Yeterlik Algı Düzeyleri Alt Boyutları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizine İlişkin Bulgular	122

BÖLÜM V TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültüre Zekâ Düzeylerine İlişkin Tartışma	125
5.2. Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültürel Zekâ Düzeylerinin Cinsiyet, Medeni Durum, Eğitim Düzeyi, Mesleki Kıdem ve Okul Türü Bağımsız Değişkenlerine Göre İncelenmesine İlişkin Tartışma.....	128

5.2.1. Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültürel Zekâ Düzeylerinin Cinsiyet Bağımsız Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Tartışma.....	129
5.2.2. Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültürel Zekâ Düzeylerinin Medeni Durum Bağımsız Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Tartışma.....	129
5.2.3. Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültürel Zekâ Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Bağımsız Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Tartışma.....	130
5.2.4. Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültürel Zekâ Düzeylerinin Mesleki Kıdem Bağımsız Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Tartışma.....	131
5.2.5. Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültürel Zekâ Düzeylerinin Okul Türü Bağımsız Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Tartışma.....	132
5.3. Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Tartışma.....	132
5.4. Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algı Düzeylerinin Cinsiyet, Medeni Durum, Eğitim Düzeyi, Mesleki Kıdem ve Okul Türü Bağımsız Değişkenlerine Göre İncelenmesine İlişkin Tartışma	134
5.4.1. Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algı Düzeylerinin Cinsiyet Bağımsız Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Tartışma	134
5.4.2. Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algı Düzeylerinin Medeni Durum Bağımsız Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Tartışma	135
5.4.3. Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algı Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Bağımsız Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Tartışma	136

5.4.4. Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdem Bağımsız Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Tartışma	136
5.4.5. Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdem Bağımsız Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Tartışma	137
5.5. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültürel Zekâ Düzeyleri İle Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Tartışma	138
5.6. Kültürel Zekâ Düzeyi Alt Boyutları İle Çokkültürlü Yeterlik Algı Düzeyleri Alt Boyutları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizine İlişkin Tartışma	141

BÖLÜM VI SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	144
6.2. Öneriler	148
6.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler	148
6.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	149
KAYNAKÇA	150
EKLER	175
ÖZGEÇMİŞ	185

KISALTMALAR

OECD: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

TALIS: Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması

TDK: Türk Dil Kurumu

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

UNICEF: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Kùltür Kavramı: Ana Öğeler ve Kùltür Haritası.....	33
Şekil 2. Kùltürleşme Stratejileri.....	43
Şekil 3. Çokkùltürlü Eğitimin Boyutları	53
Şekil 4. Dört Boyutlu Kùltürel Zekâ Modeli	73
Şekil 5. Araştırmanın Yöntemi	103



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.Çokkültürlü Yeterlik İle İlişkilendirilebilecek Öğretmen Yeterlikleri.....	57
Tablo 2.Öğretmenlerin Mesleki Gelişim İhtiyacı (%).....	59
Tablo 3. Kültürel Zekâ Tanımları, Temel Bileşenleri Ve Uygulama Alanları.....	71
Tablo 4. Evrende Yer Alan İlçelerdeki Okul ve Öğretmen Sayıları.....	93
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Sayısal Veriler.....	94
Tablo 6. Kültürel Zekâ Ölçeği'nde Yer Alan İfadelerin Faktör Yükleri ve Açıkladığı Varyans Yüzdeleri Cronbach's Alpha Katsayıları.....	96
Tablo 7. Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği'nde Yer Alan İfadelerin Faktör Yükleri ve Açıkladığı Varyans Yüzdeleri ile Cronbach's Alpha Katsayıları.....	98
Tablo 8. Kültürel Zekâ Ölçeği İçin Hesaplanan Puan Aralıkları.....	98
Tablo 9. Çokkültürlü Yeterlik Algı Ölçeği İçin Hesaplanan Puan Aralıkları.....	99
Tablo 10. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültürel Zekâ Düzeyleri Toplam Puanı ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	104
Tablo 11. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültürel Zekâ Düzeylerinin Cinsiyet Bağımsız Değişkenine Göre Bağımsız Grup T-Testi Sonuçları.....	105
Tablo 12. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültürel Zekâ Düzeylerinin Medeni Durum Bağımsız Değişkenine Göre Bağımsız Grup T-Testi Sonuçları.....	106
Tablo 13. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültürel Zekâ Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Bağımsız Değişkenine Göre Bağımsız Grup T-Testi Sonuçları.....	107
Tablo 14. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültürel Zekâ Düzeylerinin Mesleki Kıdem Bağımsız Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (One Way Anova) Analizi Sonuçları.....	109
Tablo 15. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültürel Zekâ Düzeylerinin Okul Türü Bağımsız Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (One Way Anova) Analizi Sonuçları.....	111
Tablo 16. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algı Düzeyi Toplam Puanı ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri.....	112

Tablo 17. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algı Düzeylerinin Cinsiyet Bağımsız Değişkenine Göre Bağımsız Grup T-Testi Sonuçları	113
Tablo 18. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algı Düzeylerinin Medeni Durum Bağımsız Değişkenine Göre Bağımsız Grup T-Testi Sonuçları.....	114
Tablo 19. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algı Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Bağımsız Değişkenine Göre Bağımsız Grup T-Testi Sonuçları.....	116
Tablo 20. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdem Bağımsız Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (One Way Anova) Analizi Sonuçları.....	117
Tablo 21. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algı Düzeylerinin Okul Türü Bağımsız Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (One Way Anova) Analizi Sonuçları.....	119
Tablo 22. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültürel Zekâ ve Alt Boyutları ile Çokkültürlü Yeterlik Algıları ve Alt Boyutları Arasındaki Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Matrisi.....	121
Tablo 23. Çokkültürlü Yeterlik Algı Ölçeği Farkındalık Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	122
Tablo 24. Çokkültürlü Yeterlik Algı Ölçeği Beceri Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	123
Tablo 25. Çokkültürlü Yeterlik Algı Ölçeği Bilgi Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	124

BÖLÜM I

GİRİŞ

Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeyleri ile çok kültürlü yeterlik algılarının incelendiği bu çalışmanın ilk bölümünü problem durumu, araştırmanın amacı ve alt amaçları, araştırmanın önemi, varsayımları ve sayıltıları ile araştırmada kullanılan temel kavramların tanımları oluşturmaktadır.

1.1.Problem Durumu

Kültür, toplumsal bir varlık olan insanın günlük yaşamında yaptığı her bir eyleme yön veren anlamlar bütünüdür. Farklı toplumlar farklı coğrafi bölgede bulunma, farklı tarihsel deneyim yaşama gibi bir takım etkiler sonucunda dünyaya bakış biçimleri, anlam sistemleri, toplumsal yaşam biçimleri geliştirerek kendilerine özgü kültürel kimlik kazanırlar (Parekh, 2002, s. 155). Kavramsal açıdan kültür, bir buzdağı benzeşimi kullanarak tanımlanmaktadır. Buzdağının görünen yüzeyinin üzerinde müzik, moda, edebiyat ve sanat gibi kültürel eserler vardır. Fakat kültür bu eserlerden çok daha fazlasıdır. Görünmeyen ya da derin kültür yüzeyin altında olup kültürel gelenekleri, değerleri, inançları, normları ve sembolik anlamları içermektedir (Ford ve Moore, 2004, s. 35). Davranış üzerinde derin bir etkiye sahip olmasına rağmen, kültürün en önemli yönleri görünmez olan öğeleridir (Thomas ve Inkson, 2017).

Hiçbir toplum tam olarak homojen bir yapıya sahip değildir. Siyasal, sosyal ya da ekonomik nedenlerden dolayı toplumlar giderek çokkültürlü bir yapıya bürünmüştür. Çokkültürlülük; ırk, etnisite, dil, cinsiyet, yaş, cinsel yönelim, engellilik durumu, sosyal sınıf, eğitim, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutların tanınarak farkına varılması olarak tanımlanmaktadır (American Psychological Association, 2003). Çokkültürlülük, tekdüzelik yerine farklılıklara saygı duyulmasını, insanların birbirlerini anlayarak birbirleriyle olan etkileşimini güçlendirmesine sebep olur. Aynı zamanda her kültürün öğretecek ve başka kültürlerden öğrenecek şeylerinin olduğunu varsayar ki bu durum da çeşitlilik anlamında o ülkeye katkı sunar (Gezzon ve Kottak, 2016, s. 231-232).

Çokkültürlülük, özellikle kültürel farklılıkların gözle görülür bir biçimde yer aldığı eğitim kurumlarında önemli bir kavram haline gelmektedir. Okullar kültürün aktarıldığı en önemli toplumsal kurumdur. Okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve veliler etkileşim sürecinde her biri kendi kültürel değerlerini yansıtır ve tüm bu değerler hoşgörü ve saygı temelli bir iletişim sayesinde kültürel bir bütünleşme oluşturur.

Çokkültürlü eğitim çokkültürlülüğün eğitim boyutunu ele almaktadır. Dil, din, ırk, yaş, cinsiyet, ekonomik düzey, sosyal sınıf gibi farklılıklara bakılmaksızın tüm öğrencilerin eğitimden eşit bir şekilde faydalanmasını sağlayan bir eğitim yaklaşımı olarak görülmektedir. Bu yaklaşım toplum içerisinde tüm öğrencilerin, katılım göstermelerine, bilgi, beceri ve davranış geliştirmelerine olanak sunmaktadır (Banks, 2013). Çokkültürlü eğitim formal eğitimin her bir kültürel alt grup için ayrıştırılması, özelleşmesi değildir. Eğitimde çokkültürlülüğe duyarlılık gösterilmesi, öğrenenlerin kültürel farklılıklarının farkında olunması ve öğretim yöntemlerinde çokkültürlülüğün göz önünde bulundurularak çeşitliliğe özen gösterilmesidir (Başbay ve Kağnıcı, 2011). Cırık (2008), çokkültürlü eğitim tanımlarının insan haklarına saygı duyma, kültürel farklılıklara karşı hoşgörü olma, eğitimde fırsat eşitliği yaratma, kültürel çeşitliliği yansıtıcı eğitim ortamlarını düzenleme, farklı bakış açılarını görebilme ve fikirleri analiz etme öğeleri etrafında şekillendiğini belirtmiştir.

Farklı kültürleri içerisinde barındıran çokkültürlü toplumlar, bireylerin gelişimine destek olmak ve onların çoklu bakış açıları kazanabilmelerini sağlamak için, çokkültürlü eğitim uygulamalarına ihtiyaç duymaktadırlar (Cırık, 2008). OECD tarafından yürütülen Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (TALIS) 2018 raporunun birinci bölümünde hayat boyu öğrenenler olarak okul liderleri ve öğretmenleri ele alınmış ve raporda çokkültürlü çeşitliliğe özel bir önem verilmiştir. Dünya ekonomilerinin farklılaşmasının, büyük ölçekli göçlerin ve mülteci akışlarının olmasının okullarda daha etnik, kültürel ve dilsel olarak farklı öğrenme ortamları oluşturulmasına yol açtığını vurgulayan raporda Türkiye'deki öğretmenlerin durumu da açıklanmıştır. Buna göre Türkiye'de anadili, eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin % 10' undan fazlasının bulunduğu sınıflardaki öğretmenlerin oranı % 18'dir. Bu oran OECD ortalaması ile aynıdır. Çokkültürlü veya çok dilli bir ortamda

öğretmenlik yapmak için kendini “iyi hazırlanmış” veya “çok iyi hazırlanmış” hisseden öğretmenlerin yüzdesi % 39’dur. Son zamanlarda mesleki gelişim faaliyetlerinde çokkültürlü veya çok dilli bir ortamda öğretmenlik yapma eğitimlerine katılan öğretmenlerin yüzdesi % 27’dir. Çokkültürlü veya çok dilli bir ortamda yüksek düzeyde bir mesleki gelişim ihtiyaç duyduğunu bildiren öğretmenlerin yüzdesi % 22’dir. 2009 tarihli TALIS raporunda mesleki gelişim ihtiyacı duyan öğretmenlerin oranı % 14,5’tir. Bu oranlar ise OECD ortalamasının üzerindedir. Çokkültürlü bir sınıfta zorluklarla başa çıkabileceğini düşünen öğretmenlerin yüzdesi % 55’tir. OECD ortalaması ise % 67’dir. (OECD, 2019). Bu oranlar bir bakıma Türkiye’de öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ortamlarında çokkültürlü öğretmen yeterliğine sahip olmalarının gereğini ifade etmektedir.

Kültürel zekâ en basit tanımıyla bireyin kültürel açıdan farklı ortamlarda etkin bir şekilde çalışabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Earley ve Ang, 2003). Peterson (2004, s. 89) kültürel zekâyı bireyin etkileşime girdiği insanların kültürel değer ve tutumlarına göre ayarlanmış, dil veya kişilerarası beceriler ile belirsizliği hoş görme ve esneklik gibi bir dizi davranışlarda bulunma becerisi olarak tanımlamıştır. Kültürel zekâ bireyin farklı kültürel ortamlarda etkin bir şekilde performans göstermesine yardımcı olur (Kodwani, 2012, s. 86). Farklı kültürel ortamdaki bireylerin bakış açılarına bağlı olarak ele alınan zekice görülen davranışlardır (Brislin, Worthley ve Macnab, 2006, s. 40).

Çokkültürlü yeterlik, sınıf ortamında öğretmenlerin sınıf ortamını çeşitlendirerek düzenleyebilme ve öğrenci öğrenmelerini sağlama konusunda öğrencilerin kültürel özelliklerin farkında olma, kültürel özelliklere ilişkin bilgi sahibi olma ve bu özellikleri sürece dâhil edebilmek için gerekli becerileri uygulama olarak tanımlanmaktadır (Başbay ve Kağnıcı, 2011). Çokkültürlü farkındalık, tutum, inanç, değer, varsayım ve kişisel farkındalıktan oluşur. Çokkültürlü bilgi, bireylerin çeşitli kültürler hakkında sahip oldukları bilgilerden oluşur. Çeşitli kültürler hakkında yanlış, eksik veya önyargılı bilgi sahibi olan bireyler için, çokkültürlü gelişme devam etmeden önce bu bilgi tabanının düzeltilmesi veya tamamlanması gerekir. Çokkültürlü beceri ise kültürel açıdan farklı insanlarla etkili ve anlamlı iletişim kurma ile ilgilidir (Pope ve Reynolds, 1997). Farklı kültürel ortamlarda

çokkültürlü beceri yeterliği gösterebilmek için hem farkındalığa hem de bilgiye ihtiyaç vardır (Pederson, 1988 akt. Pope ve Reynolds, 1997).

Anadolu coğrafyası çok eski zamanlardan itibaren farklı kültürlerin bir arada yaşadığı bir yerleşim yeri olmuştur. Osmanlı imparatorluğu dönemi çeşitliliğin belki de en fazla olduğu dönemdir. Cumhuriyet tarihinde de farklı nedenlerden dolayı Anadolu'ya özellikle Balkanlar ve Ortadoğu'dan gelen mültecilerin olduğu bilinmektedir. Son zamanlarda özellikle Suriye'deki iç savaştan dolayı Türkiye'ye yerleşen mülteci sayısının fazla olduğu, okul çağındaki çocukların Türkiye'de devlet okullarında öğrenim gördükleri bilinmektedir. Konya da göç alan bir ildir. 11 Temmuz 2019 tarihli Göç İdaresi Genel Müdürlüğü verilerine göre Suriyelilerin en çok yaşadığı şehir sıralamasında Konya ili 107.787 kişi ile onuncu sırada yer almaktadır. Bu sayı toplam nüfusun % 4,89'unu oluşturmaktadır. 15-18 yaş arasında Suriyeli mültecilerin sayısı Türkiye genelinde 272.665'tir. (https://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik). Bu yüzden Konya'da ortaöğretim okullarında öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin devam ettiği okullarda araştırmanın yürütülmesi düşünülmüştür.

Eğitimin sosyo-kültürel bir süreç olduğu gerçeğinden hareket edilirse hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin kendi kültürlerinin eğitim sürecini etkilediği bir gerçektir. Öğretmenler sınıfa kendi kültürel birikimlerini taşırlar. Öğrenciler de okula, öğretmenlerine, diğer öğrencilere ve okulun kendisine yönelik algılarını etkileyen kişisel kültürel birikimleri ile gelirler. Dolayısıyla çoğunlukla yaptıklarının bilincinde olmadan bireysel veya grup davranışlarında, çatışma ve uzlaşmada, red etme ve kabulde taşıdıkları birikimlerle inşa ettikleri ortamda bulunurlar (George ve Spindler, 1994'ten akt. Gay, 2014, s. 9).

Okullar doğası gereği farklı insanların bir arada bulunduğu yerlerdir ve sürekli etkileşim halindeki bireylerin davranış örüntüleri ile amaçlarını gerçekleştirmeye çalışır. Farklı kültürden gelen insanlar kendine ve kültürüne özgü bakış açısına ve değerler bütününe sahiptir. Bu bireyler ortak hedefler doğrultusunda bir araya geldiklerinde kendi nitelik ve değerlerinden vazgeçmeden, fakat diğer bireylerin de kültürel kimliklerine saygı göstererek varlıklarını sürdürebilmektedirler. Bu açıdan bakıldığında okulun hedeflerini gerçekleştirme düzeyinde en etkili faktör belki de öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişimin niteliğidir. Öğretmenlerin tüm

öğrenciler ile etkili iletişim kurabilmesi için öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alması gerekir. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrenciler hakkında bilgi edinmesi ve onları anlaması için zihinsel süreçlerini düzenlemesi (üstbilişsel kültürel zekâ), kültürlerarası benzerlik ve farklılıkları ayırt edebilmesi (bilişsel kültürel zekâ), yeni kültürel çevrelere uyum sağlayarak ilgi ve enerjisini yönlendirebilmesi ve kendine güvenmesi (motivasyonel kültürel zekâ), uygun sözel ve sözel olmayan davranışlar sergilemesi (davranışsal kültürel zekâ) onların kültürel zekâ yeteneğini gösterir. Bu yeteneklerin çokkültürlü okul ortamında çokkültürlü farkındalık, beceri ve bilgi yeterliğini güçlendirebileceği düşünülmektedir. Eğitime her öğrencinin eşit erişiminin sağlanması için öğretmenlerin özellikle kültürel açıdan farklı olan öğrencilere yönelik farkındalık, bilgi ve beceri açısından yeterlikleri ile kültürel zekâ düzeylerinin önemli olduğu görülmektedir. Kültürel zekâyâ düzeyi ve çokkültürlü yeterlik algısı yüksek olan öğretmenler kültürel farklılıklar sonucu ortaya çıkabilecek sorunların üstesinden gelebilirler. Farklı kültürden gelen öğrenciler ile kültürlerarası etkileşimlerinde olumlu tutumlar sergileyebilirler. Yapılan araştırmalarda (Koçak ve Özdemir, 2015; Gezer ve Şahin, 2017) kültürel zekâ ile çokkültürlü tutum arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ve kültürel zekânın çokkültürlü tutumu açıklamada anlamlı bir etkisinin olduğu bulunmuştur. Bu araştırmada ise hem öğretmenlerle yürütüldüğünden hem de çokkültürlü yeterlik algısı ile kültürel zekânın birlikte incelendiği araştırma bulunmadığından önemli görülmektedir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeyleri ile çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.2.1. Alt amaçlar

1. Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeyleri nedir?
2. Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeyleri ve kültürel zeka düzeyi alt boyutları puan ortalamaları cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve okul türü bağımsız değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algıları ne düzeydedir?
4. Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algı düzeyleri ve çokkültürlü yeterlik algısı alt boyutları puan ortalamaları cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve okul türü bağımsız değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeyleri ve alt boyutları ile çokkültürlü yeterlik algı düzeyi ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeyi alt boyutları çokkültürlü yeterlik algı düzeyi alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitime erişim her çocuğun hakkıdır. Irkı, etnik kimliği, cinsiyeti, sosyo-ekonomik düzeyi, engelli olup olmama durumu ne olursa olsun her öğrenci özel ve değerlidir ve eğitim hakkından yoksun bırakılmamalıdır. Öğretmenler okullarda eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmekle görevlidir. Öğretmenlerin ayırım yapmadan tüm öğrencilerine ulaşabilmesi hem sosyal adalet ve eşitliği sağlar hem de öğrenciler ile etkili iletişim kurarak okulun amaçlarını gerçekleştirmesine katkı sunar. Bu anlamda öğretmenlerin farklı kültürden gelen öğrencileri anlaması, farkındalık

geliştirmesi, kültürel çeşitliliğe önem veren eğitim uygulamalarına yer vermesi gerekir. Kültürel zekâ üstbiliş, biliş, motivasyon ve davranış boyutlarında ele alınan bir yetenek türüdür. Çokkültürlü yeterlik de öğretmenlerin farkındalık, beceri ve bilgi açısından çokkültürlü ortamlarda yeterliğini ifade etmektedir.

Alanyazında Koçak ve Özdemir (2015) öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarında kültürel zekânın rolünü incelemiş ve kültürel zekâ ile çokkültürlü eğitime olan tutum arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu, kültürel zekânın üstbiliş, motivasyon ve davranış alt boyutlarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumun anlamlı yordayıcıları olduğu sonucunu ortaya çıkarmışlardır. Gezer ve Şahin (2017) öğretmen adaylarıyla yapısal eşitlik modellemesiyle benzer bir çalışma yürütmüş ve benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Ancak öğretmenlerin kültürel zekâ düzeyleri ile çok kültürlü yeterlik algılarının incelendiği bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Araştırmanın örneklemini Suriyeli öğrencilerin devam etmekte olduğu resmi ortaöğretim okulları oluşturmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin hem kültürel zekâ düzeyleri hem de çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi bu açıdan önemli görülmektedir. Araştırmada öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarını, çok kültürlülüğün farkındalık, bilgi ve beceri boyutlarıyla kültürel zekâ arasındaki ilişkisini ortaya koymak, çokkültürlü yeterliğin gelişmesinde kültürel zekânın etkisini açıklamak amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları ile hizmet öncesinde mevcut öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine, hizmet içinde ise öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinin tasarlanmasına katkı sunmak amaçlanmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin kültürel zekâ düzeyleri ile çokkültürlü yeterlik algılarının bir arada çalışıldığı çalışma olmadığı için alanda çalışma yapan araştırmacılara katkı sunulacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmada kullanılan ölçek maddelerinde yer alan ifadelere öğretmenlerin samimi cevap verdikleri düşünülmektedir.

Seçilen araştırma tekniklerinin bu araştırmanın amacına uygun olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma Konya ili Selçuklu, Karatay ve Meram ilçelerinde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında araştırmaya katılan resmi ortaöğretim okulları olan Anadolu lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lise ve Anadolu İmam Hatip liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerden toplanan veriler ile sınırlıdır. Aynı zamanda bu araştırma Kültürel Zekâ Ölçeği ve Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği'nde yer alan ifadeler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Kültür: Bir topluma kendine özgü kimlik kazandıran, onu diğer toplumlardan farklılaştıran, üyelerine değer, inanç, norm ve sembollerle aktarılan anlamlar bütünüdür.

Kültürel zekâ: Kişinin, farklı kültürden bir kişinin hareket, davranış, ses, mimik, ton ve vurgusunu, o kişiyle aynı kültürden olan insanlar gibi anlayabilmesi, değerlendirmesi ve yorumlaması olarak ifade edilmektedir (Earley ve Mosakowski, 2004, s. 139).

Çokkültürlü eğitim: Çokkültürlü eğitim, eğitimdeki mevcut eksiklikleri, başarısızlıkları ve ayrımcı uygulamaları bütünsel olarak eleştiren ve ele alan, tüm öğrencilerin öğrenen bireyler olarak potansiyellerini gerçekleştirmelerine yönelik deneyimleri kolaylaştıran, sosyal adalet ve eşitlik temeline dayanan ilerlemeci bir eğitim yaklaşımıdır.(Gorski, 2000).

Mülteci: Irkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşüncelerinden dolayı zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan ya da söz konusu korku nedeniyle yararlanmak istemeyen yabancıya veya bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen kişiye denir (Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Sözleşme, 1951).

Sığınmacı: İlgili ulusal ya da uluslararası belgeler çerçevesinde bir ülkeye mülteci olarak kabul edilmek isteyen ve mültecilik statüsüne ilişkin yaptıkları başvurunun sonucunu bekleyen kişilerdir (Perruchoud, 2009).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde kültür kavramının tanımı, özellikleri, öğeleri, süreçleri ile çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim konuları ile kültürel zekâ kavramı ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.1. Kültür

Toplumların, kültürlerin, örgütlerin temel ögesi insandır. Toplumda farklı insanların bir araya gelerek benzer şartlar altında ortak bir yaşamı sürdürdükleri görülmektedir. Bireyler kültürel toplulukların içinde doğmuş, yetişmiş ve büyük oranda da içinde bulunduğu kültür tarafından biçimlendirilmiştir. Antropoloji, dünyanın farklı yerlerinde, tarih boyunca yaşamış ve hala yaşamakta olan insan toplumlarının incelenmesidir. İnsanları birbirinden benzer ve farklı kılan her şey ile ilgili güvenilir bilgi üretmeye çalışan bir bilim dalıdır. Geleneksel olarak fiziksel antropoloji, arkeoloji, dilbilimsel antropoloji ve kültürel antropoloji olmak üzere başlıca dört alt alandan oluşur. Bu alanların hepsi birbirinden farklı olsa da birbiriyle bağlantılıdır. Fiziksel antropoloji, insanı biyolojik bir organizma olarak ele alıp insanın evrimi, primatlar, büyüme ve gelişme, insanın çevresine uyumu gibi konulara odaklanır. Arkeoloji, geçmişten gelen kalıntıları inceleyerek insan davranışlarını anlamak için bakış açıları sunar. Dilbilimsel antropoloji, insanların nasıl iletişim kurduğu ve dış dünyayı nasıl algıladıkları ile ilgili sorulara yanıt vermek amacıyla dillerin tarihçesi, betimlenmesi ya da dil ve kültür arasındaki ilişkileri inceler. Kültürel antropoloji ise insanı, kültür üreten ve kültürü değiştiren bir canlı olarak, çoğu zaman farkında olmadan yaşamlarını düzenledikleri herkeşe kabul edilmiş kurallar aracılığıyla inceler (Haviland, Prins, Walrath, & McBride, 2008, s. 52-96).

İngilizcedeki en karmaşık kelimelerden biri olarak görülen kültür (Eagleton, 2016; Güvenç, 2015a; Smith ve Riley, 2016) etimolojik açıdan doğadan türemiş bir kavramdır. Kültür ile aynı kökten gelen *coulter*, saban demirinin ağzı anlamına gelmektedir. Latince “*cultura*” ekin, sürmek, tarımda gelişmek, inşa etmek, işlemek,

süslemek, ikamet etmek, tapmak, korumak gibi birçok anlamı olan “*colere*” (Eagleton, 2016, s. 10; Ford ve Moore, 2004, s. 34; Güvenç, 2015a, s. 122; Kartarı, 2016, s. 31), *agricultere* (tarım), *cultivation* (yetiştirme, gelişim) gibi kelimelerin köklerinden türeyen kültür kelimesi, insan faaliyetlerinin en incelikli olanlarına işaret etmektedir (Eagleton, 2016, s. 9-10).

Kültür sözcüğü Gustav E. Klemm ilk bölümü 1843 yılında yayımlanan “*İnsanın Genel Kültür Tarihi*” adlı on ciltlik eserini 1952 yılında tamamlamış ve kültür kelimesinin karşılığı olarak uygarlık ve kültürel evrim ifadelerini kullanmıştır (Güvenç, 2015:122; Kroeber ve Kluckhohn, 1952, s. 10). Kültür kavramı antropologlar tarafından ilk kez 19. Yüzyılın sonlarında geliştirilmiştir. İngiliz antropolog Edward Burnett Tylor 1871 yılında kültürü medeniyet ile eşit tutarak “*kişinin toplumun bir üyesi olarak kazandığı bilgi, inanç, sanat, hukuk ahlak, âdet, gelenek ve diğer alışkanlık ve becerilerin karmaşık bir bütünü*” olarak tanımlamıştır (Arbuckle, 2010, s. 20; Billington, Strawbridge, Greensides, Fitzsimons, 2015, s. 33; Eagleton, 2016, s. 49; Güvenç, 2015a, s. 129; Haviland vd.,2008, s. 103; Şişman, 2014, s. 2; Wulf, 2015, s. 141). Tylor’ın kültür tanımlamasını yaparken Klemm’den etkilendiği düşünülmektedir (Güvenç, 2015a, s. 122; Kroeber ve Kluckhohn, 1952, s. 10). Bu tanıma göre kültürel beceriler kazanılır, kalıtımla alınmaz. İnsanlar doğaları gereği kültürel canlılardır ve kültür yardımıyla insan olabilirler (Wulf, 2015, s. 142). Bozkurt’a (2007, s. 91-92) göre kültür, bir yaşam tasarımı ve insanların davranışlarını koordine eden ortak bir anlayıştır ve öğrenme yoluyla elde edilir.

Kültürün açık ve net bir tanımını yapmanın zor olduğu kuramcılar ve araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir. Kroeber ve Kluckhohn 1952 yılında yaptıkları çalışmada farklı kültür tanımlarını bir araya getirerek yorumlamışlardır. Bu çalışmada Tylor’dan etkilenen araştırmacıların tanımları ayrı bir bölümde ele alınmış sonrasında ise gelenek ya da sosyal mirasa, kural ya da davranış tarzına, öğrenmeye, insanın sosyal yaşamda ürettiği her şeye, fikirlere, sembollere vurgu yapan tanımları sınıflandırarak bir araya getirmişlerdir (Kroeber ve Kluckhohn, 1952). Parekh’e (2002) göre kültür, insan yaşamını anlamının ve düzenlemenin bir yolu olarak, tarih içerisinde yaratılan bir anlam ve önem, inanç ve âdetler sistemidir.

Hofstede’ye (1980, s. 24) göre kültür, bir insan grubunun üyelerini başka bir insan grubunun üyelerinden ayıran insan zihninin kolektif planlamasıdır. Bu açıdan

kültür, ortaklaşa sahip olunan değerler sistemidir. Kültür öğrenilir, kalıtsal değildir. Bireyin genlerinden değil, sosyal ortamından kaynaklanır (Hofstede, 1991, s. 5).

Hall'e (1976, s. 16-17) göre ise kültür insanın aracıdır ve insan hayatının kültürden etkilenmeyen ve değişmeyen hiçbir yönü yoktur. Duygular da dâhil olmak üzere günlük yaşamda kendini ifade etmenin, düşünce tarzının, problemlerin nasıl çözüldüğünün, şehirlerin nasıl planlandığının ve düzenlendiğinin, ulaştırma, ekonomi ve yönetim sistemlerinin nasıl işlediği ve şekillendiğinin dolayısıyla tüm bunların bir arada nasıl bütünleştiğinin kültürle açıklanabileceği ifade edilmektedir. Schwartz (2006, s. 138) kültürü bir toplumda insanlar arasında yaygın olan anlam, inanç, uygulama, sembol, norm ve değerlerin zengin bir karışımı olarak gördüğünü belirtmiştir. Peterson (2004, s. 17) benzer bir tanımla kültürü, bir bölge ya da ülkedeki insan topluluklarının sahip oldukları ve onların davranışlarını ve çevresini gözle görülür bir şekilde etkileyen içsel değerler ve inançlar bütünü olarak tanımlamıştır. Her kültür, eşsiz ve yeri doldurulamaz bir değerler bütünü temsil eder. Çünkü her toplumun gelenekleri ve onları sergileme biçimleri toplumların dünyadaki varlığını sergilemeleri için en etkili araçtır (UNESCO, 1982, s. 1).

Swartz (2015, s. 11-18), ünlü Fransız sosyolog Pierre Bourdieu'nun kültürün bir tahakküm kaynağı olduğunu iddia ettiğini belirtmektedir. Bourdieu'ya göre kültür, insanlar arasındaki iletişim ve etkileşimin zeminini oluşturur. Sanat, din, bilim ve dil de dâhil olmak üzere bütün simgesel sistemler, gerçeklik anlayışını şekillendirerek insanlar arası iletişimin temelini oluşturmakla kalmaz, toplumsal hiyerarşilerin oluşmasına ve sürdürülmesine katkıda bulunurlar. Sanatsal beğenilerden giyim tarzlarına, yeme-içme alışkanlıklarından dine, bilime, felsefeye hatta dile kadar bütün kültürel simgelerin ve pratiklerin, çıkarları somutlaştırdığını ve toplumsal ayrışmaları pekiştirme işlevi gördüğünü söylemektedir. Benzer bir görüşü Zijderveld (2013, s. 47) de ifade etmiştir. Ona göre kültür, bir grubun üyelerine esin kaynağı olan ve onları etkinleştiren, onlara ortak yaşam biçimi ve kolektif kimlik sunan ve zamanla sadece istikrara değil çoğunlukla katılışmaya sebep olan bir gelenek oluşturan kurumsallaşmış değerler, normlar ve anlamların bütünüdür.

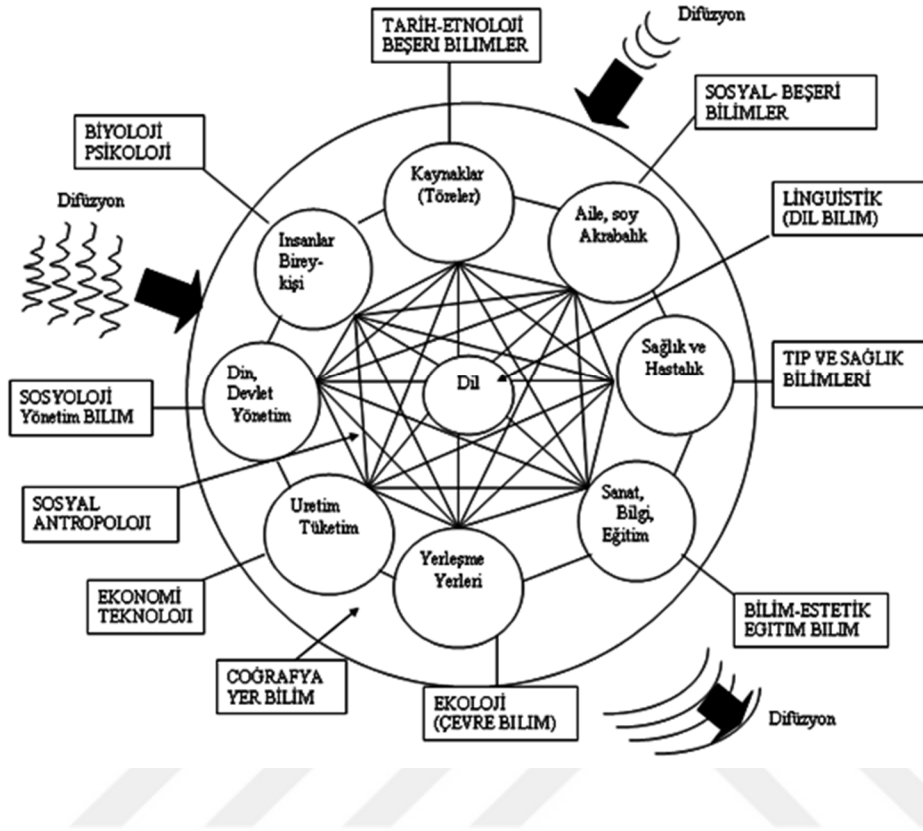
Kültürel antropolojide kültür genellikle hem insan davranışları hem de insanın yarattığı maddi ve maddi olmayıp görünür hale gelen fikir, inanç, düşünme ve değer yönelimleri sistemi olarak tanımlanmaktadır (Maletzke, 1996 akt. Kartarı,

2016, s. 31). Güvenç 1970 yılında yapmış olduğu bir tanımda kültürü, toplum, insanoğlu, eğitim süreci ve kültürel içerik gibi değişkenlerin ve bunlar arasındaki karmaşık ilişkilerin bir işlevi olarak tanımlamıştır (Güvenç, 2015a, s. 129). Başka bir tanımda da kültürün bir toplumun ortaklaşa sahip olduğu ve üyelerine yaydığı, davranışa yansıyan, o davranışı yaratan ve yorumlamada kullanılan görüş, değer ve algılar olduğu ifade edilmektedir (Haviland vd., 2008, s. 103). Kymlicka (2015, s. 142) ise kültürü ulus kelimesiyle eş anlamlı kullanmaktadır. Buradaki ulus kavramı tek bir soydan gelen toplumlara değil çokkültürlü toplumlara işaret etmektedir. Kültürlerin sadece ortak anılar ve değerler vurgusuyla değil aynı zamanda ortak kurumlar ve pratiklerle ilgili olduklarını vurgulamak için toplumsal kültür terimini kullanmıştır. Ona göre toplumsal kültür, ortak bir dile dayanan ve belli bir toprak parçası üzerinde yaşayan, üyelerine hem kamusal hem de özel alanları kucaklayarak sosyal, eğitsel, dinsel, eğlenceye ilişkin ve ekonomik hayat da dâhil olmak üzere tüm insan etkinliklerinde anlamlı hayat tarzları sağlar.

Türk Dil Kurumunda kültür sözcüğü tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2017). Tanımlanması çok güç olan kültür kavramı insan yaşamında var olan tüm süreçlerle etkileşim içindedir. Nasıl her insan kendine ait bazı özelliklere sahipse, bir arada yaşayan insanlar da bir süre sonra kendilerine özgü bir yaşam tarzı ve ürün oluşturmaktadırlar (Ang ve Van Dyne, 2008, s. 3-15). Bu açıdan bakıldığında kültür rastgele değildir. Birbiriyle ilişkili değer, tutum, inanç ve anlam örüntülerinin örgütlenmiş olduğu bir sistemdir (Thomas ve Inkson, 2017).

Güvenç (2015a, s. 135-140), kültür kavramının belli bir toplumdaki kültürel öğeleri, kuram ve süreçleri ve bunların karşılıklı ilişkilerini temsil ettiğini belirtmiştir. Kültürü bir harita metaforu ile açıklamış ve soyut bir kavramı somutlaştırarak kültür ilişkilerini görülür, okunur ve anlaşılır bir düzeye getirmenin yararlı olduğunu ifade etmiştir.

Şekil 1. Kültür Kavramı: Ana Öğeler ve Kültür Haritası



Kaynak: "Kültür" kavramı: Ana öğeler ve kültür "haritası" (Güvenç,1970:107 akt. Güvenç, 2015a, s. 137).

Yukarıdaki şekilde difüzyon kavramı ile kültürel yayılmadan bahsedilmektedir. Özellikle keşifler çağı ya da bilim ve teknolojideki gelişmelerin belli bir merkezden tüm dünyaya yayılması belirtilmektedir. Tekerleğin icadı, Lidyalıların parayı bulması, bilgisayar ve cep telefonlarının herkes tarafından kullanılıyor olması örnek verilebilir.

Tüm tanımlamalardan yola çıkarak kültürü; bir topluma kendine özgü kimlik kazandıran, onu diğer toplumlardan farklılaştıran, üyelerine değer, inanç, norm ve sembollerle aktarılan anlamlar bütünü olarak tanımlayabiliriz.

2.1.1. Kültürün  zellikleri

Kültür, yapılan tanımlar gereği bazı özellikleri taşıtmaktadır. Bu  zellikler evrenseldir.  nk  yaşadığı coğrafya, konuştuğu dil, paylaşılan değer ve sembol sistemleri ne olursa olsun tüm toplumlar bu özellikler çerçevesinde kendi kültürünü yaratır ve yaşatır.

1. *Kültür, bir toplum tarafından üretilir ve aktarılır:* Ortak bir toprağı, dili ve kültürü paylaşan ve ortaklaşa çaba gösteren bir toplum olmadan kültürden söz edilemez. Toplum olmadan kültür olamayacağı gibi kültürsüz bir insan toplumu da olamaz. Kültür, kuşaktan kuşağa aktarılarak devam ettirilir (Haviland vd., 2008, s. 100; Şişman, 2014, s. 14).
2. *Kültür öğrenilir ve paylaşılır:* Kültür, içgüdüsel ya da kalıtımsal yollarla aktarılmaz. İnsanlar içinde bulunduğu kültürü, dinleme, konuşma, etkileşimde bulunma, gözlem ve taklit aracılığıyla öğrenir. İnsanlar, toplumsal davranışın onaylanmış kurallarını kültürlenme süreciyle öğrenirler. Ailede başlayan toplumsallaşma süreci yaşam boyu devam eder. Bir toplumda her birey kültürün tüm özelliklerini tamamen paylaşmayabilir. Benzer Şekilde alt kültürler içinde buldukları toplumun kültürünü geniş  l de benimseyip paylaşırlar. Bunun yanında kendilerine özgü kültürel özelliklerini de yansıtırlar (Güvenç 2015a, s. 130; Haviland vd., 2008, s. 113-114; Şişman, 2014, s. 15).
3. *Kültürün tarihsel bir arka planı vardır ve sürekli dir:* Her toplumun kültürel bir geçmişi vardır. Bir toplumun kültürel incelemesi yapılırken o toplumun tarihsel arka planına bakılır. Kültür, geçmiş, Őimdi ve gelecek arasında bağını koparmadan süreklilik arz eder (Güvenç 2015a, s. 130; Şişman, 2014, s. 15; Wulf, 2015, s. 143).
4. *Kültür sembollere dayalıdır:* Kültürün en önemi sembolik boyutu dildir. İnsanlar kültürlerini dil aracılığıyla bir kuşaktan diğerine aktarır. Kültür büyük  l de sembollerden oluşur ve bu semboller o toplumun üyeleriyle özdeşleştirilir. Her kültür bayrak, amblem, marka gibi çok sayıda sembol üretilir. Semboller toplumsal ilişkilere, dine, ekonomi ve politikaya kadar

- kültürün bütün boyutları içerisinde yer alır (Bozkurt, 2007, s. 98-99; Haviland vd., 2008, s. 115-116; Kartarı, 2016, s. 33; Şişman, 2014, s. 14).
5. *Kültür bütünleşiktir:* Kültür, karmaşık bir bütündür ve onu oluşturan öğeler karşılıklı etkileşim içindedir (Şişman, 2014, s. 15). Haviland vd. (2008, s. 116-117), bir toplumun kültürel öğelerini toplumsal yapı, alt yapı ve üst yapı olmak üzere üç sınıfa ayırmışlardır. Toplumsal yapı, toplumun üyelerini bir arada tutan, kurallarla yönetilen ilişkiler bütünüdür. Aileler, kurumlar, politika ve güç ilişkileri toplumsal yapının bir parçasıdır. Toplumun ekonomi temelleri, geçim yöntemleri, maddi donatımları kültürün alt yapı boyutudur. Üst yapı ise değerler, görüşler, inançlar ve anlamlar bütünüdür. Üst yapı insanların kendileri ve çevreleri hakkındaki düşüncelerini yapılandırır ve yaşamlarına yön verir. Bu üç yapı hep birlikte kültürel sistemin bir parçasını oluşturur.
6. *Kültür devingendir, değişir:* Kültür, diğer sosyal ve biyolojik organizmalar gibi çok boyutlu bir yapıya sahiptir ve zaman, mekân, yaş, ekonomik ve sosyal durum gibi çok çeşitli faktörlerden etkilenecek sürekli değişir (Gay, 2014, s. 11). Dolayısıyla edilgen bir miras değil, etkin bir anlam yaratma süreci, sürekli yeniden tanımlanan ve yapılandırılan bir özelliğe sahiptir (Parekh, 2002, s. 196). Kültürlerde değişme, nüfus artışı, teknolojik gelişmeler, çevre krizleri, refah düzeyinin artması, kültür içindeki davranış ve değerlerin giderek farklılaşması, diğer kültürlerle etkileşim sonucu oluşur. Maddi kültür öğeleri maddi olmayan öğelere göre daha hızlı bir değişim süreci geçirir. Kültürlerde değişme uyum yoluyla gerçekleşir. Çevresel koşullara uyum sağlama her toplumda aynı esneklikte değildir (Bozkurt, 2007, s. 107-108; Güvenç 2015a, s. 136; Haviland vd., 2008, s. 120-132; Kartarı, 2016, s. 33; Schwartz, 2006, s. 139).

2.1.2. Kùltürün Ögeleri

Her toplumun kùltürü birbirinden farklı olsa da, tüm toplumlar için ortak olan temel kùltürel ögeler vardır. Maddi ve maddi olmayan bu ögelerin bazıları evrensel kabul edilir. Bazıları da kùltürlere kendine özgü kimlik kazandırdığı için farklılaşır. Örneğin her toplum aynı inanç sistemini benimsemez ya da Türk toplumunun değer sistemi ile Amerikan toplumunun değer sistemi birbirinden farklılaşır.

Kùltür, tarihsel süreçler boyunca biçimlenmiş yaşam tasarımlarıdır (Billington vd., 2015, s. 35). Dini inançlar, toprak mülkiyeti sistemleri ve evlilik biçimleri gibi kùltürün bazı yönleri kurumlar tarafından inşa edilmiştir. Bazı diğer farklı konular ise ailelerin çocuklarına anlattıkları hikâyeler ya da sağladıkları rol modelleri aracılığıyla ve kùltürel çevre ile aktarılmaktadır (Thomas ve Inkson, 2017).

Her toplum için ortak olan kùltürel ögeleri inançlar, değerler, normlar, semboller olarak gruplamak mümkündür (Bozkurt 2007, s. 97; Ford ve Moore, 2004, s. 35; Şişman, 2014, s. 4).

2.1.2.1. İnançlar

İnançlar (varsayımlar/sayıtlılar), gerçekliğin doğası hakkında paylaşılan fikirlerdir ve belli bir durumda ne olması gerektiğini açıklarlar. Aynı zamanda geçmişin yorumlanmasını, bugünün açıklanmasını ve geleceğin tahmin edilmesini sağlarlar ve diğer kùltürel ögelere biçim verirler (Bozkurt 2007, s. 97; Şişman, 2014, s. 4). Arzulanan ve başarılması gereken nihai hedef ve davranışlar için mantıklı açıklamalar sunan inançlar, insanların sorgulamadan ve içtenlikle kabul ettikleri temel varsayımlar dizisidir (Ford ve Moore, 2004, s. 35). İnançlar, insanların ya da grupların içinde yer aldıkları toplumsal çevreye karşı tutumunu belirlemektedir (Şişman, 2014).

2.1.2.2. Değerler

İnançlar, neyin ne olduğunu açıklamak için kullanılırken değerler, amaç ve davranışları belirlemede iyi-kötü, doğru-yanlış, haklı-haksız gibi neyin ne olması gerektiğini açıklayan standartlardır (Bozkurt 2007, s. 97; Ford ve Moore, 2004, s. 35; Şişman, 2014, s. 4). Kültürel değer, bireysel ve toplumsal inançları, eylemleri ve hedefleri şekillendirir. Bir toplumda kurumsal düzenlemeler, politikalar, normlar ve günlük uygulamalar temel kültürel değerler çerçevesinde düzenlenir. Dolayısıyla bir kültürü analiz etmek için o toplumun değer sistemlerini araştırmak etkili bir yoldur (Schwartz, 2006 s. 139). Değerler, inançlar gibi soyuttur, gözlemlenemez. Çeşitli davranışlar şeklinde kendisini hissettirebilir. İnsanların farklı koşullar altındaki hareketlerinden, sosyal düzenlemelerden, uygulamalardan tarif edilerek yorumlanabilir (Berry, 2015, s. 92; Hofstede, 1991, s. 8; Hofstede, Neuijen, Ohayv ve Sanders 1990, s. 291; Şişman, 2014, s. 4). Değerler, her kültürü bütünleştirir ve diğer kültürlerden ayrışmasını sağlar (Gezon ve Kottak, 2016, s. 21). Çocukların bilinçli olarak değil de örtük bir şekilde kazandıkları ilk şeyler arasındadır. Gelişim psikologları, on yaşına kadar çocuklarda temel değerlerin oluştuğunu ve sonraki yaşlarda değişikliklerin yapılmasının güç olduğunu düşünmektedir. Birçok değer erken yaşlarda kazanıldığı için insanların yaşamında yer etmektedir dolayısıyla değerler tartışılmaz ve o kültüre yabancı olan insanlar tarafından gözlemlenemez (Hofstede, 1991, s. 8).

2.1.2.3. Normlar

Bir toplumda insanların nasıl davranması gerektiğini belirleyen ve değerlere göre şekillenen yazılı olmayan kurallardır. Değerlere göre daha somut olan davranış örüntüleridir (Bozkurt 2007, s. 101; Hoy ve Miskel, 2010, s. 166; Kartarı, 2016, s. 228; Şişman, 2014, s. 4). Örneğin vatanseverlik bir değerdir ve bayrağa saygı göstermek de bir normdur (Bozkurt 2007, s. 101). Gündelik hayatta örneğin selamlama, kendini tanıtmaya, yemek yeme, teşekkür etme, çocuk yetiştirme, yaşlılara davranma şekli gibi durumlar karşısında insanların her türlü eylem ve davranışlarına yol gösterir (Ford ve Moore, 2004, s. 35-36; Şişman, 2014, s. 4). Normlar, yaptırımlarla güçlenir. Kişiler normlara sadık kaldıkları zaman ödüllendirilir,

çığnediklerinde ise dışlanır ya da cezalandırılır (Bozkurt 2007, s. 102; Hoy ve Miskel, 2010, s. 167). Normlar bireye ne yapacağını söyleyerek yardımcı olur. Toplumda uygun görülen davranış kalıpları sunarak bireyin kendini rahat hissetmesini sağlar (Thomas ve Inkson, 2017).

Kartarı (2016), toplumdaki yaygınlıklarına, içerdikleri yaşam alanlarına, ömürlerine ve yaptırım güçlerine göre en kısa süreli olan ve en az yaptırım gücü olandan başlayarak en güçlü yaptırımla toplumun kültürünü kapsayan normları alışkanlık, moda, âdet, görenek, gelenek, örf ve yasa şeklinde sıralamıştır (Kartarı, 2016, s. 229-232):

- **Alışkanlık:** Kolayca yayılan ve kolayca terk edilen yaptırımı olmayan en zayıf normdur. Herhangi bir zarara yol açmıyorsa toplum tarafından kabul görerek daha güçlü normlara dönüşebilir.
- **Moda:** Alışkanlığa göre daha uzun ömürlü olan, toplum içinde hızla yayılan bir normdur. Giyim, konuşma biçimi, sanat, mimari gibi toplumsal yaşamın maddi yönlerinde görülür ve kolaylıkla değişebilir.
- **Âdet:** Genel kabul görmüş iş yapma biçimleri ve davranış örüntüleridir. Bir âdetin neden öyle olduğu sorgulanmaz. Dolayısıyla toplumsal yaşamın düzeni ve kuralların uygulanmasında etkili bir rol oynarlar. Bir toplumun yemek yeme, evlenme, selamlaşma, yas tutma gibi durumlarda tutum ve davranışları örnek verilebilir. Bir toplumun üyelerinin o toplumdaki âdetlere uymasının sebebi, bu âdetlerin kültürel anlamlarını ve onları meşrulaştıran inançları paylaşması, onlara uymamanın toplumsal sonuçlarından korkması ya da her ikisi de olabilir (Parekh, 2002, s. 188).
- **Görenek:** Alışkanlık, moda ve âdetleri içeren geniş kapsamlı bir normdur. Göreneklere uymayanlar toplum tarafından görgüsüz olarak suçlanır, ayıplanır ve bazı durumlarda yalnız bırakılıp grup dışına atılabilir. Genellikle bir alt kültüre yeni katılma ve göçmenlik durumlarında ortaya çıkan kültürel uyum da denilen kültürleşme süreci boyunca toplumsal normları yeterince öğrenememiş olanlar göreneklere uygun davranış sergilemekte zorluk çekerler.

- **Gelenek:** Yaşamın belirli dönemlerine geçiş aşamalarında uygulanan, belirli törensel uygulamalar çerçevesinde uyulması gereken bütün normları kapsar.
- **Örf:** Gelenekten daha dar kapsamlı ve yaptırım gücü olan davranış şekilleridir. Kabul alanları geniş olup insan ilişkilerini düzenler. Bir toplumda örfler yazılı olmasa da yasa işlevi görür (Bozkurt, 2007, s. 102; Kartarı, 2016, s. 229-239).

2.1.2.4. Semboller

Semboller, bir kültür içinde belirli bir anlam taşıyan kelimeler, jestler, resimler, şekiller, davranışlar ve nesnelere (Hofstede vd., 1990, s. 291; Şişman, 2014, s. 96). D'Andrade'e (1984, s. 88-119) göre kültür doğal dil ve diğer sembol sistemleri aracılığıyla iletilen öğrenilmiş anlamlar sistemi ve belli bir gerçeklik duygusu ve kültürel varlıkları yaratma yeteneğidir. Anlam sistemleri yoluyla insan grupları kendi ortamlarına uyum sağlarlar ve kişilerarası faaliyetlerini yapılandırır. Kültürel anlam sistemleri, farklı çok büyük bilgi havuzu veya kısmen paylaşılan normlar kümesi ya da sembolik olarak yaratılmış gerçekliklerin öznel arasında paylaşımı olarak ifade edilebilir (akt. Ford ve Moore, 2004, s. 35). İnsanlar bir durum ya da olay karşısında semboller kullanarak nesnelere, ilişkilere değer ve anlam yükler ve semboller insanlar sembollerin kullanımları konusunda hemfikir olduklarında bir anlam kazanırlar (Billington vd., 2015, s. 34; Haviland vd., 2008, s. 116). Kültürün soyut olan öğeleri sembollerle daha somut hale gelebilmektedir. Bir kültürde bayrak, logo, amblem, rozet, kıyafet, eşya gibi fiziki semboller yanında dil, hikâyeler, mitler ve efsaneler, kahramanlar, törenler gibi sözel-davranışsal semboller de yer alır.

Hikâyeler, geçmişte yaşanmış bazı durumlara ilişkin gerçek olaylara dayanan anlatılar (Hoy ve Miskel, 2010, s. 172; Şişman, 2014, s. 98), mitler de olgulara dayanmayan ve tartışılmayan inançların ifade edildiği hikâyeler, efsaneler ise tekrar tekrar anlatılan ve kurgusal detay içeren hikâyelerdir (Hoy ve Miskel, 2010, s. 172). Kahramanlar, ölü ya da diri, gerçek ya da hayali, kültür içinde son derece değerli bir özelliğe sahip olan ve böylece davranış modelleri olarak hizmet eden kişilerdir

(Hofstede vd., 1990, s. 291). Törenler, ilkel toplumlardan modern toplumlara kadar önemli yer tutan rutin kutlama ve gösterilerdir (Hoy ve Miskel, 2010, s. 172; Şişman, 2014, s. 100). Törenler, teknik olarak gereksiz, fakat bir toplum için sosyal olarak gerekli ve birlikte yapılan aktivitelerdir (Hofstede vd., 1990, s. 291).

Kültürün en önemli sembolik ögesi dildir (Haviland vd., 2008, s. 116; Şişman, 2014, s. 97). Dil bir kültür ürünüdür ve her dil ait olduğu kültürün değerlerini yansıtır. Bireyin dünyayı algılama ve yaşama biçimi büyük ölçüde onun dili tarafından şekillenir. Dolayısıyla bir toplumun ortak dili o toplumun dünyaya bakış tarzı ile yakından ilişkilidir (Kartarı, 2016, s. 156-158). İnsanlar önceden geliştirilmiş anlam ve sembol sistemlerini içselleştirerek (Gezon ve Kottak, 2016, s. 19) içinde buldukları toplumun kültürel özelliklerine göre yaşamlarını devam ettirirler. Dünya görüşleri, olay ve durumları algılama biçimleri ve davranışları bu sembollerin izdüşümü gibidir.

2.2. Kültürel Süreçler

Kültürün nasıl oluştuğu, nasıl sürdürüldüğü ve nasıl değiştiğine ilişkin gelişen bir takım olaylar kültürel süreçler olarak adlandırılabilir. Bireylerin ve toplumların etkileşimleri sonucu ortaya çıkan bu süreçler birbiriyle iç içe geçmiş durumdadır. Aşağıda kısaca bu süreçler tanımlanmaktadır.

2.2.1. Kültürleme (Enculturation)

Bir toplumun kültürünün öğrenilmesi, kuşaktan kuşağa aktarılması ve bireylerin toplumun bir üyesi haline dönüşmesi sürecidir (Gezon ve Kottak, 2016, s. 18; Haviland vd., 2008, s. 113). Her insan bilinçli olarak ya da bilinçsizce, doğrudan öğrenme aracılığıyla ya da diğer insanlarla etkileşime girerek kültürü içselleştirmeye, kültürel örüntüleri birleştirmeye ve kültürleme süreciyle kültürel gelenekleri öğrenmeye başlar (Gezon ve Kottak, 2016, s. 19). Güvenç (2015a, s. 369; 2015b, s. 86)'e göre toplumbilimcilerin toplumsallaştırma, eğitim bilimcilerin eğitim süreci olarak adlandırdıkları bu süreç insanın doğumundan ölümüne kadar devam eder. Toplumun istediği insanı eğitip onu denetim altına alarak kültürel birlik ve

beraberliği yaratması ve bu sayede de toplumsal barış ve huzuru sağlama süreci olarak ifade edilmektedir.

2.2.2. Kültürlenme (Culturation)

Kültürlenme, kültürlenme ve kültürleşme süreçleriyle yetişmiş ya da yetişen birey, grup ve toplulukların, birbirleriyle etkileşimleri sonucunda yeni kültür bileşimleri araması, kendi geleneksel kültürlerine özgün katkılar sunarak toplumların kendi kendilerini yenilemeleri süreci olarak tanımlanabilir (Güvenç, 2015a, s. 373). En çarpıcı örnekleri, yeni yerleşmelerde, yeni endüstri ve iş yerlerinde, yeni eğitim kurumlarında, gençlik hareketlerinde, siyasal partilerde, sanat akımlarında görülen kültürlenme, kültürel değişim sürecinin ana kaynağıdır. Kültürleme var olanı iletir. Ancak kültürlenme yeni bir durum ortaya çıkarabilir (Güvenç, 2015b, s. 87). Bireyler içinde bulunduğu kültür tarafından kuşatılarak o kültürün özelliklerini öğrenme yoluyla edinir ve bu süreçte hiçbir şeyin kasıtlı ve didaktik olması gerekmez. Belirli bir öğretim olmadan gerçekleşir. Kültürlenme süreci aile, diğer yetişkinler ve akranlardan oluşan bir etkileşim ağını içerir ve bu ađ bireyi sınırlandırma, biçimlendirme ve yönlendirebilme gibi etkilere sahiptir (Berry, Poortinga, Breugelmans, Chasiotis ve Sam, 2015, s. 43).

2.2.3. Kültür Şoku

Bir kültürden başka bir kültüre giden bireylerini yeni kültüre uyum sürecinde karşılaştıkları güçlükler sonucunda ortaya çıkan sıkıntılı durumdur (Güvenç, 2015a, s. 159). Kültür şoku hissizlik, yalnızlık, kaygı, karmaşık duygular içinde olma ve hiçbir şeye aldırılmama gibi zihinsel ve duygusal bir takım rahatsızlıklara sebep olmaktadır (Güçlü, 1996, s. 103). Farklı kültürden insanlarla etkileşimde bulunma çoğu insan için alışılmışın dışında bir durumdur. Böyle bir durumda birey karşılaştığı durumla ilgili bilgi edinerek belirsizliği ortadan kaldırabilir ya da kaygı düzeyini azaltabilir (Maletzke, 1996, s. 24 akt. Kartarı, 2016, s. 240).

2.2.4. Kültürel Yayılma (Difüzyon)

Kültürler hiçbir zaman tam anlamıyla birbirinden izole değildir ve kültürler arasındaki özelliklerin bir nevi ödünç alınması durumuna (Gezon ve Kottak, 2016, s. 32) yani belli fikir, gelenek ve uygulamaların bir kültürden diğerine geçmesine kültürel yayılma denir (Haviland vd., 2008, s. 748). Güvenç (2015a, s. 159) ise bu süreci belli bir toplumda, dıştan içe doğru ya da içten dışa doğru, maddi ve manevi öğelerin sürekli olarak yayılması olarak tanımlar. Kültürel ödünç alma eğilimi çok güçlüdür ve genellikle büyük bir değişimden geçer. Var olan kültürel özellikler de ödünç alınan özelliğe daha uygun hale gelecek şekilde değişebilir. Tam tersi bir şekilde farklı bir kültürden gelen bir yenilik bazı durumlarda o kültüre yabancı geldiği için yayılma zor olabilir (Haviland vd., 2008, s. 750).

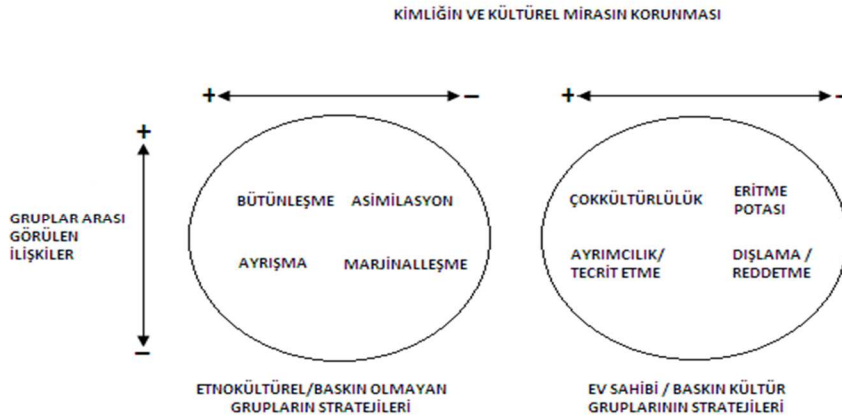
2.2.5. Kültürleşme (Acculturation)

Kültürleşme, farklı kültürlere sahip gruplar arasındaki etkileşim sonucu ortaya çıkan bir durumdur. Bu süreçte iki gruptan herhangi birinin ya da her ikisinin kültüründe de değişim gözlenebilir (Redfield, Linton ve Herskovits, 1936 akt. Cokley ve Helm, 2007, s. 143). Berry (1999, s. 12), kültürleşmenin birden fazla kültürü kapsadığı için iki ayrı araştırma alanı olduğunu belirtmektedir. Bunlardan birincisi iki ya da daha fazla kültür arasındaki etkileşim sonucu ortaya çıkan kültürel değişim süreci ve psikolojik yansımalarını araştırmaktır. İkinci araştırma alanı ise etnik gruplar arasındaki etkileşim ürünleri, grupların birbirlerine karşı algı, değerlendirme ve davranış biçimleri ile ilgili olan araştırmaları içermektedir. Kültürleşmede, kültürlerin veya o kültürleri yaşayan bireylerin ve grupların doğrudan etkileşime girmeleri şart değildir. Eski çağlardan beri kültürleşme, birbirine yabancı iki toplum arasında yakın dostluk, komşuluk, savaş ilişkileri, göç ya da uzun süreli geziler aracılığıyla gerçekleşirken günümüzde yazılı basın, Radyo, TV yayınları, sinema, sanat ve moda akımları yoluyla kültürler birbiriyle yüz yüze gelmeden de kültürleşme süreci yaşamaktadır. Bu durum küreselleşme olarak ifade edilebilmektedir (Güvenç, 2015a, s. 371; Güvenç, 2015b, s. 87).

Bütün gruplar ve bireyler, kültürleşme sürecini aynı şekilde geçirmezler. Sürecin nasıl şekillendiği konusunda büyük çeşitlendirmeler vardır. Berry (1980) bu

çeşitlemeleri kültürleşme stratejileri olarak adlandırmıştır. Kültürleşme stratejileri toplumda herkesin karşılaştığı iki temel konudan türetilmiştir. Bunlardan ilki bireyin kimliğini ve kültürel mirasını koruma adına yaptığı tercihleridir. Diğeri ise farklı kültürel gruplarla birlikte daha büyük bir toplumla etkileşim kurma ve bu topluluğa katılma konusundaki tercihleri arasındaki ayrımları içermektedir. Bu stratejiler Şekil 2’de gösterilmektedir (Berry, 2005, s. 704-705; Berry, 2008, s. 332).

Şekil 2. Kültürleşme Stratejileri



Kaynak: İki temel konuya dayalı kültürleşme stratejileri. Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International journal of intercultural relations*, 29(6), 704.

Baskın olmayan gruplar açısından değerlendirildiğinde, bireyler kendi kültürel kimliklerini korumayı tercih etmeyip diğer kültürlerle günlük etkileşimde bulunuyorlarsa *asimilasyon* stratejisi olarak tanımlanmaktadır. Buna karşılık bireylerin kendi kültürlerine değer verip korumaya çalışmaları ve aynı zamanda diğer kültürlerle etkileşim kurmaktan kaçınmaları *ayrışma* stratejisinin tercih edildiği anlamına gelmektedir. Bireylerin hem kendi kültürel kimliklerini koruyup hem de diğer kültürlerle etkileşim kurması *bütünleşme* stratejisinin tercih edildiği durumdur. Son olarak, kendi kültürünü koruma isteği ya da ihtimali olmadığında (genellikle kültür kaybına zorlanma nedeniyle) ve diğer kültürlerle ilişki kurmaya çok az ilgi duyuluyorsa *marjinalleşme* stratejisi tercih edilmiştir. Baskın gruplar açısından bir değerlendirme yapacak olursak baskın grup üyeleri baskın olmayan grup üyelerini

asimile etmeye çalışıyorsa *eritme potası*, ayrışma stratejisinin baskın grup tarafından dayatılmasına *ayrımcılık*, marjinalleşme stratejisinin dayatılması durumuna ise *dışlama (reddetme)* denilmektedir. Tüm farklı grupları içinde barındıran toplumun, farklılıkları kabul etmesi ve toplumu bir bütün olarak görmesi de *çokkültürlülük* olarak tanımlanmaktadır (Berry, 2005, s. 704-706; Berry, 2008, s. 332). Burada eritme potası bir metafor olarak kullanılmaktadır. 1960'da ise salata kâsesi (salad bowl) yeni bir metafor olarak ortaya çıkmış ve kültürel çoğulculuğa işaret etmek amacıyla eritme potası (melting pot) politikasına karşı kullanılmıştır. Eritme potası politikasının asimilasyoncu, tekleştirme-benzeştirme önerilerine karşı bir salata kâsesinde, bütünü oluşturan her bir parçanın farklı tadının bir arada bulunmasının gerekliliğine işaret eden bir benzeşim olarak kullanılmıştır (Pozzetta, 1991'den akt. Başbay, 2014, s. 587).

Günümüzde toplumlar artık eski çağlarda olduğu gibi tek bir kültürel kimliğe sahip insanlardan oluşmamaktadır. Önemli olan farklılıkların kaçınılmaz olduğunu kabul etmek ve etkileşim sürecinde bunu tutum ve davranışlara yansıtmaktır. İster baskın bir kültür grubunun üyesi isterse baskın olmayan bir grubun üyesi olsun her birey toplumsal bütünleşmenin ya da ayrışmanın sebebinin kendisi olduğunu bilmelidir.

2.3. Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim

Hiçbir toplum tam olarak homojen bir yapıya sahip değildir. Birçok ülke kültürel bakımdan çeşitlilik göstermektedir. Dünyadaki 184 bağımsız devlet, bünyesinde 600 yaşayan dil grubu ve 5000 etnik grup barındırmaktadır (Kymlicka, 2015, s. 26). Parekh (2002), iki ya da daha fazla sayıda kültürel topluluğu içinde barındıran toplumu çokkültürlü toplum olarak tanımlamıştır. Çokkültürlü ve çokkültürlülük terimi sıfat olarak ilk kez 1941'de, İngilizcede milliyetçiliğin bir anlam ifade etmediği ve önyargısız bireylerden oluşan kozmopolit bir toplumu nitelendirmek için (Lacorne, 1967; akt. Doytcheva, 2009), 1970'li yılların başlarında ise Kanada ve Avustralya'da kültürel çeşitliliği teşvik eden devlet politikaları için kullanılmıştır. Terim olarak 1989 yılında İngilizce Oxford Sözlüğüne girmiştir.

Çokkültürlülüğün ortaya çıktığı ilk ülke Kanada ardından da Avustralya olmuştur. Bu iki ülke Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa ülkelerinden farklı olarak göçlerle meydana gelmiş, milli kuruluş süreci yaşamamış ve genç sayılan sömürgecilik sonrası toplumlardır (Doytcheva, 2009).

Çokkültürlülük literatürde çokkültürcülük kavramı ile aynı anlamda gibi kullanılsa da esas itibariyle farklı anlamlar taşımaktadır. Parekh'e (2002, s. 7) göre, çokkültürlülük bir toplumdaki kültürel çeşitliliğin varlığı gerçeğine işaret etmekte çokkültürcülük ise bu gerçeğe verilen standart bir tepkiyi belirtmektedir. Çokkültürlü toplum ve çokkültürcü toplum arasındaki ayrımın farkına varılmadığı için de birtakım tartışmalar ortaya çıkmaktadır. Yürüşen (1998) de bu kavramlar arasındaki ayrıma dikkat çekmiştir. Ona göre çokkültürlülük, bir toplumda kültürel bakımdan anlamlı farklılıklar gösteren grupların bulunması durumudur. Çokkültürcülük ise toplumsal çeşitliliğin belli biçimlerinin (kolektif kimliklerin) kamu alanına siyasi araçlar kullanılarak yansıtılmasını esas alan bir değerler ve uygulamalar bütünü ifade etmektedir (akt. Özhan, 2006, s. 38).

Çokkültürlü toplumlar kültürel çeşitliliğe iki şekilde tepki verebilirler. Toplum, çeşitliliği hoş karşılayıp saygı duyarak destekleyebilir ya da farklı kültürleri tamamen ya da kısmen baskın kültür içinde asimile etmeye çalışabilir (Parekh, 2002). Reitz'e (2009, s. 1) göre çokkültürlülük, asimilasyon yaklaşımlarına alternatif olarak sunulmuştur. Bir sosyal felsefe ve politika bakımından, çeşitli etnik ve kültürel gruplardan oluşan bir toplumu şekillendirme girişiminde bulunarak, çeşitliliği tanıma ve değerlendirme, farklı grupları küçümsememe ve onları tek bir kalıba sokmama fikridir. Parekh (2002) ise çokkültürlülüğün bir grup insanın kendilerini ve dünyayı anlamakta, bireysel ve toplu yaşamlarını düzenlemekte kullandıkları inanç ve uygulamalar bütünüyle ilgili olduğunu belirterek kültürel çeşitlilik ya da kültürle kaynaşmış farklılıklarla ilişkili bir kavram olduğunu belirtmiştir. İnsanları gerçekten birbirine bağlayan şey kültürdür. İnsanların bütünleşmeleri belli başlı erdemleri vurgulayarak farklı kültürlerde gelişebilecek birtakım değerleri tanımları ile sağlanabilir (Benedict, 2003, s. 37). Arbuckle (2010, s. 100), çokkültürlülüğü dini ve politik inançlar, meslek, yaşam biçimi, etnik kimlik gibi özellikler bakımından kültürel açıdan farklı bireylere seçme özgürlüğü sunulduğunu ifade eden sosyal bir sistem olarak tanımlamıştır. Ona göre birçok

muhafazakâr için çokkültürlülük terimi duygusal açıdan yıkıcı, rahatsız edici ve tehlikeli bir güçtür. Haviland vd. (2008, s. 802-803) çokkültürlülüğü, çok etnik gruplu bir toplumda kültürel çeşitliliği yönetebilmek için bir arada yaşayan insanların farklılıklara karşı karşılıklı saygı ve hoşgörü duyulmasını vurgulayan bir politika olarak tanımlamışlardır. Amerika Birleşik Devletleri'nde 120 değişik etnik grup, Avustralya'da yüzden fazla etnik grup ve seksenden fazla konuşulan dil vardır. Avrupa ülkelerinde de milyonlarca göçmen çeşitli nedenlerle başka ülkelere gelip yerleşmişlerdir.

Türkiye Cumhuriyeti Devleti, jeopolitik konumu dikkate alındığında gerek cumhuriyet öncesi dönemde gerekse cumhuriyet döneminde kitlesel göç hareketleriyle karşılaşmıştır. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü tarafından cumhuriyet döneminde (Türkiye Göç Raporu, 2016; Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, Göç Tarihi, 2015 http://www.goc.gov.tr/icerik/goc-tarihi_363_380);

- 1922-1938 yılları arasında Yunanistan'dan 384 bin kişinin,
- 1923-1945 yılları arasında Balkanlar'dan 800 bin kişinin,
- 1933-1945 yılları arasında Almanya'dan 800 kişinin,
- 1988 yılında Irak'tan 51.542 kişinin,
- 1989 yılında Bulgaristan'dan 345 bin kişinin,
- 1991 yılında I. Körfez Savaşı'ndan sonra Irak'tan 467.489 kişinin,
- 1992-1998 yılları arasında Bosna'dan 20 bin kişinin,
- 1999 yılında Kosova'da meydana gelen olaylar sonrasında 17.746 kişinin,
- 2001 yılında Makedonya'dan 10.500 kişinin,
- Nisan 2011- Aralık 2016 yılı arasında Suriye'de yaşanan iç karışıklıklar nedeniyle yaklaşık 2.834.441 kişinin Türkiye'ye geldiği belirtilmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti devleti kültürel açıdan homojen bir yapıya sahip değildir. Aynı topraklar içinde birlikte mili bir mücadele vermiş farklı kültür, ırk ve etnik gruplardan gelen birçok insan yıllardır bir arada yaşamaktadır. UNICEF 2018 yılı Aralık ayı raporuna göre de yaklaşık 4 milyon mülteci Türkiye'de yaşamaktadır (UNICEF, 2018).

Çokkültürlü toplumlarda en büyük sorun etnik merkezciliktir (Haviland vd., 2008, s. 807). Etnik merkezcilik ya da diğer adıyla etnosantrizm, Yunan kökenli ulus anlamına gelen "*ethnos*" ve merkez anlamına gelen "*kentron*" kelimelerinin

birleşiminden oluşmuştur (Klopf, 1995'den akt. Neuliep ve McCroskey, 1997, s. 389). Etnosantrizm, bireyin kendi kültürel değerlerini evrensel bir ölçüt kabul edip diğer kültürleri bu ölçütlere göre değerlendirmesi, kendi kültürünü üstün ve erdemli görerek yüceltme eğilimi ve diğer kültürleri değersiz ve aşağılayıcı olarak görme olarak tanımlanabilir (Bozkurt, 2007, s. 104; Gezon ve Kottak, 2016, s. 30; Le Vine ve Campbell, 1972'den akt. Hammond ve Axelrod, 2006, s. 1; Kartarı, 2016, s. 234; Neuliep, Hintz ve McCroskey, 2005, s. 42). Bireylerin geleneksel görüş ve uygulamalarının ideal olduğu düşüncesi kişisel değer duygusu açısından (Haviland vd., 2008), biz duygusunu güçlendirmesi ve toplumsal uyum ve istikrarı sağlaması açısından (Bozkurt, 2007, s. 104) gereklidir. Fakat kişilerin diğer kültürleri aşağı görme ve sömürme amacına dönüşürse huzursuzluk, şiddet ve düşmanlıkla sonuçlanabilir (Haviland vd., 2008, s. 807). Etnosantrik bireyler farklı kültürden insanlara karşı tutum ve davranışlarında önyargılıdır. Tutum açısından kendi kültürlerini üstün görürler. Davranışsal olarak kendi kültürünün üyeleriyle daha hızlı işbirlikçi ilişkiler yürütürken diğer insanlarla yarış ve hatta belki de savaş halindedirler (Neuliep vd.,2005, s. 42). Dolayısıyla etnosantrizm, kültürlerarası iletişim sürecini anlama konusunda temel kavramlardan biri olarak görülmektedir ve bireyin farklı kültürel gruplardan gelen kişilerle iletişimini etkilemektedir (Lin ve Rancer, 2003, s. 64).

Her kültürü kendi koşulları içinde kendi norm ve değerleri ile değerlendirmek gerektiğine inanılan yaklaşım olan *kültürel görecelik* ise etnosantrizmin tam karşıtı olan bir kavramdır. Kişinin başka kültürleri anlamaya çalışırken kendi kültürel kimliğini bir kenara koyması, yargıda bulunmaktan kaçınması, her kültürün kendine özgü ve farklı olduğunun bilincinde olması demektir (Bozkurt, 2007, s. 104; Gezon ve Kottak, 2016, s. 30; Haviland vd., 2008, s. 137-138; Pedersen, 1991, s. 9). Tüm kültürleri kendi içlerinde değerlendirmek gerekir. Estetik, ahlaki, edebi, toplumsal ve ruhsal boyutları olan kültürel değerleri yargılamak için gereken ölçütler, tek bir genel standarda indirgenemeyecek kadar farklı olduğu için, kültürleri bütün olarak yargılama, karşılaştırma ve sınıflandırma düşüncesi mantıksal açıdan da tutarsızdır (Parekh, 2002, s. 221).

2.3.1. Çokkültürlü Eğitim

Eğitim sadece toplumsallaşma ile ilgili bir kavram olmayıp aynı zamanda insanlaşma ile de ilgilidir. Okullar öğrencilere yalnızca iyi bir vatandaş olmaları için değil, gelişmiş, entelektüel, ahlaki ve diğer beceri ve duyarlılıklara sahip, zengin ve farklılıklarla çeşitlenmiş insan yaşamında rahat yaşayabilen bireyler olmaları için de yardımcı olmalıdır (Parekh, 2002, s. 290).

Gay (1994) çokkültürlü eğitimi, bireylerin, grupların ve ulusların hayatlarını şekillendirme anlamında kültürel çeşitliliğin önemini vurgulayan; eğitim programı, öğretim materyalleri, organizasyon yapısı, yönetim politikaları da dâhil olmak üzere eğitimin tüm bileşenlerini değiştiren bir felsefe, bir reform hareketi olarak tanımlamaktadır.

Çokkültürlü eğitim etnik grup, sosyal sınıf, cinsiyet, din, dil, cinsel tercih gibi özelliklerin öğrencilerin öğrenmelerini ve davranışlarını nasıl etkilediğine odaklanır (Banks, 2013). Çokkültürlü eğitim çalışmalarında başlangıçta ağırlıklı olarak ırk, etnik grup, kültür üzerine odaklanılmıştır. 1970'lerden itibaren çokkültürlü eğitimin kapsamı genişleyerek özellikle feminist eleştirmenler tarafından okul başarısındaki cinsiyet eşitsizliklerine de dikkat çekilmiş cinsiyetin bir eşitsizlik kaynağı olduğunun farkına varılmıştır (Ramsey, 2008).

Çokkültürlü eğitim, farklılıkların bir milleti zenginleştirdiğini, bireysel ve toplumsal sorunların algılanmasını ve çözüm yöntemlerini arttırdığını varsayar. Bireylerin farklı kültürden gelmeleri bir millete çeşitlilik sunar. Bu sayede insanlar birbirlerinin tecrübelerinden daha fazla faydalanabilirler (Banks, 2013).

Çokkültürlü eğitimin temel amacı eğitim kurumlarının yapısını farklı ırk, dil, cinsiyet ya da farklı kültürden gelen öğrencilerin akademik başarı açısından diğer öğrencilerle eşit şansa sahip olacak şekilde düzenlemektir (Banks, 1993a; Banks, 1993b; Banks, 1994; Banks, 2004; Banks, 2013; Gay 1994; Smith, 2009). Başbay ve Kağnıcı (2011) çokkültürlü eğitimi, farklı kültürlere saygı duyulmasını sağlayacak ve aynı zamanda ortak anlaşmayı sağlayacak bir ortamın oluşturulması ile öğrenme ve öğretme sürecini kültürel çoğulculuğu teşvik edecek yapıda inşa etme, Kaya ve Aydın (2014) ise ırkçılığı ve asimilasyonu reddetme yoluyla her türlü farklılığa saygı göstererek, demokratik değerler çerçevesinde kültürel çoğulculuğu sağlamak için eşit

eğitim ve öğretim fırsatları oluşturma süreci olarak tanımlamışlardır. Dolayısıyla birbirine bağımlı bir dünyada, kültürel çeşitlilik gösteren toplumlarda, kültürel çoğulculuğu tanıyan ve demokratik değerleri temel alan bir öğretim ve öğrenme yaklaşımıdır (Ameny- Dixon, 2004, s. 1).

Gorski (2006, s. 164-165), çokkültürlü eğitimi tanımlayan Sleeter (1996), Nieto (2000), Sleeter ve Grant (1998), Banks (2004) gibi alanda önde gelen araştırmacıların birkaç temel ilke üzerinde durduklarını belirtmiştir. Bu ilkeler şöyle ifade edilmiştir:

- a. Çokkültürlü eğitim, tarih boyunca ve şu anda yetersiz hizmet almış öğrenciler için sosyal adaleti güvence altına almaya çalışan politik bir hareket ve süreçtir.
- b. Çokkültürlü eğitim, bazı bireysel sınıf uygulamalarının çokkültürlü eğitim felsefesi ile uyumlu olmalarına rağmen, sosyal adalet kavramının kurumsal bir konu olduğunun ve bu yüzden sadece kapsamlı bir okul reformu ile güvence altına alınabileceğinin farkındadır.
- c. Çokkültürlü eğitim, kapsamlı bir okul reformunun yetki ve ayrıcalık sistemlerinin sadece eleştirel bir analiz yoluyla başarılabilceğini vurgular.
- d. Çokkültürlü eğitimin temel amacı eğitimsel eşitsizliklerin giderilmesidir.
- e. Çokkültürlü eğitim, tüm öğrenciler için faydalı bir eğitimidir.

Çokkültürlü eğitim tanımlarında görüldüğü üzere okullarda öğrencilerin eşit eğitim hakkından faydalanabilmelerinin, farklı özellikteki öğrencilerin akademik başarı açısından diğer öğrencilerden geri kalmamalarının yanı sıra kültürel çeşitlilik açısından tüm öğrencilerin tutum ve davranışlarında ve bilgi ve becerilerinde olumlu etkiler yarattığı açıktır. Bu bakımdan çokkültürlü eğitimin amaçlarını tanımlardan da yola çıkarak açıklamak mümkündür.

2.3.2. Çokkültürlü Eğitimin Amaçları

Çokkültürlü eğitimin okulda bireysel farklılıklara ilişkin farkındalığı arttırmak (Keengwe, 2010), ayrımcılığı ve önyargıyı azaltmak, sosyal adaleti sağlayarak tüm öğrenciler için eşitlikçi fırsatlar sunmak (Ballengee- Morris ve Stuhr, 2001; Banks, 2013) gibi önemli amaçları vardır. Baker (1973, s. 306) benzer şekilde çok kültürlü eğitimin, bireylerin, grupların ve toplumların yansıttığı çeşitliliğin farkında olmalarını sağlaması, kültürlerarası benzerlik ve farklılıkların anlaşılması ve takdir edilmesini desteklemesi gibi amaçlarının olduğunu belirtmiştir.

Tüm öğrencilere kendi kültürel toplumlarında, milli ve bölgesel kültür içerisinde ve küresel toplumda etkili olabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve yaklaşımları kazanmalarına yardım etmek çokkültürlü eğitimin temel amaçlarından biridir (Banks, 2013). Çokkültürlü eğitim, insanların bilişsel ve ahlaki gelişimini destekler, yaratıcı problem çözme becerilerini artırır. Farklı insanlara karşı klişe ve önyargıları azaltır. Kültürel zenginlik açısından toplumu canlandırır ve bireylere daha kapsamlı ve geniş bir dünya görüşü kazandırır (Ameny- Dixon, 2004).

Lemmer ve Squelch (1993:5'ten akt. Gretta, 2001) çok kültürlü eğitimin amaçlarını şu şekilde sıralamışlardır:

- Bireylerin diğer kültürel gruplara karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak,
- Kişinin kendi kültürel kimliği ve kültürel mirasına ilişkin farkındalığını arttırmak,
- Farklı kültürlerin topluma yaptığı katkıyı anlamak ve takdir etmek,
- Kültürel klişe ve önyargıları azaltmak,
- Kültürel açıdan farklı bir toplumda yer alabilmek için çeşitli yeterlikler geliştirmek,
- Kültürlerarası iletişim becerilerini geliştirmek,
- Öğrencilerin değişim ajanları olabilmelerini sağlayacak sosyal eylem becerilerini güçlendirmek,
- Kültürlerarası yeterliği (empati, kabul, güven gibi) arttırmak,
- Farklı kültürlerin gelenek ve göreneklerini, sözsüz davranış biçimlerini yorumlama becerisini arttırmak.

Çokkültürlü eğitim ile uyumlu bir okul iklimi, önyargının önemli ölçüde azalmasını sağlar. Dolayısıyla özellikle okul yöneticileri ve öğretmenler olumlu bir okul iklimi ve kültürü yaratılmasında sorumluluk sahibidirler. Tüm öğrenciler için saygı ve güven ortamını yansıtan bir okul iklimi, çokkültürlü eğitimin değer ve ilkelerinin de temelidir (McCray, Alston ve Beachum, 2006).

Gay (1994) çokkültürlü eğitimin amaçlarını yedi başlık altında toplamıştır. Bu amaçlar; etnik ve kültürel okuryazarlığı geliştirmek, farklılıklara ilişkin olarak kişisel gelişimi sağlamak, tutum ve değerleri geliştirmek, çok kültürlü sosyal yeterlik kazandırmak, farklı kültürden gelen öğrencilerin temel becerileri kazanmasını sağlamak, eğitimsel eşitlik ve mükemmelliği elde etmek ve toplumun her katmanında kültürel farklılıkların benimsenerek kültürel çoğulculuğa dair toplumsal değişimi sağlayacak kişisel güçlendirme şeklinde sıralamaktadır.

Bireylerin farklı kültürlerin perspektifinden bakabilmelerini, farklı kültürleri tanıma ve anlamalarını, farklı kültürlere saygı duymalarını sağlayan çokkültürlü eğitim (Banks, 2013), kültürel açıdan farklı olan bireylerin eşit eğitim almalarını, öğrencilerin kültürel farklılıkları değerlendirebilmelerini, başkalarının farklı olma haklarını kabul etmelerini sağlar (Gibson, 1976). Aydın'a (2013) göre çokkültürlü eğitim kültürel kabullenişle ilgilidir. Bir okulda ya da sınıfta farklı kültürden gelen öğrenciler olduğu zaman, öğrenciler farklı kültür, gelenek ve inançlar hakkında bilgi edinebilir ve kendilerinden farklı olan insanları kabullenmeyi öğrenir.

Makro düzeyde tüm toplumlarda mikro açıdan ise okul ya da sınıf ortamında farklılıkların bir zenginlik olduğu düşüncesinin hâkim olması tüm bireylerde hoşgörü ve saygının gelişmesi ile birlikte yeni kültürleri tanıma fırsatı da sunar.

2.3.3. Çokkültürlü Eğitimin Boyutları

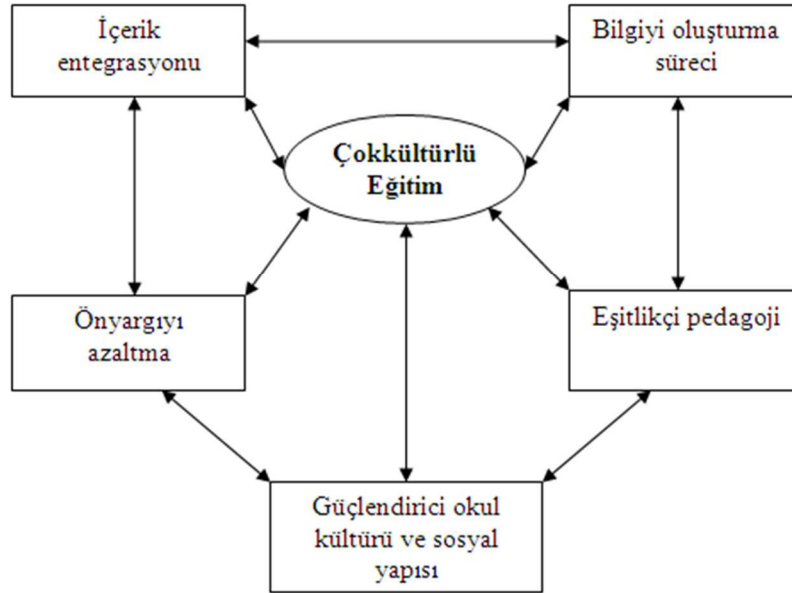
Çokkültürlü eğitimin karmaşık ve çok boyutlu olduğunu belirten Banks, özellikle matematik ve fen bilimleri dersi öğretmenlerinin farklı etnik ve kültürel gruplarla ilgili içeriklerin programa eklenmesinin kendi alanları ile ilgili olmadığını, daha çok dil ve sosyal bilimler gibi alanlarla ilgili olduklarını söylediklerinde; bazı öğretmenlerin çokkültürlü eğitimi önyargıların azaltılması bazılarının ise farklı sosyo-kültürel gruplar arasındaki eğitim eşitsizliğini giderme olarak gördüklerini

ifade ettiklerinde birtakım yanılgılar olduğunu düşünerek çokkültürlü eğitimin boyutlarını kavramsallaştırmıştır. İçerik entegrasyonu (a), bilgiyi inşa süreci (b), önyargıyı azaltma (c), eşitlikçi pedagoji (d) ve güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapısı (e) olmak üzere 5 boyuttan oluşan bu kavramlar kısaca şu şekilde açıklanmaktadır (Banks, 1993b; Banks, 2013):

- a. *İçerik entegrasyonu:* Öğretmenlerin, öğretim sürecinde kullandığı temel fikirleri, ilke ve genellemeler ile kuramları sunarken farklı kültürel gruplardan bilgi ve örnekler vermesini kapsar.
- b. *Bilgiyi oluşturma süreci:* Toplumbilimcilerin, davranış ve doğa bilimcilerinin kültürel bakış açılarının, önyargı ve varsayımlarının bilgiyi oluşturma sürecini nasıl etkilediği ile ilgilidir. Öğretmenler, bilgiyi oluşturma sürecinde birey ya da grupların ırksal, etnik, cinsiyet ve sosyal sınıf farklılıklarının bilgileri nasıl etkilediği konusunda öğrencilerine yardımcı olurlar.
- c. *Önyargıyı azaltma:* Bu boyut öğrencilerin daha olumlu ırksal ve etnik tutumlar geliştirmelerine yardımcı olabilecek stratejiler ile ilgilidir. Örneğin işbirlikçi öğrenme etkinlikleriyle öğrencilerin olumlu tutum geliştirmeleri sağlanabilir.
- d. *Eşitlikçi pedagoji:* Öğretmenlerin farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilerin kültürel özelliklerine duyarlı bir şekilde öğretim yöntem ve tekniklerini kullanması aracılığıyla onların akademik başarılarını arttırması ve etkin olmasını ifade eder. Öğretim uygulamaları öğrencilerin geçmiş yaşantıları, içinde yaşadıkları toplumun şartları, kültürel farklılıkları dikkate alındığında çok daha etkili olur (Gay, 2014, s. 25). Öğretmenler tüm öğrencilerin akademik başarılarının artması ve olumlu tutum ve davranışlar geliştirmeleri için öğrenme ve öğretmenin sosyal ve kültürel bağlamlarını bilmelidir.
- e. *Güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapısı:* Okulu değişimin bir parçası olarak algılayarak tüm öğrencilerin eşit eğitim hakkına sahip olması için okul ortamının yapısal açıdan değişimini ifade eder. Tüm öğrenciler için adil bir değerlendirme yöntemi kullanmak, okullarda öğrencilerin

ayırışmasını önlemek, tüm öğrencilerin öğrenebileceği standartlar oluşturmak amaçlanmalıdır. Benzer şekilde tüm öğrencileri daha demokratik değer, inanç ve tutum geliştirmelerine, kültürlerarası etkililik için gereken bilgi ve becerileri kazanmalarına olanak sağlayacak bir okul kültürü oluşturulmalıdır.

Şekil 3. Çokkültürlü Eğitimin Boyutları



Kaynak: Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü eğitime giriş*. (Çev. Hasan Aydın). Ankara: Anı Yayıncılık. (s.34).

2.3.4. Çokkültürlü Öğretmen Yeterlikleri

Öğretmen ve okulların rolleri değişmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin gittikçe çok kültürlü sınıflarda öğretmenlik yapmaları, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencileri entegre ederek bütünleştirmeleri, değerlendirme ve hesap verebilirlik süreçlerine katılmaları ve aileleri okullara etkin bir şekilde dahil etmeleri beklenmektedir (OECD, 2009, s. 49). Okullar, farklı dil ve öğrenci geçmişleriyle ilgilenmek, kültür ve toplumsal cinsiyet konularına duyarlı olmak, hoşgörüyü ve sosyal uyumu desteklemek, dezavantajlı öğrencilerin öğrenme ve davranış sorunları

ile ilgili sorunlarını çözmek zorundadır. Sınıflar, farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilerle giderek daha çeşitli hale gelmektedir. Öğretmenlerin, uygun sınıf yönetimi tekniklerini kullanarak ve farklı öğrenci grupları hakkında kültürel bilgi edinerek sosyal uyum ve bütünleşme için çalışması beklenmektedir (OECD, 2005, s. 97).

Öğretmen yeterlikleri öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum, değer, davranış gibi yönlerden sahip olmaları öngörülen özellikler ya da nitelikler bütünüdür ifade etmek için kullanılan bir kavramdır (Şişman, 2009, s. 68). Çokkültürlü yeterlik öğretmenlerin sürekli olarak çok kültürlü konularla ilgili tutum ve inançlarını keşfetmelerini, farklı kültürlere ilişkin bilgi ve farkındalığını, bu farkındalık ve bilginin neyi ve nasıl öğrettikleri ile öğrenciler ve aileleri ile nasıl etkileşime girdikleri üzerindeki etkisini inceleyen bir süreçtir. Bu süreç mikro (öğretmen- öğrenci- veli ilişkileri) ve makro (eğitim sistemi, eğitim politikaları) düzeyde karmaşık etkileşimi içerir (Spanierman, Oh, Heppner, Neville, Mobley, Wright, Dillon ve Navarro, 2011, s. 444-445). Dolayısıyla öğretmenlerden öğrencilerin öğrenme stillerini, davranışlarını, tutumlarını, okul ve ev ile olan ilişkilerini etkileyen kültürel farklılıkların farkında olması (Banks, 2001) etkileşimlerinde bu farklılıkları dikkate alarak öğrencilerin beklentilerini karşılayan bir tutum ve davranış içinde olması beklenir.

Spanierman vd. (2011)'e göre farkındalık boyutu, öğretmenin kendisinin ve öğrencilerinin kültürel varlıklar olduğunun farkında olmasına işaret eder. Ayrıca bu yeterliğe göre öğretmenler bütün öğrenciler için kültürel olarak duyarlı öğrenme ortamları yaratma ihtiyacının farkında olmalıdır. Bilgi boyutu ise öğretmenlerin farklı topluluklara, sosyo-tarihsel ve güncel sosyo-politik gerçeklere, grup-İçi ve gruplararası farklılıkları etkileyebilecek kültürel farklılıklara (örn. etnik kimlik, toplumsal cinsiyet vb.) ilişkin öğretim stratejilerine ve kültürel olarak sorumlu pedagojiye hâkimiyetini göstermektedir. Beceri boyutu ise tüm öğrencilerin akademik başarılarını ve kişisel gelişimlerini kolaylaştıracak stratejileri aktif olarak seçme, geliştirme, uygulama ve değerlendirme becerisine sahip, kültürel duyarlılık açısından okul politikalarını, prosedürlerini, uygulamalarını değerlendirme ve devam eden değerlendirmelere katılma olarak sıralanmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri “ kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğretme ve öğrenme süreci, öğrenmeyi- gelişimi izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplum ilişkileri” yeterlik alanlarında ve alt yeterlikler ile performans göstergelerinde öğretmenlerin çokkültürlü yeterlikleri ile ilişkilendirilebilecek olan performans göstergeleri bulunmaktadır. Bu yeterlikler ve performans göstergeleri aşağıda sıralanmıştır (MEB, 2006):

Öğretmenler, öğrencileri birey olarak görür, değer verir. Öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcar. Çocuk hakları, insan hakları, anayasa ve demokrasi ilkelerini benimseyerek her toplumun kendine özgü kültürel yapısı, değerleri olduğu anlayışıyla öğrenme yaşantıları düzenleyebilmelidir. Öğrenciyi birey olarak kabul etmeli ve geçmiş yaşantılarına, gelişim özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına, öğrenme biçimlerine saygı gösterebilmelidir.

Öğretmenler;

- Öğrencilerin fikirlerine ve ürettiklerine değer verir.
- Sözel tepkilerinde ve davranışlarında saygı öğelerine yer verir.
- Sınıf içi ve dışı etkinliklerde öğrencilerin sosyal ve kültürel özelliklerine uygun olarak çeşitliliğe yer verir.
- Öğrencilerin sevgi ve saygıya dayalı ilişkiler geliştirmelerine ortam oluşturur.
- Öğrencinin geçmişine ve sosyo - ekonomik durumuna göre ön yargısız davranır.
- Uluslara, bireylere ve inançlara karşı ayrımcılık yapmaz.
- Sınıf içi ve dışı etkinliklerde demokratik davranır.
- Öğrencilerde ulusal ve evrensel değerlerin gelişmesini destekler ve model olur.
- Öğrencilerine bireysel ve kültürel farklılıkları olabileceğine ilişkin anlayış kazandırmaya yönelik çalışmalara yer verir.
- Öğrencilere, diğerlerinin fikirlerine ve ürettiklerine değer vermeleri için model olur.
- Öğrencilerin sahip olduğu değerlere saygı gösterir.
- Öğrencilerin sahip olduğu kültürel değerleri dikkate alır.
- Öğrenme ortamlarını düzenlerken öğrencilerin farklı ön yaşantılarını dikkate alır.
- Ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel özellikleri hakkında bilgi toplar ve kaydeder.
- Sosyo- kültürel değerlerin yaşatılması için etkinlikler düzenler.
- Ailelerin farklı değer ve inançlarına saygı duyar.
- Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel özellikler gösteren ailelere eşit davranır.

Yukarıda sıralanan yeterlikler, öğretmenlerin kültürel açıdan duyarlı olması, öğrencilerini tanınması ve tüm öğrencilere eşit davranması ile çokkültürlü yeterlik ile ilgili göstergelerdir. Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmen yeterliklerinin yenilenmesi ihtiyacının ulusal ve uluslar arası gelişmelerin eğitim alanına yansımalarından kaynaklandığını belirterek yukarıda belirtilen yeterlikleri 2017 yılında güncellemiştir. Bir önceki genel yeterlikler çerçevesinde 6 ana ve 31 alt yeterlik alanı ile 233 performans göstergesi yer alırken yapılan güncelleme ile 3 ana ve 11 alt yeterlik alanı 65 performans göstergesi yer almıştır. Yine bu genel yeterlik alanları ve performans göstergelerinde çokkültürlü yeterlik ile ilişkilendirilebilecek olanlar derlenerek aşağıdaki Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çokkültürlü Yeterlik İle İlişkilendirilebilecek Öğretmen Yeterlikleri

Yeterlik alanı	Alt alan	Performans göstergeleri
Mesleki Bilgi	Alan bilgisi	Milli ve manevi değerlerin alanına yansımalarını yorumlar.
	Alan eğitimi bilgisi	Alanının öğretiminde milli ve manevi değerlerden nasıl yararlanacağına karar verir.
Mesleki Beceri	Eğitim öğretimi planlama	Öğretim sürecini çevresel şartları, maliyeti ve zamanı dikkate alarak planlar Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyo-kültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planı hazırlar. Öğretim sürecini planlarken milli ve manevi değerleri dikkate alır.
	Öğrenme ortamları oluşturma	Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenler. Öğrencilerle etkili iletişim kurabileceği demokratik öğrenme ortamları hazırlar. Öğrencilerin milli ve manevi değerleri içselleştirmesine katkıda bulunacak öğrenme ortamları oluşturur.
	Öğretme ve öğrenme sürecini yönetme	Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımlarını sağlar. Derslerini öğrencilerin günlük yaşamları ile ilişkilendirir. Öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken özel gereksinimleri olan öğrencileri dikkate alır. Uygulamalarında çalıştığı çevrenin doğal, kültürel ve sosyo-ekonomik özelliklerini dikkate alır.
	Milli, manevi ve evrensel değerler	Çocuk ve insan haklarını gözetir. Bireysel ve kültürel farklılıklara saygılıdır. Öğrencilerin milli ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunur.
Tutum ve Değerler	Öğrenciye yaklaşım	Her öğrenciye insan ve birey olarak değer verir. Her öğrencinin öğrenebileceğini savunur.
	İletişim ve işbirliği	Etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanmaya özen gösterir. İnsan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alır. Eğitim öğretim faaliyetlerinde ailelerle işbirliği yapar.
	Kişisel ve mesleki gelişim	Mesleğini severek ve isteyerek yapar. Kişisel ve mesleki yönden kendisini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunur. Kültürel ve sanatsal etkinliklere katılır. Mesleki etik ilkelere uyarak mesleki bağlılık ve saygınlığını korur. Türkiye ve dünya gündemini takip eder.

Kaynak: MEB (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri (derlenmiştir)

Tablo 1’de görüldüğü gibi genel yeterlik çerçevesinde çokkültürlü öğretmen yeterlikleri ile ilgili 25 performans göstergesi yer almaktadır. Öğretmenlerin hem hizmet öncesi hem de hizmet sırasında yeterliklerini geliştirmesi eğitim öğretim faaliyetlerinin daha etkili bir şekilde yürütülebilmesini sağlar.

Kültürel açıdan farklı öğrencilerle etkili iletişim kurmak için öğretmenlerin hizmet öncesinde; kendi kültürel geçmişiyle ilgili benlik bilincini arttırma, farklı kültürlerin değer, inanç ve davranışları hakkında bilgi edinme, farklı toplumlar hakkında kişisel tutum, değer ve inançları tanımlama, kültürün bireysel davranış ya da toplumsal etkileşim üzerindeki etkilerini değerlendirme gibi konularda eğitim almalarının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Keengwe, 2010).

Öğretmenlerin çalışma koşulları ve öğrenme çevresi üzerine yürütülen OECD'nin Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (TALIS) 2008 verilerine göre araştırmaya katılan 24 ülke arasında Türkiye'den araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinden mesleki gelişim ihtiyacı duyanların yüzdesi TALIS ortalamasının altındadır. Bu araştırma ile daha ayrıntılı bilgi Tablo 2'de açıklanmıştır:

Tablo 2.Öğretmenlerin Mesleki Gelişim İhtiyacı (%)

Ülkeler	İçerik ve performans standartları	Öğrenci ölçme ve değerlendirme	Sınıf yönetimi	Alan bilgisi	Öğretim uygulamaları	BIT öğretim becerileri	Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere	Öğrenci disiplini ve davranış problemleri	Okul yönetimi	Çokkültürlü bir ortamda öğretim	Öğrenci Rehberliği ve danışmanlık
Avustralya	8,3	7,5	5,2	5,0	3,6	17,8	15,1	6,6	5,9	4,0	7,3
Avusturya	13,9	12,2	13,6	14,8	18,6	23,8	30,3	32,6	3,9	10,0	13,1
Belçika	12,0	15,6	12,1	17,5	14,1	14,8	12,8	11,8	2,4	3,7	11,0
Brezilya	23,1	21,1	13,7	14,9	14,8	35,6	63,2	26,5	20,0	33,2	20,7
Bulgaristan	25,7	16,1	12,7	21,2	18,3	26,9	24,4	14,9	8,5	15,5	10,4
Danimarka	17,1	13,6	2,3	4,6	4,7	20,1	24,6	9,8	3,9	7,1	5,5
Estonya	17,7	10,4	13,4	22,6	18,2	27,9	28,1	23,6	4,6	9,7	21,5
Macaristan	9,2	5,9	3,3	7,4	14,7	23,0	42,0	31,2	3,4	10,7	8,4
İzlanda	7,3	14,3	11,6	10,3	8,2	17,3	23,2	20,0	7,9	14,0	12,9
İrlanda	6,7	8,2	6,4	4,1	5,4	34,2	38,3	13,9	11,8	24,3	24,9
İtalya	17,6	24,0	18,9	34,0	34,9	25,8	35,3	28,3	8,6	25,3	19,7
Kore	26,8	21,5	30,3	38,3	39,9	17,7	25,6	34,6	10,8	10,4	41,5
Litvanya	39,2	37,3	27,9	43,4	44,5	36,1	25,4	24,3	9,8	9,8	18,6
Malezya	49,8	43,8	41,6	56,8	55,2	43,8	25,9	41,6	29,9	30,3	35,1
Malta	8,1	7,2	5,3	6,7	3,9	22,8	34,4	10,5	12,9	14,0	15,8
Meksika	13,7	15,0	8,8	11,0	12,3	24,9	38,8	21,4	11,9	18,2	25,9
Norveç	12,9	21,9	7,7	8,6	8,2	28,1	29,2	16,5	5,8	8,3	7,8
Polonya	11,9	12,8	17,6	17,0	17,5	22,2	29,4	23,5	7,8	6,6	25,4
Portekiz	9,8	6,9	5,8	4,8	7,7	24,2	50,0	17,4	18,2	17,0	8,5
Slovakya	8,2	9,0	9,8	17,2	13,4	14,8	20,1	19,2	4,8	4,6	7,9
Slovenya	13,4	22,3	24,0	15,9	19,9	25,1	40,4	32,0	7,0	9,9	21,1
İspanya	6,0	5,8	8,1	5,0	5,5	26,2	35,8	18,3	14,2	17,5	12,0
Türkiye	9,8	9,2	6,7	8,9	9,0	14,2	27,8	13,4	9,3	14,5	9,5
TALIS ortalaması	16,0	15,7	13,3	17,0	17,1	24,7	31,3	21,4	9,7	13,9	16,7

Kaynak: OECD, TALIS Database, 2009.

Çokkültürlü bir ortamda öğretim alanında mesleki gelişim ihtiyacı duyanların oranı TALIS ortalamasının %0.6 üzerindedir. Brezilya, Malezya, İtalya, İrlanda'da bu oran ortalamanın oldukça üzerindedir. Meksika, İspanya, Portekiz, Bulgaristan, İzlanda'da da ortalamanın üzerinde görülmektedir. Araştırma raporunu göre

Türkiye’de öğretmenlerin çokkültürlü bir ortamda öğretim konusunda kendilerini yeterli görmedikleri ifade edilebilir.

Akademisyenler, öğretmen yetiştirme programlarındaki çeşitliliğe, kültürel duyarlılığa ve sosyal adalete açık bir şekilde odaklanma ihtiyacını vurgulamış ve hatta bazıları zorunlu olmasını dile getirmiştir (Spanierman vd., 2011). Kültürel olarak duyarlı öğretmenler sosyokültürel açıdan bilinçlidirler, farklı geçmişlerden gelen öğrencilerin görüşlerine saygı duyarlar. Okul ortamını daha adil hale getirmek için kendilerini değişiklik yapabilecek kapasitede görürler ve sorumluluk sahibi olduklarının farkındadırlar. Öğrencilerin bilgiyi nasıl inşa ettiklerini bilirler ve onlara bu konuda destek olurlar. Öğrencilerin sosyo-kültürel özelliklerini bilirler ve ona göre öğretim tasarımı yaparlar (Villegas ve Lucas, 2002). Kendi kültürel kimliğini tanıma, öğrencilerin kültürel geçmişleri hakkında bilgi sahibi olma, daha geniş sosyal, ekonomik ve politik koşulları bilme, kültürel olarak duyarlı bir sınıf yönetimi stratejilerini kullanma yeteneği ve bu konuda isteklilik gösterme, duyarlı bir sınıf ortamı oluşturma gibi özellikler kültüre duyarlı bir sınıf yönetimi için gerekli olan özelliklerdir. Sınıfların giderek artan çeşitliliği göz önünde bulundurulduğunda çok kültürlü yeterliğin olmaması sınıf yönetimi konusunda zorluk yaşanmasına ve çatışmalar çıkmasına sebep olur (Weinstein, Tomlinson-Clarke ve Curran, 2004).

Chartock (2010) kültürel olarak duyarlı öğretmenlerin tüm öğrencilerin başarılı olma potansiyellerinin olduğunu farkında olduklarını belirtmiştir. Dolayısıyla böyle öğretmenler tüm öğrencilerin din, etnik köken, cinsiyet, sınıf ve yetenekleri ne olursa olsun potansiyellerine ulaşmaları için eşit fırsatlar sağlar. Farklılıklara saygı duyulması konusunda diğer öğrencileri de teşvik edici tutum ve davranışlar sergiler. Öğrencilerine, kendilerinden farklı olan bireylerle nasıl başarılı bir etkileşime gireceklerini ve kültürel olarak karmaşık durumlara nasıl yön verebileceklerini öğretirler. Bunun yanında kültürel olarak duyarlı öğretmenlerin, öğrencilerin kültürel geçmişini, ilgi ve ihtiyaçlarını yansıtan materyalleri ve uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak öğretim programını yaratıcı bir şekilde tasarladıklarını ifade etmiştir (Chartock, 2010 akt. Goh, 2012).

Türkiye’de çoğu Suriyeli olmak üzere yaklaşık 4 milyon mülteci yaşamaktadır. Bu mültecilerden yaklaşık 1.74 milyonu çocuktur. Ocak 2019 itibariyle okula kayıtlı olan çocukların sayısının bir önceki yıla göre yüzde beş artışla 645 bin olduğu belirtilmiştir (UNICEF, 2018). UNESCO (2005) “Herkes İçin Eğitim” ilkesiyle tüm ülkelerde eğitime erişim hakkını sağlayan kapsayıcı eğitim çalışmalarının önemini vurgulamıştır. Kapsayıcı eğitim tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma ve cevap verme süreci olarak tanımlanmıştır. Bu eğitimin amacı eğitimden dışlanmayı azaltmak ve tüm öğrencilerin öğrenme sürecine, kültüre ve topluma katılımlarını arttırmaktır (UNESCO, 2005). Milli Eğitim Bakanlığı ve UNICEF işbirliği ile “ Kaliteli Kapsayıcı Eğitim” başlığı altında Kasım 2016-Nisan 2017 tarihleri arasında “Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Eğitimi ” başlıklı bir proje yürütülmüştür. Bu proje ile çokkültürlü eğitim kapsamında sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır (Aktekin, 2017). Proje daha sonra geliştirilerek Erciyes Üniversitesi ve UNICEF desteği ile 10 modül halinde detaylandırılarak “Kapsayıcı Eğitim” başlığı altında yürütülmüştür. Proje kapsamında 2018 yılı Ağustos ve Eylül aylarında 1672 öğretmen için eğitici eğitimler yapılmıştır. Eğitim- öğretim yılı içerisinde de 81 ilde mahalli eğitimler gerçekleştirilmiştir (<http://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-projesi-inclusive-education/icerik/679>).

Kapsayıcı eğitim farklı ırk, inanç, etnik yapı ve sosyal gruptan gelen öğrenciler için eşit eğitim fırsatları oluşturma, okul ortamını yeniden yapılandırma, başkalarına saygı duyma, farklı düşünce ve yaşam biçimlerine duyarlı olmayı amaçlayan bir eğitim yaklaşımıdır (Aktekin, 2017). Dolayısıyla kapsayıcı eğitim, öğretmenlerin çokkültürlü yeterliliği ile ilgili bir eğitim yaklaşımıdır. Bu eğitimler aracılığıyla özellikle öğretmenlerin bireysel farklılıkları dikkate alan planlama ve uygulamalar yapmaları amaçlanmıştır. Bu anlamda özellikle öğretmenlerin yeterliklerini geliştirici bu tür eğitimlerin daha fazla yapılmasının öğretmenlere katkı sunması beklenmektedir.

2.4. Kültürel Zekâ

2.4.1. Zekâ Kavramının Tanımı ve Gelişimi

Zekânın ne olduğu, nasıl geliştiği, ne tür değişkenlerin zekâyı etkilediği gibi birçok soru zekâ ile ilgili araştırmaların ve tartışmaların odağı olmuştur. Tarih boyunca zekâ ile ilgili farklı bakış açıları ve farklı kuramsal bilgiler geliştirilmiştir.

Bireyler, karmaşık fikirleri anlama, çevreye uyum sağlama, deneyimlerden öğrenme, akıl yürütme şekilleri ve engellerin üstesinden gelme yetenekleri açısından birbirinden farklıdır. Bu bireysel farklılıklar farklı ölçütlere göre değerlendirildiğinde farklı durum ve olaylarda değişiklik gösterir. Zekâ kavramı da bu farklılıkları açıklamak için kullanılan bir olgudur (Neisser vd., 1996, s. 77). Zekânın kültürden bağımsız bir şekilde değerlendirilemeyeceğini ifade eden Gardner zekâyı bir ya da daha fazla kültürel çerçeve içinde değerlendirilen bir sorun çözme veya ürün yaratma becerisi olarak tanımlamıştır (Gardner, 2017, s. 28-29; Gardner ve Hatch, 1989, s. 5).

Gottfredson (1997) zekâ kavramını akıl yürütme, planlama, problem çözme, soyut düşünme, karmaşık fikirleri kavrama, deneyimlerden öğrenme yeteneklerini içeren genel zihinsel yetenekler bütünü olarak tanımlamıştır (Gottfredson, 1997, s. 13). Schilinger zekâ yerine zekice davranış kavramını kullanmış ve bireyin durumlar arasındaki ilişkileri ya da farklılıkları algılayıp tepki verdiğinde gözlemlediğimiz şeyi zekice davranış olarak ifade etmiştir (Schilinger, 2003, s. 24).

İnsan zekâsı ile ilgili gerçek anlamda yapılan bilimsel çalışmalar on dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısında Francis Galton'un araştırmaları ile başlamıştır (Gardner ve Hatch, 1989; Sak, 2014). On dokuzuncu yüzyıldan önce insanın biliş dünyasını keşfetmek için Homer, Aristo ve Plato'nun çalışmalarında zekâ konusu yer almıştır. Kutadgu Bilig'de zekâ, akıl ve bilgi arasındaki farklara ilişkin tartışmalar yer almaktadır (Sak, 2014). Kutadgu Bilig'de zekânın hem doğuştan gelen hem de sonradan kazanılan bir yeti olduğu vurgulanmaktadır. Bireyin akıl, bilgi, zekâ, erdem gibi özelliklere sahip olmasının toplum ve devlet düzeninde uyum getireceği düşüncesinin ön plana çıktığı eserde zekâ, etik değerlerle bağdaştırılarak mutluluğa götüren bir mekanizma olarak değerlendirilmektedir (Gümüş, 2015). İbn- i Sina, zekânın hem öğrenme sürecinden ayrı hem de dış dünyadan gelen algıların insana

verdiği bilgiyi öğrenmesiyle ortaya çıktığını söylemiştir (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004).

Bilimsel psikoloji yeni başladığı zaman birçok araştırmacı türler arasında zekânın gelişimi ile ilgilenmeye başlamıştır. Galton (1870), zekâyı doğrudan ölçmeye çalışan ilk bilim insanı olarak görülmüştür (Gardner ve Hatch, 1989). Galton, zekânın büyük oranda kalıtsal olduğunu çevrenin ise zekâ üzerinde yok denecek kadar az etkisinin olduğunu ileri sürmüştür. On dokuzuncu yüzyılda İngiltere siyasi ve kültürel açıdan aristokratik bir yapıya sahipti ve alt tabakadan olağanüstü şahsiyetler çıkarmak imkânsız görünüyordu. Dolayısıyla Sak (2014), İngiltere'nin bu yapısının dikkate alınmasının Galton'un iddiasını doğru yorumlamak adına önemli olduğunu ifade etmiştir (Sak, 2014:7). Galton, bireyin duyuları ne kadar keskin olursa zekâsı o kadar iyi işler diyerek bireysel farklılıkların duyuşal algılardaki farklılıklardan kaynaklandığını iddia etmiştir (Selçuk vd., 2004).

1900'lü yılların başında aileler farklı eyalet ve uzak bölgelerdeki yerlerden Paris'e yerleşiyorlardı. Bu ailelerin çocuklarından bazıları okul yaşamında zorluk çekiyordu (Gardner, 1999, s. 11). 1904 yılında Fransız hükümeti Binet ve meslektaşlarından okul başarısında hangi çocukların risk altında olduğunu ve zihinsel açıdan normalin altında olan ve özel eğitime gereksinim duyan ilköğretim çağındaki öğrencilerin tanınması konusunda yardım istemiştir. Bu çalışma sonucunda bilinen ilk zekâ testi Binet ve meslektaşı Simon tarafından geliştirilmiştir ve Binet-Simon ölçeği olarak adlandırılmıştır (Armstrong, 2009; Gardner, 1999; Gardner, 2017; Mackintosh, 2011; Sak, 2014; Urbina, 2011). Alfred Binet, Galton'un aksine zekânın çok daha karmaşık olduğunu ve çok farklı zihinsel bileşenlerden oluştuğunu belirtmiştir (Sak, 2014). Binet, bireyin zekâsının kavrama, hüküm verme, akıl yürütme gibi karmaşık üst düzey zihinsel işlemler gerektiren problem durumlarıyla karşı karşıya getirilerek ölçülebileceğini savunmuştur (Selçuk vd., 2004). Terman, Binet'in geliştirdiği zekâ testini revize edip William Stern'in formüle ettiği IQ kavramını kullanarak Stanford-Binet Zekâ Testini geliştirmiştir (Terman, 1916 akt. Sak, 2014).

Spearman, bütün zihinsel etkinliklerde rol oynayan bir zekâ vardır diyerek karmaşık faktör analizleri sonucuna göre hesapladığı ve "g" faktörü (genel faktör) olarak adlandırdığı genel zekâ puanı ölçme sistemini geliştirmiştir (Schilinger, 2003;

Selçuk vd., 2004). Spearman, bilişsel faktörler aracılığıyla zekânın ölçülebileceğini savunmuş ve İki Faktör Kuramını geliştirmiştir. İnsanların ‘g’ faktörü olarak nitelenebilecek tek bir bilişsel kapasiteyle doğduğunu, kişinin soyut düşünme ve problem çözme gibi karmaşık zihinsel işlemleri yapma yeteneğini ifade eden g’nin kalıtsal ve yaşam boyu değişmeyen bir faktör olduğunu belirtmiştir. İkinci faktör olan ‘s’ ise, bireyin matematiksel ya da sözel yetenekleriyle ilgili özel zihinsel yeteneklerini ifade etmektedir. Günümüz standart zekâ testlerinin ‘g’ ya da diğer bir ifadeyle genel zekâyı ölçtüğü varsayılmakta ve ‘g’ ile zekâ, IQ puanı gibi tek bir puanla ifade edilebilmektedir (Plotnik, 1996, s. 256 akt. Gürel ve Tat, 2010, s. 344).

Thorndike zekânın birbirinden bağımsız faktörlerden oluştuğunu belirterek zekâyı somut (mekanik), soyut (analitik) ve sosyal zekâ olmak üzere üç faktöre ayırmıştır. Ona göre bir sorunun çözümünde birden fazla faktör rol oynayabilir (Selçuk vd., 2004). Bir kişinin mekanik zekâ düzeyi mekanizmaları yönetme yeteneğini, soyut zekâ düzeyi fikirleri ve sembolleri yönetme ve anlama yeteneğini, sosyal zekâ düzeyi ise insanları anlama ve yönetme yani kişilerarası durumlarla başa çıkma becerisini ifade etmektedir (Newsome, Day ve Catano, 2000: 1006). Thurstone, zihinsel farklılıkların “g” faktöründen kaynaklanmadığını birbirinden farklı ve bağımsız yedi faktörün etkisinin olduğunu söylemiştir. Bunlar sözel ifade, sözel yatkınlık, sayısal yatkınlık, uzamsal hayal gücü, birleştirici hafıza, algı hızı ve akıl yürütme olarak sıralanmaktadır (Gardner, 2017; Selçuk vd., 2004).

Zekâ ile ilgili ortaya konulan görüşlerden biri de Piaget’ye aittir. Piaget, geleneksel zekâ anlayışına karşı çıkarak zekânın zekâ testinden alınan puandan çok daha fazlası olduğunu ileri sürmüş ve zekâyı gelişimsel açıdan bakmıştır (Selçuk vd., 2004). Piaget, 1920’li yıllarda Simon’un laboratuvarında araştırmacı olarak görev yaptığı zamanlarda çocukların zekâ testi sırasında yaptıkları yanlışlara yönelerek çocukların doğru cevapları vermesinin değil, akıl yürütmesinin önemli olduğunu düşünmeye başlaması ile zekâyı dair farklı bir bakış açısı geliştirmeye başlamıştır. Ona göre zekâ testleri aşırı derecede deneysel ve gündelik hayattan uzaktı (Gardner, 2017, s. 69-70). Dolayısıyla Piaget’ye göre zekâ, çevreye uyum sağlama gücüdür. Başlangıçta denge durumunda olan birey, yeni karşılaştığı durumlar karşısında dengesi bozularak özümleme ve uyumsama yoluyla çevreye uyum sağlar ve yeniden denge durumuna geçer (Selçuk vd., 2004). Piaget’nin temsil ettiği bilişsel bakış açısı

zekâyı sorunları çözmek ve hedeflere ulaşmak için kullanılan bilgiyi işleme kapasitesi olarak kavramsallaştırmaktadır. Bu açıdan bakıldığında zekânın kalıtsal ve sabit bir yetenek olmadığı, çevresel şartlar ve öğrenme ile biçimlenen bir kavram olduğu görüşü daha sonraki yıllarda yaygınlık kazanmıştır (Aksoy, 2012, s. 1100). Psikometrik yaklaşım zekâyı nicel, tek ve bütünlük bir kavram, gelişimsel yaklaşım ise bireyin çevreye nasıl uyum sağladığını ve gelişimsel ilerlemeler gösterdiğini, zihnin gelişiminin dengelenme süreci ve zekânın çevreye uyum sağlama gücü olduğunu savunmuştur. Biyo-ekolojik yaklaşımda zekâ tek faktörle açıklanamamakta, çevresel, biyolojik, üst bilişsel ve güdüsel değişkenlerin zekâ kavramı içinde yer aldığı, biyolojik ve çevresel faktörlerin birbirinden ayrı değerlendirilemeyeceği savunulmaktadır (Selçuk vd., 2004).

Spearman ve Terman gibi araştırmacılar zekâyı kavramsallaştırma ya da sorun çözmeye yönelik genel, tekil bir kapasite olarak ele alma eğiliminde iken Thurstone ve Guilford gibi araştırmacılar zekâyı oluşturan bir dizi öge olduğunu öne sürmüşlerdir (Gardner, 2017, s. 31). Geleneksel bakış açısına göre zekâ, doğuştan kazanılır, sabit ve değişmezdir. Gerçek hayattan soyutlanarak niceliksel olarak ölçülebilir ve tek bir sayıya indirgenebilir. Bireyleri belli seviyelere ayırmak ve gelecekteki başarılarını tahmin etmek için kullanılır. Yeni anlayış ise zekânın iyileştirilebilir, geliştirilebilir ve değiştirilebilir olduğudur. Dolayısıyla zekâ, gerçek hayattan soyutlanamaz ve sayısal olarak hesaplanamaz. İnsanların tek bir zekâ alanı yoktur. Zekâ çoğuldur ve farklı yollarla sergilenebilir. Bireylerin sahip oldukları potansiyelleri ortaya çıkarmak için kullanılır (Saban, 2005, s. 4).

1980'li yıllara gelindiğinde zekâ kuramlarında köklü değişimler meydana gelmiştir. Bu değişim Edward L. Thorndike'nin öncü çalışmalarına dayanan Sternberg'in Üçlü Zekâ Kuramı ve Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı ile gerçekleşmiştir. Bu çalışmalar Kültürel Zekâ kuramının temel dayanağını oluşturmaktadır (Aksoy, 2015, s. 77).

2.4.2. Kültürel Zekânın Ortaya Çıkışı

İnsan zekâsının tek bir alanının olmadığına dair yapılan belki de en ses getirici çalışmalar Gardner tarafından yapılmıştır. Gardner yapmış olduğu çalışmalarda bile “*zekâlar*” kavramını kullanmış, zekânın çok boyutlu olduğunu, farklı zekâ alanlarının ortaya çıkmaya devam edeceğini vurgulamıştır. Gardner’ın Çoklu Zekâ Kuramı başka araştırmacılara ilham kaynağı olmuş ve sosyal ve duygusal zekânın ortaya çıkmasına dayanak oluşturmuştur.

Gardner psikolog olarak 1979 yılında bir grup meslektaşıyla normal ve üstün yetenekli çocukların bilişsel gelişim kapasiteleri ve bazı mağduriyetler sonucu bu kapasitelerdeki bozulmalarla ilgili geniş kapsamlı bir araştırma yaptığı sırada *Frames of Mind (Zihin Çerçevesi-1983)* adlı eseri ortaya çıkmış ve özellikle eğitim çevrelerinde büyük ilgi görmüştür. Gardner, çoklu zekâ kuramının eğitimle ilgili en önemli çıkarımı bireyselleştirme ve çoğullaştırma olarak özetlemiştir. Ona göre *bireyselleştirme*, her öğrenci ile ilgili yeterince bilgi sahibi olma ve bu sayede de her çocuğun kapasitesini ortaya çıkaracak şekilde öğretme ve değerlendirme yapmaktır. *Çoğullaştırma* ise hangi konu, kavram ve fikirlerin en yüksek öneme sahip olduğuna karar verme ve bunları öğrenci öğrenmesini tam olarak gerçekleştirmek adına çoklu zekâ türlerinden faydalanarak farklı yöntemler sunmaktır (Gardner, 2017).

Sternberg insan zekâsının süreçlerinin evrensel olduğunu fakat davranış örneklerinin değişebileceğini söyleyerek bir kültürde akıllıca olarak görülen bir davranışın başka bir kültürde zekice görülmeyebileceğini söylemiştir. Sternberg analitik zekâ, yaratıcı zekâ ve pratik zekâ olmak üzere zekânın üç boyutu üçlü zekâ kuramı olarak kavramsallaştırmıştır (Sternberg, 1985 akt. Sternberg, 1999; Sternberg, 1999; Sternberg, 2005; Sternberg ve Grigorenko, 2003):

- a. Analitik zekâ: Olayları analiz etme, değerlendirme, eleştirme, karşılaştırma yapmayı içeren analitik yeteneklerdir. Bu beceriler deneysel yolla niceliksel olarak tanımlanan geleneksel akademik testlerle ölçülür.
- b. Yaratıcı zekâ: Yaratıcı düşünme, araştırma, keşfetme icat etme, hayal kurma, varsayım oluşturma, öngöründe bulunma gibi yeteneklerdir.
- c. Pratik zekâ: Uygulama, gerçekleştirme, kullanma gibi sosyo-kültürel çevreye uyum sağlamaya yarayan becerilerdir. Bir bakıma bireyin günlük

yaşamda karşılaştığı sorunlara ilişkin kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda seçim yapma, ortamlara şekil verme ve uyum sağlama arasında denge kurma yeteneği denilebilir.

Sternberg, üçlü zekâ kuramını genişleterek pratik zekâ alanına sosyal zekâyı da ekleyerek başarılı zekâ kuramını geliştirmiştir. Başarılı zekâ, kişinin sosyo-kültürel bağlamı göz önüne alındığında bireyin yaşamındaki hedeflerine ulaşma yeteneği, güçlü yönlerinden yararlanması, zayıf yönlerini geliştirmesidir. Başarılı zekâyı sahip bireyler analitik, yaratıcı ve pratik zekâlarını dengeli bir şekilde kullanma aracılığıyla ortamlara uyum sağlama, uygun ortamı seçebilme ve ortamları şekillendirme yeteneğine sahiptirler (Sternberg, 2005; Sternberg ve Grigorenko, 2003).

Sosyal zekâ terimi ilk olarak Dewey (1909) ve Lull (1911) tarafından kullanılmıştır. Ancak modern kavramın kökenleri Thorndike (1920) tarafından atılmıştır. Zekâyı somut, soyut ve sosyal olmak üzere üç faktörle açıklayan Thorndike, sosyal zekâyı insan ilişkilerinde akılcıca davranmak için erkekleri, kadınları, çocukları anlama ve yönetme yeteneği olarak açıklamıştır (Kihlstrom ve Cantor, 2011, s. 564; Salovey ve Mayer, 1990). Moss ve Hunt (1927) sosyal zekâyı başkaları ile birlikte olma yeteneği şeklinde çok kısa bir biçimde tanımlamışlardır. Sosyal zekâ, kişinin kendi ve başkalarının içsel durumlarını, davranışlarını algılayabilme ve bu algılarına dayanarak en iyi şekilde hareket etme yeteneği olarak tanımlamışlardır (Salovey ve Mayer, 1990). Vernon (1933, s. 44) sosyal zekânın insanların temel kişilik özelliklerini ya da ruh hallerini bilmenin yanı sıra diğer insanlara karşı duyarlılık gösterme, sosyal konular hakkında bilgi sahibi olma, toplum içinde kendini rahat hissetme gibi genel olarak insanlarla birlikte olabilme becerisini içerdiğini belirtmiştir. Sosyal zekâ gözlemlenebilir davranışlar aracılığıyla diğer insanların düşüncelerini, hislerini ve niyetlerini anlama (Goleman, 2017; O'Sullivan ve Guilford, 1965, akt. Walker ve Foley, 1973, s. 843), sorunlarını keşfedebilme ve içgörü sahibi olabilme (Goleman, 2017) becerisi olduğundan sosyal zekâsı yüksek olan insanların diğer insanların jest ve mimiklerine, seslerine duyarlı, karşısındaki insanların ilgi ve ihtiyaçlarını doğru analiz eden, empati yeteneği gelişmiş ve bir grup içinde üyelerle işbirliği ve uyum içinde çalışma gibi yeteneklerinin olduğu söylenebilir (Saban, 2005, s. 12-13).

Goleman (2006) sosyal zekânın *sosyal farkındalık* ve *sosyal beceri* olmak üzere iki unsurdan oluştuğunu belirtmiştir. Sosyal farkındalık başka insanların içsel durumlarını sezmek, hislerini ve düşüncelerini anlamak, karmaşık sosyal durumları kavramak ile ilgilidir ve şu öğelerden oluşur: *a) Temel Empati:* başkalarının hislerini paylaşmak, sözsüz olan duygusal işaretleri okumak. *b) Uyum:* etkili bir şekilde dinlemek ve bir kişiye uyum sağlamak. *c) Empatik İsbet:* diğer insanların düşüncelerini, hislerini ve niyetlerini doğru anlamak. *d) Sosyal Biliş:* sosyal dünyanın nasıl işlediği hakkında bilgi sahibi olmak. Sosyal beceri ise sosyal farkındalığın bir sonucu olarak pürüzsüz ve etkili iletişim kurmak ile ilgilidir ve şu öğelerden oluşur: *a) Eşzamanlılık:* sözsüz düzeyde pürüzsüz etkileşim. *b) Benlik sunumu:* kendini etkili biçimde tanıtmak. *c) Nüfuz:* sosyal etkileşimlerin sonucunu etkilemek. *d) İlgi:* başkalarının ihtiyaçlarını önemseyip, uygun biçimde davranmak ile ilgilidir.

Araştırmacılar sosyal zekâ ile ilişkili fakat ayrı bir zekâ türü olan duygusal zekâ konusunda çalışmalar yaparak duygusal zekânın bileşenlerini birbirine benzeyen modellerle açıklamaya çalışmışlardır. Literatürde duygusal zekâ ile ilgili ortaya çıkan ilk ana model Bar-On (1988)'a aittir. Ona göre duygusal zekâ, kendini tanıma, anlama ve kendini ifade etme becerisi; diğerlerini anlama konusunda farkında olma yeteneği, güçlü duygularla başa çıkma ve dürtülerini kontrol etme yeteneği; kişisel veya sosyal nitelikteki problemleri çözme ve değişimlere ayak uydurma becerisi olmak üzere kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, uyarlanabilirlik, stres yönetimi ve genel ruh hali olmak üzere beş alandan oluşan duygusal ve sosyal yetkinlikler ve beceriler bütünüdür (Emmerling, 2008, s. 71-72).

Duygusal zekâ Salovey ve Mayer (1990) tarafından bireyin kendisinin ve başkalarının duygularını anlama, bu duygular arasında ayırım yapabilme ve bu bilgileri düşünce ve davranışlarında kullanabilme yeteneğini içeren sosyal zekânın bir alt bileşeni olarak tanımlanmıştır (Salovey ve Mayer, 1990, s. 189). Duygusal zekâyı yetenek temelli bir model olarak ele alan Salovey ve Mayer duyguları doğru bir şekilde algılama becerisi, duyguyu üretme ve onları düşüncelerini belirleyebilmek için kullanma becerisi, duyguları anlama ve duygularla başa çıkabilme becerisi olarak ifade etmişlerdir (Caruso, 2008, s. 8; Emmerling, 2008, s. 72).

Goleman ise duygusal zekâyı duygusal bir *yetkinlik* olarak tanımlayarak öğrenilebilir bir yetenek olduğunu belirtmektedir. Öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık ve ilişki yönetimi becerilerine hâkim olma potansiyelinin özellikle işyerinde başarıya nasıl dönüştüğünü yansıtan bir çerçeve sunmaktadır (Emmerling, 2008, s. 72). Goleman (2017, s. 62) duygusal zekâyı, kişinin kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek isteklerini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut besleme yeteneği olarak tanımlamakta ve öğrenilebilir olduğunu vurgulamaktadır.

Yüksek sosyal veya duygusal zekâya sahip olan bireylerin empatik düşünme, diğer insanlarla birlikte çalışabilme, doğrudan iletişim ve etkileşim kurabilme gibi özelliklerinin diğer insanlara göre nispeten daha fazla olduğu düşünülmektedir (Earley ve Peterson, 2004). Yüksek duygusal zekâya sahip bir birey bizi insan yapan şeyin neler olduğunu bilir ve aynı zamanda bizi birbirimizden farklı kılan şeylerin de farkındadır (Earley ve Mosakowski, 2004, s. 140). Ancak kendi kültüründe yüksek duygusal zekâya sahip bir birey farklı kültürel ortamlara uyum sağlama ve etkili olma anlamında yetersiz kalabilir. Bu noktada kültürel zekâ ayrı bir yetenek olarak ortaya çıkmaktadır (Earley ve Peterson, 2004).

2.4.3. Kültürel Zekâ

Kültürel zekâ kavramını ilk olarak Earley ve Ang 2003 yılında Stanford Üniversitesinde yayınlanan bir kitapla özellikle sosyal bilimler ve yönetim bilimi alanında tanıtmışlar (Ang, Van Dyne ve Tan, 2011; Van Dyne, Ang, Ng, Rockstuhl, Tan ve Koh, 2012) ve kültürel zekâyı bireyin kültürel açıdan farklı ortamlarda etkin bir şekilde çalışabilme yeteneği olarak kavramsallaştırmışlardır (Earley, 2002; Earley ve Ang, 2003). Kültürel zekâ bireyin sadece yeni kültürel durumları anlaması ya da öğrenmesiyle ilgili değil (Earley ve Ang, 2003; Livermore, 2011) bireyin yeni ve alışılmamış kültürel ortamlarda etkili bir şekilde problem çözme ve uyum sağlama yeteneği ile ilişkilidir (Earley, 2002; Livermore, 2011).

Başka bir tanımda kültürel zekâ, bireyin farklı kültürlerden olan bir kişinin alışık olmadığı ve açık olmayan davranış, jest, el kol hareketlerini o kişinin arkadaşları ya da aynı kültüründen olan insanlar gibi anlayabilmesi, değerlendirmesi

ve yorumlaması olarak ifade edilmiştir (Early ve Mosakowski, 2004, s. 139). Kùltürel zekâ, başka bir ÷lkeden, kùltürden olan birisinin kendisine yabancı olan jest ve eylemleri yorumlayabilmesine olanak sağlayan bir yetenek ve beceridir (Gibson ve Dibble, 2008, s. 232).

Kùltürel zekâ bireylerin çevrelerinin kùltürel yönlerine uyum sağlamalarına, seçmelerine ve şekillendirmelerine olanak tanıyan, kùltürel üst biliş ile bağlantılı, etkileşimli bir bilgi ve beceri sistemi olarak da tanımlanmıştır (Thomas, Elron, Stahl, Ekelund, Ravlin, Cerdin, Poelmans, Brislin, Pekerti, Aycan, Maznevski, Au ve Lazarova, 2008, s. 127). Thomas vd. (2008) literatürde yer alan bazı kùltürel zekâ tanımlarını, kùltürel zekânın temel bileşenlerini ve uygulama alanlarını Tablo 3'teki gibi belirtmişlerdir.

Tablo 3. *Kültürel Zekâ Tanımları, Temel Bileşenleri Ve Uygulama Alanları*

Kaynak	Kültürel Zekâ Tanımları	Temel bileşenler	Sonuçlar/Uygulamalar
Early, 2002; Early ve Ang, 2003	“Bireyin yeni kültürel ortamlara etkili bir şekilde uyum sağlama yeteneğidir.”	-Bilişsel (meta-bilişsel de dâhil) -Motivasyonel, -Davranışsal	-Küresel çalışma ve görevlendirmelerde başarı -Kültürel farklılıkları yönetme -Eğitim yöntemleri
Thomas ve Inkson, 2003	“Kültürlerarası etkileşimin temellerini anlamayı, kültürlerarası yaklaşımlar için duyarlı bir yaklaşım geliştirmeyi ve bireyin farklı kültürel ortamlarda etkili olabilmesi için uyum becerileri ve davranış repertuarı geliştirmeyi içermektedir.”	-Bilgi, -Farkındalık, -Davranışsal beceriler	-Kültürlerarası karar verme -Kültürlerarası iletişim -Kültürlerarası liderlik -Çok kültürlü takımlar -Uluslararası kariyer
Earley ve Mosakowski (2004)	“Bireyin farklı kültürden gelen bir kişinin alışılmadık ve belirsiz olan vücut hareketlerini o kişinin arkadaşları ve aynı kültürde yaşayan insanlar gibi yorumlamasını sağlayan doğal bir yeteneklerdir.”	-Bilişsel -Fiziksel -Duyusal/ Motivasyonel	Yeni kültürlere uygun davranış gösterme
Earley ve Peterson (2004)	“Bireylerin kültürel çeşitliliğe sahip çokkültürlü ortamlarda etkili bir şekilde işlevini yerine getirmek için farklı ipuçlarını toplama, yorumlama ve uygun bir şekilde hareket etme yeteneğidir.”	-Üstbilişsel/Bilişsel -Motivasyonel -Davranışsal	-Kültürlerarası eğitim -Çok kültürlü takımlar
Earley, Ang ve Tan (2006)	“Kültürel bağlamda, bireyin yabancı olduğu bir ortama başarılı bir şekilde uyum sağlayabilme yeteneğidir.”	-Kültürel anlamda stratejik düşünme -Motivasyon -Davranış	-Çeşitlilik görevlendirmeleri -Küresel çalışma görevlendirmesi -Küresel takımlar -Küresel liderlik
Thomas (2006)	“Farklı kültüre sahip olan insanlarla etkili bir şekilde etkileşim kurma yeteneğidir”	-Bilgi -Farkındalık -Davranış	-Gelişme -Değerlendirme
Ang vd. (2007)	“Bireyin kültürel olarak farklı ortamlarda etkili bir şekilde işlev görme ve yönetme yeteneğidir.”	-Bilişsel -Üst Bilişsel -Motivasyonel -Davranışsal	-Kültürel yargı ve karar verme -Kültürel uyum ve görev performansı
Thomas vd. (2008)	“Bireylerin çevrelerinin kültürel yönlerine uyum sağlamalarına, seçmelerine ve şekillendirmelerine olanak tanıyan, kültürel üstbilis ile bağlantılı, etkileşimli bir bilgi ve beceri sistemidir.”	-Kültürel bilgi -Kültürlerarası yetenekler -Kültürel üst bilis	-Etkili kültürlerarası etkileşimler (Bireysel adaptasyon, kişilerarası ilişki geliştirme, görev performansı).

Kaynak: Thomas, D. C., Elron, E., Stahl, G., Ekelund, B. Z., Ravlin, E. C., Cerdin, J., ... ve Maznevski, M. (2008). Cultural intelligence: Domain and assessment. *International Journal of Cross Cultural Management*, 8(2), 123-143.

Tablo 3’te görüldüğü gibi kültürel zeka, temelde üstbilis, bilis, motivasyon ve davranış boyutlarından oluşan, bireyin kültürlerarası ilişkilerde uyum sağlamasını ve etkili olmasını sağlayan beceriler bütünüdür.

Kültürel zekâ özellikle kültürel çeşitlilik ile karakterize edilen kültürel, sosyal ve bireysel dinamiklerin etkileşimine odaklandığından IQ ve EQ gibi diğer zekâ türlerinden farklıdır (Ang, Livermore ve Van Dyne, 2010; Van Dyne, Ang ve Koh, 2008, s. 16). Livermore (2010, s. 19-20) kültürel zekânın bazı özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

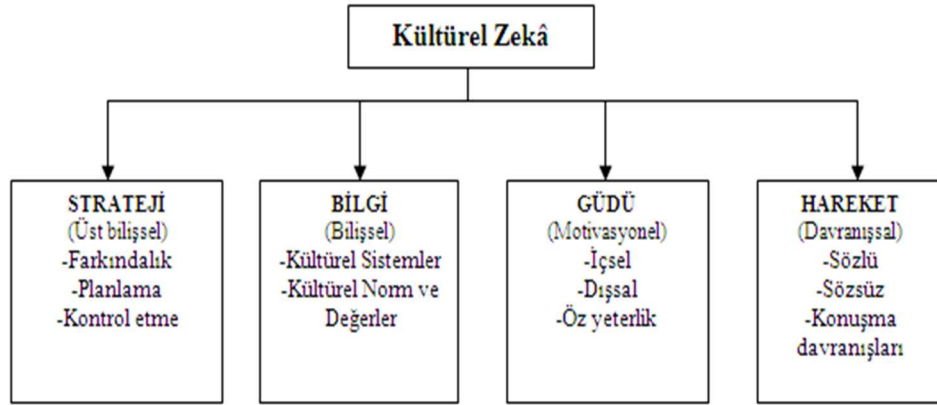
- Kültürel zekâ, çoklu zekâ araştırmalarına dayalıdır. Bireylerin çokkültürlü ortamlarda etkili olmasını sağlayan zekânın özel bir formudur.
- Kültürel zekânın dört boyutlu modeli, dünya çapında geniş çapta araştırılmış ve uygulanmış olan zekânın (üstbilişsel, bilişsel, motivasyonel ve davranışsal) dört yönüyle doğrudan bağlantılıdır.
- Kültürel zekâ yaklaşımı salt bilgiden daha fazlasıdır. Bu anlamda kültürel anlayışı vurgulamanın ötesindedir. Bireyin ilgi alanlarını, stratejik düşünme ve kültürlerarası durumlarda ortaya çıkan davranışsal sonuçları içerir. Dolayısıyla kültürel değer, norm, inanç ve davranışları, sosyolojik farklılıkları anlama önemlidir ancak etkileşim sürecinde psikolojik dinamikler ve davranışlar da ayrı düşünülemez.
- Kültürel zekâ bireysel özelliklerden ziyade öğrenilmiş yeteneklere daha fazla vurgu yapar. Bireysel özellikler (örneğin içe dönük, dışa dönük kişilik) kültürlerarası davranışları nasıl etkilediğini anlamaya yardımcı olmakla birlikte kişiliği değiştirmek zordur. Fakat kültürel zekâ eğitim, öğretim ve deneyim yoluyla geliştirilebilir. Sabit değil gelişme ve büyümeye açıktır.
- Kültürel zekâ belli bir kültüre özgü değildir. Kültürel etkileşimde genel bir anlayış, beceri ve davranış repertuarı geliştirmeye odaklanır.

2.4.4. Kültürel Zekânın Boyutları

Çok boyutlu bir yapıya sahip olan kültürel zekâ kavramı farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde isimlendirilmiştir. Her ne kadar kültürel zekâ boyutları isimlendirme ve sayı bakımından farklılık barındırmış olsa da temelde içerik bakımından birbirine benzemektedir. Earley ve Ang (2003) ilk çalışmalarında kültürel zekâyı bilişsel (üstbilişsel kültürel zekâyı da içeren), motivasyonel ve

davranışsal olarak üç boyutta ele almışlardır. Kültürel zekânın boyutlarını Early ve Mosakowski (2004) bilişsel, duygusal ve fiziksel; Thomas (2006) bilgi, farkındalık, davranış; Thomas vd. (2008) kültürel bilgi, kültürlerarası beceri ve kültürel üstbiliş olmak üzere üç boyutta incelemişlerdir. Ang ve Van Dyne (2008) kültürel zekâyı dört boyutta ele alarak üstbilişsel kültürel zekâyı kültürel bilgiyi elde etmek ve değerlendirmek için zihinsel yetenekler bütünü olduğunu vurgulamışlardır. Livermore (2010) ise kültürel zekânın dört boyutlu yapısını strateji, bilgi, güdü ve davranış olarak ele almıştır. Dört boyutlu kültürel zekâ modeli Şekil 4’te verilmiştir.

Şekil 4. Dört Boyutlu Kültürel Zekâ Modeli



Kaynak: D. Livermore (2010). *Leading with cultural intelligence: The new secret to success*. New York, NY: American Management Association, AMACOM.

Dörtboyutlu kültürel zekâ modelinde yer alan üstbiliş, biliş, motivasyon ve davranış boyutları ile ilgili literatürde yer alan bilgiler kültürel zekânın her bir boyutunun ayrı ayrı önemli olduğunu vurgulamaktadır. Hiçbiri tek başına yüksek bir kültürel zekâ düzeyine işaret etmemektedir.

2.4.4.1. Üstbilişsel Kültürel Zekâ

Üstbiliş, bir bireyin bilgiyi işlemesine yol gösteren bilişler üzerindeki bilgisi veya kontrolü olarak tanımlanır ve bireylerin farklı kültürel ortamlarda sezgisel bir biçimde karar vermelerini ve kurallar geliştirmelerini sağlayan üst düzey bilişsel stratejileri içerir. Bireylerin kültürle ilgili bireysel düşünce süreçleri hakkında bilgi ve kontrol de dahil olmak üzere kültürel bilgi edinmek ve anlamak için kullandıkları zihinsel süreçleri yansıtır. Yüksek üstbilişsel zekâyâ sahip bireyler başkalarının kültürel tercihlerinin bilinçli bir şekilde farkındadırlar. Onlar ayrıca kendi kültürel varsayımlarını sorgular ve etkileşimleri sırasında ve sonrasında zihinsel modellerini düzenlerler. (Ang vd., 2007; Ang ve Inkpen, 2008; Ang ve Van Dyne, 2008; Ang, Van Dyne ve Tan, 2011; Earley ve Ang, 2003; Ng, Van Dyne, ve Ang, 2012; Rockstuhl, Seiler, Ang, Van Dyne, ve Annen, 2011).

Livermore (2010, 2011) üstbilişsel kültürel zekâyı kültürel zekâ stratejisi kavramı ile incelemiştir. Ona göre bu strateji bireyin kültürel açıdan çeşitli durumları, deneyimleri nasıl anlamlandırdığı ile ilgilidir. Bireyin kendisinin ve başkalarının zihinsel süreçlerini değerlendirdiği zaman ortaya çıkmaktadır (Livermore, 2010; Livermore, 2011). Stratejinin üç alt boyutu farkındalık, planlama ve kontrol etmedir. Farkındalık, bireyin kendisinde ve başkalarında neler olup bittiğini takip etmesi demektir. Yani durumun kültürel yönlerinin kendisinin ve başkalarının davranışlarını nasıl etkileyebileceğinin bilincinde olmayı içerir ki bu da proaktif olayı gerektirir.

Planlama kültürel bağlamda bireyin kişi, olay ve durumlara nasıl yaklaşacağını öngörerek kendisini hazırlamasıdır. Tıpkı kısa ve uzun vadeli hedefler hakkında derinlemesine düşünmek gibi ön hazırlık gerektirir. Kontrol ise etkileşim sürecinde plan ve beklentilerin uygunluğunun gözlemlenmesidir. Kontrol sürecinde kişi kendisinin ve başkalarının varsayımlarını düşünür, sorgular ve yeni girdilere dayalı zihni modellerini düzenler. Bu açıdan bakıldığında birey etkileşim sırasında beklenti ve gerçek olayları karşılaştırmış olur (Livermore, 2010, s. 28; Van Dyne vd., 2012, s. 299).

2.4.4.2. Bilişsel Kültürel Zekâ

Bilişsel kültürel zekâ eğitim ve kişisel deneyimlerden edinilen farklı kültürlerdeki normlar, uygulamalar ve sözleşmeler hakkındaki bilgileri yansıtır. Dolayısıyla bireyin kültürel bilgi düzeyini veya kültürel çevre bilgisini ifade eder. Üstbilişsel kültürel zekâ gibi bu faktör de önemli bir bileşendir. Çünkü kültür bilgisi insanların düşüncelerini ve davranışlarını etkiler. Yüksek bilişsel kültürel zekâyâ sahip olan kişiler, farklı toplumlardan insanlarla etkileşime girdiklerinde daha az rahatsız olurlar. Farklı kültürlerin değer ve normlarını, etkileşim kurdukları kültüre ait özel gelenek ve görenekleri de bilirler. Kültürler arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt edebilirler (Ang vd., 2007; Ang ve Inkpen, 2008; Ang ve Van Dyne, 2008; Ang vd., 2011; Earley ve Ang, 2003; Ng vd., 2012; Rockstuhl vd., 2011). Benzer şekilde yüksek bilişsel kültürel zekâyâ sahip olan bireyler kültürler arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt edebilirler (Petroviç, 2011, s. 277). Biliş boyutu kültürel kimlikler, değer, tutum ve uygulamalar açısından sosyal etkileşimde daha fazla öngörülebilirlik sağlar ve nihayetinde daha etkili kültürlerarası davranış gösterilmesine katkı sunar (Thomas vd., 2008, s. 128).

Kültürel zekânın bilişsel boyutu olan bilgi, kültürlerin benzer ve farklı yönlerine dair olan bilgileri içerir. Bireyden her kültür hakkında uzman olması beklenemez ki, bu zor ve imkânsızdır. Önemli olan bazı temel kültürel farklılıkları ve bunların bireyin kendisi ve başkaları üzerindeki etkilerini ne düzeyde anladığı, iletişimde kullandığı ile ilgilidir (Livermore, 2011, s. 7). Kültürel zekâ bilgisi kültürel sistemler ve kültürel norm ve değerler olmak üzere iki alt boyut içerir. Kültürel sistemler, toplumun üyelerinin temel ihtiyaçları karşılamak amacıyla oluşturduğu örgütlenme biçimleridir. Kültürü karakterize eden genel unsurları anlamak önemlidir. Çünkü insanlara kültürlerin benzer ve farklı olabileceği olası yolları düşünmek için örgütleyici bir çerçeve sağlar (Livermore, 2010, s. 27; Van Dyne vd., 2012, s. 301). Kültürel norm ve değerler de toplumun örneğin evlilik yapısı, dini inanç sistemleri ile yasal ve ekonomik sistemler gibi konulara yaklaşma biçimleri ile ilgilidir (Livermore, 2010, s. 27).

Üstbilişsel kültürel zekâ, yüksek dereceli bilişsel süreçlere odaklanırken, bilişsel kültürel zekâ, eğitim ve kişisel deneyimlerden elde edilen farklı kültürlerdeki

normlar, uygulamalar ve sözleşmeler hakkında bilgi sahibi olmakla ilgilidir (Rockstuhl vd., 2011).

2.4.4.3. Motivasyonel Kültürel Zekâ

Motivasyonel kültürel zekâ, belirli bir görev veya durumdaki enerjiyi yönlendirmek ve sürdürmek için bireyin sahip olduğu zihinsel kapasiteyi ifade eder. Motivasyonel yetenekler karşılaşılan sorunların çözümü ile üstbilişsel ve bilişsel kültürel zekânın gelişiminde kritik bir öneme sahiptir. Bireyin ilgi alanına işaret eder ve yeni kültürel çevreye uyum sağlama çabası olarak ifade edilir (Ang vd., 2007; Ang ve Inkpen, 2008; Ang ve Van Dyne, 2008; Ang vd., 2011; Earley ve Ang, 2003; Ng vd., 2012; Rockstuhl vd., 2011; Van Dyne vd., 2012). Kişilik, özdenetim ve öz yeterlik gibi bireysel düzeydeki faktörler kültürlerarası uyumun önemli belirleyicileri olarak görülmektedir (Templer, Tay ve Chandrasekar, 2006, s. 155).

Kültürel zekânın motivasyonel boyutu olan güdü, farklı kültürel ortamlardaki uyum gösterme sürecinde kişinin ilgi düzeyi ve enerjisi ile ilgilidir. Çokkültürlü ortamlarda ilgi ve kendine güven duyma zorluklarla baş etmek için önemli bir faktördür (Livermore, 2010, s. 26; Livermore, 2011, s. 7). İçsel motivasyon, dışsal motivasyon ve öz yeterlik olmak üzere üç alt boyutta ele alınmaktadır. İçsel motivasyon farklı kültürel ortamlardan, durumlardan zevk alma derecesi, dışsal motivasyon da kültürel açıdan farklı deneyimlerden elde edilen terfi, ödül gibi somut faydalardır. Öz yeterlik ise farklı kültürel ortamlarda etkili olmaya dair kendine güven duymadır Yeni kültürlere uyum sağlamanın stresleriyle başa çıkma yeteneğine odaklanır (Livermore, 2010, s. 26; Van Dyne vd., 2012, s. 304). Earley ve Ang (2003), yüksek motivasyonel kültürel zekâyâ sahip bireylerin, farklı kültürel ortamlarda sosyal etkileşimleri sırasında temel bir güven duygusuna sahip olduklarını, yeni ortamlara kolayca alışabildiklerini ve dolayısıyla uyum sağlayabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu bireyler farklı kültürlerden başkalarıyla ilişki kurma yeteneklerine güvenirlir ve kültürel olarak farklı olanlarla ilişkilerini geliştirmede istekli davranırlar (Earley ve Ang, 2003). Yeni kültürel ortamlardaki sosyal normları gözlemlemek ve öğrenmek için merak ve ilgiye (içsel motivasyon)

sahiptirler ve yeni şeyler denemeye açıktırlar. Kültürel olarak farklı durumlarda edindikleri bilgi ve becerileri aktif olarak deneyimlemeye çalışırlar ve bu deneyimlerden zevk duyarlar. Motivasyonel kültürel zekâ düzeyi düşük olan bireylerin yeni bir kültürde deneyimsel öğrenmeye katılma olasılıkları çok azdır. Çünkü diğer kültürlere çok az ilgi duyarlar ve kendi kültürlerinin değer ve normlarına dair güçlü inançları vardır. Esnek olmadıkları için yeni kültürlere etnik-merkezli tepkiler bile gösterebilirler. Etnik merkezci tepkiler, farklı olanlara karşı yargılayıcı olmayı ifade eder. Bu tür bireyler genellikle diğer kültürleri yanlış anlarlar ve kültürlerarası durumlarda aktif olmamayı tercih ederler (Peng, Van Dyne ve Oh, 2014).

2.4.4.4. Davranışsal Kültürel Zekâ

Davranışsal zekâ insanların düşündüklerinden ziyade ne yaptıklarıyla ilgilidir. Bireylerin dışa dönük eylemleridir (Ang vd., 2007). Dolayısıyla, zihinsel işlevsellik içeren üstbilişsel, bilişsel ve motivasyonel zekânın aksine, davranışsal zekâ, gerçek davranışları gösterme yeteneğini ifade eder (Ang ve Van Dyne, 2008). Kültürel zekânın davranışsal boyutu farklı kültürden insanlarla etkileşim kurulduğunda uygun sözlü ve sözsüz eylemleri sergileme yeteneğini yansıtır. Kültürel zekânın davranışsal yönüne sahip olanlar o kültüre uygun kelimeleri, ses tonu, jest ve mimikleri sözel veya sözel olmayan yetenekleriyle sergileyen insanlardır. Esnektirler ve davranışlarını farklı kültürel etkileşimlere göre ayarlayabilirler. Davranışlarında başkalarını rahatlatmaya özen gösterirler. Davranışsal kültürel zekâ düzeyi düşük olan bireyler yeni bir kültürel çevreye uyum sağlamada zorluk yaşarlar (Ang vd., 2007; Ang ve Inkpen, 2008; Ang ve Van Dyne, 2008; Ang vd., 2011; Earley ve Ang, 2003; Ng vd., 2012; Rockstuhl vd., 2011).

Kültürel zekânın davranışsal boyutu olan hareket bireyin farklı kültürel ortamlarda uygun davranışlar gösterebilme becerisidir. Bu yönü yüksek olan bireyler etkileşim sırasında ne tür davranışların etkili olabileceğini bilir ve ona göre uyarlamalar yapar. Dolayısıyla belirli kültürel durumlara göre ayarlanabilen esnek eylemleri içerir (Livermore, 2010, s. 28; Livermore, 2011, s. 7). Belirli mesaj türlerini iletirken kullanılan sözcük ve ifadelerin tamamını içeren konuşma

davranışları ile sözlü ve sözsüz iletişim biçimleridir ki, bunlar kültürel normlara uyum sağlamak için en çok ihtiyaç duyulan davranışlardır (Livermore, 2010, s. 28). Bu davranış esnekliği kültürlerarası etkileşimlerde kritik öneme sahiptir. Çünkü insanlar başkalarının duygu ve düşüncelerine doğrudan erişemezler. Bunun yerine, gördükleri ve duydukları sözel ifadelerden, beden dilinden ve davranışlardan yola çıkarak iletişimi yorumlarlar (Van Dyne vd., 2012). Sözlü ya da sözsüz davranışlar sosyal etkileşimin en belirgin özelliklerinden oldukları için çokkültürlü ortamlarda davranışsal kültürel zekâ düzeyi başarılı bir etkileşim için önemli bir faktördür (Livermore, 2010; Van Dyne vd, 2010).

Üstbilgi ve biliş boyutu bireyin bilişsel süreçlerini temsil eden zihinsel yeteneklerdir. Motivasyon, başka bir zihinsel yetenektir ve bireyin enerji ve ilgisi ile ilgili zihinsel becerileridir. Zihinsel işlevsellik içeren üstbilgi, bilişsel ve motivasyonel zekânın aksine, davranışsal zekâ bireyin motor becerilerini esnetme ve çeşitli sözel ve sözel olmayan davranışlar sergileme yeteneğini ifade eder (Van Dyne vd., 2012).

Kültürel zekânın sonucu olarak başarılı bir kültürler arası etkileşim kurmak a) hoşnutluk ve iyi olma hissi ile yeni kültürel bağlamlara uyum gösterme b) kültürel açıdan farklı olan bireylerle iyi kişilerarası ilişkiler geliştirme ve sürdürme c) görevle ilgili hedefleri etkili bir şekilde tamamlama sonuçlarını doğurabilir (Thomas vd., 2008, s. 125-126). Bireyler, daha iyi bir anlayışa (bilişsel kültürel zekâ boyutu), kültürlerarası etkileşim için motivasyona (motivasyonel kültürel zekâ boyutu) ve kültürlerarası farklılıklarla baş edebilme yeteneklerine (davranışsal kültürel zekâ boyutu) sahip olmalıdır (Kodwani, 2012, s. 87). Petroviç (2011) özellikle eğitim fakültelerinde kültürlerarası etkileşime ve öğrenmeye açıklık, çokkültürlülük ve kültürel çeşitliliği bir öğrenme kaynağı olarak tanıma ve kullanma gibi saygı ve farkındalık faktörlerini içeren ve destekleyen derslerin olmasının kültürel zekâ düzeyini arttırdığını, mesleğe başladıklarında da kültürel açıdan karşılaşılabileceği sorunların üstesinden gelebileceklerini belirtmiştir.

Çok kültürlü ortamlar bireylerin farklı kültürlere sahip olan bireylerle iletişim halinde olmasına yol açmakta ve bu durum etkili bir iletişim için belirli bir zekâyı gerektirmektedir. Bu zekâ türü de temel zekâ çalışmalarının bir uzantısı olan kültürel zekâdır (Kodwani, 2012, s. 86). Kültürel zekânın çok kültürlü ortamlara uyum

sağlamaya olumlu katkılar sağladığı, gerek bireysel yaşamda gerekse çalışma yaşamında bireyin başarılı olmasını sağlayan yetenekler üzerinde durduğu bilinmektedir (Şahin ve Gürbüz, 2012). Dolayısıyla kültürel zekâ bireylerin çeşitliliği anlamalarına ve kültürel açıdan hassas bir şekilde etkileşim kurmalarına olanak sağlar (Keungve Rockinson-Szapkiw, 2013). Öğretmenler, öğrencilerin bireysel farklılıklarını anlamaya başladığında, öğrenci merkezli öğrenme ortamları tasarlayabilirler (Pang, Stein, Gomez, Matasve Shimogori, 2011) ve iletişim biçimlerini bireysel farklılıkları dikkate alarak düzenleyebilirler.

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Türkiye’de Yapılan İlgili Araştırma Sonuçları

Türkiye’de alanyazında Kültürel Zekâ ile ilgili literatür taraması (Yeşil, 2010) ile, turizm (Aslan ve Aslan, 2015; Çalışkan vd., 2015; Demir, 2015; Ersoy, 2014; Kulakoğlu Dilek, 2014; Ulusoy; 2017), işletme (Mercan, 2015) ve halkla ilişkiler (Aksoy, 2014) gibi farklı sektörlerde yürütülen çalışmalar yer almaktadır. Eğitim örgütlerinde de çoğunlukla öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen çalışmalar bulunmaktadır. Nadir de olsa öğretmenler ile yürütülen çalışmalara rastlanılmıştır.

Çokkültürlü yeterlik ile ilgili ise farklı araştırmacılar tarafından ölçek geliştirme çalışmaları ve bu ölçeklerin kullanıldığı öğretmen ve öğretmen adayları ile yürütülen çalışmalar bulunmaktadır. Ölçek geliştirme çalışmaları arasında tutum ve algıyı ölçen çalışmalara rastlanılmıştır. Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) tarafından “Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları”, Yavuz ve Anıl (2010) tarafından “Öğretmen Adayları için Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” ölçekleri geliştirilmiştir. Bu çalışmada da kullanılan Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından “Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği” ile Ayaz (2016) tarafından geliştirilen “Çokkültürlülük Algı Ölçeği” algıyı ölçme amacıyla yazarlar tarafından geliştirilmiştir.

Bu bölümde kültürel zekâ ve çokkültürlü yeterlik ile ilgili Türkiye’de eğitim örgütlerinde yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

İlhan ve Çetin (2014b) “Sosyal ve Kültürel Zekâ Arasındaki İlişkinin Yapısal Eşitlik Modeli ile İncelenmesi” adlı çalışmalarını eğitim fakültesinde farklı bölümlerde öğrenim gören öğrenciler ile yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda sosyal zekâ ve kültürel zekâ arasında paylaşılan ortak varyansın %56 olduğu, sosyal ve kültürel zekânın birbirinden bağımsız yapılar olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Büyükbeşe ve Yıldız (2016) “Kültürel Zekânın Yaşam Doyumu Üzerine Etkisi” adlı çalışmalarını bir üniversitede farklı fakültelelere devam etmekte olan yabancı uyruklu ve Türk öğrencilerle yürütmüşlerdir. Araştırmada öğrencilerin üstbilişsel ve motivasyonel kültürel zekâlarının yaşam doyumlarını pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

İnan (2017) “Türkçe Öğretmeni Adaylarında Kültürel Zekânın Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı çalışmasında katılımcıların kültürel zekâyâ ait puan ortalamalarının ortanın üstü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlar içerisinde puan ortalamaları sırasıyla üstbiliş, motivasyon, davranış ve biliş olarak sıralanmıştır. Araştırma kapsamında katılımcıların cinsiyet, sınıf, mezun oldukları lise, yaşadıkları bölge ve yerleşim yeri durumlarına göre kültürel zekâ puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Abaslı ve Polat (2019) Öğrencilerin Kültürlerarası Duyarlılık ve Kültürel Zekâyâ İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi adlı araştırmalarında üniversitede öğrenim gören Türk ve yabancı öğrencilerin görüşlerini almışlardır. Araştırma sonucunda Türk ve yabancı öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık puan ortalamasının orta düzeyde, kültürel zekâ puan ortalamasının yüksek düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve kültürel zekâ algı düzeylerinin yaş, eğitim durumu ve öğrencinin uyruğuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, cinsiyete göre ise anlamlı farklılıkların olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, araştırmada değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu, kültürlerarası duyarlılığın kültürel zekânın anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) “Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması” adlı çalışmalarında bazı değişkenlere göre incelenmiş ve cinsiyet değişkenine göre çokkültürlü eğitime yönelik öğretmen tutumlarında farklılaşma olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Mezun oldukları fakülte, mesleki kıdem, çalıştıkları ilköğretim kademeleri ve çalıştıkları

okulun il ya da ilçede olması değişkenleri ile çokkültürlülük eğitime bakışlarında anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çekin (2013) “Çokkültürlülük ve Din Öğretimi: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutumları Çerçevesinde Bir Analiz” adlı araştırma sonucunda cinsiyet değişkeni ile öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı, görev kademesi, eğitim durumu, mezuniyet ve kıdem değişkenleri ile öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Demir ve Başarır (2013) “Çok Kültürlü Eğitim Çerçevesinde Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi” adlı çalışmada katılımcıların çok kültürlü öz-yeterlik algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve büyükşehirlerde yaşıyor olmanın yeterlik algısını etkileyen önemli faktörler olduğu ortaya çıkmıştır. Kadın adayların, öz-yeterlik algılarının, erkeklerden yüksek olduğu; farkındalık ve beceri boyutunda Sosyal Bilgiler Öğretmenliği’nde öğrenim gören öğretmen adaylarının en yüksek, bilgi boyutunda Türkçe Öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının en yüksek puan ortalamasına sahip katılımcılar olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yerleşim yeri büyükşehir olan öğretmen adaylarının beceri puanı ise, yerleşim yeri köy kasaba olan öğretmen adaylarının beceri puanından yüksek bulunmuştur.

Demirsoy (2013) “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülüğe İlişkin Görüşleri ve Çokkültürlü Eğitime Yaklaşımları” adlı çalışmasını nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirmiştir. Öğretmen adaylarının çokkültürlülüğü, birden fazla kültürün, farklı kültürel grupların ve farklı kültürel unsurlara sahip insanların bir arada olması olarak gördükleri; çokkültürlü eğitime de farklı kültürlerin, kültürel grupların ve kültürel unsurların müfredatlarda ve eğitim kurumlarında yer alması olarak yaklaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çokkültürlülüğü, küreselleşmeyle ilişkisi çerçevesinde ve kendi yeterlilikleri açısından da değerlendiren katılımcılar çokkültürlülüğü ve çokkültürlü eğitimi engelleyen etmenlere ilişkin de görüşlerini belirtmişlerdir. Katılımcılar, insanların farklı kültürden bireylere karşı anlayışsız, tahammülsüz, hoşgörüsüz ve saygısız olmasını; farklı kültürlere kapalı olmalarını ve zenginlik gözüyle bakmamalarını çokkültürlülükle zıt bir durum olarak değerlendirmişlerdir. Katılımcılar çokkültürlü

eğitim uygulamasının önündeki engellerin siyasi düşünceler, eğitimsel eksiklikler ve insan faktörü nedeniyle ortaya çıktığını belirtmişlerdir.

Marangoz, Aydın ve Adıgüzel (2013) “Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Karşı Algısı”adlı çalışmalarında İstanbul ilinde görev yapan 382 öğretmen, 38 Okul yöneticisi olmak üzere toplam 420 katılımcıya çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim, kendini çokkültürlü eğitim konusunda yeterli hissetme ve çokkültürlü eğitim hakkındaki algılarını belirlemeye çalışmıştır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin algılarını incelemek için her bir katılımcının maddelere verdiği cevaplar puanlandırılmış ve aritmetik ortalamaları ile standart sapma değerleri bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel bölümünde de katılımcılara Sizce çokkültürlü eğitimin dezavantajları nelerdir? Sizce çokkültürlü eğitim müfredata eğitim sistemine aktarılırsa bu durumun en büyük getirisi ne olur? Soruları sorulmuştur. Katılımcılar uygulanması zordur, suistimale açık bir konudur, ülkeye olan aidiyet hissini azaltabilir, eğitim öncesi hazırlık daha çok zaman gerektirir gibi dezavantajları olduğunu, Eleştirel düşünme yetisi kazandırma, eğitimde eşitliği ön plana çıkarma, olayların çok yönlü değerlendirilmesini sağlama ve evrensel değerleri ön plana çıkarma gibi getirileri olacağını ifade etmişlerdir.

Özdemir ve Dil (2013) “Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları: Çankırı İli Örneği” adlı çalışmalarında resmi liselerde görev yapan öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları ve öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarının bazı demografik değişkenlere göre fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların çok kültürlü eğitim tutumlarının cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, sendika üyeliği ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Polat (2013), “Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Algıları: Van ili Örneği” adlı çalışmasında katılımcıların yüksek düzeyde çokkültürlü yeterlilik algısına ve çokkültürlü eğitime ilişkin olumlu düşüncelere sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Nitel verilerden elde edilen sonuçlarda ise öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin eksik ve yanlış bilgilere sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Katılımcıların cinsiyet, yaş, öğrenim hayatının geçtiği yerin

kültürel yapısı, branş, görev yaptığı okulun bulunduğu yerleşim yeri, yetiştiği coğrafi bölge ve siyasi düşünce bağımsız değişkenleri ile çokkültürlü yeterlik algıları ve çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Başarır, Sarı ve Çetin (2014) “Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Algılarının İncelenmesi” adlı çalışmalarında ortaokul ve liselerde görev yapan 12 öğretmenin çok kültürlü eğitime ilişkin algılarını nitel yöntem ile belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler çok kültürlü eğitimi en çok “farklı kültürel değerlere uygun eğitim” olarak tanımlamışlardır. Yapılan çok kültürlü eğitim tanımları incelendiğinde, öğretmenlerin çok kültürlülüğün ırk, etnisite, dil, din ve sosyal sınıf boyutlarına odaklandıkları görülmüştür. Yaş, cinsiyet, engelli olma, cinsel yönelim boyutlarını çok kültürlülük kapsamında düşünmedikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler çok kültürlü eğitimi kültüre duyarlı sınıf ortamı oluşturma ve kültüre duyarlı öğretim yapma yoluyla uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler çok kültürlü eğitim uygulamalarında karşılaştıkları en önemli engelin istenmeyen öğrenci davranışları olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, çok kültürlü eğitimi uygulamanın birincil avantajını öğrencilerde kültürel duyarlık gelişimi olarak; birincil dezavantajını ise sınıf ortamı sorunları olarak ifade etmişlerdir. Çalışma sonunda öğretmenlerin çok kültürlü eğitim konusunda kapsamlı bir eğitim almaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bulut (2014) “Öğretmenlerin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi” adlı çalışmasında öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Katılımcıların çokkültürlü yeterlik algılarının yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri yerleşim yeri, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre farklılaştığı, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Lise öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları ilkokul ve ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek bulunmuştur.

Demircioğlu ve Özdemir (2014), “Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı çalışmada pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının ortalamanın üzerinde ve olumlu olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Cinsiyete göre yapılan analizlerde kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre

çokkültürlü eğitime yönelik daha fazla olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Yaş ve mezun oldukları fakülte değişkenlerine göre ise katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik görece olumlu tutuma sahip oldukları genel sonucuna ulaşılmıştır.

Atasayar (2015), “Kültürel Farklılıkların Yönetimine İlişkin Öğretmen Algı ve Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada öğretmenlerin farklılıklara ilişkin algılarının ve çok kültürlü eğitim tutumlarının cinsiyet, yaş, kıdem yılı, öğrenim durumu, branş ve görev yaptıkları okul türü değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı, öğretmenlerin farklılıkların yönetimine ilişkin algıları ile çok kültürlü eğitim tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların farklılıkların yönetimine ilişkin algılarının ve çok kültürlü eğitime ilişkin tutumlarının büyük ölçüde olumlu olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları ile yaş, kıdem yılı, öğrenim durumu, branş ve görev yaptıkları okul türü değişkenleri açısından anlamlı farklılık bulunmamış, cinsiyet değişkenine göre ise fark anlamlı bulunmuştur. Öğretmenlerin farklılıkların yönetimine ilişkin algıları ile çok kültürlü eğitim tutumları arasında yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Engin ve Genç (2015) “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumları” adlı çalışmada katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının olumlu olduğu ve çok kültürlü eğitime yönelik tutumların kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılaşma gösterdiği, memleket değişkeninde ise anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşımlardır.

Işıklar (2015) “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı çalışmada lise öğretmenlerinin çok kültürlülükle ilgili farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu; beceri ve bilgi düzeylerinin ise genel olarak ortalamanın üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Lise öğretmenlerinin çok kültürlülükle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında cinsiyete, kıdeme, öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark ortaya çıkmamış, branş değişkenine göre ise anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Koçak ve Özdemir (2015) “Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarında Kültürel Zekânın Rolü” adlı çalışmalarında çok kültürlü eğitime yönelik tutum ve kültürel zekâyâ ait ortalamalarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kültürel zekâ ile çokkültürlü eğitime olan tutum arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Cinsiyet, yerleşim birimi ve cinsiyet yerleşim birimi ortak etkisinin, kültürel zekâyâ göre standartlaştırılmış çok kültürlü eğitime yönelik tutum puanları üzerinde anlamlı bir fark yarattığı görülmüştür. Ayrıca demografik değişkenler ile kültürel zekâyâ ait üç boyutun (üst biliş, motivasyon ve davranış) çokkültürlü eğitime yönelik tutumun anlamlı yordayıcıları olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Ocak ve Akar (2016) “Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin İngilizce Programında Çok Kültürlülük Kavramına İlişkin Görüşleri” adlı çalışmayı nitel desende gerçekleştirmişlerdir. Çokkültürlülük, Türk Kültürü ve öğeleri, dil ve kültür etkileşimi, evrensel temel sorunlar, toplumsal yapı ve bütünlük, esnek yabancı dil öğretim programı ve kültürel farkındalık temaları çerçevesinde analizler yapılmıştır. Öğretim programında çok kültürlülüğün yer aldığı ancak İngiliz ve/veya Amerikan kültürünün diğer kültürlere, örneğin Türk kültürüne oranla daha fazla vurgulandığı çok kültürlülük vurgusunun toplumsal yapı ve bütünlüğü bozmadığı, programın kültürel öğeleri dâhil etmek için yeterince esnek olduğu, kültürel farkındalığın öğrencilere kazandırılması gereken bir değer olduğu, evrensel temel sorunlar içinde sadece çevresel sorunlara değinildiği katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

Öksüz, Güven Demir ve İci (2016) “Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitim Kavramına İlişkin Metaforlarının İncelenmesi” adlı araştırmalarında başkalarını anlamaya yönelik perspektif kazanmak olarak çokkültürlü eğitim, çok boyutlu bilgi birikimi gerektirmesi açısından çokkültürlü eğitim, farklı olan hakkında bilgi sahibi olmak olarak çokkültürlü eğitim, bireysel farklılıkları temele alması açısından çokkültürlü eğitim, farklılıkların oluşturduğu zenginliğe imkan vermesi açısından çokkültürlü eğitim, ülkelerin birliği için tehlike olması açısından çokkültürlü eğitim temaları ortaya çıkmıştır. Katılımcıların çokkültürlü eğitime ilişkin en çok farklılıkların oluşturduğu zenginlik olarak çokkültürlü eğitim kategorisindeki metaforlara sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Sağlam (2016) “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Eğitimde Çok Kültürlülüğe Bakışının Demografik Değişkenler Bağlamında İncelenmesi” adlı çalışmasında ortaöğretim öğretmenlerinin eğitimde çokkültürlülüğe yüksek oranda olumlu bakış açısına sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı, öğretmenlerin eğitimde çokkültürlülük tutumlarıyla ilişkili görüşlerini belirlemek için 18 anket sorusunu tek tek ki-kare testi ile analiz etmiştir. Araştırma sonucuna göre anketteki bazı maddeler için cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkarken yaş, mesleki kıdem ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Aslan (2017) “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitim ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi” adlı çalışmasını nitel desende gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucuna göre kadın öğretmenlerin çokkültürlü eğitimi daha çok farklı inanca sahip bireylere verilen eğitim, erkek öğretmenlerin ise daha çok farklı inanca ve ırka sahip bireylere verilen eğitim olarak algıladıkları belirlenmiştir. Öğretmenler derslerinde çokkültürlü eğitim ile ilgili daha çok öğrenci merkezli etkinlikler yapmakta ve örnek olay yöntemini kullanmaktadırlar. Çokkültürlü eğitim uygulamalarında daha çok öğrenciden kaynaklı sorunlarla karşılaşmaktalar ve bu soruna yönelik öneriler geliştirmektedirler. Öğretmenler değerlerin kazandırılmasını çokkültürlü eğitimin avantajı olarak görürken, öğrencilerin birbirlerine karşı ön yargılarının olmasını dezavantajı olarak görmektedirler.

Aslan ve Kozikoğlu (2017) “Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları: Van İli Örneği” adlı çalışmalarında ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutuma sahip oldukları, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre, branşı sosyal bilimler olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre ve iki dilli öğretmenlerin tek dilli öğretmenlere göre daha olumlu tutuma sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Arslan ve Çalmaşur (2017) “İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitim Tutumları ve Demokratik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarının cinsiyet, branş ve okul türü değişkenlerine göre, demokratik tutumlarının ise cinsiyet, yaş, branş, kıdem, okul türü ve yerleşim birimi

değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumları ile demokratik tutumları arasındaki ilişkinin negatif yönde çok düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ekici (2017) “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kültürel Zekâ Düzeyleri ve Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumları” adlı araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının kültürel zekâ düzeyleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasında zayıf, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının Kültürel zekâ düzeyleri ile öğrenim gördükleri üniversite türü ve farklı kültürlerin olduğu bir çevrede yetişme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile öğrenim gördükleri üniversite türü değişkeni arasında da anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Gezer ve Şahin (2017) “Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum ve Kültürel Zekâ Arasındaki İlişkinin Yem İle İncelenmesi” adlı araştırmalarını öğretmen adayları ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre çokkültürlü eğitime yönelik tutumun kültürel zekânın davranış, motivasyon ve üst biliş alt boyutlarıyla pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkisinin olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Kültürel zekânın biliş alt boyutu ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumun ise pozitif ve düşük düzeyde ilişkili olduğuna ulaşılmıştır. Yol analizi sonuçlarına göre ise motivasyon, üst biliş ve davranış boyutlarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım ve Tezci (2017), “Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Kavramsal Bilgileri, Bilgi Düzeyleri ve Sınıf İçi Uygulamaları: Bir Ölçek Geliştirme” adlı çalışmalarında ölçeklerin çokkültürlü eğitim bağlamında öğretmenlerin kavramsal bilgi, uygulamaya yönelik bilgi ve sınıf içi uygulamalarını belirlemede kullanılabileceği sonucuna ulaşmışlardır.

Akkaya, Kırmızı ve İşçi (2018) “Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülüğe İlişkin Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin algılarının anne ve baba eğitim durumu, bir yılda okudukları kitap sayısı, cinsiyet, öğrenim gördükleri bölüm, sürekli yaşadıkları bölge ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelemişler ve çokkültürlülük algı ölçeği ile değişkenler arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Akyıldız (2018) “Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Devam Ettiği Okullardaki Sınıf Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algıları ile Demokratik Değerleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmada yabancı uyruklu öğrencilerin devam ettiği okullarda görev yapan öğretmenlerin farkındalık, bilgi ve beceri boyutlarında kendilerini yeterli algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları ile demokratik değerleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Kimzan ve Arıkan (2018) “Erken Çocukluk Dönemi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi” adlı çalışmalarında okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelemişlerdir. Katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ortalamanın üzerinde olumlu olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının tutumları ile cinsiyet, anne eğitim durumu, toplumsal cinsiyet ve çokkültürlü eğitim konularında çalışmalara katılma, farklı kültürel deneyimlere sahip olma ve herhangi bir farklılıklarından dolayı ayrımcılığa maruz kalma durumlarına göre anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcıların ders dışında aktivite yapma sıklıkları ve farklı gruplardan arkadaşlara sahip olmaları ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.5.2. Yurtdışında Yapılan İlgili Araştırma Sonuçları

Kültürel zekâ ile ilgili yapılan yurt dışı çalışmalarında kültürlerarası eğitim (Bücker ve Korzilius, 2015; Chen, 2015; Fischer, 2011; Rehg, Gundlach ve Grigorian, 2012; Triandis, 2006) kültürlerarası uyum (Ang vd., 2007; Huff ve Ho, 2010; Huff, Song ve Gresch, 2013; Templer vd., 2006; Ward ve Fischer, 2008) kişilik özellikleri (Ang, Van Dyne ve Koh, 2006; MacNab ve Wortlhey, 2012) ve yönetim bilimi ve liderlik (Alon ve Higgins, 2005; Chen, Wu ve Bian, 2014; Deng ve Gibson, 2008; Eisenberg vd., 2013; Groves ve Feyerherm, 2011; Keung ve Rockinson-Szapkiw, 2013; Kim ve Van Dyne, 2011; Ng, Van Dyne ve Ang, 2009; MacNab, 2012) gibi alanlarda farklı örneklerle nicel ve nitel desenlerde çalışmalar yapılmıştır. Çalışmalarda kültürel zekâ ile adı geçen alanlar arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca kültürel zekânın kültürlerarası eğitim, kültürlerarası uyum, yönetim ve liderlik becerilerini anlamlı bir şekilde yordadığı

sonuçları ortaya çıkmıştır. Bireyin kişilik özelliklerinin de kültürel zekâ gelişiminde anlamlı etkileri olduğu sonuçlarına da ulaşılmıştır. Aşağıda özellikle eğitim örgütlerinde yer alan çalışmalardan bazılarının sonuçları verilmiştir. Öğretmenler ile yürütülen çalışmalara yeteri kadar yer verilmediği görülmektedir.

Ang, Van Dyne ve Koh (2006), Singapur'da işletme fakültesi öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada kültürel zekâ ile beş faktörlü kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucuna göre üstbilişsel kültürel zekâ ile sorumluluk alma; davranışsal kültürel zekâ ile yumuşak başlılık ve duygusal denge; bilişsel, motivasyonel ve davranışsal kültürel zekâ ile dışa dönüklük kişilik özellikleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Araştırmanın en önemli bulgusu ise deneyime açıklığın kültürel zekânın dört alt boyutu ile de anlamlı ilişki içinde olduğudur. Araştırmacılar deneyime açıklığın kişinin çeşitli kültürel ortamlarda etkin bir şekilde çalışabilme kapasitesiyle ilgili çok önemli bir kişilik özelliği olduğunu vurgulamışlardır.

Kumar, Che Rose ve Subramaniam (2008) lisansüstü öğrenciler ile yaptıkları çalışmada çokkültürlü ortamlarda kültürel zekânın çalışan etkinliğini arttırdığı, kişilik özelliklerinin kültürel zekânın kazanılmasında çok önemli olduğu sonucunu ortaya çıkarmışlardır.

Ang vd., (2007), ABD'de 235 ve Singapur'da 358 lisansüstü öğrenci ve 103 yabancı uzman ve onların denetleyicileri üzerine yaptıkları çalışmada üst bilişsel ve davranışsal kültürel zekânın çok kültürlü ortamlarda görev performansını etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Khodadady ve Ghahari (2011) Kültürel Zekâ Ölçeği'nin geçerliliği ve ölçeğin cinsiyet, eğitim, yurtdışına seyahat ve İran'da yaşam alanı ile ilişkisini araştırmışlardır. İran'daki üç farklı devlet üniversitesinde 854 lisans ve yüksek lisans öğrenci ile yürütülen çalışmada kadın katılımcıların üstbilişsel kültürel zekâ düzeyinin erkeklerden daha yüksek olduğu, mezun katılımcıların bilişsel ve davranışsal kültürel zekâ düzeylerinin anlamlı olarak daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Petroviç (2011) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin yüksek bir kültürel zekâ düzeyi gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Kültürlerarası iletişimden zevk alma, çokkültürlü sınıfları deneyimleme, kültürel öğrenmeye açıklık ve diğer kültürlerden

insanlarla etkileşim halinde olmanın öğretmenlerin kültürel zekâlarının önemli işaretleri olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Rockstuhl vd., (2011) askeri okulda subaylarla gerçekleştirdikleri çalışmada liderlikte kültürel zekânın önemli bir yetenek olduğu sonucunu ortaya çıkarmışlardır.

MacNab (2012), kültürlerarası yönetim ve uluslararası yönetim bölümlerindeki lisansüstü öğrenciler ile kültürel zekâ eğitimini incelemiştir. Gömülü teori ile iki aşamada gerçekleştirdiği çalışmanın ilk aşamasında katılımcıların kültürel zekâ algılarını belirlemiştir. İkinci aşamada ise kültürel zekâ eğitimi öncesi ve sonrasında katılımcıların kültürel zekâ gelişimlerini analiz etmiştir. Araştırma sonucunda kültüre zekânın tüm boyutlarında katılımcılar önemli ölçüde gelişim göstermişlerdir. Ancak en belirgin şekilde gelişim üstbilişsel ve davranışsal kültürel zekâ boyutlarında olmuştur.

MacNab ve Worthley (2012) kültürel zekâ ve kültürel zekâ kapasitenin gelişimi ile bireysel özellikler ve deneyimler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 370'den fazla yönetici ve yönetim bilimi öğrencisinin oluşturduğu çok kültürlü bir grup katılmıştır. Araştırma sonucunda genel özyeterliğin, kültürel zekâ kapasitesinin başarılı bir şekilde gelişmesini sağlamakta önemli bir unsur olduğu ortaya çıkmıştır.

Amiri, Moghimi ve Kazemi (2010), İran'daki bir üniversitede çalışanların performansları ile kültürel zekâ arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda davranışsal kültürel zekâ hariç dört kültürel zekâ boyutundan üçünün, çalışanların performansı ile istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Martines (2005) lisede rehber öğretmenler ile yürüttüğü nitel bir çalışmada katılımcıların çok kültürlü anlayışlarını ve kültürel konulara ilişkin algılarını analiz etmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kültürel olarak farklı öğrencilere yönelik kültürel farkındalık ve duyarlılıklarının kültürel bilgi ve beceri düzeylerine göre daha gelişmiş olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Lindsay ve Harkins (2010) Kanada'da yüksek lisans eğitimi alan ve ilk ve ortaokullarda çalışan 120 öğretmen ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerin çokkültürlü farkındalıklarının bilgi ve beceri boyutlarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin çokkültürlü

yeterlik algıları erkek öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Eğitim düzeyi ve çokkültürlü eğitim ile ilgili ders alıp almama durumuna göre öğretmenlerin puanlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. İlkokul öğretmenlerinin çokkültürlü beceri alt boyutunda puan ortalamalarının ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdem ile çokkültürlü yeterlik arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Ayrıca deneyimli öğretmenlerin beceri alt boyutunda puan ortalamaları bilgi alt boyutuna göre daha yüksek bulunmuştur.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma evreni ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi bölümleri yer almaktadır.

3.1.Araştırma Modeli

Bu araştırma ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeyleri ile çokkültürlü yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olduğundan araştırmanın modeli, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır. Genel tarama modelleri; çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkındaki genel yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Tarama modelleri kendi içinde iki bölüme ayrılmaktadır. Bu bölümler; genel tarama ve örnek olay taramalarıdır. İlişkisel tarama modeli genel tarama yöntemi içine giren bir yöntemdir. İlişkisel tarama modelinde iki değişken arasındaki değişimin varlığı ve/veya niceliği belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2009, s. 77-81). Araştırma modelinde bağımlı ve bağımsız olmak üzere iki temel değişken vardır. Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeylerinin üstbilis, bilis, motivasyon ve davranış alt boyutları ile cinsiyetleri, medeni durumları, eğitim düzeyleri, mesleki kademeleri ve çalıştıkları okul türü araştırma modelinin bağımsız değişkenlerini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algı düzeyi ve alt boyutları ise araştırmanın bağımlı değişkenlerini oluşturmaktadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Konya ili Selçuklu, Karatay ve Meram ilçelerinde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Suriyeli öğrencilerin öğrenim görmekte olduğu resmi ortaöğretim okulları olan Anadolu lisesi, Mesleki ve Teknik Lise ve Anadolu İmam Hatip liselerinde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Bunun için Konya Milli Eğitim Müdürlüğü AR-GE Biriminden Suriyeli öğrencilerin

öğrenim gördüğü resmi ortaöğretim okullarının listesi temin edilmiştir. Araştırmanın evrenini 49 okul ve bu okullarda görev yapmakta olan 3130 öğretmen oluşturmaktadır. Evrende yer alan okul ve öğretmen sayılarının ilçelere göre dağılımları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. *Evrende Yer Alan İlçelerdeki Okul ve Öğretmen Sayıları*

Konya ili Merkez ilçeleri	Karatay		Meram		Selçuklu		Toplam	
Ortaöğretim Kurumları	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı
Anadolu Lisesi	2	109	4	189	4	190	10	488
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	4	229	4	410	8	679	16	1318
Anadolu İmam Hatip Lisesi	8	501	5	201	10	622	23	1324
TOPLAM	14	839	13	800	22	1491	49	3130

Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örnekleme, evrendeki bütün kümelerin bütün elemanlarıyla eşit seçilme şansına sahip oldukları durumda yapılan bir örnekleme türüdür (Karasar, 2009, s. 114). Konya ilinin her bir merkez ilçesi küme kabul edilmiştir. Araştırma evreninde her bir alt evrenin örnekleme girme şansının bütün içindeki oranlarını yansıtabilecek eşitlikte olmasını (Karasar, 2009, s. 115) sağlamak amaçlanmış ve okul türlerine göre evrendeki temsil oranları dikkate alınmıştır. Araştırmanın örneklemini okul türleri arasından tesadüfî küme örnekleme modeliyle seçilen 497 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Sayısal Veriler

Değişkenler	Değişken türü	Sayısı	Yüzdelerik Oran
Cinsiyet	Kadın	257	% 51.7
	Erkek	240	% 48.3
Medeni durum	Evli	401	% 80.7
	Bekâr	96	% 19.3
Eğitim düzeyi	Lisans	421	% 84.7
	Lisansüstü	76	% 15.3
Mesleki kıdem	0-10 yıl	117	% 23.5
	11-20 yıl	208	% 41.9
	21-30 yıl	137	% 26.6
	31 yıl ve üstü	35	% 7.0
Lise türü	Anadolu Lisesi	67	% 13.5
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	189	% 38.0
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	241	% 48.5
TOPLAM		497	

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde çalışanların demografik özelliklerine ilişkin araştırmacı tarafından geliştirilen “*Kişisel Bilgi Formu*” kullanılmıştır. İkinci bölümde öğretmenlerin kültürel zekâ düzeylerini ölçmek üzere, Ang vd. (2007) tarafından geliştirilen, İlhan ve Çetin (2014) tarafından Türkçe’ye uyarlanan üst biliş, biliş, motivasyon ve davranış alt boyutlarından oluşan “*Kültürel Zekâ Ölçeği*” (KZÖ), üçüncü bölümde ise öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarını ölçmek üzere Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından geliştirilen farkındalık, bilgi ve beceri alt boyutlarından oluşan “*Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği*” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu araştırmaya katılan öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Katılımcılara cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, okul türü olmak üzere beş adet soru yöneltilmiştir.

3.3.2. Kültürel Zekâ Ölçeği

Öğretmenlerin kültürel zekâlarını ölçmek üzere, Ang vd. (2007) tarafından geliştirilen, İlhan ve Çetin (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan “Kültürel Zekâ Ölçeği” (KZÖ) kullanılmıştır. Kültürel Zekâ Ölçeği “Kesinlikle katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kısmen katılıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle katılmıyorum” ifadelerinin yer aldığı Beşli Likert tipi bir ölçektir. 20 maddeden oluşan ölçek, dört faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçeğin 4 maddeden oluşan birinci faktörü üst biliş, 6 maddeden oluşan ikinci faktörü biliş, 5 maddeden oluşan üçüncü faktörü motivasyon ve 5 maddeden oluşan dördüncü faktörü davranış olarak isimlendirilmektedir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin uyarlanması sürecinde yapılan geçerlik çalışmasına göre üstbiliş faktörünün açıkladığı varyans % 8.09’dur ve faktör yükleri .65 ile .80 arasında değişmektedir. Biliş faktörünün açıkladığı varyans % 11.36’dır ve faktör yükleri .59 ile .80 arasında değişmektedir. Motivasyon faktörünün açıkladığı varyans % 26.30’dur ve faktör yükleri .67 ile .79 arasında değişmektedir. Faktörlerin Cronbach’s Alpha katsayıları sırasıyla, üst biliş faktörü için .77, biliş faktörü için .79, motivasyon faktörü için .75 ve davranış faktörü için .71 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tümüne yönelik güvenirlik katsayısı ise .85’tir. Ölçekte, “Farklı kültürel geçmişe sahip insanlarla etkileşim kurarken kullandığım kültürel bilgilerin farkındayım.” (üst biliş faktörü), “Diğer kültürlerin dini inançlarını ve kültürel değerlerini bilirim.” (biliş faktörü), “Farklı kültürden insanlarla etkileşim kurmaktan zevk alırım.” (motivasyon faktörü), “Yüz ifadelerimi kültürlerarası etkileşimin gereklerine göre değiştirebilirim.” (davranış faktörü) gibi maddeler yer almaktadır. Üst biliş alt boyutunda 4 madde yer aldığından bu boyuttan alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan ise 20’dir. Biliş boyutunda 6 madde bulunmaktadır. Bu boyuttan alınabilecek en düşük puan 6, en yüksek puan ise 30’dur. Motivasyon boyutunda 5 madde yer almaktadır ve alınabilecek en düşük

puan 5, en yüksek puan ise 25'tir. Davranış boyutunda ise 5 madde bulunduğundan bu boyuttan alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan ise 25'tir. Ölçeğin alt boyutlarından ve ölçeğin genelinden alınan puanların yükselmesi, yüksek kültürel zekâyâ işaret etmektedir (İlhan ve Çetin, 2004).

Bu çalışmada Kültürel Zekâ Ölçeği'nin yapı geçerliliğini belirlemek ve ölçek maddelerinin faktör yüklerini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Veri setinin uygun olup olmadığını belirlemek için ilk önce Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Bartlett Sphericity testi sonucuna bakılmıştır. KMO değeri .91 ve Bartlett Küresellik testi sonucunun da anlamlı olduğu ortaya çıkmış ($\chi^2=4724,065$, $p=.00$) ve faktör analizi için uygun olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Tablo 12'de Kültürel Zekâ Ölçeği'nde yer alan ifadelerin faktör yükleri ve alt boyutlarının açıkladığı varyans yüzdeleri ile güvenilirlik analizi sonucu elde edilen Cronbach's Alpha katsayıları Tablo 6'da verilmiştir:

Tablo 6. *Kültürel Zekâ Ölçeği'nde Yer Alan İfadelerin Faktör Yükleri ve Açıkladığı Varyans Yüzdeleri Cronbach's Alpha Katsayıları*

Faktör	Madde sayısı	Madde Faktör yükleri aralığı	Açıkladığı varyans	İç Tutarlılık (Cronbach's Alpha)
Üstbiliş	4	.60-.82	36.98	.77
Biliş	6	.67-.87	11.12	.88
Motivasyon	5	.61-.79	7.95	.83
Davranış	5	.51-.73	5.77	.79
Kültürel Zekâ Toplam	20	.51- .87	61.84	.90

3.3.3. Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği

Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından öğretim elemanlarına yönelik olarak geliştirilmiştir. “Tamamen katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kısmen katılıyorum”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” arasında değişen beşli Likert tipi olarak hazırlanan ölçek farkındalık, bilgi ve beceri olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte, farkındalık boyutunda 16, bilgi boyutunda 9, beceri boyutunda ise 16 madde olmak üzere toplam 41 madde bulunmaktadır. Ölçekten elde edilecek en düşük puan 41, en yüksek puan ise 205’tir. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında bilgi boyutunda en düşük puan 9, en yüksek puan 45’tir. Beceri ve farkındalık boyutlarında ise en düşük puan 16, en yüksek puan 80’dir. Yüksek puan, öğretmenlerin çokkültürlü eğitimi uygulamada kendilerini yeterli algıladıklarını, öğrencilerinin ve kendi kültürleri hakkında bilgi sahibi olduklarını, ayrıca çokkültürlü eğitimi gerekli ve önemli gördüklerini ifade etmektedir. Düşük puan ise çokkültürlü eğitimde kendilerini yeterli algılamadıkları, çokkültürlü eğitim için olumlu tutuma sahip olmadıkları ve kültürel çeşitlilikle ilgili kendilerini yetersiz algıladıklarını ifade etmektedir. Ölçekte yer alan 10 madde ters yönde puanlanmaktadır. Ölçeğin uyarlanması sürecinde yapılan geçerlik çalışmasına göre beceri boyutunun açıkladığı varyans % 30.01’dir ve faktör yükleri .34 ile .75 arasında değişmektedir. Farkındalık boyutunun açıkladığı varyans % 7.98’dir ve faktör yükleri .35 ile .68 arasında değişmektedir. Bilgi boyutunun açıkladığı varyans % 5.87’dir ve faktör yükleri .52 ile .72 arasında değişmektedir. Tüm faktörler toplam varyansın % 43.94’ünü açıklamaktadır. Ölçeğin Cronbach’s Alpha iç tutarlık katsayıları, “Farkındalık” boyutunda 0,85; “Bilgi” boyutunda 0,87; “Beceri” boyutunda 0,91; ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlılık katsayısı 0,95’tir (Başbay ve Kağnıcı, 2011). Ölçeğin öğretmenlerde kullanılabilirliğinin belirlenmesi için Bulut ve Başbay (2014) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Güvenirlik analizi sonucuna göre Cronbach’s Alpha katsayıları farkındalık boyutu için .84, bilgi boyutu için .83, beceri boyutu için .84 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tümü için hesaplanan değer ise .93’tür (Bulut ve Başbay, 2014).

Bu çalışmada Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği’nin yapı geçerliliğini belirlemek ve ölçek maddelerinin faktör yüklerini belirlemek amacıyla açımlayıcı

faktör analizi uygulanmıştır. Veri setinin uygun olup olmadığını belirlemek için ilk önce Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Bartlett Sphericity testi sonucuna bakılmıştır. KMO değeri .91 ve Bartlett Küresellik testi sonucunun da anlamlı olduğu ortaya çıkmış ($\chi^2=8070,812$, $p=.00$) ve faktör analizi için uygun olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Tablo 7’de Çokkültürlü Yeterlik Algı Ölçeği’nde yer alan ifadelerin faktör yükleri ve alt boyutlarının açıkladığı varyans yüzdeleri ile güvenilirlik analizi sonucu elde edilen Cronbach’s Alpha katsayıları Tablo 7’de verilmiştir:

Tablo 7. Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği’nde Yer Alan İfadelerin Faktör Yükleri ve Açıkladığı Varyans Yüzdeleri ile Cronbach’s Alpha Katsayıları

Faktör	Madde sayısı	Madde Faktör yükleri aralığı	Açıkladığı varyans	İç Tutarlılık (Cronbach’s Alpha)
Farkındalık	16	.34-.72	16.14	.82
Beceri	16	.35-.73	14.08	.80
Bilgi	9	.48-.74	8.87	.86
Çokkültürlü Yeterlik Algıları Toplam	41	.34-.74	39.11	.90

Her iki ölçek için ölçekte yer alan aralık değerleri $n=5$ olmak üzere aralık genişliği= $(n-1)/n$ formülü $(5-1)/5=0.80$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeklerin puan aralıkları Tablo 8 ve Tablo 9’da sunulmuştur:

Tablo 8. Kültürel Zekâ Ölçeği İçin Hesaplanan Puan Aralıkları

Kültürel Zekâ Ölçeği	
Seçenekler	Puan Aralığı
Kesinlikle katılmıyorum	1.00 – 1.79
Katılmıyorum	1.80 – 2.59
Kısmen katılıyorum	2.60 – 3.39
Katılıyorum	3.40 – 4.19
Kesinlikle katılıyorum	4.20 – 5.00

Tablo 9. Çokkültürlü Yeterlik Algı Ölçeği İçin Hesaplanan Puan Aralıkları

Çokkültürlü Yeterlik Algı Ölçeği	
Seçenekler	Puan Aralığı
Kesinlikle katılmıyorum	1.00 – 1.79
Katılmıyorum	1.80 – 2.59
Kısmen katılıyorum	2.60 – 3.39
Katılıyorum	3.40 – 4.19
Tamamen katılıyorum	4.20 – 5.00

3.4.Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında yer alan ölçme araçlarının uygulanması için Ek-1’de yer alan gerekli izin alınmıştır. Araştırma Konya ili Selçuklu, Karatay ve Meram ilçelerinde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Anadolu lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi olmak üzere resmi ortaöğretim okullarına izin belgeleri ile birlikte ziyaretlerde bulunulmuş ve araştırmanın amacına yönelik katılımcılara bilgi verilmiştir. Ölçme araçları eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmadan gönüllülük esas olmak üzere uygulanmıştır.

Araştırmada ölçekler 633 öğretmene dağıtılmıştır. Ancak toplanan verilerin bazılarında eksik ve yanlış kodlamaya rastlanılmış ya da verilerinin bazılarında sadece aynı maddenin işaretlendiği tespit edilmiştir. Bu sebeple 136 veri işleme alınmamıştır. Dolayısıyla 497 öğretmenden toplanan veriler analiz edilmiştir.

3.5.Verilerin Analizi

Araştırma verileri IBM SPSS 23.00 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada ilk olarak katılımcıların demografik dağılımlarını belirlemek amacıyla betimsel istatistikleri yapılmış ve yüzde ve frekans değerlerine yer verilmiştir. Katılımcıların kültürel zekâ düzeyleri ile çokkültürlü yeterlik algı

düzeylelerine ilişkin puanları hesaplamak için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

Araştırmada grup karşılaştırmaları yapılırken grupların kendi içindeki normallik ve homojenliği test edilmiştir. Normallik koşullarının sağlanıp sağlanmadığını belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve histogram grafiklerine bakılmıştır. Histogram grafikleri Ek-3'te yer almaktadır. Aynı zamanda aritmetik ortalama, mod, medyan değerleri ile çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Aritmetik ortalama, mod ve medyanın eşit ya da yakın olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırları içinde 0'a yakın olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarının kendi standart hatalarına bölünmesi ile hesaplanan çarpıklık ve basıklık indekslerinin ± 2 sınırları içinde 0'a yakın olması normal dağılımın varlığına işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013; McKillup, 2012; Wilcox, 2012b; Howitt ve Cramer, 2011; Lind, vd. 2006 akt. Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016, s.133). Grup karşılaştırmalarında varyansların homojenliğine bakılmış ve Levene's testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre grup karşılaştırmalarında parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir.

Çoklu regresyon analizinin yapılabilmesi için bazı varsayımların karşılanması gerekmektedir. Çok değişkenli uç değerlerin belirlenmesi, normallik, doğrusallık ve eşvaryanslılık (homojenlik) ile bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olup olmadığını test etmek çoklu regresyon analizi için güvenilir ve geğerli sonuçlar elde etmemizi sağlar (Büyüköztürk, 2010; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Çok değişkenli uç değerlerin belirlenmesinde Mahalanobis uzaklık değerleri hesaplanmaktadır. Mahalanobis uzaklığı, bir deneğin diğer deneklerin merkezinden olan uzaklığını göstermektedir (Çokluk vd., 2018). Çok değişkenli normal dağılım varsayımının karşılanıp karşılanmadığını belirlemek için de mahalanobis uzaklık değerleri incelenebilmektedir. Hesaplama da .01 ya da daha tutucu yaklaşmak istenilirse .001 anlamlılık düzeyinden küçük olan veriler veri setinden çıkarılır (Büyüköztürk, 2010). Çok değerli uç değerlerin belirlenmesi ve aynı zamanda çok değişkenli normal dağılım varsayımının karşılanıp karşılanmadığını test etmek için mahalanobis uzaklık değerleri regresyon modeli için

belirlenen farkındalık, beceri ve bilgi bağımlı değişkenleri ile üstbiliş, biliş, motivasyon ve davranış bağımsız değişkenleri için mahalnobis uzaklık değerleri hesaplanmış $p < .001$ anlamlılık düzeyinde bir veriye rastlanılmamıştır. Çok değişkenli normallik ve doğrusallık için saçılma diyagramı matrisi incelenebilmektedir. Matriste yer alan dağılımların şekilleri normallik ve doğrusallık hakkında bilgi vermektedir. Elips şeklinde dağılımlar elde edilirse normallik ve doğrusallığın sağlandığı, elips şeklinden uzaklaşırsa normallikten sapma olduğu şeklinde yorum yapılabilir (Çokluk vd., 2018). Verilerin çoklu normallik ve doğrusallık varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirleyebilmek için yapılan saçılma diyagramı matrisi incelenmiştir. Saçılma diyagramı matrisi Ek-4'te yer almaktadır.

Çok değişkenli istatistiklerde eşvaryanslılık (homojenlik) varyans- kovaryans matrislerinin eşitliği için Box M Testi ile incelenebilir. Test sonucunda anlamlılık düzeyi .05'ten büyükse çok değişkenli normallik varsayımının karşılandığı söylenebilir (Çokluk vd., 2018). Bu çalışmada çok değişkenli ANOVA uygulamasından farkındalık, beceri ve bilgi bağımlı değişkenleri ile üstbiliş, biliş, motivasyon ve davranış bağımsız değişkenlerine ait yapılan Box M Testi (Box M=23.105; F= 1.933; p= .075 >.05) sonucunda çok değişkenli normallik varsayımının karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Çoklu regresyon analizi öncesi bağımsız değişkenler (yordayıcı değişkenler) arasında çoklu bağlantı probleminin olmaması gerekmektedir. Çoklu bağlantı probleminin belirlenmesinde değişkenler arasında ikili korelasyonların, varyans artış faktörlerinin (VIF), bağımsız değişkenler için tolerans değerleri ile koşul indeks değerlerinin incelemesi yapılır. Bağımsız (yordayıcı) değişkenler arasında ikili korelasyonların yüksek çıkması çoklu bağlantı probleminin olduğunu gösterir. Dolayısıyla .80 üzerindeki korelasyon çoklu bağlantı olabileceğini, .90 üzerindeki korelasyonun ise ciddi bir çoklu bağlantı sorununun olabileceğine işaret eder. Varyans artış faktörleri $1/(1-R^2)$ formülü ile hesaplandığı için yordayıcı ve yordanan değişkenler arasında ilişki yoksa $R^2=0$ olacağı için VIF=1; değişkenler arasında mükemmel bir ilişki varsa $R^2 = 1$ olacağı için VIF= ∞ olur. $R^2 = .90$ olduğu durumda ise VIF = 10 olacağı için VIF değerinin 10'a eşit ya da 10'dan büyük olması çoklu bağlantı probleminin olduğunu belirtir. Bir bağımsız

değişken ile ilgili olarak diğer bağımsız değişkenlerin açıklayamadıkları varyans oranına tolerans değeri denilmektedir. Bağımsız değişkenler için tolerans değerleri de $1-R^2$ formülü ile hesaplanır ve .10'dan küçük olması durumunda çoklu bağlantı probleminin varlığı ortaya çıkar. En yüksek özdeğerin, değişkenin özdeğerine oranının karekökü olarak hesaplanan değere durum indeksi (CI) denir. 30'dan yüksek olması durumunda çoklu bağlantı probleminin olduğuna işarettir (Büyüköztürk, 2010; Çokluk vd., 2018). Çoklu regresyon analizi öncesinde çoklu bağlantı probleminin olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz sonuçlarına göre; *farkındalık* yordanan değişkeni ile üstbiliş, biliş, motivasyon ve davranış yordayıcı değişkenleri için yapılan analiz sonucu bağımsız değişkenler arasında ikili korelasyonların .146 ile .611 arasında değiştiği, *beceri* yordanan değişkeni ile üstbiliş, biliş, motivasyon ve davranış yordayıcı değişkenleri için yapılan analiz sonucu bağımsız değişkenler arasında ikili korelasyonların .223 ile .611 arasında değiştiği, *bilgi* yordanan değişkeni ile üstbiliş, biliş, motivasyon ve davranış yordayıcı değişkenleri için yapılan analiz sonucu bağımsız değişkenler arasında ikili korelasyonların .305 ile .611 arasında değiştiği sonucu ortaya çıkmıştır.

En büyük VIF değeri 1.870 olarak hesaplanmıştır. Bağımsız değişkenler için tolerans değeri .535 ile .744 arasında değişmektedir. Durum indeksi, CI değeri de 12.61 ile 23.84 arasında değişmektedir ve otokorelasyon olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Çoklu regresyon analizi için varsayımların karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Veri analizi için yapılan işlemler açıklandıktan sonra araştırmanın yöntem bölümü Şekil 5'teki gibi özetlenebilir:

Şekil 5. Araştırmanın Yöntemi

Araştırma Modeli	<ul style="list-style-type: none"> • Genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeline dayalı betimsel bir çalışma
Araştırmanın Evreni	<ul style="list-style-type: none"> • Konya ili Selçuklu, Karatay ve Meram ilçelerinde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Suriyeli öğrencilerin öğrenim görmekte olduğu resmi ortaöğretim okulları olan Anadolu lisesi, Mesleki ve Teknik Lise ve Anadolu İmam Hatip liselerinde görev yapmakta olan öğretmenler
Araştırmanın Örneklemi	<ul style="list-style-type: none"> • Suriyeli öğrencilerin devam etmekte olduğu resmi ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan tesadüfi küme örnekleme modeliyle seçilmiş 497 öğretmen
Veri Toplama Araçları	<ul style="list-style-type: none"> • Kültürel Zekâ Ölçeği • Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği
Verilerin Analizi	<ul style="list-style-type: none"> • Betimsel istatistikler (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma) • Normallik ve homojenlik testleri (Kolmogorov-Smirnov, Levene's Testi) • Parametrik testler (Bağımsız Grup T-Testi, One Way Anova) • Çoklu karşılaştırmalar (Tukey) • İlişki testi (Pearson Momentler Çarpımı) • Çok değişkenli Anova (Box M testi) • Çoklu Regresyon analizi

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amaçlarına yönelik olarak toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1.Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültürel Zekâ Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeyleri toplam puanı ile üst biliş, biliş, motivasyon ve davranış alt boyutlarına ilişkin puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 10'da sunulmuştur:

Tablo 10. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültürel Zekâ Düzeyleri Toplam Puanı ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Kültürel zekâ ölçeği ve Alt boyutları	N	\bar{X}	Standart sapma
Üst biliş	497	4.23	.57
Biliş	497	3.25	.75
Motivasyon	497	3.86	.68
Davranış	497	3.64	.66
Kültürel zekâ ölçek toplamı	497	3.70	.52

Analiz sonucuna göre ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeylerini ifade eden puanların aritmetik ortalamaları 3.25 ile 4.23 arasında değişmektedir. Kültürel zekâ toplam puanlarının ortalaması 3.70'dir ve *katılıyorum* düzeyine karşılık gelmektedir. Öğretmenler kültürel zekâ düzeyini en yüksek ortalama ile üst biliş ($\bar{X}=4.23$) alt boyutunda değerlendirmişlerdir ve *kesinlikle katılıyorum* düzeyine karşılık gelmektedir. En düşük ortalama ise biliş ($\bar{X}=3.25$) alt boyutunda görülmektedir ve *kısmen katılıyorum* düzeyine karşılık gelmektedir. Analiz sonucunda ortaöğretim okulu öğretmenlerinin üst biliş boyutuna göre kültürel zekâ puan ortalamalarının diğer alt boyutlara ve ölçek toplamına göre daha yüksek düzeyde oluşu sonucu ortaya çıkmıştır. Standart sapmalar incelendiğinde en

homojen dağılımın kültürel zekâ ölçeği toplam puanlarında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En heterojen dağılım ise biliş alt boyutu puan ortalamalarında görülmektedir.

4.2.Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültürel Zekâ Düzeylerinin Cinsiyet, Medeni Durum, Eğitim Düzeyi, Mesleki Kıdem Ve Okul Türü Bağımsız Değişkenlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

4.2.1. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültürel Zekâ Düzeylerinin Cinsiyet Bağımsız Değişkenine Göre İncelenmesi

Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeylerinin cinsiyet bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t- testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültürel Zekâ Düzeylerinin Cinsiyet Bağımsız Değişkenine Göre Bağımsız Grup T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p																																												
Üst biliş	Kadın	257	4.26	.53	495	1.151	.250																																												
	Erkek	240	4.20	.60				Biliş	Kadın	257	3.26	.76	495	.492	.734	Erkek	240	3.24	.73	Motivasyon	Kadın	257	3.88	.66	495	.854	.539	Erkek	240	3.84	.71	Davranış	Kadın	257	3.64	.67	495	.023	.793	Erkek	240	3.63	.65	Kültürel zekâ ölçek toplamı	Kadın	257	3.71	.53	495	.053	.500
Biliş	Kadın	257	3.26	.76	495	.492	.734																																												
	Erkek	240	3.24	.73				Motivasyon	Kadın	257	3.88	.66	495	.854	.539	Erkek	240	3.84	.71	Davranış	Kadın	257	3.64	.67	495	.023	.793	Erkek	240	3.63	.65	Kültürel zekâ ölçek toplamı	Kadın	257	3.71	.53	495	.053	.500	Erkek	240	3.68	.52								
Motivasyon	Kadın	257	3.88	.66	495	.854	.539																																												
	Erkek	240	3.84	.71				Davranış	Kadın	257	3.64	.67	495	.023	.793	Erkek	240	3.63	.65	Kültürel zekâ ölçek toplamı	Kadın	257	3.71	.53	495	.053	.500	Erkek	240	3.68	.52																				
Davranış	Kadın	257	3.64	.67	495	.023	.793																																												
	Erkek	240	3.63	.65				Kültürel zekâ ölçek toplamı	Kadın	257	3.71	.53	495	.053	.500	Erkek	240	3.68	.52																																
Kültürel zekâ ölçek toplamı	Kadın	257	3.71	.53	495	.053	.500																																												
	Erkek	240	3.68	.52																																															

Levene's Testi = 0.053 p= 0.818

$p < .05$

Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeylerinin cinsiyet bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonuçlarına göre $p < .05$ düzeyinde istatistikî açıdan anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.2. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültürel Zekâ Düzeylerinin Medeni Durum Bağımsız Değişkenine Göre İncelenmesi

Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeylerinin medeni durum bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Bağımsız Grup t-testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur:

Tablo 12. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültürel Zekâ Düzeylerinin Medeni Durum Bağımsız Değişkenine Göre Bağımsız Grup T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Medeni durum	N	\bar{X}	ss	sd	t	p																																												
Üst biliş	Evli	401	4.23	.57	495	-.440	.660																																												
	Bekâr	96	4.26	.58				Biliş	Evli	401	3.23	.75	495	-1.261	.208	Bekâr	96	3.34	.74	Motivasyon	Evli	401	3.82	.68	495	-2.992	.003*	Bekâr	96	4.05	.66	Davranış	Evli	401	3.61	.67	495	-1.582	.114	Bekâr	96	3.73	.64	Kültürel zekâ ölçek toplamı	Evli	401	3.67	.53	495	-2.102	.036*
Biliş	Evli	401	3.23	.75	495	-1.261	.208																																												
	Bekâr	96	3.34	.74				Motivasyon	Evli	401	3.82	.68	495	-2.992	.003*	Bekâr	96	4.05	.66	Davranış	Evli	401	3.61	.67	495	-1.582	.114	Bekâr	96	3.73	.64	Kültürel zekâ ölçek toplamı	Evli	401	3.67	.53	495	-2.102	.036*	Bekâr	96	3.80	.50								
Motivasyon	Evli	401	3.82	.68	495	-2.992	.003*																																												
	Bekâr	96	4.05	.66				Davranış	Evli	401	3.61	.67	495	-1.582	.114	Bekâr	96	3.73	.64	Kültürel zekâ ölçek toplamı	Evli	401	3.67	.53	495	-2.102	.036*	Bekâr	96	3.80	.50																				
Davranış	Evli	401	3.61	.67	495	-1.582	.114																																												
	Bekâr	96	3.73	.64				Kültürel zekâ ölçek toplamı	Evli	401	3.67	.53	495	-2.102	.036*	Bekâr	96	3.80	.50																																
Kültürel zekâ ölçek toplamı	Evli	401	3.67	.53	495	-2.102	.036*																																												
	Bekâr	96	3.80	.50																																															

Levene’s Testi = 0.071 p=0.791

* $p < .05$

Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeylerinin medeni durum bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonuçlarına göre üstbiliş [$t_{(495)} = -.440$, $p > 0.05$], biliş [$t_{(495)} = -1.261$, $p > 0.05$] ve davranış [$t_{(495)} = -1.582$, $p > 0.05$] alt boyutlarında $p < .05$ düzeyinde istatistikî açıdan anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Motivasyon alt boyutu [$t_{(495)} = -2.992$, $p = .003 < 0.05$]

ile ölçek toplamında [$t_{(495)}=-2.102$, $p=.036<0.05$] ise $p<0.05$ düzeyinde istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Motivasyon alt boyutunda bekâr katılımcıların puan ortalamalarının ($\bar{X}=4.05$) evli katılımcıların puan ortalamalarından ($\bar{X}=3.82$) istatistikî olarak daha fazla olduğu görülmektedir. Benzer şekilde kültürel zekâ ölçek toplamında da bekâr katılımcıların puan ortalamalarının ($\bar{X}=3.80$) evli katılımcıların puan ortalamalarından ($\bar{X}=3.67$) istatistikî olarak daha fazla olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

4.2.3. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültürel Zekâ Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Bağımsız Değişkenine Göre İncelenmesi

Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeylerinin eğitim düzeyi bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Bağımsız Grup T-Testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 13'te sunulmuştur:

Tablo 13. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültürel Zekâ Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Bağımsız Değişkenine Göre Bağımsız Grup T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Üst biliş	Lisans	421	4.22	.58	495	-.929	.353
	Lisansüstü	76	4.29	.51			
Biliş	Lisans	421	3.24	.75	495	-.840	.401
	Lisansüstü	76	3.32	.72			
Motivasyon	Lisans	421	3.86	.68	495	-.573	.567
	Lisansüstü	76	3.91	.68			
Davranış	Lisans	421	3.62	.66	495	-1.102	.271
	Lisansüstü	76	3.71	.67			
Kültürel zekâ ölçek toplamı	Lisans	421	3.69	.53	495	-1.093	.275
	Lisansüstü	76	3.76	.52			

Levene's Testi = 0.028 p= 0.868

$p < .05$

Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeylerinin eğitim düzeyi bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Grup t-testi sonuçlarına göre eğitim düzeyi bağımsız değişkeni ile kültürel zekâ puan ortalamaları arasında $p < .05$ düzeyinde istatistikî açıdan anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.4. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültürel Zekâ Düzeylerinin Mesleki Kıdem Bağımsız Değişkenine Göre İncelenmesi

Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeylerinin mesleki kıdem bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) yapılmıştır. Homojenlik testi sonuçlarında üstbiliş, biliş, motivasyon alt boyutları ile ölçek toplamı homojenlik varsayımını karşıladığı için çoklu karşılaştırmalarda Post Hoc testlerinden Tukey-HSD testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur:

Tablo 14. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültürel Zekâ Düzeylerinin Mesleki Kıdem Bağımsız Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (One Way Anova) Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	sd	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey-HSD)
Üstbilis̃	1	0-10 yıl	117	4.21	3-493	.683	.563	-
	2	11-20 yıl	208	4.24				
	3	21-30 yıl	137	4.28				
	4	31 yıl ve üstü	35	4.14				
Bilis̃	1	0-10 yıl	117	3.28	3-493	1.026	.381	-
	2	11-20 yıl	208	3.30				
	3	21-30 yıl	137	3.18				
	4	31 yıl ve üstü	35	3.13				
Motivasyon	1	0-10 yıl	117	3.89	3-493	2.726	.044*	1-4 2-4
	2	11-20 yıl	208	3.90				
	3	21-30 yıl	137	3.86				
	4	31 yıl ve üstü	35	3.55				
Davranış	1	0-10 yıl	117	3.67	3-493	1.121	.340	-
	2	11-20 yıl	208	3.68				
	3	21-30 yıl	137	3.58				
	4	31 yıl ve üstü	35	3.51				
Kültürel Zekâ Ölçek Toplamı	1	0-10 yıl	117	3.72	3-493	1.587	.192	-
	2	11-20 yıl	208	3.73				
	3	21-30 yıl	137	3.67				
	4	31 yıl ve üstü	35	3.53				

Levene's Testi = 2.226 p=0.084

* $p < .05$

Yapılan ANOVA testi analiz sonuçlarına göre ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeylerinin mesleki kıdem bağımsız değişkenine göre üstbilis̃, bilis̃, davranış alt boyutları ve kültürel zekâ toplam puanı arasında $p < .05$ düzeyinde istatistikî açıdan anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Motivasyon alt boyutunda [$F_{(3, 493)} = 2.726$, $p = .044 < 0.05$] ise $p < .05$ düzeyinde istatistikî açıdan anlamlı bir farkın ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey-HSD testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre motivasyon alt boyutunda mesleki kıdem yılı 0-10

yıl arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{X}=3.89$) ile kıdem yılı 31 yıl ve üstü olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{X}=3.55$) arasındaki farkın mesleki kıdem yılı 0-10 yıl arasında olan katılımcıların lehine olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Motivasyon alt boyutunda mesleki kıdem yılı 11-20 yıl arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{X}=3.90$) ile kıdem yılı 31 yıl ve üstü olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{X}=3.55$) arasındaki farkın ise mesleki kıdem yılı 11-20 yıl arasında olan katılımcıların lehine olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

4.2.5. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültürel Zekâ Düzeylerinin Okul Türü Bağımsız Değişkenine Göre İncelenmesi

Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeylerinin okul türü bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 15’te sunulmuştur

Tablo 15. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültürel Zekâ Düzeylerinin Okul Türü Bağımsız Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (One Way Anova) Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Okul Türü	N	\bar{X}	sd	F	P	Anlamlı Fark
Üstbiliş	Anadolu L.	67	4.29		.559	.572	-
	Mesleki ve Teknik A.L.	189	4.25				
	Anadolu İmam Hatip L.	241	4.21				
Biliş	Anadolu L.	67	3.30		.188	.829	-
	Mesleki ve Teknik A.L.	189	3.23				
	Anadolu İmam Hatip L.	241	3.25				
Motivasyon	Anadolu L.	67	4.02	2-494	2.012	.135	-
	Mesleki ve Teknik A.L.	189	3.83				
	Anadolu İmam Hatip L.	241	3.85				
Davranış	Anadolu L.	67	3.58		.393	.675	-
	Mesleki ve Teknik A.L.	189	3.62				
	Anadolu İmam Hatip L.	241	3.66				
Kültürel zekâ ölçek toplamı	Anadolu L.	67	3.75		.388	.678	-
	Mesleki ve Teknik A.L.	189	3.68				
	Anadolu İmam Hatip L.	241	3.69				

Levene's Testi = 0.876 p=0.417

$p < .05$

Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeylerinin okul türü bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre okul türü bağımsız değişkeni ile kültürel zekâ puan ortalamaları arasında $p < .05$ düzeyinde istatistikî açıdan anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.3.Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ortaöğretim okulu öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algı düzeyleri toplam puanı ile farkındalık, beceri ve bilgi alt boyutlarına ilişkin puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 16’ da sunulmuştur:

Tablo 16. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algı Düzeyi Toplam Puanı ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Çokkültürlü Yeterlik Algı Düzeyi ve Alt boyutları	N	\bar{X}	Standart sapma
Farkındalık	497	4.08	.52
Beceri	497	3.76	.47
Bilgi	497	3.86	.57
Ölçek Toplamı	497	3.91	.43

Analiz sonucuna göre ortaöğretim okulu öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algı düzeylerini ifade eden puanların aritmetik ortalamaları 3.76 ile 4.08 arasında değişmektedir. Çokkültürlü Yeterlik Algısı toplam puanlarının ortalaması 3.91’dir ve *katılıyorum* düzeyine karşılık gelmektedir. Öğretmenler Çokkültürlü Yeterlik Algı düzeyini en yüksek puan ortalaması ile farkındalık ($\bar{X}=4.08$) alt boyutunda değerlendirmişlerdir ve *katılıyorum* düzeyine karşılılık gelmektedir. En düşük puan ortalaması ise beceri ($\bar{X}=3.76$) alt boyutunda görülmektedir ve *katılıyorum* düzeyine karşılık gelmektedir. Bilgi alt boyutunun puan ortalaması ise 3.86’dır. Bu sonuçlara göre ortaöğretim okulu öğretmenlerinin farkındalık alt boyutuna göre Çokkültürlü Yeterlik Algı puan ortalamaları diğer alt boyutlara ve ölçek toplamına göre görece daha yüksek düzeydedir. Standart sapmalar incelendiğinde en homojen dağılımın çokkültürlü yeterlik algısı ölçeği toplam puanlarında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En heterojen dağılım ise bilgi alt boyutu puan ortalamalarında görülmektedir.

4.4.Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algı Düzeylerinin Cinsiyet, Medeni Durum, Eğitim Düzeyi, Mesleki Kıdem Ve Okul Türü Bağımsız Değişkenlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

4.4.1. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algı Düzeylerinin Cinsiyet Bağımsız Değişkenine Göre İncelenmesi

Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algı düzeylerinin cinsiyet bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Bağımsız Grup t-testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algı Düzeylerinin Cinsiyet Bağımsız Değişkenine Göre Bağımsız Grup T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p																																
Farkındalık	Kadın	257	4.12	.53	495	2.132	.033*																																
	Erkek	240	4.02	.60				Beceri	Kadın	257	3.75	.76	495	-.404	.686	Erkek	240	3.77	.73	Bilgi	Kadın	257	3.87	.66	495	.309	.758	Erkek	240	3.85	.71	Ölçek Toplamı	Kadın	257	3.92	.53	495	.915	.500
Beceri	Kadın	257	3.75	.76	495	-.404	.686																																
	Erkek	240	3.77	.73				Bilgi	Kadın	257	3.87	.66	495	.309	.758	Erkek	240	3.85	.71	Ölçek Toplamı	Kadın	257	3.92	.53	495	.915	.500	Erkek	240	3.89	.52								
Bilgi	Kadın	257	3.87	.66	495	.309	.758																																
	Erkek	240	3.85	.71				Ölçek Toplamı	Kadın	257	3.92	.53	495	.915	.500	Erkek	240	3.89	.52																				
Ölçek Toplamı	Kadın	257	3.92	.53	495	.915	.500																																
	Erkek	240	3.89	.52																																			

Levene’s Testi = 0.183 p=0.669

* $p < .05$

Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algı düzeylerinin cinsiyet bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonuçlarına göre beceri [$t_{(495)} = -.404, p > 0.05$] ve bilgi [$t_{(495)} = .309, p > 0.05$], alt boyutları ile ölçek toplamında [$t_{(495)} = .915, p > 0.05$] $p < 0.05$ düzeyinde istatistikî açıdan anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Farkındalık alt boyutunda [$t_{(495)} = -2.132, p = .033 < 0.05$] ise $p < 0.05$ düzeyinde istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Kadın katılımcıların puan ortalamalarının ($\bar{X} = 4.12$) erkek katılımcıların puan ortalamalarından ($\bar{X} = 4.02$) istatistikî olarak daha fazla olduğu görülmektedir.

4.4.2. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algı Düzeylerinin Medeni Durum Bağımsız Değişkenine Göre İncelenmesi

Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algı düzeylerinin medeni durum bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Bağımsız Grup t-testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algı Düzeylerinin Medeni Durum Bağımsız Değişkenine Göre Bağımsız Grup T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Medeni Durum	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Farkındalık	Evli	401	4.05	.52	495	-2.249	.025*
	Bekâr	96	4.18	.49			
Beceri	Evli	401	3.74	.46	495	-2.001	.046*
	Bekâr	96	3.85	.50			
Bilgi	Evli	401	3.82	.57	495	-3.046	.002*
	Bekâr	96	4.02	.54			
Ölçek Toplamı	Evli	401	3.88	.42	495	-2.816	.005*
	Bekâr	96	4.02	.43			

Levene’s Testi = 0.412 p=0.521

Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algı düzeylerinin medeni durum bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonuçlarına göre farkındalık [$t_{(495)} = -2.249$, $p = .025 < 0.05$] beceri [$t_{(495)} = -2.001$, $p = .046 < 0.05$] ve bilgi [$t_{(495)} = -3.046$, $p = .002 < 0.05$] alt boyutları ile ölçek toplamında [$t_{(495)} = -2.816$, $p = .005 < 0.05$] $p < .05$ düzeyinde istatistikî açıdan anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Bekâr katılımcıların puan ortalamalarının farkındalık ($\bar{X} = 4.18$), beceri ($\bar{X} = 3.85$) bilgi ($\bar{X} = 4.02$) alt boyutlarında ve ölçek toplamında ($\bar{X} = 4.02$) evli katılımcıların puan ortalamalarından farkındalık ($\bar{X} = 4.05$), beceri ($\bar{X} = 3.74$), bilgi ($\bar{X} = 3.82$) alt boyutlarında ve ölçek toplamında ($\bar{X} = 3.88$) istatistikî açıdan daha fazla olduğu görülmektedir.

4.4.3. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algı Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Bağımsız Değişkenine Göre İncelenmesi

Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algı düzeylerinin eğitim düzeyi bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Bağımsız Grup t-testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algı Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Bağımsız Değişkenine Göre Bağımsız Grup T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Farkındalık	Lisans	421	4.07	.52	495	-.325	.745
	Lisansüstü	76	4.09	.51			
Beceri	Lisans	421	3.76	.46	495	.170	.865
	Lisansüstü	76	3.75	.53			
Bilgi	Lisans	421	3.87	.57	495	.829	.408
	Lisansüstü	76	3.81	.58			
Ölçek Toplamı	Lisans	421	3.91	.42	495	.163	.871
	Lisansüstü	76	3.90	.45			

Levene's Testi = 0.209 p=0.648

$p < .05$

Analiz sonucuna göre ortaöğretim okulu öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algı düzeylerinin eğitim düzeyi bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonuçlarına ölçeğin alt boyutlarında ve ölçek toplamında eğitim düzeyi bağımsız değişkeni ile çokkültürlü yeterlik algı düzeyi arasında $p < .05$ düzeyinde istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

4.4.4. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdem Bağımsız Değişkenine Göre İncelenmesi

Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algı Düzeylerinin mesleki kıdem bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) yapılmıştır. Homojenlik testi sonuçlarında ölçeğin üç alt boyutu ile ölçek toplamı homojenlik varsayımı karşılandığı için çoklu karşılaştırmalarda Post Hoc testlerinden Tukey-HSD testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 20'de sunulmuştur:

Tablo 20. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdem Bağımsız Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (One Way Anova) Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	sd	F	p	Anlamlı Fark (Tukey-HSD)
Farkındalık	1. 0-10 yıl	117	4.13	3-493	5.721	.001*	1-4 2-3 2-4
	2. 11-20 yıl	208	4.15				
	3. 21-30 yıl	137	3.97				
	4. 31 yıl ve üstü	35	3.87				
Beceri	1. 0-10 yıl	117	3.89	3-493	3.840	.010*	1-2 1-3
	2. 11-20 yıl	208	3.73				
	3. 21-30 yıl	137	3.72				
	4. 31 yıl ve üstü	35	3.68				
Bilgi	1. 0-10 yıl	117	3.95	3-493	1.996	.114	-
	2. 11-20 yıl	208	3.87				
	3. 21-30 yıl	137	3.81				
	4. 31 yıl ve üstü	35	3.71				
Ölçek Toplamı	1. 0-10 yıl	117	4.00	3-493	4.390	.005*	1-3 1-4
	2. 11-20 yıl	208	3.92				
	3. 21-30 yıl	137	3.84				
	4. 31 yıl ve üstü	35	3.76				

Levene's Testi = 1.471 p=0.222

* $p < .05$

Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algı düzeylerinin mesleki kıdem bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre farkındalık [$F_{(3, 493)} = 5.721, p = .001 < 0.05$] ve beceri [$F_{(3, 493)} = 3.840, p = .010 < 0.05$] alt boyutları ile ölçek toplamında [$F_{(3, 493)} = 4.390, p = .005 < 0.05$] $p < .05$ düzeyinde istatistikî açıdan anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Bilgi alt boyutunda [$F_{(3, 493)} = 1.996, p = .114 > 0.05$] $p < .05$ düzeyinde istatistikî açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey-HSD testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre farkındalık alt boyutunda mesleki kıdem yılı 0-10 yıl arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{X} = 4.13$) ile kıdem yılı 31 yıl ve üstü olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{X} = 3.87$) arasındaki farkın mesleki

kıdem yılı 0-10 yıl arasında olan katılımcıların lehine olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde mesleki kıdem yılı 11-20 yıl arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{X}=4.15$) ile kıdem yılı 31 yıl ve üstü olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{X}=3.87$) arasındaki farkın mesleki kıdem yılı 11-20 yıl arasında olan katılımcıların lehine olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem yılı 11-20 yıl arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{X}=4.15$) ile mesleki kıdem yılı 21-30 yıl olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{X}=3.97$) arasındaki farkın da mesleki kıdem yılı 11-20 yıl arasında olan katılımcıların lehine olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Beceri alt boyutunda mesleki kıdem yılı 0-10 yıl arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{X}=4.13$) ile kıdem yılı 11-20 yıl arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{X}=4.15$) arasındaki farkın mesleki kıdem yılı 11-20 yıl arasında olan katılımcıların lehine olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Mesleki kıdem yılı 0-10 yıl arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{X}=4.13$) ile mesleki kıdem yılı 21-30 yıl olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{X}=3.97$) arasındaki farkın ise mesleki kıdem yılı 0-10 yıl arasında olan katılımcıların lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çokkültürlü Yeterlik Algısı ölçek toplamında ise Mesleki kıdem yılı 0-10 yıl arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{X}=4.13$) ile mesleki kıdem yılı 21-30 yıl olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{X}=3.97$) arasındaki farkın mesleki kıdem yılı 0-10 yıl arasında olan katılımcıların lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde mesleki kıdem yılı 0-10 yıl arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{X}=4.13$) ile kıdem yılı 31 yıl ve üstü olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{X}=3.87$) arasındaki farkın mesleki kıdem yılı 0-10 yıl arasında olan katılımcıların lehine olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

4.4.5. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algı Düzeylerinin Okul Türü Bağımsız Değişkenine Göre İncelenmesi

Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algı Düzeylerinin okul türü bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) yapılmıştır. Homojenlik testi sonuçlarında ölçeğin üç alt boyutu ile ölçek toplamı homojenlik

varsayımı karşılandığı için çoklu karşılaştırmalarda Post Hoc testlerinden Tukey-HSD testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 21’de sunulmuştur:

Tablo 21. *Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algı Düzeylerinin Okul Türü Bağımsız Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (One Way Anova) Analizi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Okul Türü	N	\bar{X}	sd	F	p	Anlamlı Fark (Tukey-HSD)
Farkındalık	1. Anadolu L.	67	4.33	2-494	10.726	.000*	1-2 1-3.
	2. Mesleki ve Teknik A.L.	189	4.08				
	3. Anadolu İmam Hatip L.	241	4.00				
Beceri	1. Anadolu L.	67	3.73	2-494	.253	.776	-
	2. Mesleki ve Teknik A.L.	189	3.76				
	3. Anadolu İmam Hatip L.	241	3.77				
Bilgi	1. Anadolu L.	67	3.96	2-494	1.222	.295	-
	2. Mesleki ve Teknik A.L.	189	3.83				
	3. Anadolu İmam Hatip L.	241	3.85				
Ölçek Toplamı	1. Anadolu L.	67	4.01	2-494	2.477	.085	-
	2. Mesleki ve Teknik A.L.	189	3.90				
	3. Anadolu İmam Hatip L.	241	3.88				

Levene's Testi = 2.039 p=0.131

* $p < .05$

Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algı düzeylerinin okul türü bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre farkındalık alt boyutunda [$F_{(2, 494)} = 10,726, p = .000 < 0.05$] $p < .05$ düzeyinde istatistikî açıdan anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Beceri [$F_{(2, 494)} = .253, p = .776 > 0.05$] ve bilgi alt boyutu [$F_{(2, 494)} = 1.222, p = .295 > 0.05$] ile ölçek toplamında [$F_{(2, 494)} = 2.477, p = .085 > 0.05$] $p < .05$ düzeyinde istatistikî açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Anlamli farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey-HSD testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre farkındalık alt boyutunda mesleki kıdem yılı 0-10 yıl arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{X}=4.13$) ile kıdem yılı 31 yıl ve üstü olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{X}=3.87$) arasındaki farkın mesleki kıdem yılı 0-10 yıl arasında olan katılımcıların lehine olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Anlamli farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey-HSD testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre farkındalık alt boyutunda okul türü Anadolu Lisesi olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{X}=4.33$) ile okul türü Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{X}=4.08$) arasındaki farkın okul türü Anadolu Lisesi olan katılımcıların lehine olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Okul türü Anadolu Lisesi olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{X}=4.33$) ile okul türü Anadolu İmam Hatip Lisesi olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{X}=4.00$) arasındaki farkın da okul türü Anadolu Lisesi olan katılımcıların lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

a. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültürel Zekâ Düzeyleri İle Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeyleri ile çokkültürlü yeterlik algıları arasında anlamli bir ilişkinin var olup olmadığını belirleyebilmek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı tekniği kullanılmıştır. Yapılan analiz Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültürel Zekâ ve Alt Boyutları ile Çokkültürlü Yeterlik Algıları ve Alt Boyutları Arasındaki Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Matrisi

Değişkenler	\bar{X}	ss	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Kültürel Zekâ Toplam	3.70	.52	1	.63**	.79**	.81**	.82**	.52**	.38**	.43**	.54**
2. Üst biliş Boyutu	4.23	.57		1	.30**	.43**	.46**	.48**	.38**	.41**	.42**
3. Biliş Boyutu	3.25	.75			1	.46**	.48**	.28**	.14**	.22**	.41**
4. Motivasyon Boyutu	3.86	.68				1	.61**	.53**	.47**	.42**	.45**
5. Davranış Boyutu	3.64	.66					1	.40**	.27**	.35**	.42**
6. Çokkültürlü Yeterlik Algıları Toplam	3.91	.43						1	.84**	.89**	.74**
7. Farkındalık Boyutu	4.08	.52							1	.59**	.40**
8. Beceri Boyutu	3.76	.47								1	.61**
9. Bilgi Boyutu	3.86	.57									1

** p<0.01 (N=497)

Yapılan korelasyon analizi sonucuna göre ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeyleri ve alt boyutları ile çokkültürlü yeterlik algıları ve alt boyutları arasında istatistiki açıdan pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde kültürel zekâ ölçeği toplam puanları ile çokkültürlü yeterlik algısı toplam puanları ($r = .52$) ve farkındalık ($r = .38$), beceri ($r = .43$) ve bilgi alt boyutları ($r = .54$) arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çokkültürlü yeterlik algı ölçeği toplam puanları ile kültürel zekâ ölçeği toplam puanı ($r = .52$) ve üstbiliş ($r = .48$), motivasyon ($r = .53$) ve davranış alt boyutları ($r = .40$) arasında orta düzeyde, biliş alt boyutu ile ($r = .28$) düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Kültürel zekâ ölçeği alt boyutlarından biliş boyutu ile çokkültürlü yeterlik algısı ölçeği toplam puanı ($r = .28$) ve alt boyutlarından farkındalık ($r = .14$) ve beceri ($r = .22$) alt boyutları arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Kültürel zekâ ölçeği davranış alt boyutu ile çokkültürlü yeterlik algı ölçeği alt boyutu olan farkındalık boyutu ($r = .27$) arasında da düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

b. Kültürel Zekâ Düzeyi Alt Boyutları İle Çokkültürlü Yeterlik Algı Düzeyleri Alt Boyutları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizine İlişkin Bulgular

Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeyi alt boyutlarının çokkültürlü yeterlik algı düzeyleri alt boyutlarından farkındalık alt boyutunun anlamlı yordayıcıları olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 23'te sunulmuştur:

Tablo 23. *Çokkültürlü Yeterlik Algı Ölçeği Farkındalık Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	2.20	.16		13.71	.00		
Üstbiliş	.23	.04	.25	5.72	.00	.38	.25
Biliş	-.07	.03	-.11	-2.51	.01	.14	-.11
Motivasyon	.34	.03	.45	8.96	.00	.47	.37
Davranış	-.04	.04	-.06	-1.19	.23	.27	-.05

$R = .52$ $R^2 = .27$ $F_{(4,492)} = 47.82$, $p = .000$

Yapılan çoklu regresyon analizi sonucuna göre ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeyi alt boyutları olan üstbiliş, biliş, motivasyon ve davranış alt boyutları birlikte çokkültürlü yeterlik algısı farkındalık alt boyutu ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki göstermektedir ($R = .52$, $p = .00 < .05$). Yordayıcı değişkenler, farkındalık boyutuna ait toplam varyansın %27'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin farkındalık alt boyutu üzerindeki görece önem sırası motivasyon ($\beta = .45$), üstbiliş ($\beta = .25$), biliş ($\beta = -.11$) ve davranış ($\beta = -.06$) şeklinde olmuştur. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde Üstbiliş ($t = 5.72$, $p = .00 < .05$), biliş ($t = -2.51$, $p = .01 < .05$) ve motivasyon ($t = 8.96$, $p = .00 < .05$) alt boyutları farkındalık alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Davranış alt boyutunun ise ($t = -1.19$, $p = .23 > .05$) farkındalık alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordamadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeyi alt boyutlarının çokkültürlü yeterlik algı düzeyleri alt boyutlarından beceri alt boyutunun anlamlı yordayıcıları olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 24'te sunulmuştur:

Tablo 24. *Çokkültürlü Yeterlik Algı Ölçeği Beceri Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	1.95	.15		12.99	.00		
Üstbiliş	.23	.04	.26	5.83	.00	.41	.25
Biliş	-.07	.03	-.02	-.44	.65	.22	-.02
Motivasyon	.34	.03	.27	5.33	.00	.42	.23
Davranış	-.04	.04	.06	1.24	.21	.35	.05

$R = .49$ $R^2 = .23$ $F_{(4,492)} = 39.91$, $p = 000$

Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeyi alt boyutları olan üstbiliş, biliş, motivasyon ve davranış alt boyutları birlikte çokkültürlü yeterlik algısı beceri alt boyutu ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki göstermektedir ($R = .49$, $p = .00 < .05$). Yordayıcı değişkenler, beceri alt boyutuna ait toplam varyansın % 23'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin beceri alt boyutu üzerindeki görece önem sırası motivasyon ($\beta = .27$), üstbiliş ($\beta = .26$), davranış ($\beta = .06$) ve biliş ($\beta = .02$) şeklinde olmuştur. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde Üstbiliş ($t = 5.83$, $p = .00 < .05$), ve motivasyon ($t = 5.33$, $p = .00 < .05$) alt boyutları beceri alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Biliş ($t = -.44$, $p = .65 > .05$) ve davranış alt boyutlarının ise ($t = 1.24$, $p = .21 > .05$) beceri alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordamadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeyi alt boyutlarının çokkültürlü yeterlik algı düzeyleri alt boyutlarından bilgi alt boyutunun anlamlı yordayıcıları olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 25'te sunulmuştur:

Tablo 25. Çokkültürlü Yeterlik Algı Ölçeği Bilgi Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	1.43	.17		8.25	.00		
Üstbilis	.23	.04	.22	5.288	.00	.42	.23
Bilis	.15	.03	.20	4.54	.00	.41	.21
Motivasyon	.17	.04	.20	4.17	.00	.45	.18
Davranis	.07	.04	.08	1.73	.08	.35	.05

$$R = .55 \quad R^2 = .30 \quad F_{(4,492)} = 47.82, \quad p = 000$$

Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeyi alt boyutları olan üstbilis, bilis, motivasyon ve davranis alt boyutları birlikte çokkültürlü yeterlik algısı bilgi alt boyutu ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki göstermektedir ($R = .55$, $p = .00 < .05$). Yordayıcı değişkenler, bilgi alt boyutuna ait toplam varyansın % 30'unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin bilgi alt boyutu üzerindeki görelî önem sırası üstbilis ($\beta = .22$), motivasyon ($\beta = .208$), bilis ($\beta = .201$) ve davranis ($\beta = .08$) şeklinde olmuştur. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde Üstbilis ($t = 5.28$, $p = .00 < .05$), bilis ($t = 4.54$, $p = .00 < .05$) ve motivasyon ($t = 4.17$, $p = .00 < .05$) alt boyutları bilgi alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Davranis alt boyutunun ise ($t = 1.73$, $p = .08 > .05$) bilgi alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordamadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeyleri ve çokkültürlü yeterlik algıları ile kültürel zekâ düzeylerinin ve çokkültürlü yeterlik algılarının bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi; öğretmenlerin kültürel zekâ düzeyleri ile çok kültürlü yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi ve kültürel zekâ düzeyi alt boyutlarının çokkültürlü yeterlik algı düzeyi alt boyutlarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığına dair yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular alan yazına dayalı olarak tartışılmıştır.

5.1. Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültürel Zekâ Düzeylerine İlişkin Tartışma

Araştırma bulguları, öğretmenlerin kültürel zekâ düzeylerini ifade eden puan ortalamaları dikkate alındığında kültürel zekâ ölçeği toplam puanlarının görece yüksek düzeye karşılık geldiğini göstermektedir. Bu sonuç yapılan diğer araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir (Gezer ve Şahin, 2017; İlhan ve Çetin, 2014b; İnan, 2017; Koçak ve Özdemir, 2015; Petroviç, 2011) Kültürel zekânın alt boyutlarında en yüksek ortalamaya sahip olan boyut üstbilis boyutudur ve puan ortalaması görece çok yüksek düzeye karşılık gelmektedir. Üstbilis boyutu bireyin farklı kültürel geçmişe sahip insanlarla etkileşim kurarken kullanılan kültürel bilginin farkında olma, doğruluğunu kontrol etme, etkileşim sırasında kültürel bilgiyi elde etme, ayarlayabilme, önyargılardan arınma gibi zihinsel süreçleri içermektedir. Dolayısıyla araştırmaya katılan öğretmenlerin kültürel farkındalık anlamında daha yetenekli oldukları söylenebilir. Motivasyon ve davranış alt boyutlarının puan ortalaması yüksek düzeyde iken en düşük puan ortalaması bilis boyutuna aittir ve görece orta düzeye karşılık gelmektedir. Puan ortalamalarının sırasıyla üstbilis, motivasyon, davranış ve bilis şeklinde sıralandığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında bu bulgunun desteklendiği bazı araştırma sonuçlarının (Gezer ve Şahin, 2017; İlhan ve Çetin, 2014b; İnan, 2017; Koçak ve Özdemir, 2015) olduğu görülmektedir.

Yüksek kültürel zekâya sahip bireyler kültürel farklılığın kendi ve başkalarının davranışları üzerindeki olası etkilerini anlamakta, kültürel farklılıkların nasıl ve hangi koşullarda etkili olabileceğini bilmektedirler (Thomas ve Inkson, 2017). Öğretmenlerin kültürel zekâ düzeylerinin yüksek olması öğrencilerin de kültürel zekâlarının gelişimine katkı sunmaktadır. Yüksek kültürel zekâya sahip olan bireyler zorlu durumlarla baş ederek daha yüksek dayanıklılık ve üretkenlik düzeyleri göstermektedir. Aynı zamanda bu bireyler farklı kültürel ortamlarda karşılaşılan belirsiz, karmaşık ve değişken durumlara daha kolay uyum sağlayabilmektedir (Azevedo, 2018, s. 53).

Martines (2005) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin kültürel açıdan farklı öğrencilere yönelik kültürel farkındalık ve duyarlılık gibi zihinsel süreçlerinin kültürel bilgi ve beceri düzeylerine göre daha gelişmiş olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çocukluktan yetişkinliğe en rahat geçişi kültürel bir perspektifte ele alan Dasen (2000) ergen stresini hızlı sosyal değişimle açıklamıştır. Alikeşifoğlu da (2008) ergen bireylerde görülen şiddet davranışları için göç gibi nedenlerle ortaya çıkan hızlı değişimlerin önemli bir faktör olduğunu belirtmektedir. Bu anlamda özellikle ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kültürel farkındalığının yüksek olması öğrencilerinin kültürel norm ve değerlerini anlamlandırmalarına, onların zihinsel süreçlerini gözlemleyip değerlendirmelerine ve dolayısıyla onlarla etkili iletişim kurmalarına katkı sunacaktır. Kültürel olarak çeşitlilik gösteren birçok öğrenci için öğretmenlerdeki kültürel yeterlilikler, tüm öğrencilere ulaşabilme, öğrenmeyi anlamlı ve anlaşılır kılma, çocukların ve ergenlerin öğrenme fırsatlarının eşit olmasını sağlama bakımından hayati öneme sahip bir unsurdur (Pang vd., s. 568).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bilişsel kültürel zekâ düzeylerinin en düşük puan ortalamasına sahip olması öğretmenlerin farklı kültürlerin kültürel sistemleri ile norm ve değerleri hakkında kısmen bilgi sahibi olduklarını göstermektedir. Bunun nedeni Konya'da yaşayan öğretmenlerin benzeşik bir toplum yapısında hayatlarını sürdürmeleri olabilir. Bireylerden her kültür hakkında bilgi sahibi olması beklenemez. Buna karşın öğretmenler, en azından kendi sınıflarında

etkileşim halinde oldukları öğrencilerin kültürleri hakkında bilgiler edinebilirler. Çünkü Konya göç alan bir ildir. Dolayısıyla öğretmenlerin gittikçe heterojen yapıya bürünen okullarda öğrencilerinin kültürel yapıları hakkında bilgi sahibi olmaları beklenilmelidir. Kültürlerin temel ihtiyaçlara dayanan bazı ortak özellikleri vardır ve bunlar kültürel açıdan evrenseldir. Bu kültürel evrensellere teknolojik yenilikler, yiyecek elde etme yöntemleri, ekonomik faaliyetler, sosyal etkileşim kalıpları, çocuk yetiştirme biçimleri, dini inanç şekilleri ve iletişim kalıpları (dil, jest ve mimik vb.) örnek olarak verilebilir. Çağdaş dünyadaki çok çeşitli kültürler göz önüne alındığında, bilişsel kültürel zekâ, kültürel evrensellerin yanı sıra kültürel farklılıkların bilgisini göstermektedir. Kültürel benzerlikler ve farklılıklar hakkındaki bilgi, kültürlerarası durumlarda karar verme ve performansın temelini oluşturmaktadır (Ang ve Van Dyne, 2008, s.8 ; Van Dyne, Ang ve Koh, 2008, s.17).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyonel kültürel zekâlarının yüksek düzeyde olması farklı kültürel durumlarda kendilerine güven duyarak sorunlarla baş edebilme becerilerinin gelişmiş olduğu anlamına gelebilir. Örneğin öğretmenler sınıfında farklı kültürden öğrencileri ile etkili iletişim kurabileceğini, onların farklılıklarını dikkate alarak etkinliklerini planlayabileceğini düşünerek davranış geliştirebilir. Bu öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonları ile öz yeterlik inançları yüksek olduğu için (Ang ve Van Dyne, 2008; Livermore, 2010; Peng, Van Dyne ve Oh, 2014) sınıf ortamında öğrencileri dışlamadan, farklılıkların zenginlik olduğu düşüncesi ile zevk alarak hareket edebilirler. Motivasyonel kültürel zekâ, farklı kültürden insanlarla etkileşim kurmaktan zevk alma, etkileşim sırasında farklı insanlarla kaynaşabilme konusunda kendine güven duyma, yeni bir kültüre uyum sağlama sürecinde stresle başa çıkabilme konusunda kendine güvenme, yabancı bir kültürde yaşamaktan hoşlanma gibi bir takım becerilere sahip olmakla ilgilidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin davranışsal kültürel zekâ puan ortalamaları da yüksek çıkmıştır. Bu bulgu da öğretmenlerin sınıfında farklı kültürden gelen öğrenciler için uygun davranışlar sergilediklerini ifade etmektedir. Sözel esneklik, iletişimin etkinliğini artırmaktadır. Sözel olmayan esneklik ise farklı kültürel normlara saygı gösterildiğinin işaretidir. Konuşma eylemlerinde esneklik ise iletişim

biçiminde bireyin farklılığı anlayabildiğinin göstergesidir ve bu anlayış da diğerlerini rahatlatmaktadır. Sözsüz davranışlar özellikle kritiktir çünkü sessiz dil olarak işlev görürler ve samimiyet, dürüstlük, yeterlik gibi ince göstergeler olarak yorumlanırlar (Van Dyne vd., 2012). Dolayısıyla araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin katı bir tutum sergilemekten kaçınarak sözlü ve sözsüz davranışlarında ve konuşma eylemlerinde öğrencilerini rahatlatarak esnek davranışlar sergilediklerini söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin her ne kadar bilişsel kültürel zekâ puan ortalaması orta düzeyde olsa da diğer kültürel zekâ alt boyutlarının puan ortalamalarının ve ölçek toplam puan ortalamalarının yüksek çıkması öğretmenlerin yeni kültürel bir çevreye uyum gösterdiklerini ve farklı kültürden gelen öğrencilerle etkili iletişim kurabildiklerini göstermektedir. Sonuç olarak kültürel zekâ, kültürlerarası etkileşimler sırasında deneyim yoluyla öğrenilen (Thomas, 2006; Thomas ve Inson, 2017) bir yetenek olarak kabul edildiğinden öğretmenlerin zihni modellerinde düzenlemeler yapıp farkındalıklarını geliştirdiğini ve kendine güven duygusu ile hareket ettiklerini söylemek mümkündür.

5.2. Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültürel Zekâ Düzeylerinin Cinsiyet, Medeni Durum, Eğitim Düzeyi, Mesleki Kıdem ve Okul Türü Bağımsız Değişkenlerine Göre İncelenmesine İlişkin Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeyleri ile cinsiyet, eğitim düzeyi ve okul türü bağımsız değişkenleri arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı, medeni durum ve mesleki kıdem bağımsız değişkenlerine göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir.

5.2.1. Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültürel Zekâ Düzeylerinin Cinsiyet Bağımsız Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Tartışma

Araştırma sonucuna göre ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeyleri ile cinsiyet bağımsız değişkeni arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İnan (2017) Türkçe öğretmen adayları ile yapmış olduğu çalışmada kültürel zekâ ile cinsiyet bağımsız değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Turizm sektöründe (Aslan ve Aslan, 2015; Demir, 2015; Mercan, 2016; Ulusoy, 2017) yapılan çalışmalarda ve Engle ve Nehrt (2012) tarafından işletme bölümü lisans ve lisansüstü öğrencileri ile yapılan çalışmada da cinsiyet değişkeni ile kültürel zekâ düzeyi arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Khodadady ve Gharari (2011) üç farklı üniversitede lisans ve lisansüstü öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada ise kadın katılımcıların üstbilişsel kültürel zekâ düzeyinin erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Analiz sonucuna göre kültürel zekâ düzeyinde cinsiyetin anlamlı bir yordayıcı olmadığı söylenebilir. Bu bulgu öğretmenlerin mesleki rollerini yerine getirmede cinsiyet değişkeninin önemli olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

5.2.2. Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültürel Zekâ Düzeylerinin Medeni Durum Bağımsız Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Tartışma

Araştırmada öğretmenlerin kültürel zekâ düzeyi ile medeni durum bağımsız değişkeni arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kültürel zekâ ölçeği toplam puanları ile medeni durum bağımsız değişkeni arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Bekâr öğretmenlerin puan ortalamaları evli öğretmenlerin puan ortalamalarından görece daha yüksektir. Öğretmenlerin motivasyon alt boyutu toplam puanları ile medeni durum bağımsız değişkeni arasında da anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde bekâr öğretmenlerin puan ortalamaları evli öğretmenlerin puan ortalamalarından görece daha yüksektir. Aslan ve Aslan (2015) otel işletmelerinde çalışanlar ile yaptıkları çalışmada davranış alt boyutunda bekâr katılımcıların puan ortalamalarının erkek

katılımcıların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Turizm sektöründe Demir'in (2015) otel çalışanları ile ve Ulusoy'un (2017) turist rehberleri ile yapmış olduğu çalışmalarda katılımcıların kültürel zekâ düzeyi ile medeni durum bağımsız değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucuna göre içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve öz yeterlik boyutlarını içeren motivasyonel kültürel zekâ puan ortalamaları karşılaştırıldığında bekar öğretmenlerin farklı kültürel ortamlarda evli öğretmenlere göre daha fazla kendilerine güvendikleri, ilgi ve enerjilerini daha fazla yönlendirebildikleri söylenebilir. Benzer şekilde kültürel zekâ ölçeği toplamında da bekâr öğretmenlerin puan ortalamalarının evli öğretmenlere göre görece yüksek çıkması onların yeni kültürel durumlara uyum sağlama, farklılıklara ilişkin zihinsel süreçlerini düzenleme, yeterli motivasyona sahip olma ve etkileşim sırasında uygun davranışlar sergileyebilme açısından daha yetenekli oldukları anlamına gelebilir. Toplumda bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere göre sorumluklarının daha az olduğu, evli öğretmenlerin aile yaşamında üstlendiği birtakım rollerin bekâr öğretmenlere göre farklılaştığı düşünülmektedir. Dolayısıyla evli öğretmenler gerçekleştirirken daha fazla sorumluluk almama isteği, motivasyon düşüklüğü, yeni kültürel durumlara uyum sağlamada isteksizlik yaşıyor olabilirler. Bekâr öğretmenlerin ise yaşantılarında kültürel farklılıklarla daha fazla karşılaşacağı sosyal ortamlarda bulunma fırsatına sahip olduğu düşünülebilir.

5.2.3. Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültürel Zekâ Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Bağımsız Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kültürel zekâ düzeyi ile eğitim düzeyi bağımsız değişkeni arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Turizm sektöründe Demir (2015) ve Ulusoy (2017) tarafından yapılan çalışmalarda katılımcıların kültürel zekâ düzeyi ile eğitim düzeyi bağımsız değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucuna göre eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü olan öğretmenlerin puan

ortalamları arasında anlamlı bir farkın çıkmaması, öğretmenlerin eğitim düzeyine göre benzer kültürel zekâ düzeyinde olduklarını göstermektedir. Ancak Aslan ve Aslan (2015) turizm sektöründe yaptıkları çalışmada eğitim düzeyi önlisans, lisans ve lisansüstü olan katılımcıların kültürel zekâ düzeylerinin ilkökul, ortaokul ve lise eğitim düzeyinde olan katılımcılara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

5.2.4. Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültürel Zekâ Düzeylerinin Mesleki Kıdem Bağımsız Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Tartışma

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin kültürel zekâ düzeyi ile mesleki kıdem bağımsız değişkeni arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Motivasyon alt boyutunda mesleki kıdem yılı 0-10 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları mesleki kıdem yılı 31 yıl ve üstü olan öğretmenlerin puan ortalamalarından görece daha yüksektir. Benzer şekilde mesleki kıdem yılı 11-20 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları mesleki kıdem yılı 31 yıl ve üstü olan öğretmenlerin puan ortalamalarından görece daha yüksek bulunmuştur. Mesleki kıdem yılı artıca öğretmenlerin motivasyonel kültürel zekâ düzeylerinin giderek azaldığını söylemek mümkündür. Mesleki kıdem yılı 31 yıl ve üstü olan öğretmenlerin kültürel açıdan farklı ortamlarda içsel ve dışsal motivasyon ve öz yeterlik açısından ilgi ve enerjilerini yönlendirememelerinin ve isteksiz olmalarının nedeni geleneksel bakış açısıyla yaklaşarak yeni durumları benimsemede önyargılı davranma, mesleki kıdem yılı düşük olan öğretmenlere göre yeni durumlara uyum sağlamada güçlük yaşama olabilir. Kültürel zekâ deneyim ve öğrenme yoluyla geliştirilen bir yetenek olduğu için mesleki kıdem yılı düşük olan öğretmenlerin farklı kültürel ortamlarda bulunma, yeni kültürel durumlarla karşılaşabileceği bir dizi faaliyetlere katılma fırsatına daha fazla sahip olduklarını söylemek mümkündür.

5.2.5. Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültürel Zekâ Düzeylerinin Okul Türü Bağımsız Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kültürel zekâ düzeyi ile okul türü bağımsız değişkeni arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin benzer kültürel zekâ puan ortalamalarına sahip olduklarını söylemek mümkündür.

5.3. Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Tartışma

Araştırmaya katılan ortaöğretim okulu öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algı düzeyi puan ortalamaları ölçek toplamında görece yüksek düzeye karşılık gelmektedir. Araştırmanın bu sonuçları öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algı düzeyini belirleyen bazı araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir (Akyıldız, 2018; Bulut, 2014; Işıklar, 2015; Kaya ve Söylemez, 2014; Lindsay ve Harkins, 2010; Polat, 2013;). Öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda da (Akkaya, Susar Kırmızı ve İşçi, 2018; Demir ve Başarır, 2013) bu bulgu desteklenmektedir. Öğretmenlerin çokkültürlü tutum puanlarının incelendiği araştırma sonuçlarında (Akman ve İmamoğlu Akman, 2017; Arslan ve Çalmaşur, 2017; Aslan ve Kozikoğlu, 2017; Aydın ve Adıgüzel, 2015; Çekin, 2013; Danacı vd. 2016; Marangoz, Bulut ve Sarıçam, 2016; Özdemir ve Dil, 2013; Taştekin vd., 2016; Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009) ve öğretmen adaylarının tutum puanlarının incelendiği çalışma sonuçlarında (Aydın ve Üner, 2016; Coşkun, 2012; Çalışkan ve Genç, 2016; Demircioğlu ve Özdemir, 2014; Engin ve Genç, 2015; Güngör, Buyruk ve Özdemir, 2018; Koçak ve Özdemir, 2015; Türkan, Gezer ve Şahin, 2017; Sezer ve Kahraman, 2017) da katılımcıların yüksek derecede olumlu bir tutuma sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde üniversitede öğretim elemanlarının algılarının yüksek (Başbay, Kağnıcı ve Sarsar, 2013) ve tutum puanlarının (Damgacı

ve Aydın, 2013; Koç Damgacı ve Aydın, 2013) yüksek derecede olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin farkındalık boyutuna göre puan ortalamaları diğer alt boyutlara ve ölçek toplamına göre görece daha yüksek düzeydedir. En düşük puan ortalaması ise beceri boyutuna aittir. Boyutların puan ortalamaları büyükten küçüğe doğru farkındalık, bilgi ve beceri şeklinde sıralanmıştır. Bu araştırma sonucunun yapılan diğer araştırma sonuçları ile (Akyıldız, 2018; Bulut, 2014; Constantine ve Ladany, 2000; Lindsay ve Harkins, 2010; Martines, 2005) paralellik gösterdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Başka iki çalışmada da (Demir ve Başarır, 2013; Polat, 2013) alt boyutların puan ortalamaları farkındalık, beceri ve bilgi şeklinde sıralanmıştır. Çokkültürlü farkındalık, çeşitli kültürlerle ilişkili farklılıklar hakkında öğrenmeye açık olmayı, önyargı ve varsayımların ve bunların kendimizden farklı bireyler üzerindeki etkisinin bilincinde olmayı içerir (Gayles ve Kelly, 2007). Bireyler özellikle de öğretmenler yanlış veya uygunsuz birtakım klişe ve önyargılara sahip olabilirler. Bu yanlış tutum ve varsayımlar (Pope ve Reynolds, 1997) çokkültürlü farkındalığın gelişimi ile değişebilir. Bu anlamda öğretmenlerin farkındalıklarının yüksek düzeyde çıkması farklı kültürden gelen öğrenciler ile önyargı barındırmadan ve onların farklılıklarını anlayarak ve bilinçli bir şekilde etkileşim kurduklarını anlamına gelebilir. Benzer şekilde bilgi boyutunda da öğretmenlerin algıları yüksek çıkmıştır. Bu da farklı kültürel gruptan olan öğrenciler hakkında bilgi edinme konusunda kendilerini yeterli gördüklerine işaret etmektedir. Puan ortalaması en düşük olan beceri boyutunda ise farkındalık ve bilgiyi iyi uygulamalara çevirerek çeşitli kültürel geçmişe sahip bireylerle etkin biçimde çalışma (Gayles ve Kelly, 2007) anlamında öğretmenlerin kendilerini daha az yeterli gördüklerini ifade etmektedir. Bunun nedeni öğretmenlerin ne tür etkinlikler yapacakları ya da hangi yöntem ve teknikleri kullanacakları konusunda yeterli bilgiye sahip olmamalarından kaynaklanıyor olabilir.

5.4. Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algı Düzeylerinin Cinsiyet, Medeni Durum, Eğitim Düzeyi, Mesleki Kıdem ve Okul Türü Bağımsız Değişkenlerine Göre İncelenmesine İlişkin Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre ortaöğretim okulu öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algı düzeyleri ile cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem ve okul türü bağımsız değişkenleri arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Çokkültürlü yeterlik algı düzeyi ile eğitim düzeyi bağımsız değişkeni arasında ise istatistikî açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

5.4.1. Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algı Düzeylerinin Cinsiyet Bağımsız Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Tartışma

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algı düzeyleri ile cinsiyet bağımsız değişkeni arasında farkındalık alt boyutunda istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Beceri ve bilgi alt boyutu ile ölçek toplamında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Farkındalık alt boyutunda kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çokkültürlü yeterlik algı düzeyi ile ilgili öğretmenlerle yapılan (Demir ve Başarır, 2013; Lindsay ve Harkins, 2010) ve öğretim elemanları ile yürütülen (Başbay, Kağnıcı ve Sarsar, 2013) çalışmalarda farkındalık ve beceri alt boyutunda kadın öğretmenlerin ve kadın öğretim üyelerinin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Polat (2013) tarafından ortaöğretim öğretmenleri ile yürütülen çalışmada ise bilgi alt boyutunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen (Bulut, 2014; Işıklar, 2015) ve öğretmen adaylarının (Akkaya vd., 2018) algı düzeyini belirleyen çalışmalarda ise cinsiyet bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin (Arslan ve Çalmaşur, 2017; Bulut ve Sarıçam, 2016) ve öğretmen adaylarının (Demircioğlu ve Özdemir, 2014; Engin ve Genç, 2015; Güngör vd.,

2018; Koçak ve Özdemir, 2015; Türkan vd., 2016) çokkültürlü eğitim tutumlarını inceleyen çalışmalarda da kadın öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının erkek katılımcılara göre puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır. Çokkültürlü eğitime ilişkin öğretmenler (Akman ve İmamoğlu Akman, 2017; Çekin, 2013; Özdemir ve Dil, 2013; Yazıcı vd., 2009) ve öğretmen adayları (Coşkun, 2012; Çalışkan ve Genç, 2016) ile yapılan çalışmalarda ise cinsiyet bağımsız değişkeni ile çokkültürlü eğitim tutumu arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Benzer şekilde öğretim elemanı (Damgacı ve Aydın, 2013) ve okul yöneticilerinin (Polat, 2012) katıldığı çalışmalarda da anlamlı farklılıklar ortaya çıkmamıştır. Araştırma sonucuna göre inanç, değer ve varsayımlar ile kişisel farkındalık açısından kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre kültürel farklılıklara ilişkin görüşlerinde daha esnek ve daha hoşgörülü oldukları söylenebilir.

5.4.2. Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algı Düzeylerinin Medeni Durum Bağımsız Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Tartışma

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algı düzeyleri ile medeni durum bağımsız değişkeni arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bekâr öğretmenlerin puan ortalamaları ölçek toplamı ve farkındalık, beceri ve bilgi alt boyutlarında evli öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksektir. Özdemir ve Dil (2013) öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarını inceledikleri çalışma sonucunda ise medeni durum değişkeni ile çokkültürlü eğitim tutumu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada bekâr öğretmenlerin puan ortalamalarının yüksek çıkmasının nedeni evli öğretmenlerin rol ve sorumluluklarının fazla olmasından kaynaklanıyor olabilir. Evli öğretmenlerin kişisel ve kültürel farkındalıklarını geliştirmesi, kültürel bilgi düzeyini genişleterek etkileşimlerinde kültürel farklılıkları dikkate alan beceriler sergilemesi onların çokkültürlü yeterlik algılarının gelişmesine katkı sunacaktır.

5.4.3. Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algı Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Bağımsız Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Tartışma

Araştırma sonucunda öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algı düzeyleri ile eğitim düzeyi bağımsız değişkeni arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Lisans ve lisansüstü eğitim düzeyinde olan öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algı düzeylerinin benzer olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlerin algı düzeyini (Işıklar, 2015) ve çokkültürlü eğitim tutumunu (Akman ve İmamoğlu Akman, 2017; Özdemir ve Dil, 2013) belirleyen çalışmalarda da eğitim düzeyi bağımsız değişkeninin anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı bulunmuştur. Çekin (2013), öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarını incelediği çalışmada ise anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Lisansüstü eğitim düzeyinde olan öğretmenlerin lisans eğitim düzeyinde olan öğretmenlere göre puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.4.4. Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdem Bağımsız Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Tartışma

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algı düzeyleri ile mesleki kıdem bağımsız değişkeni arasında farkındalık ve beceri alt boyutları ile ölçek toplamında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Farkındalık alt boyutunda meslek kıdem yılı 0-10 yıl ve 11-20 yıl olan öğretmenlerin 31 yıl ve üstü mesleki kıdem yılına sahip olan öğretmenlere göre puan ortalamaları daha yüksek çıkmıştır. Mesleki kıdem yılı 11-20 yıl olan öğretmenlerin de mesleki kıdem yılı 21-30 yıl olan öğretmenlere göre puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Beceri alt boyutunda mesleki kıdem yılı 0-10 yıl olan öğretmenlerin mesleki kıdem yılı 11-20 yıl ve 21-30 yıl olan öğretmenlere göre puan ortalamaları daha yüksek bulunmuştur. Çokkültürlü yeterlik algı ölçeği toplamında da mesleki kıdem yılı 0-10 yıl olan öğretmenlerin 21-30 yıl ve 31 yıl ve üstü olan öğretmenlere göre puan ortalamaları daha yüksek çıkmıştır. Dolayısıyla mesleki kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algı düzeylerinin düştüğünü

söylemek mümkündür. Bulut ve Başbay (2014) mesleki kıdem arttıkça çökkültürlü yeterlik algı düzeyinin düşmesini öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşamaları ile ilişkilendirmişlerdir. Öğretmenlerin algılarını (Bulut, 2014) ve tutumlarını (Çekin, 2013; Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009) belirleyen çalışmalarda da anlamlı farklılıkların olduğu, kıdem yılı arttıkça çökkültürlü yeterlik algı düzeyinin farkındalık, beceri ve bilgi alt boyutu ile ölçek toplamında düştüğü, tutumun ise daha olumsuz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Polat (2012) okul yöneticilerinin tutumlarını belirlediği çalışmada da mesleki kıdem yılının arttıkça yöneticilerin tutum puanlarının düştüğü sonucuna ulaşmıştır.

Mesleki kıdem değişkeni ile çökkültürlü yeterlik algı düzeyi (Işıklar, 2015; Kaya ve Söylemez, 2014) ve çökkültürlü eğitim tutumu (Arslan ve Çalmaşur, 2017; Danacı vd., 2016; Özdemir ve Dil, 2013; Taştekin vd., 2016) arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılan çalışmalar da mevcuttur. Benzer şekilde öğretim elemanlarının tutumlarının belirlendiği çalışmada da (Damgacı ve Aydın, 2013) mesleki kıdem değişkeni ile tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

5.4.5. Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Çökkültürlü Yeterlik Algı Düzeylerinin Okul türü Bağımsız Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Tartışma

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin çökkültürlü yeterlik algı düzeyleri ile okul türü bağımsız değişkeni arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farkındalık alt boyutunda Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki ve teknik lisede ve imam hatip liselerinde görev yapan öğretmenlere göre puan ortalamalarının görece daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bulut (2014) yapmış olduğu çalışmada lisede görev yapan öğretmenlerin ilkökul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre çökkültürlü yeterlik algı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çekin (2013), ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin çökkültürlü eğitim tutum puanlarının liselerde görev yapan öğretmenlerden, Akman ve İmamoğlu Akman (2017) ilkökulda görev yapan öğretmenlerin çökkültürlü eğitim tutum puanlarının ortaokul ve lisede görev yapan

öğretmenlerden, Arslan ve Çalmaşur (2017) da ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutum puanlarının ilkokulda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucunu ortaya çıkarmışlardır. Polat (2013) ise öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algı düzeyleri ile okul türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin sayıca az olması puan ortalamalarının görece yüksek çıkmasının nedenlerinden biri olabilir. Ayrıca Anadolu liseleri sınavla öğrenci olan kurumlar olduğu için bu okullarda görev yapan öğretmenler arasında başarı kıyaslamaları yapılması ihtimaline karşı öğretmenlerin öğrenciler ile daha dikkatli etkileşim kurması da puan ortalamalarının görece daha yüksek çıkmasında etkili olabilir. Bunun yanında Anadolu liseleri sınavla öğrenci alan kurumlar olduğu için bu okullarda Suriyeli öğrencilerin daha az olduğu bilinmektedir. Araştırma örnekleminde Mesleki ve Teknik ve İmam Hatip liselerinde Suriyeli öğrenciler sayıca daha fazladır. Dolayısıyla bu okullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarının daha yüksek olması beklenebilirdi.

5.5. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültürel Zekâ Düzeyleri İle Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Tartışma

Yapılan korelasyon analizi sonucuna göre ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeyleri ve alt boyutları ile çokkültürlü yeterlik algıları ve alt boyutları arasında istatistiki açıdan pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu beklenen bir durumdur. Çünkü kültürel zekâ özellikle çokkültürlü ortamlarda kişinin yeterliğine ilişkin önemli bir çerçeve sunar (Goh, 2012). Thomas ve Inkson (2017) kültürel zekânın deneyime dayalı öğrenme gerektirdiğini belirterek temel düzeyde bir bilgiye, yeni bilgi ve alternatif bakış açılarının kazanılması için farkındalığa ve bu bilgi ve farkındalığın davranışsal becerilere dönüştürülmesine ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla çokkültürlü ortamlar çokkültürlü yeterliğin ve kültürel zekânın gelişiminde öğretmenler için fırsatlar sunar. Nitekim Ang vd., (2006) deneyime açıklığın kültürel zekânın dört alt boyutu ile de anlamlı ilişki içinde olduğunu belirterek kişinin çeşitli kültürel ortamlarda etkin bir şekilde

çalışabilme kapasitesiyle ilgili çok önemli bir kişilik özelliği olduğunu vurgulamışlardır.

Kültürel zekâ ölçeği toplam puanları ile çokkültürlü yeterlik algısı toplam puanları ve farkındalık, beceri ve bilgi alt boyutları arasında istatistikî açıdan orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çokkültürlü yeterlik algı ölçeği toplam puanları ile kültürel zekâ ölçeği toplam puanı ve üstbilis, motivasyon ve davranış alt boyutları arasında orta düzeyde, bilis alt boyutu ile düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Gezer ve Şahin (2015) ve Koçak ve Özdemir (2015) öğretmen adaylarının kültürel zekâ düzeyleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemişler ve üstbilis, motivasyon ve davranış alt boyutları ile çokkültürlü eğitime yönelik tutum arasında orta düzeyde pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki, bilis boyutu ile ise düşük düzeyde pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Kültürel zekâ ölçeği alt boyutlarından bilis boyutu ile çokkültürlü yeterlik algısı ölçeği toplam puanı ve alt boyutlarından farkındalık ve beceri alt boyutları arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Davranış alt boyutu ile çokkültürlü yeterlik algı ölçeği alt boyutu olan farkındalık boyutu arasında da düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin çokkültürlü ortamlarda öğrencilerle etkili iletişim kurabilmeleri için her şeyden önce tutum, değer ve inançlarını önyargısız bir şekilde gözden geçirmesi gerekir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan dolayısıyla farkındalığı yüksek bir öğretmen tüm öğrencilerin öğrenmesine katkı sunacak davranış repertuarları geliştirebilir. Kültürel zekâ düzeyi ile çokkültürlü yeterlik arasındaki pozitif yönlü ilişki çokkültürlü bir ortamda kültürel zekâ yeteneğinin ve aynı zamanda çokkültürlü yeterliğin önemini ortaya koymaktadır. Öğretmenler farklı kültürel ortamlarda zihni modellerinde birtakım düzenlemeler yaparak (üstbilis sel kültürel zekâ ve çokkültürlü farkındalık) yeni kültürel çevreye

uyum sağlama bakımından ilgi, istek ve enerjisini yönlendirme (motivasyonel kültürel zekâ) uygun sözel ve sözel olmayan davranışlar sergileme (davranışsal kültürel zekâ) açısından etkili ve anlamlı iletişim kurabilirler (çokkültürlü beceri). Öğretmenlerin bilişsel kültürel zekâ düzeyleri le çokkültürlü yeterlik algısı arasında düşük düzeyde pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin çıkmasını çokkültürlü yeterlik algısı için biliş boyutunun çok önemli bir boyut olmadığını ifade eden bir bulgu olarak yorumlamak mümkündür. Çünkü öğretmenlerin kültürel bilgi düzeyini gösteren bilgi boyutu farklı kültürel sistemler ve farklı kültürel norm ve değerler ile ilgili bilgileri içerir. Öğretmenlerin farklı kültürler hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığı puan ortalamaları karşılaştırıldığında da ortaya çıkmıştı. Ancak biliş boyutunda her ne kadar öğretmenler kendilerini yeterli görmese de çokkültürlü yeterlik için önemli bir engel olarak görülmediği söylenebilir.

Kültürel açıdan zeki insanlar kültürlerarası fenomenleri anlama *bilgisine*, belirli durumları gözleme ve yorumlama konusunda *farkındalığa* ve farklı kültürel ortamlarda uygun şekilde davranmak için gerekli *becerilere* sahiptir (Thomas ve Inkson, 2017). Aynı zamanda yüksek kültürel zekâyâ sahip bireyler yeni görevlerle başa çıkabilir ve eski sorunlara yeni çözümler bulabilirler (Lee ve Templar, 2003, s. 186). Kültürel zekânın dört boyutunda da kendini geliştiren öğretmenler aynı zamanda farklı öğretim yöntemlerini kullanarak ve çokkültürlü bir sınıf ortamı oluşturarak öğrencilerin kültürel farklılıklara ilişkin bakış açılarını olumlu yönde geliştirebilmektedir (Goh, 2012). Bugünün küresel ve ulusal sorunlarını çözmek adına öğretmenlerin kültürel yeterlikleri sadece kendisi için değil aynı zamanda öğrenci gelişimi için de önemlidir. Bu anlamda kültürel açıdan yeterli olan öğretmenler öğrencilere çoklu bakış açıları kazandırarak onların eleştirel düşünme ve karar verme becerilerini de geliştirme fırsatı bulurlar (Pang vd., 2011). Bu açıdan bakıldığında çokkültürlü ortamlarda hem kültürel zekâ düzeyinin hem de çokkültürlü yeterliğin, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin daha etkili olması ve dolayısıyla okulun hedeflerini gerçekleştirmesi bakımından oldukça büyük bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

5.6. Kültürel Zekâ Düzeyi Alt Boyutları İle Çokkültürlü Yeterlik Algı Düzeyleri Alt Boyutları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizine İlişkin Tartışma

Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeyi alt boyutlarının çokkültürlü yeterlik algı düzeyleri alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcıları olup olmadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Yapılan çoklu regresyon analizi sonucuna göre ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeyi alt boyutları olan üstbiliş, biliş, motivasyon ve davranış alt boyutları birlikte çokkültürlü yeterlik algısı farkındalık alt boyutu ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir. Yordayıcı değişkenler, farkındalık boyutuna ait toplam varyansın % 27'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin farkındalık alt boyutu üzerindeki görece önem sırası motivasyon, üstbiliş, biliş ve davranış şeklinde olmuştur. Üstbiliş, biliş ve motivasyon alt boyutları farkındalık alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Davranış alt boyutu ise farkındalık alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordamamaktadır. Bu sonuçlara göre çokkültürlü farkındalık yeterliğini açıklamada motivasyon, üstbiliş ve biliş boyutları güçlü değişkenlerdir.

Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeyi alt boyutları olan üstbiliş, biliş, motivasyon ve davranış alt boyutları birlikte çokkültürlü yeterlik algısı beceri alt boyutu ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir. Yordayıcı değişkenler, beceri alt boyutuna ait toplam varyansın % 23'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin beceri alt boyutu üzerindeki görece önem sırası motivasyon, üstbiliş, davranış ve biliş şeklinde olmuştur. Üstbiliş ve motivasyon alt boyutlarının beceri alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordadığı, biliş ve davranış alt boyutlarının beceri alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordamadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Çokkültürlü beceri yeterliğini açıklamada üstbiliş ve motivasyon alt boyutlarının güçlü değişkenler olduğu söylenebilir.

Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeyi alt boyutları olan üstbiliş, biliş, motivasyon ve davranış alt boyutları birlikte çokkültürlü yeterlik algısı bilgi alt boyutu ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir. Yordayıcı değişkenler, bilgi alt boyutuna ait toplam varyansın % 30'unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin bilgi alt boyutu üzerindeki göreceli önem sırası üstbiliş, motivasyon, biliş ve davranış şeklinde olmuştur. Üstbiliş, biliş ve motivasyon alt boyutları bilgi alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Davranış alt boyutunun ise bilgi alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordamadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Çokkültürlü bilgi yeterliğini açıklamada üstbiliş, biliş ve motivasyon alt boyutlarının güçlü değişkenler olduğu söylenebilir.

Araştırma bulguları çokkültürlü yeterliğin yordanmasında en önemli iki değişkenin motivasyon ve üstbiliş olduğunu göstermektedir. Biliş boyutu çokkültürlü farkındalık ve bilgi boyutunu anlamlı bir şekilde yordarken çokkültürlü beceri boyutunu anlamlı bir şekilde yordamamaktadır. Davranış alt boyutu ise çokkültürlü farkındalık, beceri ve bilgi alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı değildir.

Üstbilişsel ve motivasyonel kültürel zekâ düzeyi çokkültürlü farkındalık, beceri ve bilgi yeterliğini için güçlü değişkenlerdir. Öğretmenlerin çokkültürlü ortamlarda zihinsel süreçlerini gözden geçirmesi, ilgi ve enerjisini yönlendirebilmesi çokkültürlü yeterliğin gelişiminde etkilidir. Bireyin üstbilişsel ve motivasyonel kültürel zekâ düzeyi ne kadar yüksek olursa, o kişinin çokkültürlü yeterlik için farkındalığı, göstereceği çaba ve enerji de o kadar artar. Benzer şekilde öğretmenlerin farklı kültürler hakkındaki bilişsel kültürel zekâ düzeyi de çokkültürlü farkındalığın ve bilginin gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir.

Koçak ve Özdemir (2015) üstbiliş, motivasyon ve davranış alt boyutlarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumu anlamlı bir şekilde yordadığı ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumun % 37'sini açıkladığı sonucuna ulaşmıştır. Gezer ve Şahin (2017) de benzer şekilde üstbiliş, motivasyon ve davranış alt boyutlarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumu pozitif yönde yordadığı, biliş boyutunun ise çokkültürlü eğitime yönelik tutumu doğrudan değil davranış alt boyutu aracılığıyla yordadığı

sonucuna ulaşmıştır. Özellikle kültürel uyumu açıklamada motivasyonel kültürel zekânın güçlü bir değişken olduğu sonucuna ulaşılan çalışmalara da rastlanılmıştır (Ang vd., 2007; Huff vd., 2014; Templer vd., 2006). MacNab ve Worthley (2012) ise genel öz yeterliğin gelişiminde kültürel zekânın önemli bir değişken olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Earley ve Ang (2003), yüksek motivasyonel kültürel zekâ düzeyine sahip bireylerin sosyal etkileşim için temel bir güven duygusuna sahip olduklarını, farklı kültürlerden başkalarıyla ilişki kurma yeteneklerine güvendiklerini ve kültürel olarak farklı olanlarla ilişkilerini geliştirmeye istekli olduklarını ifade etmişlerdir.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeyleri ve çokkültürlü yeterlik algıları ile kültürel zekâ düzeylerinin ve çokkültürlü yeterlik algılarının bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi; öğretmenlerin kültürel zekâ düzeyleri ile çok kültürlü yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi ve kültürel zekâ düzeyi alt boyutlarının çokkültürlü yeterlik algı düzeyi alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcıları olup olmadığına dair yapılan analizler sonuçları ve sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

6.1. Sonuçlar

Öğretmenlerin kültürel zekâ düzeylerini ifade eden puan ortalamaları dikkate alındığında, kültürel zekâ ölçeği toplam puanlarının görece yüksek düzeye karşılık geldiği sonucu ortaya çıkmıştır. Alt boyutlarda ise en yüksek ortalamaya sahip olan boyut üstbilis boyutudur ve puan ortalaması görece çok yüksek düzeye karşılık gelmektedir. Motivasyon ve davranış alt boyutlarının puan ortalaması yüksek düzeyde iken en düşük puan ortalaması bilis boyutuna aittir ve görece orta düzeye karşılık gelmektedir. Öğretmenlerin puan ortalamalarının sırasıyla üstbilis, motivasyon, davranış ve bilis şeklinde sıralandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeyleri ile cinsiyet, eğitim düzeyi ve okul türü bağımsız değişkenleri arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı, medeni durum ve mesleki kıdem bağımsız değişkenleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonucuna göre kültürel zekâ ölçeği toplamı ve motivasyon alt boyutu ile medeni durum bağımsız değişkeni arasında anlamlı farklılık bekar öğretmenlerin lehinedir. Bekâr öğretmenlerin puan ortalamalarının evli öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin kültürel zekâ düzeyi ile mesleki kıdem bağımsız değişkeni arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Motivasyon alt boyutunda mesleki kıdem yılı 0-10 yıl ve 11-20 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları mesleki kıdem yılı 31 yıl ve üstü olan öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek çıkmıştır.

Araştırmaya katılan ortaöğretim okulu öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algı düzeyi puan ortalamaları ölçek toplamında görece yüksek düzeye karşılık gelmektedir. Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin farkındalık boyutuna göre puan ortalamaları diğerk alt boyutlara ve ölçek toplamına göre görece daha yüksek düzeydedir. En düşük puan ortalaması ise beceri boyutuna aittir. Öğretmenlerin puan ortalamalarının sırasıyla farkındalık, bilgi ve beceri şeklinde sıralandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre ortaöğretim okulu öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algı düzeyleri ile cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem ve okul türü bağımsız değişkenleri arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Çokkültürlü yeterlik algı düzeyi ile eğitim düzeyi bağımsız değişkeni arasında ise istatistikî açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algı düzeyleri ile cinsiyet bağımsız değişkeni arasında farkındalık alt boyutunda istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Beceri ve bilgi alt boyutları ile ölçek toplamında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Farkındalık alt boyutunda kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algı düzeyleri ile medeni durum bağımsız değişkeni arasında istatistikî açıdan anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur. Bekâr öğretmenlerin puan ortalamalarının ölçek toplamı ve farkındalık, beceri ve bilgi alt boyutlarında evli öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algı düzeyleri ile mesleki kıdem bağımsız değişkeni arasında farkındalık ve beceri alt boyutları ile ölçek toplamında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farkındalık alt boyutunda mesleki kıdem yılı 0-10 yıl ve 11-20 yıl olan öğretmenlerin 31 yıl ve üstü mesleki kıdem yılına sahip olan öğretmenlere göre puan ortalamaları daha yüksek

çıkıştır. Mesleki kıdem yılı 11-20 yıl olan öğretmenlerin de mesleki kıdem yılı 21-30 yıl olan öğretmenlere göre puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Beceri alt boyutunda mesleki kıdem yılı 0-10 yıl olan öğretmenlerin mesleki kıdem yılı 11-20 yıl ve 21-30 yıl olan öğretmenlere göre puan ortalamaları daha yüksek bulunmuştur. Çokkültürlü yeterlik algı ölçeği toplamında da mesleki kıdem yılı 0-10 yıl olan öğretmenlerin 21-30 yıl ve 31 yıl ve üstü olan öğretmenlere göre puan ortalamaları daha yüksek çıkmıştır.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algı düzeyleri ile okul türü bağımsız değişkeni arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farkındalık alt boyutunda Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki ve teknik lisede ve imam hatip liselerinde görev yapan öğretmenlere göre puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Yapılan korelasyon analizi sonucuna göre ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeyleri ve alt boyutları ile çokkültürlü yeterlik algıları ve alt boyutları arasında istatistiki açıdan pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Kültürel zekâ ölçeği toplam puanları ile çokkültürlü yeterlik algısı toplam puanları ve farkındalık, beceri ve bilgi alt boyutları arasında istatistiki açıdan orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çokkültürlü yeterlik algı ölçeği toplam puanları ile kültürel zekâ ölçeği toplam puanı ve üstbiliş, motivasyon ve davranış alt boyutları arasında orta düzeyde, biliş alt boyutu ile düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Kültürel zekâ ölçeği alt boyutlarından biliş boyutu ile çokkültürlü yeterlik algısı ölçeği toplam puanı ve alt boyutlarından farkındalık ve beceri alt boyutları arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Davranış alt boyutu ile çokkültürlü yeterlik algı ölçeği alt boyutu olan farkındalık boyutu arasında da düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Yapılan çoklu regresyon analizi sonucuna göre ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeyi alt boyutları olan üstbiliş, biliş, motivasyon ve davranış alt boyutları birlikte çokkültürlü yeterlik algısı farkındalık alt boyutu ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki göstermektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin farkındalık alt boyutu üzerindeki göreceli

önem sırası motivasyon, üstbiliş, biliş ve davranış şeklinde olmuştur. Üstbiliş, biliş ve motivasyon alt boyutları farkındalık alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Davranış alt boyutu ise farkındalık alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordamamaktadır.

Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeyi alt boyutları olan üstbiliş, biliş, motivasyon ve davranış alt boyutları birlikte çokkültürlü yeterlik algısı beceri alt boyutu ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki göstermektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin beceri alt boyutu üzerindeki görece önem sırası motivasyon, üstbiliş, davranış ve biliş şeklinde olmuştur. Üstbiliş ve motivasyon alt boyutlarının beceri alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordadığı, biliş ve davranış alt boyutlarının beceri alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordamadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeyi alt boyutları olan üstbiliş, biliş, motivasyon ve davranış alt boyutları birlikte çokkültürlü yeterlik algısı bilgi alt boyutu ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki göstermektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin bilgi alt boyutu üzerindeki görece önem sırası üstbiliş, motivasyon, biliş ve davranış şeklinde olmuştur. Üstbiliş, biliş ve motivasyon alt boyutları bilgi alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Davranış alt boyutunun ise bilgi alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordamadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonucuna göre üstbilişsel, bilişsel, motivasyonel ve davranışsal kültürel zekâ çokkültürlü yeterliği açıklamada güçlü kestiriciler olarak ortaya çıkmıştır.

6.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak uygulayıcılar ve araştırmacılara yönelik aşağıda yer alan öneriler getirilmiştir.

6.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

- Araştırma sonucunda öğretmenlerin bilişsel kültürel zekâ düzeyi puan ortalamaları görece daha düşük çıkmıştır. Öğretmenlerin tüm kültürler hakkında bilgi sahibi olması beklenemez. Ancak öğretmenler kendi sınıfındaki öğrencilerin kültürel özelliklerini öğrenmek için ev ziyaretleri yapabilir. Bu sayede öğrencilerinin kültürel özellikleri hakkında bilgi sahibi olabilir ve bu bilgilere göre öğrencileri ile daha etkili ve anlamlı ilişkiler kurabilir.

- Evli öğretmenler ve mesleki kıdem yılı daha yüksek olan öğretmenlerin motivasyonel kültürel zekâ puan ortalamaları görece daha düşük çıkmıştır. Motivasyonlarını arttırmak amacıyla kültürel açıdan farklı olan öğrencilere yönelik sosyal etkileşimlerini arttırıcı faaliyetler yapılabilir. Bunun için okul yöneticileri okullarda yürütülen uluslararası projelerde tüm öğretmenlerin katılmasına fırsat sunan çalışmalar yapabilir.

- Okullarda öğretmenlerin ortak kullanım alanlarında öğretmenlerin kültürel bilgi düzeyini ve farkındalığını arttırıcı antropolojik, sosyolojik kitap, dergi ve bilimsel makaleler yer alabilir.

- Eylül ve temmuz aylarında düzenlenen mesleki eğitim çalışmaları çerçeve programında öğretmenlerin kültürel zekâ ve çokkültürlü yeterliklerini geliştirebilecek konular belirlenebilir ve tartışma ortamları yaratılabilir.

- Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin kültürel zekâ düzeylerini ve çokkültürlü yeterlik algılarını geliştirmek için kapsayıcı eğitim gibi çalışmalara daha çok yer verebilir. Bu eğitimlere tüm öğretmenlerin katılımını sağlayacak düzenlemeler yapılabilir.

- Yabancı literatürde özellikle öğretmen adayları ile yapılan çalışmalar göze çarpmaktadır. Bu çalışmalarda eğitim fakültelerinde kültürel farklılıklara ilişkin kültürel zekâ, çokkültürlü eğitim gibi derslerin öğretmenlerin mesleki yeterliklerine

katkı sunduğu vurgulanmaktadır. Bu anlamda Türkiye’de eğitim fakültelerinde de bu tür dersler verilebilir.

6.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

- Araştırma sonucunda öğretmenlerin kültürel zekâ düzeylerini belirleyen çalışmaların yetersiz olduğu görülmüştür. İlkokul ve ortaokul öğretmenleri ile ve nicel ya da nitel yöntemlerle öğretmenlerin kültürel zekâ düzeylerini belirleyen çalışmalar yapılabilir.

- Öğretmenlerin çokkültürlü yeterliklerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmalar yapılabilir.

- Öğretmenlerin kültürel zekâ düzeyi ile çokkültürlü yeterlik algılarının birlikte incelendiği çalışmaların farklı örneklerle ya da nicel ve nitel yöntemlerle yapılması alana katkı sunacaktır.

- Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlikleri ile ilgili öğrenci görüşlerinin alındığı çalışmalar yapılabilir.

- Benzer bir çalışma kapsayıcı eğitim alan ve almayan öğretmenler örneğinde yürütülebilir. Bu sayede çokkültürlü eğitim ile de ilişkilendirilen kapsayıcı eğitim çalışmalarının da etkili olup olmadığı belirlenmiş olur.

KAYNAKÇA

- Abaslı, K., ve Polat, Ş. (2019). Öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve kültürel zekâya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 193-202.
- Akkaya, N., Kırmızı, F. S., ve İşçi, C. (2018). Öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(29), 308-335.
- Akman, Y. ve İmamoğlu Akman, G. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumunun sosyal zekâ algısına göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 34-48. doi: 10.19126/suje.306954
- Aksoy, Z. (2012). Kültürlerarası iletişim ve yönetimde başarının anahtarı: kültürel zekâ. II. Uluslararası İletişim Sempozyumu bildiriler kitabı içinde (s. 1098-1111) Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yayınları:157.
- Aksoy, Z. (2013). *Kültürel zekâ ve çok kültürlü ortamlardaki rolü.* (Doktora Tezi), Ege üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Aksoy, Z. (2015). *Kültürel zekâ: Kültürlerarası iletişim ve yönetimde çağdaş bir yaklaşım.* İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Aktekin, S. (Ed.). (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı.* Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Akyıldız, S. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin devam ettiği okullardaki sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algıları ile demokratik değerleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 151-165.
- Alon, I.ve Higgins, J. M. (2005). Global leadership success through emotional and cultural intelligences. *Business horizons*, 48(6), 501-512. doi: [10.1016/j.bushor.2005.04.003](https://doi.org/10.1016/j.bushor.2005.04.003)

- Ameny-Dixon, G. M. (2004). Why multicultural education is more important in higher education now than ever: A global perspective. *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity*, 8(1), 1-9.
- American Psychological Association. (2003). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. *American Psychologist*, 58, 377-402. doi: [10.1037/0003-066x.58.5.377](https://doi.org/10.1037/0003-066x.58.5.377)
- Amiri, A. N., Moghimi, S. M.ve Kazemi, M. (2010). Studying the relationship between cultural intelligence and employees' performance. *European Journal of Scientific Research*, 42(3), 418-427.
- Ang, S. ve Inkpen, A. C. (2008). Cultural intelligence and offshore outsourcing success: A framework of firm-level intercultural capability. *Decision Sciences*, 39(3), 337-358.
- Ang, S.ve Van Dyne, L. (2008). Conceptualization of cultural intelligence: Definition, distinctiveness, and nomological network. In S. Ang,ve L. Van Dyne (Eds.), (pp.3-38). *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications*: New York: ME Sharpe.
- Ang, S.ve Van Dyne, L. (2008). *Handbook of cultural intelligence : Theory, measurement, and applications*.N.Y.: M.E. Sharpe.
- Ang, S., Van Dyne, L.ve Koh, C. (2006). Personality correlates of the four-factor model of cultural intelligence. *Group ve Organization Management*, 31(1), 100-123. doi: 10.1177/1059601105275267
- Ang, S., Van Dyne, L.ve Tan, M.L. (2011). Cultural intelligence. In R.J. Sternberg,ve S.B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge handbook of intelligence* (pp. 582–602). New York: Cambridge University Press.
- Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Ng, K., Templer, K., Tay, C.ve Chandrasekar, N. (2007). Cultural Intelligence: Its Measurement and Effects on Cultural Judgment and Decision Making, Cultural Adaptation and Task

Performance. *Management and Organization Review*,3(3), 335-371.
doi:10.1111/j.1740-8784.2007.00082.x

Arbuckle, G. A. (2010). *Culture, inculturation, and theologians: A postmodern critique*. Collegeville, Minnesota: Liturgical Press.

Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom*. (3rd ed.) United States of America:Ascd Member Book.

Arslan A. ve Çalmaşur, H. (2017). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumları ve demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.*Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 90-109.

Aslan, M. ve Kozikoğlu, İ. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları: Van ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 31, 729-737 doi: 10.14582/DUZGEF.1829

Aslan, S. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 18(2), 231-253.

Aslan, S.ve Aslan, Ö. (2015). İstanbul'daki 5 yıldızlı otellerde kültürel zekâ ölçeğine ilişkin bir uygulama. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Ekonometri Ve İstatistik Dergisi* (23), 34-61.

Atasayar, Ö. (2015). *Kültürel farklılıkların yönetimine ilişkin öğretmen algı ve tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ayaz, M. F. (2016). Çokkültürlülük algı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 463-471.

Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye'de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Azevedo, A. (2018). Cultural intelligence: Key benefits to individuals, teams and organizations. *American Journal of Economics and Business Administration*, 10, 52-56. doi: 10.3844/ajebasp.2018.52.56
- Baker, G. (1973). Multicultural training for student teachers. *Journal of Teacher Education*, 24, 306-307.
- Ballengee-Morris, C.ve Stuhr, P. L. (2001). Multicultural art and visual cultural education in a changing world. *Art Education*, 54(4), 6-13. doi: 10.1080/00043125.2001.11653451
- Banks, J. A. (1992). Insights on diversity: Dimensions of multicultural education. *Kappa Delta Pi Record*, 29(1), 12-12.
- Banks, J. A. (1993a). Chapter 1: Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of research in education*, 19(1), 3-49. doi: [10.3102/0091732X019001003](https://doi.org/10.3102/0091732X019001003)
- Banks, J. A. (1993b). Multicultural education: Development, dimensions, and challenges. *The Phi Delta Kappan*, 75(1), 22-28.
- Banks, J. A. (2001). Citizenship, education and diversity, Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 5-16. doi: [10.1177/0022487101052001002](https://doi.org/10.1177/0022487101052001002)
- Banks, J.A. (2004). Teaching for social justice, diversity, and citizenship in a global world. *The Educational Forum*, 68(4), 296-305. doi:10.1080/00131720408984645
- Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü eğitime giriş*. (Çev. Hasan Aydın). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başarır, F., Sarı, M.ve Çetin, A. (2014). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim algılarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 91-110.

- Başbay, A. (2014). Çokkültürlü eğitim kapsamındaki derslerinin incelenmesi: Georgia State üniversitesi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 585-608. doi: 10.12738/estp.2014.2.2055
- Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34, 30-43.
- Başbay, A. ve Kağnıcı, Y. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36, 199-212.
- Başbay, A., Kağnıcı, Y. ve Sarsar, F. (2013). Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *International Periodical FortheLanguages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 47-60.
- Benedict, R. (2003). *Kültür kalıpları* (Çev. Nilgün Şarman). İstanbul: Payel Yayınları.
- Berry, J. W. (1999). Intercultural relations in plural societies. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 40(1), 12-21. doi:[10.1037/h0086823](https://doi.org/10.1037/h0086823)
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 697-712. doi:10.1016/j.ijintrel.2005.07.013
- Berry, J. W. (2008). Globalisation and acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 32(4), 328-336. doi:10.1016/j.ijintrel.2008.04.001
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Breugelmans, S. M., Chasiotis, A. ve Sam, D. L. (2015). *Kültürlerarası psikoloji. (3. Basımdan çeviri)* (Çeviri Ed: Leman Pınar Tosun) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Billington, R., Strawbridge, S., Greensides, L. ve Fitzsimons, A. (2015). "Kültür"ü tanımlamak. *Sosyoloji (Başlangıç okumaları) içinde. (5. Baskı)*. (Ed.: A. Giddens; Çeviren: Günseli. Altaylar). İstanbul: Say Yayınları.

- Bozkurt, V. (2007). *Değişen dünyada sosyoloji. Temeller, kavramlar, kurumlar (2. baskı)*. Ankara: Ekin Yayınevi.
- Brislin, R., Worthley, R. ve Macnab, B. (2006). Cultural intelligence. *Group and Organization Management*, 31(1), 4055. doi:10.1177/1059601105275262
- Bulut, C. (2014). *Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bulut, C. ve Başbay, A. (2014). Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Kastamonu fakültesi dergisi*, 23 (3), 957-978.
- Bücker, J. J. ve Korzilius, H. (2015). Developing cultural intelligence: assessing the effect of the Ecotonos cultural simulation game for international business students. *The International Journal of Human Resource Management*, 26(15), 1995-2014. doi: 10.1080/09585192.2015.1041759
- Büyükbeşe, T. ve Yıldız, B. (2016). Kültürel zekânın yaşam doyumu üzerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(45), 438-448.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum (11. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caruso, D. R. (2008). Emotions and the ability model of emotional intelligence. In Emmerling, R. J., Shanwal, V. K. and Mandal, M. K.. (Eds.), *Emotional intelligence: Theoretical and cultural perspectives* (pp. 1-16). New York: Nova Science Publishers.
- Chen, A. S., Wu, I. ve Bian, M. (2014). The moderating effects of active and agreeable conflict management styles on cultural intelligence and cross-cultural adjustment. *International Journal of Cross Cultural Management*, 14(3), 270-288. doi: 10.1177/1470595814525064

- Chen, A.S. (2015). CQ at work and the impact of intercultural training: an empirical test among foreign laborers. *International Journal of Intercultural Relations*, 47, 101–112. doi: [10.1016/j.ijintrel.2015.03.029](https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.03.029)
- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27- 40.
- Cokley, K.ve Helm, K. (2007). The relationship between African American enculturation and racial identity. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 35(3), 142-153. doi: 10.1002/j.2161-1912.2007.tb00056.x
- Coşkun, M. K. (2012). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri (ilahiyat-eğitim DKAB karşılaştırması). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 33-44.
- Çalışkan, S. C., Ünal, Z. M., Kalafatoğlu, Y., Üçler, Ç.ve Akün, F. A. (2015). Yöneticilerin algılanan kültürel zekâsı, çalışanın farklılık iklimi algısı, gelişime açıklık ve örgütsel sinizm etkileşimi üzerine turizm sektöründe bir araştırma. *İş ve İnsan Dergisi*, 2(1), 1-11.
- Çekin, A. (2013). Çokkültürlülük ve din öğretimi: Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları çerçevesinde bir analiz. *Turkish Studies*, 8(12), 241-248. doi: 10.7827/TurkishStudies.6003
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları (5. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Damgacı, F.ve Aydın, H. (2013). Akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 325-341.
- Danacı, M. Ö., Eran, N., Çetin, Z., Pınarcık, Ö. ve Bahtiyar, M. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(2), 73-86.

- Dasen, P. R. (2000). Rapid social change and the turmoil of adolescence: A cross-cultural perspective. *International Journal of Group Tensions*, 29(1-2), 17-49.
- Demir, G. (2015). *Kültürel zekâ ve tükenmişlik ilişkisi: Konaklama işletmelerinde bir araştırma*.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Demir, S. (2012). Çokkültürlü eğitimin erciyes üniversitesi öğretim elemanları için önem derecesi. *International periodical for the languages, literature and history of turkish or turkic*, 7(4), 1454-1475.
- Demir, S.ve Basarır, F. (2013). Çok kültürlü eğitim çerçevesinde öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(1), 609-641.
- Demircioğlu, E.ve Özdemir, M. (2014). Pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 211-232.
- Demir, E., Saatçioğlu, Ö., ve İmrol, F. (2016). Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi. *Current Research in Education*, 2(3), 130-148.
- Demirsoy, M. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin görüşleri ve çokkültürlü eğitime yaklaşımları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doytcheva, M. (2016). *Çokkültürlülük. (3. Baskı)*.(Çev. Tuba Akıncılar Onmuş). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Eagleton, T. (2016). *Kültür yorumları. (3. baskı)*.(Çev. Özge Çelik). İstanbul:Ayrıntı Yayınları.

- Earley, P. C. (2002). Redefining interactions across cultures and organizations: Moving forward with cultural intelligence. *Research in organizational behavior*, 24, 271-299. doi: [10.1016/S0191-3085\(02\)24008-3](https://doi.org/10.1016/S0191-3085(02)24008-3)
- Earley, P. C. ve Ang, S. (2003). *Cultural intelligence : Individual interactions across cultures*. Stanford, Calif: Stanford University Press.
- Earley, P. C. ve Mosakowski, E. (2004). Cultural intelligence. *Harvard business review*, 82(10), 139-146.
- Earley, P. C. ve Peterson, R. S. (2004). The elusive cultural chameleon: Cultural intelligence as a new approach to intercultural training for the global manager. *Academy of Management Learning ve Education*, 3(1), 100-115. doi: [10.5465/amle.2004.12436826](https://doi.org/10.5465/amle.2004.12436826)
- Eisenberg, J., Lee, H.J., Brück, F., Brenner, B., Claes, M.T., Mironski, J. ve Bell, R. (2013). Can business schools make students culturally competent? Effects of crosscultural management courses on cultural intelligence. *Academy of Management Learning ve Education*, 12(4), 603–621. doi: [10.5465/amle.2012.0022](https://doi.org/10.5465/amle.2012.0022)
- Ekici, F. Y. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının kültürel zekâ düzeyleri ve çok kültürlü eğitime yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1941-1956.
- Emmerling, R.J. (2008), Toward an applied science of emotional intelligence in the global workplace: key issues and challenges. In Emmerling, R. J., Shanwal, V. K. and Mandal, M. K.. (Eds.), *Emotional Intelligence: Theoretical and Cultural Perspectives*, (pp. 69-88). New York: Nova Science Publishers.
- Engin, G. ve Genç, S. Z. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları (Çanakkale onsekiz mart üniversitesi örneği). *Route Educational and Social Science Journal*, 2(2), 30-39.

- Engle, R. L. ve Nehrt, C. C. (2012). Antecedents of cultural intelligence: The role of risk, control, and openness in France and the United States. *Journal of Management Policy and Practice*, 13(5), 35-47.
- Ersoy, A. (2014). Kültürel zekânın kültürlerarası liderlik etkinliği üzerindeki rolü: Konaklama işletmelerinde nitel bir araştırma. *Journal of Yaşar University*, 9(35), 6099-6260.
- Fischer, R. (2011). Cross-cultural training effects on cultural essentialism beliefs and cultural intelligence. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 767-775. doi:10.1016/j.ijintrel.2011.08.005
- Ford, D.Y. ve Moore III, J. L. (2004). Creating culturally responsive gifted education classrooms: Understanding "culture" is the first step. *Gifted Child Today*, 27(4), 34-39. doi: doi.org/10.4219/gct-2004-147
- Freud, S. (2016). *Kültürdeki huzursuzluk (2. Baskı)*. (Çev. Veysel Atayman). İstanbul: Say Yayınları.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed : Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books
- Gardner, H. (2017). *Zihin çerçeveleri: Çoklu zekâ kuramı (3. Baskı)*. (Çev. Ebru Kılıç, Güneş Tunçgenç). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Gardner, H. ve Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4-10. doi: [10.3102/0013189X018008004](https://doi.org/10.3102/0013189X018008004)
- Gay, G. (1994). A synthesis of scholarship in multicultural education. Naperville, IL: North Central Regional Education Laboratory.
- Gay, G. (2014). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim*. (Çev. Ed. Hasan Aydın). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Gezer, M. ve Şahin, İ. (2017). Çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve kültürel zekâ arasındaki ilişkinin yem ile incelenmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 22(38), 173-188. doi: 10.17295/ataunided.323139
- Gezon, L. ve Kottak, C. (2016). *Kültür. (2. Baskı)*. (Çev. Ed. Akile Gürsoy). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gibson, C. B.ve Dibble, R. (2008). Culture inside and out: Developing a collaboration's capacity to externally adjust. In S. Ang,ve L. Van Dyne (Eds.), *Handbook on cultural intelligence*. New York, NY: M. E. Sharpe
- Gibson, M. A. (1976). Approaches to multicultural education in the United States: Some concepts and assumptions. *Council on Anthropology and Education Quarterly*, 7(4), 7-18. doi: 10.1525/aeq.1976.7.4.05x1653o
- Goh, M. (2012). Teaching with cultural intelligence: developing multiculturally educated and globally engaged citizens. *Asia Pacific Journal of Education*, 32(4), 395-415. doi: [10.1080/02188791.2012.738679](https://doi.org/10.1080/02188791.2012.738679)
- Goleman, D. (2006). *Sosyal zekâ: İnsan ilişkilerinin yeni bilimi*, (Çev. Osman Çetin Deniztekin). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2017). *Duygusal zekâ: Neden IQ'dan daha önemlidir?* (47. Baskı). (Çev. Banu Seçkin Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gorski, P. C. (2006). Complicity with conservatism: The de-politicizing of multicultural and intercultural education. *Intercultural Education*, 17(2), 163-177. doi: [10.1080/14675980600693830](https://doi.org/10.1080/14675980600693830)
- Gottfredson, L. S. (1997). Mainstream science on intelligence: An editorial with 52 signatories, history, and bibliography. *Intelligence*, 24(1), 13-23. doi:10.1016/S0160-2896(97)90011-8

- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2017). *2016 Türkiye göç raporu*. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Yayınları Yayın No: 40 Erişim tarihi: 07.01.2018 http://www.goc.gov.tr/files/files/2016_yiik_goc_raporu_haziran.pdf
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2017). Göç tarihi. Erişim tarihi: 07.01.2018 http://www.goc.gov.tr/icerik/goc-tarihi_363_380
- Gretta, K. N. (2001). *A critical analysis of multicultural education with special reference to the values issue in the south african context*. (Master's Thesis). University of South Africa, Education Faculty, South Africa.
- Groves, K. S.ve Feyerherm, A. E. (2011). Leader cultural intelligence in context: Testing the moderating effects of team cultural diversity on leader and team performance. *Group ve Organization Management*, 36(5), 535-566. doi: [10.1177/1059601111415664](https://doi.org/10.1177/1059601111415664)
- Güçlü, N. (1996). Yabancı öğrencilerin uyum problemleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 101-110.
- Gümüş, İ. (2015). Kutadgu bilig'de zekâ kavramı. *Electronic Turkish Studies*, 10(16).
- Güngör, S., Buyruk, H. ve Özdemir, Y. (2018). Öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 816-837.
- Gürel, E.ve Tat, M. (2010). Çoklu zekâ kuramı: Tekli zekâ anlayışından çoklu zekâ yaklaşımına. *Journal of International Social Research*, 3(11). 336-356.
- Güvenç, B. (2015a). *İnsan ve kültür*. İstanbul: Boyut Yayıncılık.
- Güvenç, B. (2015b). *Kültürün abc'si. (7. Baskı)*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. New York: Doubleday.
- Hammond, R. A.ve Axelrod, R. (2006). The evolution of ethnocentrism. *Journal of conflict resolution*, 50(6), 926-936. doi: 10.1177/0022002706293470

- Haviland, W. A., Prins, H. E. L., Walrath, D. ve McBride, B. (2008). *Kültürel antropoloji (1. Baskı)*. (Çev. İnan Deniz Erguvan Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları
- Hofstede, G. (1980). Culture and organizations. *International Studies of Management and Organization*, 10(4), 15-41. doi: [10.1080/00208825.1980.11656300](https://doi.org/10.1080/00208825.1980.11656300)
- Hofstede, G. (1991) *Cultures and organizations: Software of the mind*. McGraw Hill, London.
- Hofstede, G., Neuijen, B., Ohayv, D. D. ve Sanders, G. (1990). Measuring organizational cultures: A qualitative and quantitative study across twenty cases. *Administrative science quarterly*, 35(2), 286-316. doi: 10.2307/2393392
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi (7. Baskı)*. (Çev. Ed: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Huff, K. C., Song, P. ve Gresch, E. B. (2014). Cultural intelligence, personality, and cross-cultural adjustment: A study of expatriates in Japan. *International Journal of Intercultural Relations*, 38, doi: 10.1016/j.ijintrel.2013.08.005
- Işıklar, Ü. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- İlhan, M. ve Çetin, B. (2014a). Kültürel zekâ ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-2).
- İlhan, M. ve Çetin, B. (2014b). Sosyal ve kültürel zekâ arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(2), 4-15.

- İnan, K. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarında kültürel zekânın çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi* (3), 21-33.
- Kartarı, A. (2016). *Kültür, farklılık ve iletişim. Kültürlerarası iletişimin kavramsal dayanakları*.(2. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kaya, İ. ve Aydın, H. (2014). *Çoğulculuk çokkültürlü ve çokdilli eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaya, Y. ve Söylemez, M. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi: (Diyarbakır örneği). *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11). 128-148.
- Keengwe, J. (2010). Fostering cross cultural competence in preservice teachers through multicultural education experiences. *Early Childhood Education Journal*, 38(3), 197-204. doi: 10.1007/s10643-010-0401-5
- Keung, E. K.ve Rockinson-Szapkiw, A. J. (2013). The relationship between transformational leadership and cultural intelligence: A study of international school leaders. *Journal of Educational Administration*, 51(6), 836–854. doi:10.1108/ JEA-04-2012-0049
- Khodadady, E.ve Ghahari, S. (2011). Validation of the persian cultural intelligence scale and exploring its relationship with gender, education, travelling abroad and place of living. *Global Journal of Human Social Science*, 11(7), 64-76.
- Kihlstrom, J.F. ve Cantor, N. (2011). Social intelligence. In: R. J. Sternberg ve S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge handbook of intelligence* (pp. 564-581). New York, NY: Cambridge University Press.
- Kim, Y. J.ve Van Dyne, L. (2012). Cultural intelligence and international leadership potential: The importance of contact for members of the majority. *Applied psychology*, 61(2), 272-294. doi: 10.1111/j.1464-0597.2011.00468.x

- Kimzan, İ. ve Arıkan, A. (2018). Erken çocukluk dönemi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 670-686. doi: 10.17679/inuefd.426978
- Koç Damgacı, F. ve Aydın, H. (2013). Türkiye'deki eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 314-331.
- Koçak, S.ve Özdemir, M. (2015). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarında kültürel zekânın rolü. *İlköğretim Online*, 14(4), 1352-1369. doi: 10.17051/io.2015.63742
- Kodwani, A. D. (2012). Beyond emotional intelligence (EQ): The role of cultural intelligence (CQ) on cross-border assignments. *World Review of Business Research*, 2(4), 86-102.
- Kroeber, A. L.ve Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Kulakoğlu Dilek, N. (2014). *Kültürel farklılıkların yönetimi sürecinde kültürel zekâ'nın etkinliği: A grubu seyahat acentaları yöneticileri üzerine bir alan araştırması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Kumar, N., Che Rose, R.ve Sri Ramalu, S. (2008). The effects of personality and cultural intelligence on international assignment effectiveness:Areview. *Journal of Social Sciences*, 4(4), 320-328. doi:10.3844/jssp.2008.320.328
- Kymlicka, W. (2015). *Çokkültürlü yurttaşlık: Azınlık haklarının liberal teorisi*. (2. Baskı). (Çev. Abdullah Yılmaz). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Lin, Y. ve Rancer, A. S. (2003). Ethnocentrism, intercultural communication apprehension, intercultural willingness-to-communicate, and intentions to participate in an intercultural dialogue program: Testing a proposed model. *Communication Research Reports*, 20(1), 62-72. doi: [10.1080/08824090309388800](https://doi.org/10.1080/08824090309388800)
- Livermore, D. (2010). *Leading with cultural intelligence: The new secret to success*. New York, NY: American Management Association, AMACOM.
- Livermore, D. (2011). *The cultural intelligence difference: Master the one skill you can't do without in today's global economy*. New York, NY: American Management Association, AMACOM.
- Mackintosh, N. J. (2011). History of theories and measurement of intelligence. In: R. J. Sternberg ve S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge handbook of intelligence* (pp. 3–19). New York, NY: Cambridge University Press.
- MacNab, B. R. (2012). An experiential approach to cultural intelligence education. *Journal of Management Education*, 36(1), 66-94. doi: 10.1177/1052562911412587
- MacNab, B. R. ve Worthley, R. (2012). Individual characteristics as predictors of cultural intelligence development: The relevance of self-efficacy. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(1), 62-71. doi: 10.1016/j.ijintrel.2010.12.001
- Marangoz, G., Aydın, H. ve Adıgüzel H. (2015). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı algısı. *International Periodical For The Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 709-720.
- McCray, C. R., Alston, J. A. ve Beachum, F. D. (2006). Principals' perceptions of multicultural education and school climate. *Multicultural Learning and Teaching*, 1(1), 13-22 doi: 10.2202/2161-2412.1001
- McGee Banks, C. A. ve Banks, J. A. (1995). Equity pedagogy: An essential component of multicultural education. *Theory into practice*, 34(3), 152-158. doi: 10.1080/00405849509543674

- MEB (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Temel eğitime destek projesi "öğretmen eğitimi bileşeni"*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB (2014). Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf>
- MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü*, Ankara.
- MEB (2018). Kapsayıcı Eğitim Projesi (Inclusive Education). Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara. <http://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-projesi-inclusive-education/icerik/679>
- Mercan, N. (2015). *Çok kültürlü ortamlarda kültürel zekânın kültürler arası duyarlılıkla ilişkisine yönelik bir araştırma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Moss, F. A.ve Hunt, T. (1927). Are you socially intelligent? *Scientific American*, 137(2), 108-110. doi: [10.1038/scientificamerican0827-108](https://doi.org/10.1038/scientificamerican0827-108)
- Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Sözleşme (1951). Resmi Gazete (05.09.1961). Sayı: 10898.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard Jr, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., ... ve Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American psychologist*, 51(2), 77.
- Neuliep, J. W., Hintz, S. M.ve McCroskey, J. C. (2005). The influence of ethnocentrism in organizational contexts: Perceptions of interviewee and managerial attractiveness, credibility, and effectiveness. *Communication Quarterly*, 53(1), 41-56. doi: [10.1080/01463370500055954](https://doi.org/10.1080/01463370500055954)

- Newsome, S., Day, A. L. ve Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1005-1016. doi: [10.1016/S0191-8869\(99\)00250-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00250-0)
- Ng, K. Y., Van Dyne, L. ve Ang, S. (2009). From experience to experiential learning: Cultural intelligence as a learning capability for global leader development. *Academy of Management Learning ve Education*, 8(4), 511-526. doi: [10.5465/amle.8.4.zqr511](https://doi.org/10.5465/amle.8.4.zqr511)
- Ng, K. Y., Van Dyne, L. ve Ang, S. (2012). Cultural intelligence: A review, reflections, and recommendations for future research. In A. M. Ryan, F. T. L. Leong, ve F. L. Oswald (Eds.), *Conducting multinational research: Applying organizational psychology in the workplace* (pp. 29-58). Washington, DC: American Psychological Association.
- Ocak, G. ve Akar, T. (2016). Anadolu lisesi öğretmenlerinin İngilizce programında çok kültürlülük kavramına ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(1), 109-132.
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: OECD.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD. doi: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Öksüz, Y., Demir, E. G. ve İci, A. (2016). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının “çokkültürlü eğitim” kavramına ilişkin metaforlarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1263-1278.
- Özdemir, M. ve Dil, K. (2013). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları: Çankırı ili örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 215-232.

- Özhan, İ. (2006). *Farklılaşmanın özel görünimleri olarak çokkültürlülük ve çokkültürcülük*, (Yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pang, V. O., Stein, R., Gomez, M., Matas, A. ve Shimogori, Y. (2011). Cultural competencies: Essential elements of caring-centered multicultural education. *Action in Teacher Education*, 33(5-6), 560-574. doi: [10.1080/01626620.2011.627050](https://doi.org/10.1080/01626620.2011.627050)
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek. Kültürel çeşitlilik ve siyasal teori.* (Çev. Bilge Tanrıseven). Ankara: PhoenixYayınevi.
- Pedersen, P. B. (1991). Multiculturalism as a generic approach to counseling. *Journal of Counseling ve Development*, 70(1), 6-12. doi: [10.1002/j.1556-6676.1991.tb01555.x](https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1991.tb01555.x)
- Peng, A. C., Van Dyne, L. ve Oh, K. (2014). The influence of motivational cultural intelligence on cultural effectiveness based on study abroad: The moderating role of participant's cultural identity. *Journal of Management Education*, 39(5), 572-596. doi: [10.1177/1052562914555717](https://doi.org/10.1177/1052562914555717)
- Perruchoud, R. (2009). *Göç terimleri sözlüğü*, (Çev. Bülent Çiçekli), İsviçre: Uluslararası Göç Örgütü
- Peterson, B. (2004). *Cultural intelligence: A guide to working with people from other cultures*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Petrović, D. S. (2011). How do teachers perceive their cultural intelligence? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 11, 276-280. doi:10.1016/j.sbspro.2011.01.076
- Polat, İ. (2013). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları: Van ili örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

- Pope, R. L. ve Reynolds, A. L. (1997). Student affairs core competencies: Integrating multicultural awareness, knowledge, and skills. *Journal of College Student Development*, 38(3), 266-277.
- Ramsey, P. G. (2008). History and trends of multicultural education. *NHSA Dialog*, 11(4), 206–214. doi:10.1080/15240750802432573
- Rehg, M.T., Gundlach, M.J. ve Grigorian, R.A. (2012). Examining the influence of cross-cultural training on cultural intelligence and specific self-efficacy. *Cross Cultural Management: An International Journal*, 19(2), 215–232. doi: 10.1108/13527601211219892
- Reitz J.G.(2009). *Assessing multiculturalism as a behavioural theory*. In: J G Reitz,R Breton, K K Dion, K L Dion (Eds.): *Multiculturalism and social cohesion: Potential and challenges of diversity* toronto, Canada: Springer Science Business Media Press. doi: 10.1007/978-1-4020-9958-8
- Rockstuhl, T., Seiler, S., Ang, S., Van Dyne, L.ve Annen, H. (2011). Beyond general intelligence (IQ) and emotional intelligence (EQ): The role of cultural intelligence (CQ) on cross-border leadership effectiveness in a globalized world. *Journal of Social Issues*, 67(4), 825-840. doi: 10.1111/j.1540-4560.2011.01730.x
- Saban, A. (2005). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim. (5. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sağlam, D. (2016). *Ortaöğretim öğretmenlerinin eğitimde çok kültürlülüğe bakışının demografik değişkenler bağlamında incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sak, U. (2014). *Üstün zekâlılar: Özellikleri tanınmaları eğitimleri. (4. Baskı)*, Ankara: Vize Yayıncılık.
- Salovey, P.ve Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211. doi: [10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG](https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG)

- Schlinger, H. D. (2003). The myth of intelligence. *The Psychological Record*, 53(1), 15-32.
- Selçuk, Z., Kayılı, H.ve Okut, L. (2004). *Çoklu zekâ uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Smith, E. B. (2009). Approaches to multicultural education in preservice teacher education: Philosophical frameworks and models for teaching. *Multicultural Education*, 16(3), 45-50.
- Smith, P. ve Riley, A. (2016). *Kültürel kurama giriş*.(Çev. Selime Güzelsarı ve İbrahim Gündoğdu). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Spanierman, L. B., Oh, E., Heppner, P. P., Neville, H. A., Mobley, M., Wright, C. V., ... ve Navarro, R. (2011). The multicultural teaching competency scale: Development and initial validation. *Urban Education*, 46(3), 440-464. doi: 10.1177/0042085910377442
- Sternberg, R. J. (1999). Successful intelligence: Finding a balance. *Trends In Cognitive Sciences*, 3(11), 436-442. doi: [10.1016/S1364-6613\(99\)01391-1](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(99)01391-1)
- Sternberg, R. J. (2005). The theory of successful intelligence. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(2). 189-202.
- Sternberg, R. J.ve Grigorenko, E. L. (2003). Teaching for successful intelligence: Principles, procedures, and practices. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 207-228. doi:[10.1177/016235320302700206](https://doi.org/10.1177/016235320302700206)
- Swartz, D. (2015). *Kültür ve iktidar. Pierre Bourdieu'nün sosyolojisi. (3. Baskı)*. (Çev. Elçin Gen). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Şahin, F. ve Gürbüz, S.(2012). Kültürel zekâ ve özyeterliliğin görev performansı ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi: Çokuluslu örgüt üzerinde bir uygulama. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 14(2), 123-140.

- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3). 63-82.
- Şişman, M. (2014). *Örgütler ve kültürler*. (4. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Taştekin, E., Yükçü-Bozkurt, Ş., İzoğlu, A., Güngör, İ., Uslu-Işık, A.E. ve Demircioğlu, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ve algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-20.
- Taylor, C. (2014). *Çokkültürcülük: Tanınma politikası* (4. Baskı). (Ed. Amy Gutman). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- TDK, (2017). www.tdk.gov.tr adresinden elde edildi.
- Templer, K. J., Tay, C. ve Chandrasekar, N. A. (2006). Motivational cultural intelligence, realistic job preview, realistic living conditions preview, and cross-cultural adjustment. *Group & Organization Management*, 31(1), 154-173.
- Thomas, D. C. ve Inkson K. C. (2017). *Cultural intelligence: surviving and thriving in the global village*. (Third Edition). Oakland, CA: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Thomas, D. ve Inkson, K. (2004). *Cultural intelligence : People skills for global business*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Thomas, D.C. (2006). Domain and development of cultural intelligence: The importance of mindfulness. *Group & Organization Management*, 31(1), 78-99. doi: 10.1177/1059601105275266
- Thomas, D.C., Elron, E., Stahl, G., Ekelund, B.Z., Ravlin, E.C., Cerdin, J.L., Poelmans, S., Brislin, R., Pekerti, A., Aycan, Z., Maznevski, M., Au, K., & Lazarova, M.B. (2008). Cultural Intelligence: Domain and Assessment. *International Journal of Cross-Cultural Management*, 8(2), 123-143. doi: 10.1177/1470595808091787

- Triandis, H.C. (2006). Cultural intelligence in organizations. *Group and Organization Management*, 31(1),20–26. doi: 10.1177/1059601105275253
- Turhan, M. (1972). *Kültür değişimleri*. İstanbul: Başbakanlık Kültür Müsteşarlığı Kültür Yayınları.
- Türkan, A.,Aydın, H.ve Üner, S. S. (2016). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1), 148-159. doi: 10.17051/io.2016.16818
- Ulusoy, H. (2017). *Turist rehberlerinin kültürel zekâ düzeyi ve özyeterlilik inançlarının hizmet sunumuna etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1982). Mexico City declaration on cultural policies world conference on cultural policies Mexico City, 26 July - 6 August 1982. Erişim tarihi:19.11.2017 https://culturalrights.net/descargas/drets_culturals401.pdf
- UNISEF (2018). UNICEF Turkey 2018 Humanitarian Results. <https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF%20Turkey%20Humanitarian%20Situation%20Report%20No.%2028%20-%20January-December%202018.pdf>
- Urbina S. (2011). Tests of intelligence. In: R. J. Sternberg ve S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge handbook of intelligence*(pp. 20–38). New York, NY: Cambridge University Press.
- Van Dyne, L., Ang, S.ve Livermore, D. (2010). Cultural intelligence: A pathway for leading in a rapidly globalizing world. *Leading across differences: Cases and perspectives*(131-138). San Francisco, CA: Pfeiffer.

- Van Dyne, L., Ang, S., Ng, K. Y., Rockstuhl, T., Tan, M. L.ve Koh, C. (2012). Sub-dimensions of the four factor model of cultural intelligence: Expanding the conceptualization and measurement of cultural intelligence. *Social and personality psychology compass*, 6(4), 295-313. doi: [10.1111/j.1751-9004.2012.00429.x](https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2012.00429.x)
- Vernon, P. E. (1933). Some characteristics of the good judge of personality. *The Journal of Social Psychology*, 4(1), 42-57. doi: [10.1080/00224545.1933.9921556](https://doi.org/10.1080/00224545.1933.9921556)
- Villegas, A. M.ve Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of teacher education*, 53(1), 20-32. doi: 10.1177/0022487102053001003
- Walker, R. E.ve Foley, J. M. (1973). Social intelligence: Its history and measurement. *Psychological Reports*, 33(3), 839-864. doi: [10.2466/pr0.1973.33.3.839](https://doi.org/10.2466/pr0.1973.33.3.839)
- Ward, C. ve Fischer, R. (2008). Personality cultural intelligence and cross-cultural adaptation: A test of the mediation hypothesis. In S. Ang,ve L. Van Dyne (Eds.), *Handbook of cultural intelligence* (pp. 159–176). ME Sharpe.
- Ward, C., Wilson, J., ve Fischer, R. (2011). Assessing the predictive validity of cultural intelligence over time. *Personality and Individual Differences*, 51(2), 138-142. doi:10.1016/j.paid.2011.03.032
- Weinstein, C. S., Tomlinson-Clarke, S.ve Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 25-38. doi: 10.1177/0022487103259812
- Wulf, C. (2015). *Tarihsel kültürel antropoloji. (2. Baskı)*.(Çev. Özgür Dünya Sarısoy). Ankara:Dipnot Yayınları.
- Yakışır, A. (2009). *Bir modern olgu olarak çokkültürlülük*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Yavuz, G. ve Anıl, D. (2010). Öğretmen adayları için çok kültürlü eğitime yönelik tutum ölçeği: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. International Conference on New Trends in Education and Their Implication. 11-13 November, 2010. Antalya, Turkey.
- Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: Bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.
- Yeşil, S. (2009). Kültürel farklılıkların yönetimi ve alternatif bir strateji: Kültürel zekâ. *KMU İİBF Dergisi*, 11 (16), 100-131.
- Yıldırım, S. ve Tezci, E. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik kavramsal bilgileri, bilgi düzeyleri ve sınıf içi uygulamaları: bir ölçek geliştirme. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(18), 719-736.
- Zjiderveld, A. C. (2013). *Kültür sosyolojisi: Kültür sosyolojisine ve metodolojisine giriş*. İstanbul: Açılım Kitap.

EKLER

EK-1

Değerli Katılımcı;

Bu ölçek, **Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültürel Zekâ Düzeyleri İle Çokkültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi** adlı doktora tezi araştırması için ilgili verilere ulaşmak adına hazırlanmıştır. Araştırmadan elde edilecek bulguların geçerliliği, anketi yanıtlamadaki içtenliğinize bağlıdır. Vereceğiniz yanıtlar yalnızca bilimsel amaçlı olarak değerlendirilecektir. Bu nedenle ölçeğe kimlik bildirici yazı veya imza koymanıza gerek yoktur. Burada önemli olan işaretlediğiniz seçeneğin sizin kendi gerçek durumunuzu yansıtmasıdır. **Soruları yanıtlarken göstereceğiniz samimiyet ve sabır, mevcut durumun ortaya konulması için önemlidir. Bu nedenle lütfen ölçekteki hiçbir soruyu yanıtızsız bırakmayınız.**

Katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Özden EKİNCİ

Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı
Doktora Programı
ozdenekinci@gmail.com
05057086942

Lütfen aşağıdaki soruları, size uygun olan seçeneğin yanındaki kutucuğun içine (X)

işareti koyarak yanıtlayınız.

Cinsiyetiniz:	<input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/> Erkek
Medeni Durumunuz:	<input type="checkbox"/> Evli <input type="checkbox"/> Bekâr
Eğitim Durumunuz:	<input type="checkbox"/> Lisans <input type="checkbox"/> Lisans Üstü
Meslekî kıdeminiz:	<input type="checkbox"/> 0-10 <input type="checkbox"/> 11-20 <input type="checkbox"/> 21-30 <input type="checkbox"/> 31-40
Lise türünüz:	<input type="checkbox"/> Anadolu Lisesi <input type="checkbox"/> Mesleki ve Teknik Lise <input type="checkbox"/> İmam Hatip Lisesi

KÜLTÜREL ZEKÂ ÖLÇEĞİ (KZÖ)

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Farklı kültürel geçmişe sahip insanlarla etkileşim kurarken kullandığım kültürel bilgilerin farkındayım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Bana yabancı bir kültürden gelen insanlarla etkileşim kurarken kültürel bilgimi ayarlarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Kültürlerarası etkileşimlerde kullandığım kültürel bilgimin farkındayım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Farklı kültürlere sahip insanlarla etkileşim halindeyken, kültürel bilgilerimin doğruluğunu kontrol ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Diğer kültürlerin yasal ve ekonomik sistemlerini bilirim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Diğer dillerin kurallarını (örneğin; kelime bilgisi, dil bilgisi) bilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Diğer kültürlerin dini inançlarını ve kültürel değerlerini bilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Diğer kültürlerin evlilik yapılarını bilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Diğer kültürlerin sanat ve zanaatlarını bilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Diğer kültürlerin sözel olmayan davranışları (jest ve mimik) ifade etme şekillerini bilirim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Farklı kültürden insanlarla etkileşim kurmaktan zevk alırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Bana yabancı bir kültürün halkı ile karşılaştığımda onlarla kaynaşabilme konusunda kendime güvenirim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Yeni bir kültüre uyum sağlama sürecinde yaşayacağım stres ile başa çıkabilme konusunda kendime güvenirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Yabancı olduğu bir kültürde yaşamaktan hoşlanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Farklı bir kültürdeki alışveriş koşullarına alışabilme konusunda kendime güvenirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Konuşma davranışlarımı (örneğin; ses tonu, aksan vb.) kültürlerarası iletişimin gereklerine göre ayarlarım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Farklı kültürlerarası durumlara uyum sağlamak için duruma göre duraksar ya da sessiz kalırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Konuşma hızımı kültürlerarası etkileşimin gereklerine göre değiştirebilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Sözel olmayan davranışlarımı kültürlerarası etkileşimin gereklerine göre değiştirebilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Yüz ifadelerimi kültürlerarası etkileşimin gereklerine göre değiştirebilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ÇOKKÜLTÜRLÜ YETERLİK ALGILARI ÖLÇEĞİ (ÇYAÖ)

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Farklı kültürlere has davranış, değer ve tutumları yadırgarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Farklı kültürlere mensup öğrencilerle iletişim halinde olmanın rahatsızlık verdiğini düşünürüm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Öğrenme ve öğretme sürecini farklı kültürleri içerecek yapıda oluşturmaya özen gösteririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Her kültürün, korunması gereken bir saygınlığı olduğuna inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Sınıf ortamında yürütülen tartışmalarda kültürel farklılıkların ortaya çıkmasını engellerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Yeni bilgileri öğrencilerimin kültürel özelliklerini dikkate alarak sunarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Öğrencilerimi derste kendi kültürlerinden örnekler vermeleri için cesaretlendiririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Her kültürün kendini geliştirebilmesi için desteklenmesi gerekliliğine inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Etnik farklılıkların dile getirilmesinden rahatsızlık duyarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Farklı cinsel tercihlere hoşgörülü davranılması gerektiğini düşünürüm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Sınıf ortamında farklı ideolojik görüşlerin dile getirilmesini engellerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Bireylerin farklı inançlara sahip olmasını garipserim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Benzer kültürel geçmişe sahip olan öğrencilerden oluşan bir sınıf ortamında ders vermeyi tercih ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Farklı kültürlerin yaşatılması görüşünün altında art niyet ararım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Bizi değerli yapanın farklılıklarımız olduğuna inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Çokkültürlü eğitim ortamının oluşturulmasının toplumun parçalanmasına neden olacağına inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Eğitim ortamında kültürel farklılıkları dikkate alan programları desteklerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Farklı kültürleri tanımanın, farklı seçenekleri görmeye yardımcı olduğuna inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Ders işlerken örneklerimi farklı kültürlere yönelik vermeye özen gösteririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Değer, inanç veya yaşam biçimindeki çeşitliliğin, insan olmanın ayrılmaz bir parçası olduğuna inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Bireylerin inançlarını seçme konusunda özgür olması gerektiğine inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Grup çalışmalarında farklı kültürlerden gelen bireylerin birlikte çalışmalarını desteklerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Farklı etnik kökene sahip öğrencilerimin düşüncelerini ifade etmeleri için ortam yaratırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
24. Her kültürün kendi değer ve normlarına göre değerlendirilmesi gerektiğine inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Kendi kültürel geçmişimi sorgularım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Çok kültürlü bir eğitim ortamını desteklerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Öğrencilerimin kültürel açıdan birbirlerinden üstün ya da zayıf olmadıklarını düşünürüm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. İçinde bulunduğum grubun kültürel dinamiklerini öğrenmeye özen gösteririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Öğrencilerimin kültürel özellikleri hakkında bilgi sahibiyim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Farklı cinsel yönelimler konusunda bilgi sahibiyim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Derslerimde öğrencilerimin değer yargılarını dikkate almaya çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Türkiye'deki etnik kökenler hakkında bilgi sahibiyim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Öğrencilerin kendi kültürel değerlerini sınıf ortamına taşımalarını sağlarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Sınıf ortamında kendi kültürel kimliğimi öğrencilerimle paylaşmaktan kaçınırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Farklı kültürleri tanımak için araştırmalar yaparım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Kültürel kökenim hakkında bilgi sahibiyim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Farklı kültürlere mensup öğrencilere nasıl yaklaşılması gerektiğini bilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Öğrencilerimin kültürleri hakkında bilgi sahibi olarak öğretimi yeniden tasarlarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Farklı dini inançlar hakkında bilgi sahibiyim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Farklı ideolojik görüşlerin temel dayanaklarını araştırırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Öğrencilerimin düşüncelerindeki farklılıkların altındaki nedenleri araştırırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EK-2



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

Sayı : 81576613/605.01/5597901
Konu: Araştırma Uygulama İzni

21.04.2017

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının
17/04/2017 tarihli ve 48178250-300-E.5156 sayılı yazısı
b) 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı genelge

İlgi (a) yazı ile Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Özden EKİNCİ'nin "Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültürel Zeka Düzeyleri ile Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi" konulu doktora tezi kapsamında hazırlanmış olan veri toplama araçlarının İstanbul, Konya, Adana, Mersin, Gaziantep ve Şanlıurfa illerinde bulunan ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlere uygulanmasına yönelik izin talebi Genel Müdürlüğümüz tarafından incelenmiştir.

Denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul kurum idaresinde olmak üzere; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen, uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılmış veri toplama araçlarının eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmadan gönüllülük esas olmak üzere uygulanmasına ilgi (b) genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

Gereğini ve bilgilerinizi rica ederim.

Muhammed Sadık ARSLAN
Bakan a.
Genel Müdür V.

Ek: Veri Toplama Araçları (4 sayfa)

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı İle Aynıdır

U 2 NİSİZEM 2017

Emniyet Mahallesi Mılas SokakNu:8 06560 Yenimahalle-ANKARA
Telefon No: (0 312) 296 94 00 Fax: (0 312) 213 61 36
E-Posta: yegitek@meh.gov.tr İnternet Adresi: http://yegitek.meb.gov.tr

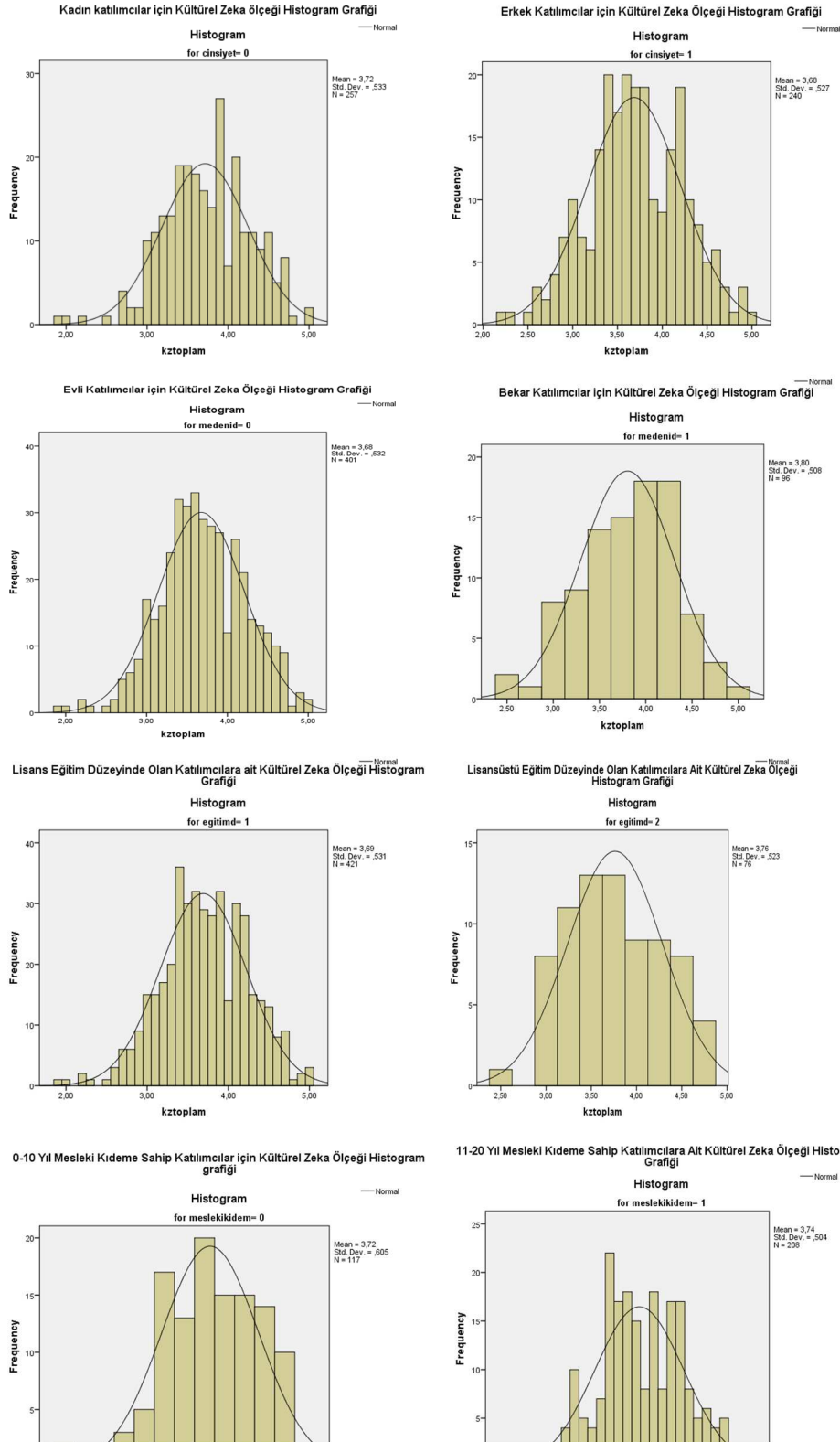
Bilgi için: Şeyda KARABULUT
Öğretmen
Telefon No: (0 312) 296 95 82

Atilla DEMİRBAŞ
Koordinatör

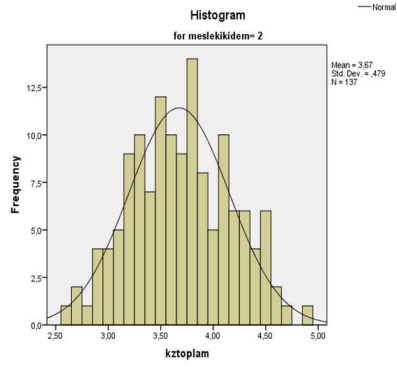
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden a41c-64e2-31fa-aef7-e9e2 kodu ile teyit edilebilir.

EK-3

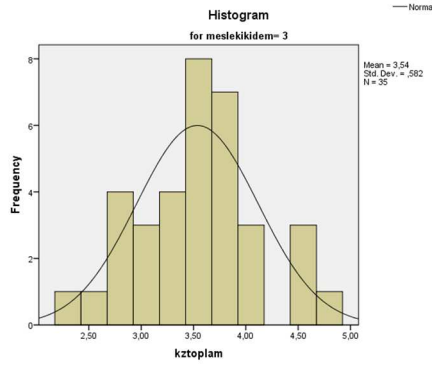
Grafik 1. Bağımsız Değişkenler için Zekâ Ölçeği Toplam Puanlarının Normallik Testi Sonucu Histogram Grafikleri



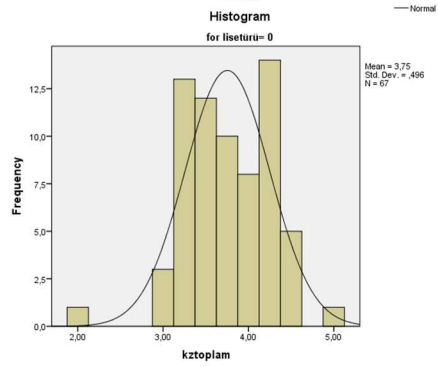
21-30 Yıl Mesleki Kıdeme Sahip Katılımcılara Ait Kültürel Zeka Ölçeği Histogram Grafiği



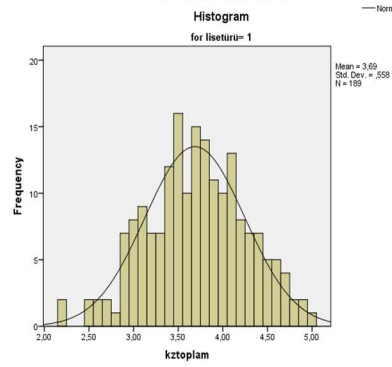
31 Yıl ve Üstü Mesleki Kıdeme Sahip Katılımcılara Ait Kültürel Zeka Ölçeği Histogram Grafiği



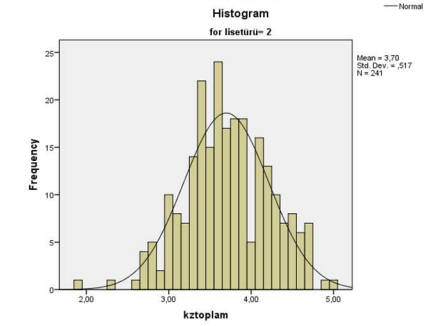
Okul Türü Anadolu Lisesi Olan Katılımcılara Ait Kültürel Zeka Ölçeği Histogram Grafiği



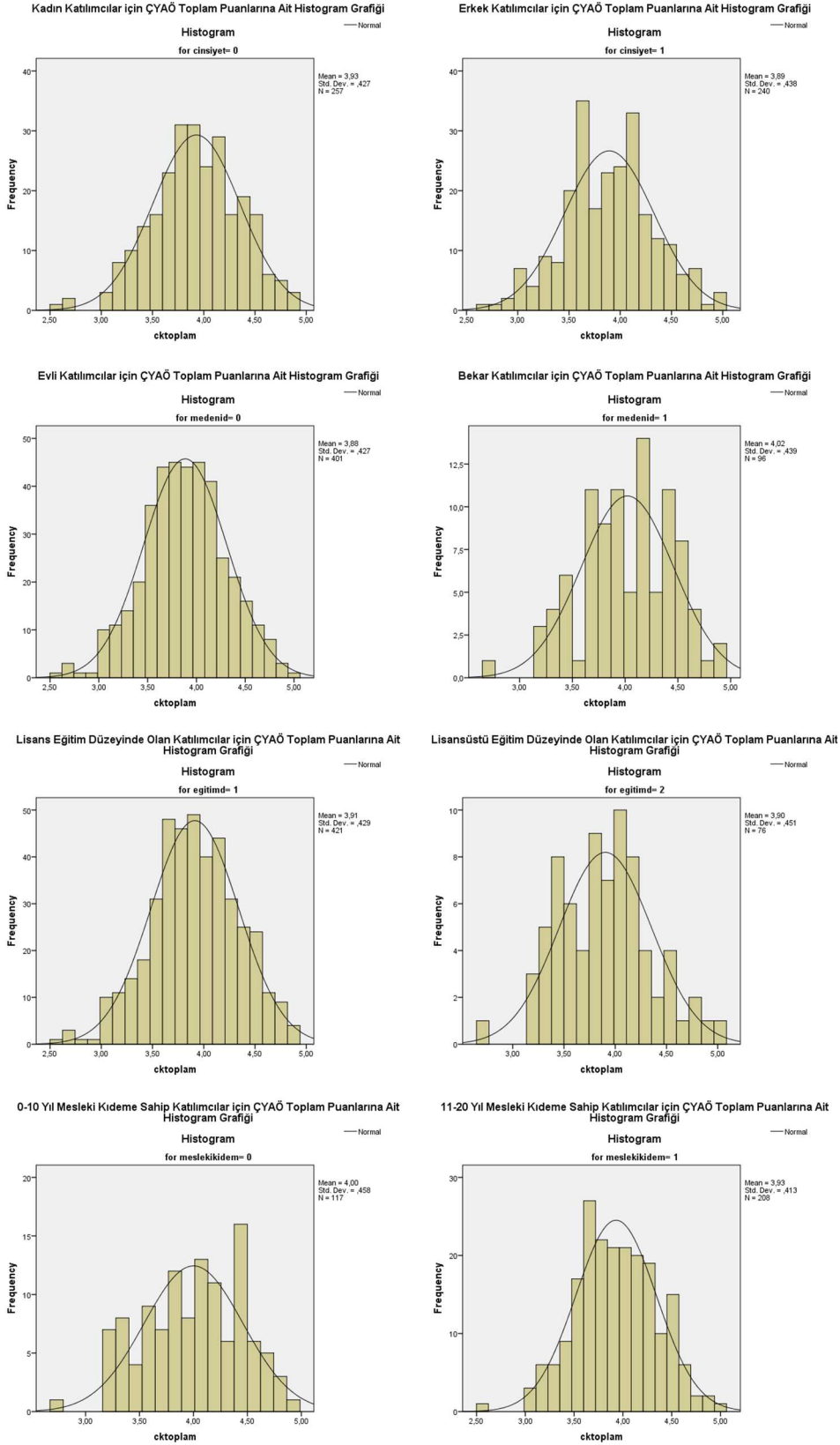
Okul Türü Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Olan Katılımcılara Ait Kültürel Zeka Ölçeği Histogram Grafiği



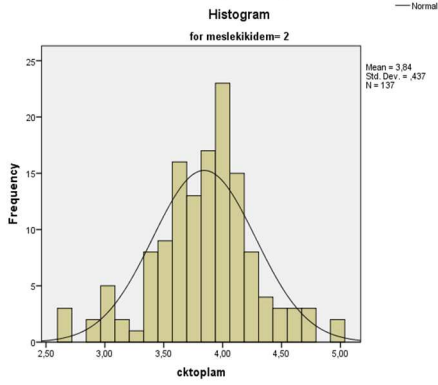
Okul Türü Anadolu İmam Hatip Lisesi Olan Katılımcılara Ait Kültürel Zeka Ölçeği Histogram Grafiği



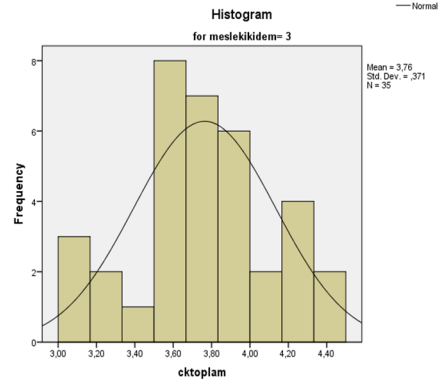
Grafik 2. Bağımsız Değişkenler için Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği Toplam Puanlarının Normallik Testi Sonucu Histogram Grafikleri



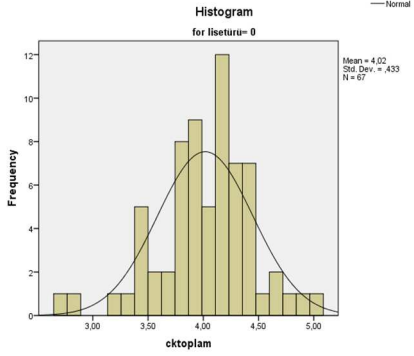
21-30 Yil Mesleki Kideme Sahip Katilimcilar için YAÖ Toplam Puanlarına Ait Histogram Grafiği



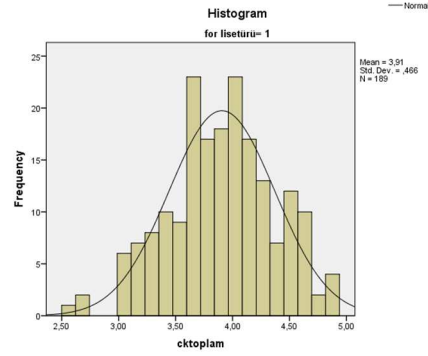
31 Yil ve Üstü Mesleki Kideme Sahip Katilimcilar için YAÖ Toplam Puanlarına Ait Histogram Grafiği



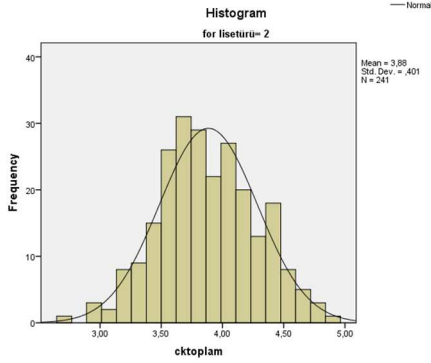
Okul Türü AnadoluLisesi Olan Katilimcilar için YAÖ Toplam Puanlarına Ait Histogram Grafiği



Okul Türü Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi olan Katilimcilar için YAÖ Toplam Puanlarına Ait Histogram Grafiği

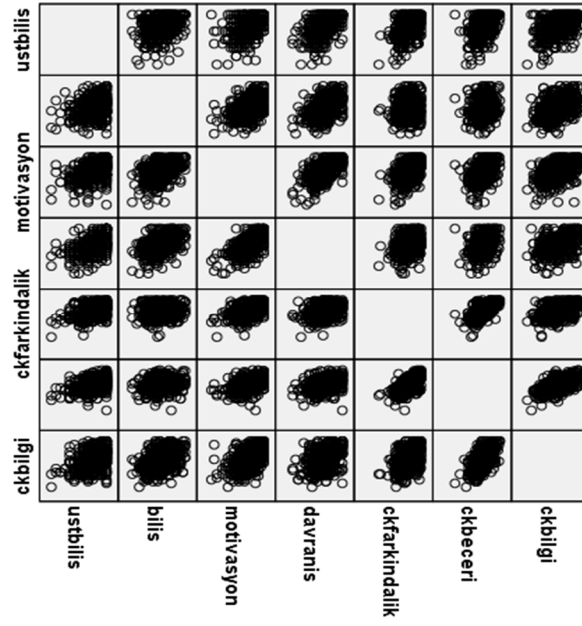


Okul Türü Anadolu İmam Hatip Lisesi olan Katilimcilar için YAÖ Toplam Puanlarına Ait Histogram Grafiği



EK-4

Grafik 3. Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler için Saçılma Diyagramı Matrisi





T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Özgeçmiş

Adı Soyadı:	Özden EKİNCİ	İmza:		
Doğum Yeri:	Kırşehir			
Doğum Tarihi:	10.10.1982			
Medeni Durumu:	Bekâr			
Öğrenim Durumu				
Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Vali Mithat Saylam İlköğretim Okulu	İlköğretim	Kırşehir	1989-1996
Ortaöğretim	Kırşehir Lisesi	Ortaöğretim Matematik-Fen	Kırşehir	1996-1999
Lisans	Pamukkale Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği	Denizli	2000-2004
Yüksek Lisans	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı	Konya	2009-2012
Becerileri:	Halk oyunları			
İlgi Alanları:	Halk dansları Türk Halk Müziği Sanat Tarihi			
İş Deneyimi:	Şırnak Merkez Sema Cıngıllıoğlu İlköğretim Okulu, Sınıf Öğretmeni. 2005-2010. Şehit Ziya Mert İmam Hatip Ortaokulu, Ilgın/Konya, Sınıf Öğretmeni. 2010-2016 Selçuklu Yüksel Bahadır Bilim ve Sanat Merkezi, Sınıf Öğretmeni. 2016-			
Aldığı Ödüller	13/06/2006- Teşekkür Belgesi, Çalışkanlık- Şırnak İl Millî Eğitim Müdürlüğü 10/12/2007- Teşekkür Belgesi, Çalışkanlık- Şırnak İl Millî Eğitim Müdürlüğü			
Hakkında bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	Doç. Dr. Atıla YILDIRIM Prof. Dr. Ercan YILMAZ Doç. Dr. Onur KÖKSAL			
Tel:	0505 708 69 42			
Adres	Selçuklu Yüksel Bahadır Bilim ve Sanat Merkezi, Selçuklu/KONYA			