

TC  
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM  
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMEN ADAYLARININ  
KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIK VE  
ETNİKMERKEZCİLİK DÜZEYLERİNİ  
ETKİLEYEN ETMENLER

ELİF ÜSTÜN  
07706110

TEZ DANIŞMANI  
Prof. Dr. MÜNİRE ERDEN

İSTANBUL  
2011

TC  
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM  
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

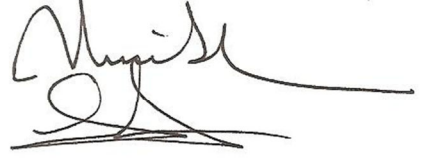

ÖĞRETMEN ADAYLARININ  
KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIK VE  
ETNİKMERKEZCİLİK DÜZEYLERİNİ  
ETKİLEYEN ETMENLER

ELİF ÜSTÜN  
07706110

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih : 28.01.2011

Tezin Savunulduğu Tarih : 24.01.2011

Tez oy birliği ile başarılı bulunmuştur.

Unvan	Ad Soyad	İmza
Tez Danışmanı	: Prof. Dr. Münire ERDEN	
Jüri Üyeleri	: Doç. Dr. Seval FER	
	Yrd. Doç. Dr. Sertel ALTUN	

İSTANBUL  
OCAK, 2011

## ÖZ

### ÖĞRETMEN ADAYLARININ KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIK VE ETNİKMERKEZCİLİK DÜZEYLERİNİ ETKİLEYEN ETMENLER

Elif ÜSTÜN

Aralık, 2010

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmak üzere yetiştirilen öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerini etkileyebilecek değişkenleri ortaya koymaktır. Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri üzerinde etkisi incelenen değişkenler; bölüm, cinsiyet, içinde yetişilen coğrafi bölge ve yerleşim birimi, mezun olunan lise türü, yurtdışı deneyimi ve farklı ülkelerden ve/veya kültürlerden arkadaşa sahip olmadır. Araştırmanın modeli betimsel araştırma kapsamına giren genel tarama modelidir. Araştırmanın çalışma grubu, 2009-2010 bahar yarıyılında, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'ne bağlı çeşitli bölümlerde öğrenim görmekte olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 414 öğretmen adaydır. Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği; etnikmerkezcilik düzeyleri ise Neuliep ve McCroskey (1997) tarafından geliştirilen Etnikmerkezcilik Ölçeği ile ölçülmüştür. Her iki ölçeğin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları araştırmacı tarafından yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesi sırasında, çok değişkenli varyans analizi (MANOVA), tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) ve T testi ile parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında bölümlerine, yetiştikleri yerleşim birimlerine, mezun oldukları lise türlerine, yurtdışı deneyimlerine ve farklı ülkelerden ve/veya kültürlerden arkadaşa sahip olma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının etnikmerkezcilik düzeyleri arasında ise bölümlerine, cinsiyetlerine, yetiştikleri yerleşim birimlerine ve yurtdışı deneyimlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Kültürlerarası iletişim yeterliliği, kültürlerarası duyarlılık, etnikmerkezcilik, öğretmen adayları

## **ABSTRACT**

### **FACTORS AFFECTING TEACHER CANDIDATES' INTERCULTURAL SENSITIVITY AND ETHNOCENTRISM LEVELS**

**Elif ÜSTÜN**

**December, 2010**

The aim of this research is to find out the variables that may affect primary and secondary school teacher candidates' intercultural sensitivity and ethnocentrism levels. The variables whose effects are examined on teacher candidates' intercultural sensitivity and ethnocentrism levels are their departments at university, gender, regions that they grew up, size of their hometowns, type of high school that they attended, their going abroad experiences and having friends from different national or cultural backgrounds. The research model is descriptive. The study group consists of 414 volunteer teacher candidates that attend different departments of Marmara University Atatürk Faculty of Education in the spring term of 2009-2010 academic year. Intercultural sensitivity levels of teacher candidates was measured by Intercultural Sensitivity Scale developed by Chen and Starosta (2000) and their ethnocentrism levels was measured by Ethnocentrism Scale developed by Neuliep and McCroskey (1997). Linguistic equivalence, validity and reliability studies of two scales were done by the researcher. Multivariate analysis of variance (MANOVA), one way analysis of variance (ANOVA), independent samples T test and two nonparametric tests, Mann Whitney U and Kruskal Wallis H, were used to analyze the data. Findings of the research showed that there is a statistically significant difference between teacher candidates' intercultural sensitivity levels in terms of their departments at university, size of their hometowns, type of high school that they attended, their going abroad experiences and having friends from different national or cultural backgrounds. Findings also showed that there is a statistically significant difference between teacher candidates' ethnocentrism levels in terms of their departments at university, gender, size of their hometowns, their going abroad experiences.

**Keywords:** Intercultural communication competence, intercultural sensitivity, ethnocentrism, teacher candidates

## ÖNSÖZ

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerinin hangi değişkenlere göre farklılaştığı ortaya konmak istenmiştir.

Öncelikle, araştırmanın problemini ilk duyduğu andan itibaren beni destekleyen ve bana güvenen, bana doğru yolda olduğumu hissettiren tez danışmanım Prof. Dr. Münire ERDEN'e teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Ders ve tez aşamasında, yoğun temposuna rağmen her başım sıkıştığında bana yardım eden ve bana istatistiği sevdiren Yrd. Doç. Dr. Sertel ALTUN'a gösterdiği yakın ilgi için; Doç. Dr. Seval FER'e ders aşamasında verdiği dönütlerle bana yol gösterdiği için teşekkür ederim.

Ölçeklerini kullanmam konusunda bana izin veren ve her sorumu samimiyetle yanıtlayıp bana kültürlerarası iletişimin nasıl olması gerektiğini gösteren araştırmacılar, Prof. Dr. Guo-Ming CHEN ve Prof. Dr. James C. McCROSKEY'e; kültürlerarası iletişim konusundaki değerleri tecrübelerini benimle paylaşan Yrd. Doç. Dr. Perihan ÜGEÖZ'e teşekkür ederim.

Yüksek lisansa başlamam konusunda beni ikna eden, başladıktan sonra ise asla yalnız bırakmayan, tezimin her aşamasında saatler süren telefon görüşmeleri yaptığımız canım dostum Ela Kaya KORKMAZ'a dostum olduğu için çok teşekkür ederim.

Marmara Üniversitesi'ndeki öğretmen adaylarına ulaşmama yardımcı olan Elif SARICAN'a yardımları için çok teşekkür ederim.

Sınıf arkadaşlarım Funda ÇEVİRGEN, Neslihan GÜZ, Nezir AYYILDIZ, Nihal YURTSEVEN, Nur DEMİR, Semra AKYOL ve Zeynep EYMİR'e dostlukları ve zorlu bir dönemi çekilebilir kıldıkları için teşekkür ederim.

Son olarak, hayatımın her döneminde olduğu gibi bu zorlu dönemde de bana inanan ve beni destekleyen ailem ile yüksek lisans konusunda beni cesaretlendiren ve hayatımın son üç senesinde beni hiç yalnız bırakmayan Murat KIRAN'a sonsuz teşekkür ederim.

**İstanbul, Aralık, 2010**

**Elif ÜSTÜN**

## İÇİNDEKİLER

Sayfa No.

### TEZ ONAY SAYFASI

ÖZ.....	iii
ABSTRACT .....	iv
ÖNSÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER .....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR .....	xii

<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Kültür.....	3
1.3. Çokkültürlülük ve Kültürlerarasılık .....	10
1.4. Kültürlerarası İletişim.....	15
1.5. Kültürlerarası İletişim Yeterliliği .....	18
1.5.1. Kültürlerarası Farkındalık (Intercultural Awareness) .....	21
1.5.2. Kültürlerarası Duyarlılık (Intercultural Sensitivity).....	22
1.5.3. Kültürlerarası Beceriklilik (Intercultural Adroitness) .....	25
1.6. Kültürlerarası İletişimi Engelleyen Faktörler .....	25
1.6.1. Etnikmerkezcilik .....	26
1.6.2. Kalıp Düşünceler ve Sosyal Önyargılar .....	27
1.6.3. Belirsizlik ve Kaygı.....	28
1.7. Kültür ve Eğitim.....	29
1.7.1. Çokkültürlü Eğitim ve Kültürlerarası Eğitim.....	30
1.7.2. Türkiye’de Çokkültürlü ve Kültürlerarası Eğitim .....	37
1.7.3. İlköğretim Programlarında Kültürlerarası Becerilerin Yeri .....	38
1.7.4. Ortaöğretim Programlarında Kültürlerarası Becerilerin Yeri .....	40
1.8. İlgili Araştırmalar .....	43
1.8.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar .....	43
1.8.2. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar .....	53
1.9. Araştırmanın Önemi .....	56
1.10. Problem ve Alt Problemler.....	57
1.11. Araştırmanın Sayıltıları .....	58
1.12. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	58
1.13. Tanımlar .....	58
<b>2. YÖNTEM.....</b>	<b>60</b>
2.1. Araştırmanın Modeli .....	60
2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	60
2.3. Ölçme Araçları .....	64
2.3.1. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği .....	64

2.3.1.1. Kùltùrlerarası Duyarlılık Òlçeęinin Tùrkçeye Uyarlanması....	64
2.3.1.2. Geçerlik Çalışması .....	68
2.3.1.3. Güvenirlik Çalışması.....	71
2.3.2. Etnikmerkezcilik Òlçeęi .....	74
2.3.2.1. Etnikmerkezcilik Òlçeęinin Tùrkçeye Uyarlanması .....	74
2.3.2.2. Geçerlik Çalışması .....	76
2.3.2.3. Güvenirlik Çalışması.....	77
2.4. Òlçme Araçlarının Uygulanması .....	79
2.5. Verilerin Çözömlenmesi.....	79
<b>3. BULGULAR.....</b>	<b>81</b>
3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	81
3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	85
3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	87
3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	89
3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	93
3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	96
3.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	99
<b>4. SONUÇ, TARTIşMA VE ÖNERİLER .....</b>	<b>102</b>
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	102
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	104
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	105
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	106
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	107
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	108
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	109
4.8. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	111
4.9. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler .....	112
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>114</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>122</b>
Ek 1. Kùltùrlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Anketi.....	122
<b>ÖZGEÇMİş.....</b>	<b>127</b>

## TABLULAR LİSTESİ

	Sayfa No
<b>Tablo 1:</b> Çeşitli Kültür Kavramları ve Anlamları .....	4
<b>Tablo 2:</b> Fantini'ye Göre Kültürlerarası İletişim Yeterliliğinin Bileşenleri .....	19
<b>Tablo 3:</b> İlköğretim Programlarında Kültürlerarası Becerilere Yönelik Genel Amaç ve Kazanımlar .....	39
<b>Tablo 4:</b> Ortaöğretim Programlarında Kültürlerarası Becerilere Yönelik Genel Amaç ve Kazanımlar .....	41
<b>Tablo 5:</b> Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Dağılımı .....	61
<b>Tablo 6:</b> Öğretmen Adaylarının Yetiştikleri Coğrafi Bölgelere Göre Dağılımı .....	62
<b>Tablo 7:</b> Öğretmen Adaylarının Yetiştikleri Yerleşim Birimlerinin Büyüklüğüne Göre Dağılımı .....	62
<b>Tablo 8:</b> Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Dağılımı .....	63
<b>Tablo 9:</b> Öğretmen Adaylarının Yurtdışında Geçirdikleri Süreye Göre Dağılımı....	63
<b>Tablo 10:</b> Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin İngilizce ve Türkçe Formlarına Ait Kolmogorov Smirnov Testi Sonucu .....	65
<b>Tablo 11:</b> Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin İngilizce ve Türkçe Formlarından Elde Edilen Toplam Puanlara Ait Ortalama, Standart Sapma, Korelasyon ve t Değerleri .....	65
<b>Tablo 12:</b> Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin Alt Ölçeklerinin İngilizce ve Türkçe Formlarının Ortalama, Standart Sapma, Korelasyon ve T Değerleri .....	66
<b>Tablo 13:</b> Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin Maddelerinin İngilizce ve Türkçe Formlarına Ait Ortalama, Standart Sapma, Korelasyon ve T Değerleri ...	67
<b>Tablo 14:</b> Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	68
<b>Tablo 15:</b> Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin Kaiser-Meyer-Olkin ve Barlett's Testi Sonuçları .....	69
<b>Tablo 16:</b> Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin Alt Ölçeklerinin Açıkladığı Varyans Yüzdeleri .....	69
<b>Tablo 17:</b> Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin Maddelerinin Faktör Yük Değerleri	70
<b>Tablo 18:</b> Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin Tek Faktörlü Analizi .....	71
<b>Tablo 19:</b> Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin Cronbach Alpha Katsayıları .....	72
<b>Tablo 20:</b> Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin Maddelerinin Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Değerleri .....	73
<b>Tablo 21:</b> Etnikmerkezcilik Ölçeğinin İngilizce ve Türkçe Formlarına Ait Kolmogorov Smirnov Testi Sonucu .....	74



<b>Tablo 22:</b> Etnikmerkezcilik Ölçeğinin İngilizce ve Türkçe Formlarından Elde Edilen Toplam Puanlara Ait Ortalama, Standart Sapma, Korelasyon ve t Değerleri .....	75
<b>Tablo 23:</b> Etnikmerkezcilik Ölçeğinin Maddelerinin İngilizce ve Türkçe Formlarına Ait Ortalama, Standart Sapma, Korelasyon ve t Değerleri.....	75
<b>Tablo 24:</b> Etnikmerkezcilik Ölçeğinin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	76
<b>Tablo 25:</b> Etnikmerkezcilik Ölçeğinin Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett's Testi Sonuçları .....	76
<b>Tablo 26:</b> Etnikmerkezcilik Ölçeğinin Maddelerinin Faktör Yük Değerleri .....	77
<b>Tablo 27:</b> Etnikmerkezcilik Ölçeğinin Cronbach Alpha Katsayıları .....	77
<b>Tablo 28:</b> Etnikmerkezcilik Ölçeğinin Maddelerinin Ortalama, Standart Sapma ve Madde Toplam Korelasyon Değerleri .....	78
<b>Tablo 29:</b> Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	81
<b>Tablo 30:</b> Bölüm Değişkeni İçin MANOVA Testi Varsayımlarının Sınanması .....	82
<b>Tablo 31:</b> Bölüm Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık Düzeylerine İlişkin Scheffe Testi Sonucu .....	83
<b>Tablo 32:</b> Bölüm Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Etnikmerkezcilik Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu .....	84
<b>Tablo 33:</b> Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	85
<b>Tablo 34:</b> Cinsiyet Değişkeni İçin MANOVA Testi Varsayımlarının Sınanması ....	85
<b>Tablo 35:</b> Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Etnikmerkezcilik Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu .....	87
<b>Tablo 36:</b> Öğretmen Adaylarının Yetiştikleri Coğrafi Bölgelere Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	87
<b>Tablo 37:</b> Coğrafi Bölge Değişkeni İçin MANOVA Testi Varsayımlarının Sınanması .....	88
<b>Tablo 38:</b> Yetiştikleri Coğrafi Bölgelere Göre Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Düzeylerine İlişkin MANOVA Testi Sonucu .....	89
<b>Tablo 39:</b> Öğretmen Adaylarının Yetiştikleri Yerleşim Birimlerine Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	89
<b>Tablo 40:</b> Yerleşim Birimi Değişkeni İçin MANOVA Testi Varsayımlarının Sınanması .....	90
<b>Tablo 41:</b> Yetiştikleri Yerleşim Birimlerine Göre Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Düzeylerine İlişkin MANOVA Testi Sonucu .....	91
<b>Tablo 42:</b> Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik İle Öğretmen Adaylarının Yetiştikleri Yerleşim Birimleri Arasındaki Etkileşim .....	91

<b>Tablo 43:</b> Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Düzeylerine İlişkin Scheffe Testi Sonucu .....	92
<b>Tablo 44:</b> Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	93
<b>Tablo 45:</b> Mezun Olunan Lise Değişkeni İçin MANOVA Testi Varsayımlarının Sınanması .....	94
<b>Tablo 46:</b> Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Düzeylerine İlişkin MANOVA Testi Sonucu .....	94
<b>Tablo 47:</b> Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik İle Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türü Arasındaki Etkileşim .....	95
<b>Tablo 48:</b> Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Kültürlerarası Duyarlılık Düzeylerine İlişkin Scheffe Testi Sonucu.....	96
<b>Tablo 49:</b> Öğretmen Adaylarının Yurtdışında Bulunup Bulunmama Durumuna Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	97
<b>Tablo 50:</b> Yurtdışında Bulunup Bulunmama Değişkeni İçin MANOVA Testi Varsayımlarının Sınanması.....	97
<b>Tablo 51:</b> Öğretmen Adaylarının Yurtdışında Bulunup Bulunmama Durumuna Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Düzeylerine İlişkin MANOVA Testi Sonucu .....	98
<b>Tablo 52:</b> Kültürlerarası Duyarlılık Ve Etnikmerkezcilik İle Öğretmen Adaylarının Yurtdışında Bulunup Bulunmama Durumu Arasındaki Etkileşim.....	98
<b>Tablo 53:</b> Öğretmen Adaylarının Farklı Ülkelerden/Kültürlerden Arkadaşa Sahip Olma Durumuna Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	99
<b>Tablo 54:</b> Farklı Ülkelerden/Kültürlerden Arkadaşa Sahip Olma Değişkenine Göre MANOVA Testi Varsayımlarının Sınanması .....	100
<b>Tablo 55:</b> Farklı Ülkelerden/Kültürlerden Arkadaşa Sahip Olma Durumuna Göre Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Düzeylerine İlişkin MANOVA Testi Sonucu .....	100
<b>Tablo 56:</b> Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik İle Öğretmen Adaylarının Farklı Ülkelerden/Kültürlerden Arkadaşa Sahip Olma Durumu Arasındaki Etkileşim.....	101

## ŞEKİLLER LİSTESİ

	<b>Sayfa No</b>
<b>Şekil 1:</b> Kùltürün Tanımı .....	5
<b>Şekil 2:</b> Kùltüre İlişkin Buzdağı Benzetmesi.....	6
<b>Şekil 3:</b> Zihni Yazılımların Üç Düzeyi .....	7
<b>Şekil 4:</b> Kùltürün Katmanları.....	8
<b>Şekil 5:</b> İletişim Sürecinin Temel Unsurları .....	15
<b>Şekil 6:</b> Byram'ın Kùltürlerarası İletişim Yeterliliği Modeli .....	20
<b>Şekil 7:</b> Kùltürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli .....	23

## **KISALTMALAR**

**ABD:** Amerika Birleşik Devletleri

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**NCCA:** National Council for Curriculum and Assessment

## 1. GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, ilgili araştırmalar, araştırmanın önemi, problem ve alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

Bennett'in (1998, 1) ifadesiyle "küresel köy" haline gelen dünyamızda, özellikle teknolojik gelişmeler sayesinde farklı kültürlerden insanların gerçek veya sanal ortamlarda etkileşim kurmaları oldukça kolaylaşmıştır. Bu etkileşimin yansımaları, özellikle iş dünyasında açıkça görülmektedir. Çok uluslu şirketlerin sayısı tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de hızla artmaktadır. Bu durum, bu tür şirketlerde çalışacak personelin farklı kültürlerden insanlarla etkili iletişim kurma becerisine sahip olması gerekliliğini de beraberinde getirmiştir. Bu sebeple, özellikle üniversitelerin İktisadi ve İdari Bilimler fakültelerinde kültür ve kültürlerarası iletişim yeterliliği araştırma konusu olmaktadır. İş dünyasının yanı sıra sağlık alanında çalışan personelin kültürlerarası iletişim becerisine ne derece sahip olduğu güncel araştırmaların konusu olmaktadır. Ayrıca, 2008 yılının Kültürlerarası Diyalog yılı ilan edilmesinden sonra çeşitli sanat alanlarında da bu kavramla ilgili çalışmalara ağırlık verildiği görülmektedir.

Eğitim alanında ise özellikle ABD, Kanada, Avustralya gibi çokkültürlü ülkelerde okul öncesi dönemden itibaren ayrımcılık karşıtı, kültürlerarası duyarlılık ve hoşgörüyü temel alan eğitim programları uygulanmaktadır (Güven, 2005, 7).

Kültürel çeşitliliğin demokratik bir şekilde yönetilmesi konusunu sık sık gündeme getiren Avrupa Konseyi, üye ülkelerin desteğiyle bu alanda pek çok çalışmaya imza atmaktadır. Kültürlerarası diyalogun ilerletilmesi, Avrupa Konseyi'nin ana hedefi olan insan haklarının, demokrasinin ve hukukun üstünlüğünün ilerletilmesine katkıda bulunmaktadır. Bu sebeple, çok kültürlü bir Avrupa'da okullar, insan haklarına saygıyı, çeşitliliği öğretmek ve diğer kültürlerle açıklığı teşvik ederek bireylerin demokratik yaşamı destekleyen değerleri anlamasını ve edinmesini sağlamayı hedeflemektedir. Avrupa Konseyi Parlamenter Meclisi, Avrupa İnsan Hakları

Mahkemesi ile Irkçılık ve Hoşgörüsüzlüğe Karşı Avrupa Komisyonu (ECRI) tarafından kabul edilen yaklaşıma göre, resmi müfredat içerisinde, kültürlerarası boyut birçok konuyla bağlantılıdır. Tarih, dil eğitimi, dini ve inançsal gerçeklerin öğretilmesi belki de en ilgili konular arasındadır (Avrupa Konseyi, 2008, 9-32).

Türkiye'deki durum incelendiğinde, farklı kültürlerle karşı saygılı, hoşgörülü ve farklı kültürlerden insanlarla etkili iletişim kurma becerisine sahip bireylere çeşitli nedenlerden dolayı ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Coşkun (2006, 283), bu nedenleri şöyle sıralamıştır: (1) değişik ülkelerdeki Osmanlı mirası, (2) Anadolu'daki çokkültürlü, çok dilli ve çok dinli mozaik, (3) yurtdışına işgücü göçü, (4) yurt dışına yapılacak ekonomik açılımlar.

Coşkun'un belirttiği nedenlere ek olarak aşağıdaki veriler de Türkiye'de kültürlerarası iletişim becerilerinin üzerine durulması gerektiğini desteklemektedir:

Türkiye İstatistik Kurumu ([27.07.2010]) verilerine göre, 2010 yılının Ocak, Şubat ve Mart aylarında Türkiye'de ikamet edip yurtdışını ziyaret eden Türk vatandaşlarının sayısı 1.294.097'dir. Bu sayı 2009 yıllık toplamı için ise 5.561.355'dir. Diğer yandan 2010 yılının Ocak, Şubat ve Mart aylarında Türkiye'den çıkış yapan ziyaretçi sayısı 3.752.720'dir. Bunun 3.107.494 kişisini yabancı, 645.226 kişisini ise yurt dışında ikamet eden Türk vatandaşları oluşturmaktadır. 2009 yıllık toplamı ise, 32.006.149'dur.

Avrupa Komisyonu ([27.07.2010]) verilerine göre, 2008-2009 yılları arasında Türkiye'den 7.810 üniversite öğrencisi Erasmus programı ile; 4.576 öğrenci Leonardo Da Vinci programı ile yurtdışına gönderilmiştir.

Gerek yurtdışına seyahat eden Türk vatandaşlarının gittikleri ülkelerde etkili iletişim kurmalarını sağlamak ve diğer ülkelere Türkiye'ye gelen ziyaretçilerle Türk vatandaşlarının arasındaki etkileşimi güçlendirmek gerekse Türkiye'de bir arada yaşayan farklı etnik, kültürel kökenlere sahip vatandaşlar arasında saygı, hoşgörü ve etkileşimi geliştirmek için kültürlerarası iletişim becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Türkiye'de 2004-2005 eğitim-öğretim yılından itibaren kademeli olarak yenilenen öğretim programları incelendiğinde bu programların bazılarında kültürlerarası iletişim becerilerine yönelik genel amaçlara ve kazanımlara yer verildiği görülmektedir.

Bu genel amaç ve kazanımların, Chen ve Starosta'nın (1996, 353-383) sınıflamasına göre kültürlerarası iletişim yeterliliğinin bilişsel ve duyuşsal boyutları olan kültürlerarası farkındalık ve kültürlerarası duyarlılık becerilerine yönelik olduğu söylenebilir. Bu becerilerin geliştirilmesinin kültürlerarası iletişimi engelleyen unsurlardan biri olarak görülen etnikmerkezciliğin önlenmesine yardımcı olduğu bilinmektedir (Dong ve diğ., 2008).

İlk ve ortaöğretim programlarında yer alan kültürlerarası iletişim becerilerine yönelik genel amaç ve kazanımların öğrencilere aktarılmasında ilgili derslerin öğretmenlerine büyük görev düşmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin eğitimine ilişkin programların, öğretmenleri çeşitlilikten, ayrımcılıktan, ırkçılıktan, yabancı düşmanlığından, cinsiyet ayrımcılığından kaynaklanan yeni durumları yönetmeye ve çatışmaları barışçıl bir şekilde çözmeye hazırlamak üzere eğitim stratejileri ve çalışma yöntemleri içermesi gerekmektedir (Avrupa Konseyi, 2008, 33).

Bu araştırmanın amacı, İngilizce, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının, göreve başladıkları zaman öğrencilere kazandırmaları beklenen kültürlerarası duyarlılık becerisine ne derece sahip olduklarını ve kültürlerarası iletişimin önünde bir engel olan etnikmerkezcilik düzeylerinin ne olduğunu bazı değişkenlere göre incelemektir.

Yukarıda açıklanan gerekçelerden yola çıkarak, bu çalışmada öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri belirlenerek bu özellikleri etkileyen etmenler ortaya konulmaya çalışılmıştır.

## **1.2. Kültür**

Günlük konuşmada sıklıkla kullanılan kültür sözcüğünün anlamı, hangi bağlamda kimin tarafından kullanıldığına bağlı olarak değişmektedir (Kartarı, 2006, 14).

Güvenç (2003, 98), kültürün farklı alanlardaki anlamlarını Tablo 1'deki gibi sınıflamıştır.

**Tablo 1: Çeşitli Kültür Kavramları ve Anlamları**

Kavramlar Kullanma Alanlarına Göre	Anlamlar		Nitelikler Görevler
	Genel	Özel	
Bilimsel alanda “kültür”	Uygarlık	Çin, Hint, Fransız, Batı ve İslam <i>kültür</i> ya da <i>uygarlığı</i> , gibi.	Tarihsel, bütünsel ve evrimsel.
Beşeri alanda ve günlük dilde “kültür”	Eğitim	Genel, mesleki ve teknik eğitim; tıp, hukuk, din, sanat ve fen eğitimi; örgün ve yaygın <i>eğitim</i> ya da <i>öğretim</i> , gibi.	Değerlendirici, eleştirici, geliştirici, öğretici ve yayıcı.
Estetik alanda “kültür”	Sanat	Gotik, Barok, Rönesans ve Modern sanat; resim sanatı, müzik sanatı, romantik ve gerçekçi <i>sanat</i> gibi.	Eleştirici, yaratıcı, eğitici, değerlendirici, güzel ya da güzelleştirici, estetik.
Maddi (teknolojik) ve biyolojik alanda “kültür”	Üretim	Avcılık, tarım ve <i>endüstri kültürü</i> , <i>mikrop kültürü</i> , <i>ekin kültürü</i> gibi.	Günlük toplumsal yaşamı destekleyici: üretici, deneyici, çoğaltıcı, yoğaltıcı ve besleyici.

Bozkurt Güvenç, **İnsan ve Kültür** (İstanbul: Remzi Kitabevi, 2003), 99.

Tablo 1’de görüldüğü gibi kültür sözcüğü dört farklı alanda ve farklı kavramları açıklamak için kullanılmaktadır. Güvenç (2003, 98-100), bilimsel alandaki kültürün uygarlık ya da belli bir toplumun uygarlığı anlamına geldiğini ve kültürü bu anlamda kullananların çoğunlukla filozoflar, eğitimciler, sosyal-beşeri bilimciler ve antropologlar olduğunu ifade etmiştir.

Bu araştırmada kültür sözcüğü, Güvenç’in sınıflamasındaki bilimsel alanı temsil etmektedir. Bu sebeple kültürün tanımı bu açıdan ele alınmaktadır.

Türkçe sözlüklerde bu kavramla ilgili birden fazla tanım bulmak mümkündür. Eğitim Terimleri Sözlüğü’ne göre (TDK, [30.10.2009]), kültür “bir toplumu ya da halkı duyuş, düşünüş, yaşayış bakımından öbürlerinden ayıran ve gerek özdeksel gerek tinsel alanlarda oluşturulan ürünlerin tümü”dür.

Büyük Türkçe Sözlük’e göre (TDK, [30.10.2009]) kültür, “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”dür. Her iki sözlük tanımı incelendiğinde, kültürün bir toplumun tarihsel süreç içinde ortaya koyduğu maddi (özdeksel) ve manevi (tinsel) bütün ürünleri kapsadığı görülmektedir.

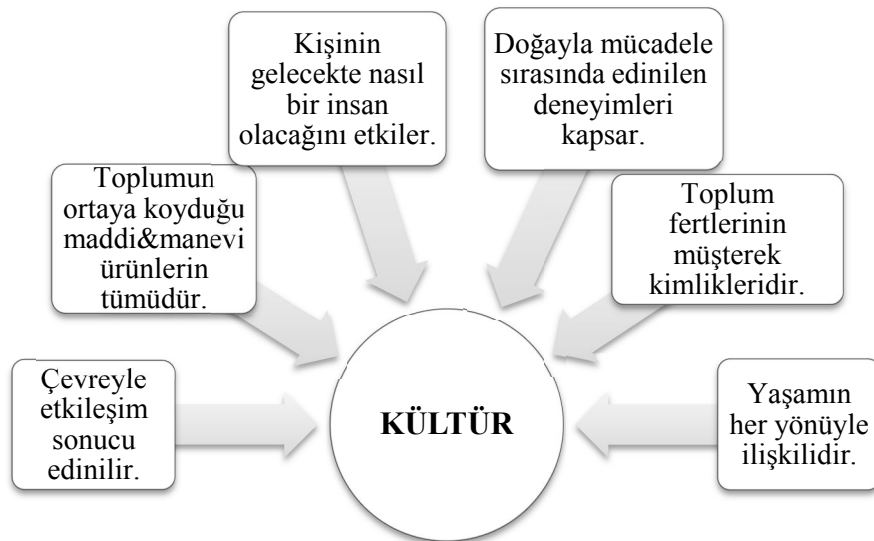


Başka bir tanıma göre ise kültür, başkalarından öğrenilen ve gelecekte nasıl bir insan olacağımızı etkileyen toplumsal bir mirastır (Özkalp ve diğ., 2004, 44). Bu tanıma göre kültürün edinilmesinde çevre ve çevreyle etkileşim önemli bir rol oynamaktadır. Bununla beraber, kişinin içinde bulunduğu kültürün özellikleri o kişinin karakterini etkilemektedir. Bu tanıma paralel olarak, Ügeöz (2003, 19), kültürün toplum fertlerinin müşterek kimlikleri olarak da tanımlanabileceğini belirtmiştir. Bu tanıma göre, müşterek bir kimlik sayesinde fertler, günlük yaşamlarına şekil veren, davranışlarına yön ve anlam kazandıran bir düzen çerçevesine sahip olurlar.

Güvenç (2002, 14) kültürü, insanın doğaya karşı yaşam savaşımını sürdürürken diğer canlılardan ayrılarak kendi yaşantı, deneyim ve birikimlerini toplayıp biriktirerek yarattığı varlık alanı olarak tanımlamaktadır. Acar da (2003, 35) Güvenç'in tanımına benzer olarak kültürü, insanın doğayla arasındaki ilişki sonucu ortaya çıkan, hayat karşısındaki toplumsal tavır şeklinde tanımlamıştır. Güvenç ve Acar'ın tanımlarından yola çıkarak, insanların doğaya karşı verdikleri mücadele sırasında ortaya koydukları ürünlerin ve kazandıkları deneyimlerin o toplumun kültürünü oluşturduğu söylenebilir.

Hall'a göre (1981, 16), yaşamın kültürle ilişkili olmayan ve kültürden etkilenmeyen hiçbir yönü yoktur. Bireylerin kendilerini ifade etme biçimleri, düşünce tarzları, hareket şekilleri, problem çözme yolları, şehirlerin planlanması, ulaşım sistemlerinin işleyişi, ekonomi ve yönetim sistemlerinin nasıl çalıştığı kültürle ilişkilidir.

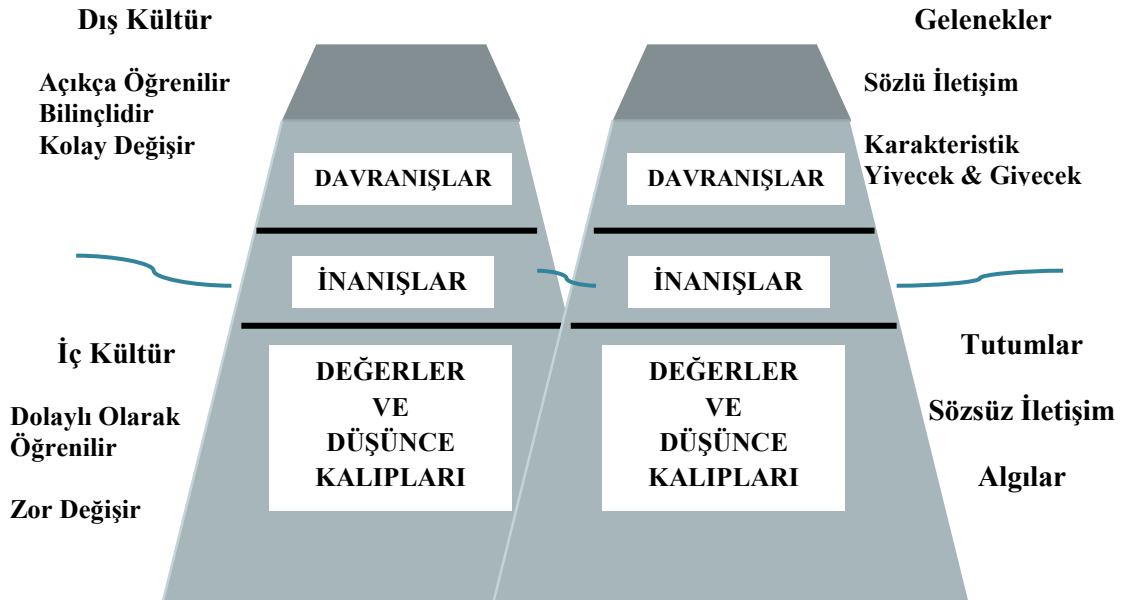
Kültürün yukarıdaki tanımları bir bütün olarak ele alındığında kültüre ait 6 önemli özellik dikkat çekmektedir. Bu özellikler Şekil 1'deki gibi özetlenebilir.



**Şekil 1: Kültürün Tanımı**

Şekil 1’de görüldüğü gibi, kültürün edinilmesinde çevreyle etkileşim gereklidir. Kültür, aynı zamanda içinde bulunulan doğal ortamla mücadele sırasında edinilen deneyimleri ve bu deneyimlere bağlı olarak ortaya konan maddi ve manevi ürünleri de kapsar. Bir toplumu oluşturan insanların o toplumun kültürünü etkilediği gibi kültür de o toplumda yaşayan kişilerin yaşam biçimlerini ve gelecekte nasıl bireyler olacaklarını belirler.

Kültürün tanımı yapılmaya çalışılırken farklı benzetme unsurları kullanılmaktadır. Buzdağı Modeli, kültürü tanımlamak için en sık başvurulan modellerden biridir. Bu modele göre, tıpkı bir buzdağı gibi kültürün ilk bakışta görünen kısmı aslında en küçük kısmıdır. Kültürün büyük bölümü suyun altında, başka bir deyişle, bizim bilinçaltımızdadır. Kültürün suyun altında kalan bölümü, iç kültür, dış kültür olarak adlandırılan kültürün görünen kısmına göre daha baskındır (Hall, 1976’den aktaran Weaver, 2000, 72-73). Edebiyat, tiyatro, müzik, dans, mimari kültürün görünen kısımlarından bazılarıdır. Ahlak kuralları, temizlik anlayışı, sosyal roller, mantık ve geçerlilik söylemleri gibi unsurlar kültürün ilk bakışta görünmeyen kısmında yer alır (Gillart ve diğ., 2000, 18). Kültüre ilişkin Buzdağı Modeli Şekil 2’deki gibidir.

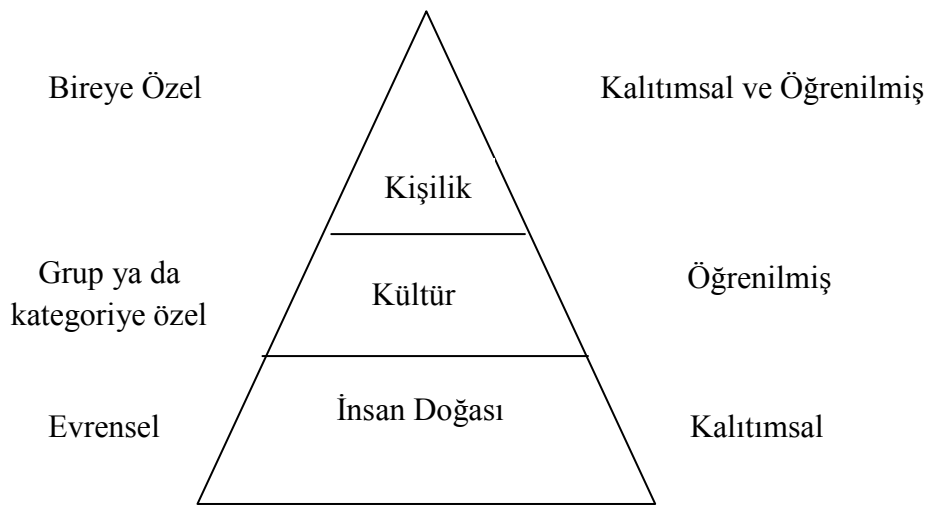


**Şekil 2: Kültüre İlişkin Buzdağı Benzetmesi**

Gary R. Weaver, *Culture, Communication and Conflict: Readings in Intercultural Relations* (Boston: Pearson, 2000), 73’ten uyarlandı.

Şekil 2’de görüldüğü gibi, kültürün görünen kısmında, açıkça öğrenilebilen; kolay değişebilen; bilinçli davranışlar yer almaktadır. Kültürün açıkça görülemeyen kısmında, başka bir deyişle buzdağının suyun altında kalan kısmında, dolaylı olarak öğrenilen; değişmesi zor değerler ve düşünce kalıpları bulunmaktadır.

Hofstede (1991, 4-7), büyük bir kısmı ilk çocukluk çağlarında edinilen ve her insanın yaşamı boyunca öğrendiği düşünme, hissetme ve olayları ele alma tarzının kültür tarafından şekillendiğini ve belirli düşünme, hissetme, bir işi ele alma kalıplarının insan beyninde yer ettikten sonra, bunlardan farklı bir tarzı öğrenmek için mevcut olandan vazgeçilmesi gerektiğini açıklamıştır. Hofsete, bu değiştirilmesi zor kalıpları bilgisayar programlarına benzetmiştir. Bu sebeple, kültürü bir çeşit zihinsel yazılım olarak ele almıştır. Fakat bu tanımın, insanların bilgisayarla aynı şekilde programlandığı anlamına gelmediğini vurgulamıştır. Bu benzetmeye göre, bir insanın davranışı zihni yazılımı tarafından kısmen belirlenir. Bununla birlikte, birey kendi zihni programındaki davranış modellerinden farklı davranabilir, başka bir ifadeyle sapma gösterebilir. Zihni programlama ailede başlar, komşuluk ilişkileri, okul, arkadaş grupları, iş hayatı ve evlilikte devam eder. Bu sebeple, insanlar farklı çevrelerde yetiştikçe farklı zihinsel yazılımlar ortaya çıkmaktadır. Bu açıklamadan yola çıkarak Hofsete, kültürü, bir grubun ya da kategorinin üyelerini birbirinden ayıran kolektif zihni yazılım olarak tanımlamaktadır. Hofsete, zihni yazılımın üç düzeyden meydana geldiğini belirtmektedir. Bu düzeyler Şekil 3’te sunulmaktadır.



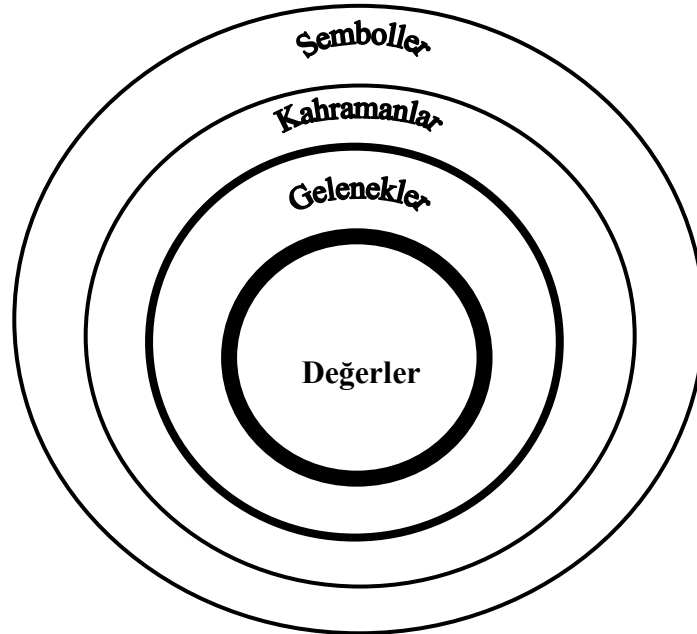
**Şekil 3: Zihni Yazılımın Üç Düzeyi**

---

**Geert Hofsete, Cultures And Organizations: Software of the Mind (Londra: Mcgraw Hill 1991), 6’dan Uyarlandı.**

Şekil 3'te zihni yazılımın kişilik, kültür ve insan doğası olmak üzere üç düzeyden oluştuğu görülmektedir. Kişilik, bireyin zihni yazılımının, kendine özgü bölümüdür. Bu bölüm, kısmen kalıtsal ve yine kısmen öğrenilmiş özellikler üzerine kuruludur. Buradaki öğrenilmiş ifadesi, kültürün ve bireysel deneyimlerin etkisi ile gerçekleşen öğrenmedir. Kültür düzeyi, zihni yazılımın kalıtsal olmayan, öğrenilen bölümüdür. Ancak kültürle kişilik ve kişilikle doğa arasındaki sınırlar, sosyal bilimlerle ilgilenen kişiler arasında tartışma konusudur. İnsan doğası, zihni yazılımın evrensel düzeyini temsil etmektedir. Hofsete, bu düzeyi bilgisayarların işletim sistemine benzetmektedir. Bu sistem, bireyin psikolojik ve fizyolojik işlevlerini belirler. Korku, sevgi, mutluluk ve üzüntü gibi duyguları hissetme yeteneği, başkalarıyla ilişki kurma ve hareket etme ile çevreyi gözlemleme ve deneyimlerini diğer insanlarla paylaşma gereksinimi, zihni yazılımın bu düzeyi ile ilişkilidir. Fakat bireylerin bu kalıtsal özellikleri nasıl kullandıkları kültür tarafından belirlenir (Hofsete, 1991, 5-6).

Hofsete, kültürü zihinsel yazılım olarak tanımlamakla birlikte zihinsel yazılımlar, başka bir ifadeyle kültürler, arasındaki farkları dört grupta toplamıştır ve bu kategorileri açıklamak için soğan benzetmesini kullanmıştır. Bu benzetmeye göre kültür, bir soğan gibi katmanlardan oluşmaktadır. Bu katmanlar Şekil 4'teki gibidir.



**Şekil 4: Kültürün Katmanları**

---

Geert Hofsete, **Cultures and Organizations: Software of the Mind** (Londra: McGraw Hill, 1991), 6'dan uyarlandı.

Şekil 4’te görüldüğü gibi, kültürün ilk bakışta görünmeyen kısmında, başka bir deyişle soğanın tam ortasında, değerler bulunmaktadır. Değerler, çocukların farkında olmadan öğrendikleri ilk kültürel öğelerdir. Gelişim psikologları, çocukların değerler sisteminin on yaşından itibaren son halini aldığını ve bu yaştan sonra değerlerde değişiklik yapmanın oldukça zor olduğunu savunmaktadır. Bireyler, değer sistemlerini, ilk çocukluk dönemlerinde şekillendirdikleri için, çoğunlukla sahip oldukları kültürel değerlerin neler olduğunu bilmezler. Bu değerler, sadece bireyin bir durum karşısındaki tutumuna veya davranış tarzına yansır. Bu değerleri görebilmek veya anlayabilmek için kültürün katmanlarının soyulması gerekir. Değerler tabakasının etrafında Gelenekler (ritüeller) tabakası bulunmaktadır. Gelenekler, bir kültürde toplumsal gereklilik ifade eden ve devamlılıklarının sağlanması için gerçekleştirilen uygulamalardır. Selam verme ve karşısındakine saygı gösterme biçimleri, toplumsal ve dini törenler bu uygulamaların bazı örnekleridir. Gelenekler tabakasının etrafı Kahramanlar tabakasıyla kaplıdır. Kahramanlar, bir kültürde değer verilen niteliklere sahip, örnek davranış gösteren canlı, ölmüş, gerçek veya hayali kişilerdir. Savaş kahramanları, kurtarıcılar, kurucular, sanatçılar kültürel kahramanlara örnek gösterilebilirler. Kültürün en dıştaki katmanında ise semboller yer almaktadır. Bu semboller, aynı kültürün üyeleri tarafından tanınabilen ve belirli anlamları olan sözcükler, jestler, resimler ya da nesnelere dir. Bir kültür grubuna ait semboller zamanla başka kültürlerin üyeleri tarafından taklit edilebilir (Hofsete, 1991, 6).

Görölmeye ve işitilmeye elverişli unsurları kapsadığı için diğerlerine göre tanımlaması daha kolay olduğu kadar, değişime de en kolay ve sıkça uğrayabilen tabaka semboller tabakasıdır. Gerek tanımlaması gerekse değişmesi en zor olanı ise kültür katmanlarının tam ortasında yer alan değerler tabakasıdır (Ügeöz, 2003, 23).

Kültüre ilişkin Buzdağı Benzetmesi ve Soğan Benzetmesi birlikte ele alındığında benzetme unsurları farklı olmasına rağmen açıklanmaya çalışılan kavramların birbirine benzer olduğu görölmektedir. Her iki modelde de, bir kültürün açıkça görölen özelliklerinin yanında yalnızca o kültürü tanıdıkça anlaşılabilen özelliklerinin olduğu vurgulanmaktadır.

Güvenç (2003, 110), kültür kavramının sınırlarının coğrafya haritalarındaki sınırlar kadar kesin olmadığını belirtmiştir. Bu görüşe göre, kültürün sınırları ulusun siyasal

sınırlarıyla çakışık değildir. Kültür kavramı birçok ülkeyi içine alabildiği gibi; bir ülkenin milli sınırları içinde çok sayıda alt kültürler bulunabilir. Ayrıca bir ülke, kullanılan sınıflama ölçütlerine göre, tarih, coğrafya, dil, din, töre, ekonomi ve siyaset bakımından farklı kültür çemberlerine girebilir.

Gillart ve diğ. (2000, 18), kültüre bakışın kültürlerin etkileşimine bakışı beraberinde getirdiğini, dolayısıyla kültürün basitçe tekil kültür olarak düşünülmemeyeceğini; bunun yerine kültürler üzerine düşünülmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu açıklama, kültürlerarası ilişkiler ve ilgili kavramları sorgulamayı gerektirmektedir.

### **1.3. Çokkültürlülük ve Kültürlerarasılık**

Değişen dünya şartları gereği farklı kültürlerin bir arada yaşaması veya çeşitli sebeplerle etkileşim kurması kültürlerarası ilişkiler konusunda bilimsel çalışmaların yapılmasını gerektirmiştir. İlgili literatür incelendiğinde farklı kültürler arasındaki ilişkileri tanımlamak için kullanılan iki kavram dikkat çekmektedir. Bunlar, çokkültürlülük ve kültürlerarasılık kavramlarıdır.

Bu iki kavram, bazı çalışmalarda her ne kadar birbiri yerine kullanılsa da bu kavramlara ilişkin farklı tanımlar bulmak mümkündür.

Vatandaş (2002, 22), çokkültürlülüğün, bazı toplumların özel şartları gereği yaşadıkları toplumsal uyuma ilişkin sorunları çözüme arayışının bir ürünü olarak doğup gelişen tarihsel bir oluşum olduğunu belirtmiştir.

Vatandaş'ın yukarıdaki açıklamasından yola çıkarak çokkültürlülüğün tanımının yapılmasından önce tarihsel gelişiminin ele alınması uygun görülmüştür. Bu bağlamda çokkültürlülüğün tarihsel gelişimi aşağıdaki gibidir (Vatandaş, 2002, 22-33):

Çokkültürlülüğün resmi anlamda ilk uygulamaya konulduğu ülkelerin başta Kanada olmak üzere ABD ve Avustralya olduğu söylenebilir. Bu ülkelerin ortak özellikleri, sürekli göç almalarının ve nüfuslarının neredeyse tamamına yakınının göçmenler tarafından oluşturulmasının yanında tarihlerinin hoşgörüsüzlük, önyargı ve baskıdan paylarını fazlasıyla almış olmasıdır. Bu sebeple, bu ülkeler farklılığa yer vermenin yeni ve yaratıcı mekanizmalarını bulmak için çok sayıda girişime sahne olmuşlardır.

Tarihsel şartları gereği göçmen toplumu tanımlamasına uyan Kanada, ABD ve Avustralya toplumsal uyumu sağlamak için 1960'lara kadar Anglo Uyum Modeli olarak bilinen bir politikanın uygulayıcısı olmuşlardır. Bu politikanın temelini, göçmenlerden kendi kültürel geçmişlerini terk etmeleri ve tamamen mevcut kültürel normları benimsemeleri beklentisi oluşturmuştur. Politikanın uygulanışında klasik ulus-devletin refleksi etkili olmuş ve toplumsal türdeşlik esas alınmıştır. Anglo uyum modeli tipik bir asimilasyon politikasıdır. Bu nedenle asimile edilemez olarak görünen bazı grupların ülkeye girişleri titizlikle engellenmiştir. Bu süreç, I. Dünya Savaşı yıllarında iyice yoğunlaşmıştır. Fakat savaş sonrasında bazı değişimler yaşanmaya başlanmıştır. Anglo Uyum Modeli ifadesi Amerika Birleşik Devletleri'nde Erime Potası; Kanada'da ise Etnik Mozaik terimleriyle yumuşatılarak asimilasyonun temelini oluşturan ayrımcılık devam ettirilmiştir.

II. Dünya Savaşı sonrasında toplumsal istikrar ve uyum için zorunlu görülen Anglo Uyum Modeli terk edilerek göçmenlerin ve etnik grupların geçmişlerinden gelen çeşitli özelliklerini korumalarına izin veren Toplumsal Bütünleşme politikası benimsenmiştir. Bu politikaya göre, etnik grupların ve göçmenlerin beslenme, giyinme ve dinle ilgili eski adetlerinin bazılarını sürdürmeleri ve bu pratikleri sürdürmeleri için birbirleriyle ilişki kurmaları doğal karşılanır ve eskiden olduğu gibi toplumsal uyumu bozan ayrımcı bir tavır olarak nitelendirilmez. Zamanla, göçmenlerin ülke nüfusu içindeki azımsanamayacak oranları ve değişim taleplerindeki ortak eğilimleri sonucunda kendi özgürlüklerini özgürce ifade etme talebi doğmuş ve bu da uygulanan politikalarda değişikliklere yol açmıştır.

1970'lere gelindiğinde, Kanada, ABD ve Avustralya'da uygulanan toplumsal uyum modellerinde önemli değişikliklere gidilmiş ve yeni bir model oluşturulmuştur. Bu model, kökenini ABD'den alan Erime Potası Modelidir. Bu modelde, ülkedeki bütün geleneklerin, yaşama tarzlarının, kültürlerin birbirleriyle karışması, hepsinin bir dönüşüme uğraması söz konusudur. Doytcheva (2005, 33), özellikle ABD'de, Amerikan yerlilerine, Asyalılara ve Afrikalı kölelerin soyundan gelen siyahlara erime potasında yer olmadığını; ülkedeki en önemli azınlık olan Afrikalı Amerikalıların topluma entegre olmamasının ABD'nin asimilasyoncu ideolojisinin en büyük başarısızlığı olduğunu belirtmiştir.

Erime Potası Modelinin güçlü bir şekilde gündemde olduğu bir dönemde, bir toplumsal uyum politikası olarak çokkültürlülük terimi gündemdeki yerini almıştır.

Terim ilk olarak 1971 yılında Kanada Başbakanı Pierre Trudeau tarafından kullanılmıştır. Fakat Kanada'daki Fransız azınlığın çokkültürlü talepleri, yerli halk arasında huzursuzluğa yol açtığı için bir süre çiftkültürlülük teriminin kullanılması uygun görülmüştür. Çokkültürlülüğün gerektirdiği politikaların uygulamaya konulması için ise 1980'li yıllar beklenmiştir. Bu bağlamda, çokkültürlülük politikaları dâhilinde göçmenlerden veya farklı toplumsal gruplardan egemen kültür veya grup lehine asimile olmaları beklenmez. Aksine, kendi kültürel özelliklerinin bazı yanlarını korumaya teşvik edilirler. İzlenen politika farklı yaşam uygulamaları içinde oluşan kültürel farklılıkların siyasal düzeyde tanınması ve eşit ölçüde saygıdeğer kabul edilmesi esaslarında tanımlanır. Göçmenlerden ve farklı gruplardan beklenen tek şey, kendi kökenlerindeki kültürel yaşam biçiminden vazgeçmek zorunda kalmadan yurtlarının siyasal kültürlerine katılmaya gönüllü olmalarıdır.

Kanada'nın hemen arkasından ABD ve Avustralya'da da çokkültürlülük kavramı benimsenmiştir. Çokkültürlülük terimi ancak 1989 yılında İngilizce Oxford Sözlük'e girmiştir (Doytcheva, 2005, 16-36).

Bu kavram, giderek Batı Avrupa ülkelerine de yayılmış ve göçmen grupların kültürel farklılıklarını korumada uygulanan politikaları da kapsar hale gelmiştir. Bunun temel nedeni, yüzyıllar süren ve yabancıların yerli topluma tam asimilasyonu amacını güden politikaların 1960'lı yıllarda iflas etmesi ve yabancılar sorununa yeni çözümler aranmasıdır (Yalçın, 2002, 46).

Tarihsel gelişimi açısından değerlendirildiğinde çokkültürlülük kavramının, özellikle çok göç alan toplumlarda, bir yönüyle toplumda çoğunluğu temsil eden gruptan ayrılan grupların haklarını korumaya yönelik bir çaba olarak ortaya çıktığı görülmektedir.

APA'nın (2003, 380) tanımına göre çokkültürlülük, ırk, etnik yapı, dil, cinsel eğilim, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, eğitim, dinsel eğilim ve diğer kültürel boyutların farkına varılmasıdır.

Diğer bir tanıma göre çokkültürlülük, bir toplumu oluşturan bireylerin ve grupların dil, din, ırk, tarih, coğrafya açısından farklı kökenlerden gelmesine dayanır ve tek bir siyasal birim halinde, ortak sınırlar içinde yaşayan toplumlarda söz konusudur (Kongar, [20.01.2010]). Bu tanıma benzer bir tanıma göre çokkültürlülük, bir toplumdaki bütün farklı grupların varlığını kabul eden ve bunlara saygı duyan; aynı



zamanda bu grupların sosyo-kültürel farklılıklarına değer veren ve tüm bireyleri tek çatı altında birleştiren, bütünleşmiş bir kültürel ortama katkıda bulunmalarına olanak sağlayan bir inanç ve davranış sistemidir (Rosado, [22.01.2010]).

Başbay ve Bektaş'a göre (2009, 33), aynı coğrafya üzerinde bulunan ve ortak mirasın parçalarını oluşturan, mozağin her bir parçası kültür kavramına zenginlik katmış ve çokkültürlülük kavramını doğurmuştur.

Çokkültürlülük modelinde, toplumsal yapıyı meydana getiren unsurlardan hiç birisi eriyerek veya eriterek bir arada bulunmamaktadır. Ortada bir karışım vardır; ama bu her bir unsurun kendi özgünlüğünü korumaya devam ettiği, aralarındaki bazı ortak unsurların yardımıyla yeni bir aroma oluşturdukları bir karışımdır (Vatandaş, 2002, 18).

Yan yana konmuş kültürlerin belirli bir biçimde aynı mekânda mevcudiyeti şeklinde açıklanabilen çokkültürlülük durumunda, ötekilerin varlığı olumsuzlukları telafi eden bazı avantajlar sağladığı için kabul edilir. Örneğin, küçük boyutlu kültürel gruplar bazen özerkliklerini korurken bazen de tehlike anlarında bir araya gelerek bütünü savunulmasını üstlenebilir (Tutal, 2006, 114).

Çokkültürlülük kavramına ilişkin yukarıdaki tanımlar incelendiğinde bu kavramın, farklı kültürlere sahip bireylerin veya grupların aynı coğrafi sınırlar içinde, birbirlerinin varlığını kabul ederek ve kültürel farkların bir toplumu zenginleştirdiğine inanarak yaşadığı durumları anlatmak için kullanıldığı söylenebilir.

Kültürlerarasılık ise kültürler arasındaki şiddete ya da barışa dayalı karşılaşma ve karşılıklı bağlantı kurma anlarını tanımlar. Ayrıca, bu kavram kendi içinde ve diğer kültürlerle ilişkilerinde kültürel bütünleşme süreçlerini seçmiş olan kültürleri tanımlamak için kullanılır (Tutal, 2006, 115). Bir başka tanıma göre kültürlerarasılık, farklı kültürlerden insanların kendi kültürlerini ve diğer kültürleri sorgulamak ve tanımak için etkileşim kurdukları dinamik bir süreçtir (James, 2008, 2).

Kültürlerarasılık kavramının yukarıdaki tanımlarında, farklı kültürlerin aynı coğrafi sınırlar içinde yaşaması durumundan söz edilmemektedir.

Çokkültürlülük, kendi kimliklerini kaybetmeden aynı mekân ve zamanı paylaşan kültürlerin çoğulluğunu vurgular. Kültürlerarasılık ise farklı kültürlerden insanların günlük yaşamda karşı karşıya gelme durumları üzerine odaklanır. Başka bir ifadeyle

kültürlerarasılık kavramı, daha çok farklı kültürlerden insanların karşılaşmaları ile gerçekleşen etkileşimini vurgular (Monceri, [25.01.2010]).

Bu kavramlar, her ne kadar pek çok akademik alanda ilgi görse de özellikle çokkültürlülük üzerine yapılan tartışmalarda karşıt görüşlerin ön plana çıktığı ve zıt kutuplarda yer alan iki görüşün sıklıkla dile getirildiği görülmüştür. Çokkültürlülüğe karşı çıkanlar, bu anlayışın toplumsal yapı içerisinde bütünleşmeyi zedeleyici bir bakış açısını beraberinde getirdiğini vurgularken çokkültürlülüğü savunanlar ise kültürel zenginliğin korunması ve farklı bireylerin sahip olduğu değerlerin önemsenmesi üzerinde durmaktadırlar (Başbay, Bektaş, 2009, 41).

Çokkültürlülüğe karşı yöneltilen bir diğer eleştiri de, kültürel farklılıkların vurgulanmasının etnik grupların yerleşik topluma uyumuna engel olduğudur. Bu nedenle karşı-çokkültürcüler, farklılık yerine eşitliği merkeze koyarak, kültürel farklılıkların silinmesinin göçmenlerin ve azınlıkların yararına olacağını savunmaktadırlar (Canatan, 2009, 83).

Parekh (2002, 218-219), farklılıklar yerine benzerliklerin ön planda tutulduğu, kültürel bakımdan homojen bir toplumun güçlü yanları olduğunu; bu tür toplumların topluluk ve dayanışma hissini güçlendirdiğini; kişiler arası iletişimi kolaylaştırdığını belirtmiştir. Bununla beraber, bu tür toplumların dışarıya kapalı, hoşgörüsüz, değişime karşı, baskıcı ve farklılıkların önünü kesme eğiliminde olduklarını eklemiştir.

Küreselleşme ve modern teknolojinin değişen doğası nedeniyle, günümüzde hiçbir toplum kendisini dış etkilerden yalıtamaz. Bu sebeple, toplumların kültürel çeşitlilik ile beraber yaşamanın yollarını bulmaları gerekmektedir. Kültürel çeşitliliğin bastırılması veya yok sayılması; iç baskıyı, dış dünyayla temasın sınırlandırılmasını, kültürel azınlıkların zorla asimile edilmesini, yabancı edebiyat ve teknolojinin yasaklanmasını ve benzeri önlemleri gerektirir. Günümüz koşullarında, bu önlemlerin uygulanması neredeyse imkânsızdır. Bütün bu nedenlerden dolayı, iç çeşitliliğin taleplerini karşılamak ve geleneksel kültürü yeni bir temelde tekrar oluşturmak için yollar bulunmalıdır (Parekh, 2002, 219-220).

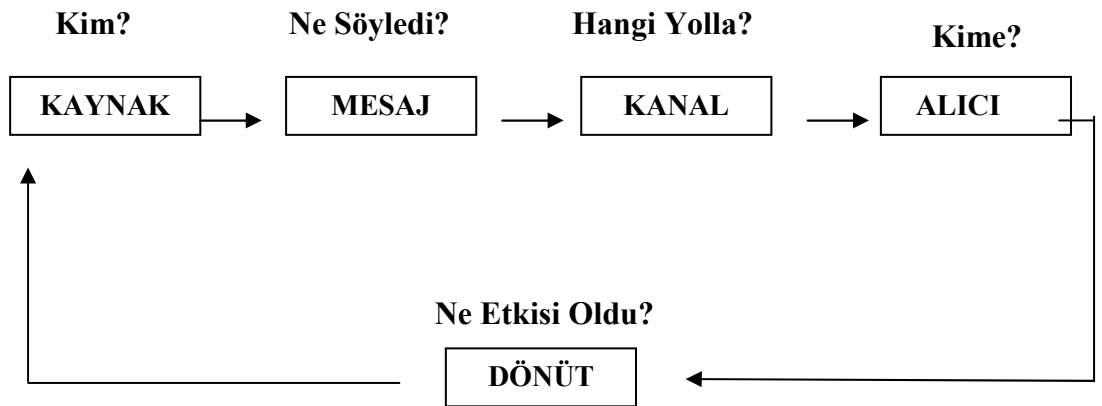
Bu araştırmada, Yalçın'ın (2002, 46) belirttiği gibi, farklılıkların tanınıp hoş görülmesi yoluyla ahenkli ve verimli bir toplumun yaratılmasını öngören çokkültürlülük ve gerek aynı toplumun içindeki alt gruplar arasında gerekse farklı

toplumlar arasında kültürel farklılıklara karşı duyarlılığı ve gruplar arası etkili iletişimin geliştirilmesi gerektiğini savunan kültürlerarasılık kavramları birlikte ele alınmış ve çalışmanın ilerleyen bölümlerinde kültürlerarasılık ifadesi kullanılması uygun görülmüştür. Diğer bir deyişle, bu araştırmada kültürlerarasılık, aynı coğrafi sınırlar içinde birlikte yaşamak durumunda olan alt gruplar ve farklı coğrafyalarda yaşayan bireyler veya gruplar arasındaki etkileşimi ifade etmektedir.

#### 1.4. Kültürlerarası İletişim

Kültürlerarası iletişimin incelenmesi öncelikle iletişim kavramının ele alınmasını gerektirmektedir.

İletişim, kişilerarası ilişkilerde gönderilen mesajların karşılıklı olarak hem alınıp verildiği hem de yorumlanıp sonuç çıkarıldığı başı sonu olmayan bir süreçtir. Bu sürecin temel öğeleri Şekil 3'teki gibidir.



**Şekil 5: İletişim Sürecinin Temel Öğeleri**

Nezahat Güçlü, **Sınıf Yönetimi** (Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2003), 194

Şekil 3'te yer alan öğelerden Kaynak, iletişim sürecinin başlatan kişi ya da gruplardır. Kaynak, bir düşüncesini alıcıya iletmek istediğinde onu ses, söz, mimik, yazı, resim gibi sembollerden en az biri ile yapılmış bir mesaj haline getirmek ve bu mesajı alıcının duyu organlarından en az birine iletmek zorundadır. Mesaj, iletişim sürecinde kaynak ile alıcı için aynı anlamı taşıyan sembollerle ifade edilen duygu, düşünce ve bilgilerdir. İletişim sürecinin başarılı olabilmesi için mesaj, kaynağın ve alıcının ortak yaşam deneyimlerini yansıtan sembollerle iletilmelidir. Kanal, iletişim

sürecinde mesajın kaynaktan alıcıya ulaşmasını sağlayan araçtır. İletişimin etkili olabilmesi için kanalın seçiminde ulaşılmak istenen amaç, alıcının özellikleri, zaman ve mekân sınırları dikkate alınmalıdır. Alıcı, kaynaktan gelen mesajları alıp yorumlayan ve bu mesajlara sözlü veya sözsüz tepkide bulunan kişi ya da gruplardır. Etkili bir iletişim için kaynak ile alıcının sosyo-kültürel yapısı, bilgi düzeyi, davranış özellikleri arasında bir dengenin olması gerekmektedir. Dönüt, alıcının mesaja verdiği tepkidir. İletişim sürecinin tamamlanabilmesi için alıcının, mesajı aldığına ilişkin tepki vermesi, kaynağın ise mesajının iletilmek istediği gibi anlaşılıp anlaşılmadığına ilişkin bir dönüt alması gerekmektedir (Güçlü, 2003, 193-195).

İletişim, bireylerin kendilerinininkinden farklı inançlara, değerlere, tutum ve davranışlara sahip bireylerle nasıl ilişki kurulacağını öğrenmelerini de gerektirir (Gürgen ve diğ., 2003, 29). Bu durumda, iletişimin sağlıklı olabilmesi için bireylerin benimseyip kullanmaları gereken bazı ilkeler vardır. Bu ilkelere göre bireylerin, her bireyin kendine özgü özellikleri ile değerli olduğuna inanması; maske takmadan kendini olduğu gibi gösterebilmesi; duygu, düşünce ve davranışlarının tutarlı olması, empati kurabilmeleri gerekmektedir (Güçlü, 2003, 194).

Bir toplumda iletişimin kimler arasında, nasıl ve hangi sonuçlarla gerçekleşeceği büyük ölçüde o toplumun, toplumsal ve kültürel özellikleri tarafından belirlenir. Aynı zamanda, üyesi olduğumuz grupların davranış kuralları, yetiştiğimiz çevre, eğitim ve öğrenim düzeyimiz, yaptığımız iş ve üyesi olduğumuz gruplar da iletişim davranışımızı etkiler (Gürgen ve diğ., 2003, 29). O halde, iletişimi etkileyen pek çok sosyal faktör olduğu söylenebilir. Kültürün, bu faktörler arasında önemli bir yeri vardır. Taba (1962, 152), bireylerin pek çok durumu tarafsız bir gözle değil, içinde yetiştikleri kültür tarafından belirlenen bir gözlükle değerlendirdiğini belirtmiştir.

Gudykunst ve Kim (1984, 224), kültürün bireyler için ortak bilişsel, duyuşsal ve davranışsal zeminler sağladığını; böylece aynı kültüre mensup bireylerin gerçeklik anlayışlarının benzer olduğunu; bununla birlikte kültürün, bireyleri neyin gerçek, doğru, güzel ve iyi olduğunu tanımlayabilmeleri için programladığını ifade etmiştir.

Samovar ve Porter (1982, 32), kültürlerin çeşitlilik göstermesinin iletişim uygulamalarının da çeşitlilik göstermesine yol açtığını belirtmiştir. Bu sebeple, farklı kültürlerle sahip bireyler arasındaki iletişim son zamanlarda birçok çalışmanın konusu olmaktadır.

İletişimin yukarıdaki tanımında, iletişim sürecinin beş temel unsurundan söz edilmektedir. Bu unsurlar; kaynak, mesaj, kanal, alıcı ve dönüttür. Kültürlerarası iletişim süreci ise, mesajın kaynağının ve alıcısının farklı kültürlerden geldiği durumlarda söz konusudur. Bu durumda, mesajın her iki kültürde aynı şekilde çözümlenmesi gerekmektedir (Samovar, Porter, 1982, 27).

Kültürlerarası iletişim süreci yukarıda tanımlanan iletişim süreci ile aynıdır (Kartarı, 2006, 40). Buna rağmen, kültürlerarası iletişimi kişilerarası iletişimden ayıran bazı özellikler vardır. Bunlardan birincisi, belirsizlik ve anlam karışıklığıdır. Kültürün iletişim üzerindeki önemli etkisi, mesajın her iki kültürde aynı şekilde çözümlendiğinden emin olmamızı engeller. Bu durum hem sözlü hem de sözsüz iletişim için geçerlidir. Kültürlerarası iletişimin bir diğer özelliği ise çatışmanın ve yanlış anlamaların kaçınılmazlığıdır. Kültürlerarası etkileşim sırasında, başkalarının davranışları bizim beklentilerimize uymadığı durumlarda, bu davranışların bizim değerler sistemimize aykırı olduğunu düşünürüz. Bu durum, çatışmaya ve yanlış anlamalara yol açar. Belirsizlik ve anlam karışıklığı da bu durumu tetikler. Tüm bunların sonucunda tahammülsüzlük ortaya çıkar (Matsumoto ve diğ., 2007, 3-4).

Casse (1981, 46), kültürlerarası iletişimi; aynı kültüre mensup olmayan bireylerin bir anlamlar kümesini karşılıklı olarak iletmeye çalışma süreci olarak tanımlamıştır. Bu tanımda ayrıca, iki bireyin aynı kültüre mensup olmaması, bu bireylerin aynı inançlara, değerlere, duygulara, düşünce ve davranış biçimlerine sahip olmadıkları anlamına gelmektedir. Bu durum, kültürlerarası iletişim sürecinin düşünülenenden daha zor ve karmaşık olmasına yol açmaktadır.

Bennett (1998, 1), kültürlerarası iletişimin ortak kültürel deneyimleri paylaşmayan bireylerin birbirlerini nasıl anladıkları sorusunu cevaplamaya çalıştığını ve yaklaşık yirmi yıl önceye kadar bu soruyla yalnızca diplomatların, işadamlarının veya göçmenlerin karşı karşıya kaldığını; oysa küresel bir köy haline dönüşen dünyamızda artık herkesin bu soruyla karşılaşabildiğini ifade etmiştir.

Kültürlerarası iletişimden pek çok durumda söz edilebilir. Kültürler arasındaki farkın uç boyutlarda olduğu durumlar veya aynı kültür içindeki farklı alt kültürlere mensup olan hatta aynı dil ve dine mensup, aynı okullara giden bireyler arasında da kültürlerarası iletişim söz konusu olabilir. Bunun sebebi, aynı kültür içindeki alt kültürlerin birçok yönden ortak özellikler taşımasına rağmen aynı sosyal algıya sahip

olmamaları dolayısıyla kültürel olarak farklı olmalarıdır (Porter, Samovar, 1982, 34-35).

### **1.5. Kültürlerarası İletişim Yeterliliği**

Kültürlerarası iletişim alanı, kültürler ve milletler arasında hoşgörüyü ve olumlu tutumları geliştirmeyi hedeflemektedir (Asante ve diğ., 2008, 1). Kültürlerarası iletişimin amacına ulaşması ve gerektiği gibi gerçekleşmesi için bireylerin bazı becerilere sahip olması gerekmektedir. Kişinin kültürel olarak farklı bir ortamda, etkili ve uygun bir biçimde iletişimsel davranışlar sergileyerek amaçlarını gerçekleştirme yeteneği Kültürlerarası İletişim Yeterliliği veya Kültürlerarası Yeterlilik olarak tanımlanmaktadır (Chen, Starosta, 1996, 358).

Başka bir tanıma göre kültürlerarası iletişim yeterliliği, dünyaya bilişsel, duyuşsal ve davranışsal açıdan farklı uyum sağlayan bireylerin aralarındaki etkileşimi etkili ve uygun bir biçimde yönetebilmeleridir (Spitzberg, Changnon, 2009, 7).

Kartarı'ya göre (2006, 231), kültürlerarası iletişim yeterliliği genel hatlarıyla iletişim yeterliliği ile aynı koşulları içermekle birlikte kültürlerarası iletişimde önemli olan, farklı kültürlerde, başka bir ifadeyle farklı fiziksel ve sembolik çevrelerde yetişmiş insanlar arasında etkin ve uygun iletişim kurabilmektir.

Kültürlerarası iletişim yeterliliği arttıkça farklı kültürlere mensup bireyler arasında yanlış anlamalar azalır. Kültürlerarası iletişim yeterliliğini geliştirmek için öncelikle iletişime katılan taraflar hem kendi davranışlarını hem de karşısındakinin davranışlarını, iletişim sürecinin gerçekleştiği bağlamda, tahmin edebilmeli ve açıklayabilmelidir. İletişim süresince birey kendisini rahat hissetmeli ve kendi davranışlarıyla birlikte, iletişimde bulunduğu bireyin olası davranışları hakkında tahminde bulunabilmelidir. Bu nedenle, kültürlerarası iletişim yeterliliği, gerginlik, rahatsızlık ve belirsizlik duygularının yönetimini kapsayan bir kavram olarak ele alınmalıdır (Kartarı, 2006, 231).

Kültürlerarası iletişim yeterliliğine yönelik yukarıdaki tanımlar incelendiğinde farklı kültürlerden insanlar arasında gerçekleşen iletişimin etkinliğinin ve uygunluğunun vurgulandığı görülmektedir. Bu yeterliliğin hangi becerileri ifade ettiği konusunda ise çeşitli görüşler bulunmaktadır.

Fantini ([30.01.2010]), kültürlerarası iletişim yeterliliğinin birçok farklı değişkeni kapsadığını ve bu değişkenlerin beş grupta toplanabileceğini belirtmiştir. Bu sınıflamaya göre birinci grupta kişilik özellikleri yer almaktadır. Kültürlerarası iletişim yeterliliğine sahip olan bireylerde bulunması gereken kişilik özellikleri; esneklik, espiri anlayışı, sabır, açık fikirlilik, ilgi, merak, empati, belirsizliğe karşı hoşgörü ve önyargısız olmadır. İkinci grupta, ilişki kurabilme ve kurulan ilişkiyi sürdürebilme, en az kayıp ve hatayla iletişim kurabilme, ortak ilgi alanları ve ihtiyaçlar geliştirebilmek için işbirliği yapabilme becerileri bulunmaktadır. Üçüncü grupta kültürlerarası iletişim yeterliliğinin bilgi, beceri, olumlu tutum ve farkındalıktan oluşan dört boyutu yer almaktadır. Dördüncü grup yabancı dil yeterliliğini temsil etmektedir. Yabancı dilde uzmanlaşmanın kültürlerarası iletişim yeterliliğini hem nicelik hem de nitelik bakımından geliştirdiği; bireyin alternatif iletişim stratejileri geliştirmesini sağladığı ve dünyayı algılama konusunda dönüşüm sağlamanın yolunu açtığı belirtilmiştir. Beşinci grup ise kültürlerarası iletişim yeterliliğinin aşamalarını kapsamaktadır. Yeterliliğin kazanılabilmesi için beş aşamalı bir gelişimsel sürecin tamamlanması gereklidir. Bu aşamaların çoğaltılması mümkündür. Her aşama belirli bir süre ve düzeyde kültürlerarası etkileşime maruz kalmayı gerektirmektedir. Her bir aşamanın tamamen bireyin kendi motivasyonu ve gayretiyle tamamlanabileceği ayrıca vurgulanmaktadır. Fantini'nin üzerinde durduğu kültürlerarası iletişim yeterliliği bileşenleri Tablo 2'deki gibi özetlenebilir:

**Tablo 2: Fantini'ye Göre Kültürlerarası İletişim Yeterliliğinin Bileşenleri**

<b>Kişilik Özellikleri</b>	Esneklik, espiri anlayışı, sabır, açık fikirlilik, ilgi, merak, empati, belirsizliğe karşı hoşgörü, önyargısız olma
<b>İletişim Becerileri</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• İlişki kurabilme ve kurulan ilişkiyi sürdürebilme</li> <li>• En az kayıp ve hatayla ilişki kurabilme</li> <li>• Ortak ilgi alanları ve ihtiyaçlar geliştirebilmek için işbirliği yapma</li> </ul>
<b>Kültürlerarası İletişim Yeterliliğinin Dört Boyutu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bilgi</li> <li>• Beceri</li> <li>• Olumlu Tutum</li> <li>• Farkındalık</li> </ul>
<b>Yabancı Dil Yeterliliği</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alternatif iletişim stratejileri geliştirmeyi sağlar.</li> <li>• Bireyin dünya algısını geliştirir.</li> </ul>
<b>Gelişimsel Süreç</b>	Bireyin kültürlerarası etkileşime maruz kalarak tamamlayabileceği bir süreç.

Byram (1997, 48) da Fantini gibi, kültürlerarası iletişim yeterliliğinin beş bileşeni kapsadığını belirtmiştir. Bu modelde tutumlar, birinci bileşen olarak tanımlanmıştır. Tutumlar, diğer kültürlerle yönelik kuşku ve güvensizliği önlemek için geliştirilen merak, açıklık ve hazırbulunuşluktur. Bu bileşen ayrıca, bireyin sadece kendi değer, inanış ve davranışlarının doğru olduğunu varsaymadan bunları farklı değer, inanış ve davranışlara sahip bireylerin bakış açılarından görebilme konusundaki isteğini de tanımlamaktadır. İkinci bileşen bilgidir. Bu bileşen, bireyin kendi kültüründe ve diğer kültürlerde sosyal grupların ve sosyal kimliklerin nasıl işlediği konusunda sahip olması gereken bilgiyi tanımlamaktadır. Üçüncü bileşen, kıyaslama, ilişkilendirme ve yorumlama becerisidir. Bu bileşen, bireylerin farklı kültürlerdeki bir olayı ya da olguyu anlayıp yorumlayabilme ve bunları kendi kültürüyle kıyaslayıp ilişkilendirebilme becerisini ifade etmektedir. Dördüncü bileşen, karşılıklı etkileşim ve keşfetme becerisidir. Bu beceri, farklı kültürlerle ait yeni bilgi ve becerileri edinebilme ve eş zamanlı iletişim ve etkileşim sınırları içerisinde edinilen bu bilgi ve becerileri kullanabilmedir. Beşinci bileşen ise eleştirel kültürel farkındalıktır. Bu bileşen, bireyin belirgin ölçütler çerçevesinde kendi kültüründeki ve diğer kültürlerdeki bakış açılarını ve uygulamaları eleştirel olarak değerlendirmesidir.

Byram'ın kültürlerarası iletişim yeterliliği modeline göre kültürlerarası iletişim yeterliliğinin bileşenleri Şekil 6'daki gibi özetlenebilir.



**Şekil 6: Byram'ın Kültürlerarası İletişim Yeterliliği Modeli**



Chen ve Starosta (1996, 353-383), geliştirdikleri kültürlerarası iletişim yeterliliği modelinde bu yeterliliğin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç boyutu bulunduğunu ifade etmiştir. Kültürlerarası iletişim yeterliliğinin bilişsel boyutunu kültürlerarası farkındalık; duyuşsal boyutunu kültürlerarası duyarlılık ve davranışsal boyutunu kültürlerarası beceriklilik (etkililik) oluşturmaktadır. Chen ve Starosta, bu modelin, bireylerin kültürel farklılıkları kabul edip, bu farklılıklara hoşgörü ve saygı göstermesi böylece aydınlanmış küresel vatandaşlar olmasına yardımcı olmayı amaçladığını belirtmiştir.

Yukarıda açıklanan kültürlerarası iletişim yeterliliği modelleri bir bütün olarak ele alındığında, üç modelin de ortak olarak üzerinde durdukları bazı özellikler dikkat çekmektedir. Üç modelde de, bireylerin kendi kültürleri ve diğer kültürler hakkında bilgi sahibi olmaları, kültürel farklılıklara karşı farkındalık ve olumlu tutum geliştirmeleri ve etkili iletişim becerilerine sahip olmaları gerektiği vurgulanmaktadır.

Bu araştırmada, Chen ve Starosta'nın kültürlerarası iletişim yeterliliği modelini oluşturan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlar, araştırmanın problemiyle ilişkili olmaları nedeniyle ayrı başlıklar altında açıklanmıştır.

### **1.5.1. Kültürlerarası Farkındalık (Intercultural Awareness)**

Kültürlerarası iletişim yeterliliğinin bilişsel boyutunu ifade eden kültürlerarası farkındalık, bireyin farklı kültürler arasındaki benzerlik ve farklılıkları anlayabilme becerisidir. Bu becerinin, öz-farkındalık ve kültürel farkındalık olmak üzere iki boyutu vardır (Chen, Starosta, 1996, 353-383).

Kendini gözleyen ve tanıyan, başka bir deyişle öz-farkındalığı yüksek, bir birey kültürlerarası iletişime katılan diğer bireylere, kendini tanıtma ve ifade etme konusunda daha duyarlı davranır ve kendini tanıtırken davranışsal mesajları nasıl kullanacağını bilir. Kültürel farkındalık ise bireyin kendi kültürünün ve iletişime katılan diğer bireylerin kültürlerinin, düşünce ve davranışları nasıl etkileyeceğini anlamasıdır. Kültürün etkisinin farkında olma, kültürel davranış kalıpları arasındaki farklılıkları anlamayı kapsar. Kültürel farkındalık sürecinden geçen bir birey, bakışlar, jestler ve kibarlık normları gibi bazı evrensel insan davranışlarının, farklı kültürlerden insanlar tarafından, kültürlerarası iletişim sürecinde nasıl uyarlandıklarını anlamaya başlar. Kültürel farkındalık kazanma süreci, yalnız

kültürel farklılaşmayı değil, aynı zamanda birden çok kültürün bir arada bulunmasını olumlu karşılamayı da sağlar (Kartarı, 2003, 243).

### **1.5.2. Kültürlerarası Duyarlılık (Intercultural Sensitivity)**

Kültürlerarası duyarlılık, kültürel farklılıklara ve farklı kültürlerden insanların bakış açılarına karşı duyarlı olmayı ifade eder (Bhawuk, Brislin, 1992, 414).

Kültürlerarası duyarlılığı, kültürlerarası iletişim yeterliliğinin duyuşsal boyutu olarak kabul eden Chen ve Starosta (1996, 353-383) kültürlerarası duyarlılığın öz-kavram, açık fikirlilik, peşin hükümlü olmama ve sosyal rahatlık olmak üzere dört özelliği olduğunu kabul etmektedir. Öz-kavram, bireyin kendini algılama biçimi olarak tanımlanmıştır. Özgüven, öz-kavramla ilişkili olup; özgüveni yüksek olan bireyler düşük özgüveni olanlara göre kendi grupları ya da kültürleri dışında kalanlara daha olumlu bakış açısı geliştirirler. Açık fikirlilik, bireyin kendini açıkça ifade etmeye ve diğer bireylerin görüşlerini kabul etmeye karşı istekliliğini ifade eder. Peşin hükümlü olmama, bireyin kültürlerarası iletişim sırasında karşısındakini samimi bir şekilde dinlemesini engelleyen ön yargılara sahip olmamasıdır. Sosyal rahatlık ise, kültürlerarası iletişim sırasında sosyal kaygının minimum düzeyde olması anlamında kullanılmaktadır. Chen ve Starosta'ya göre (1996, 353-383) bu dört özellik, bireyin kültürlerarası etkileşim sırasında kültürel farklılıkları kabul etme ve bu farklılıklara saygı gösterme konusunda yeterli duyarlılığı göstermesini sağlar.

Bennett (1998, 26), geliştirdiği Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli'nde kültürlerarası duyarlılığı iki aşamada incelemektedir. Bunlardan birincisi, bireyin, çoğu zaman farkında olmadan, bütün insanları kendi değerleriyle yargıladığı etnikmerkezci (ethnocentric) aşama; diğeri ise bireyin diğer kültürel bağlamları deneyimlediği etnik göreceli (ethnorelative) aşamadır. Bu aşamalar Şekil 7'de gösterilmektedir.



**Şekil 7: Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli**

Milton J. Bennett, Intercultural Communication: A Current Perspective, **Basic Concepts of Intercultural Communication** (ABD: Intercultural Press, 1998), 26'dan uyarlandı.

Şekil 7'de yer alan gelişim evreleri Bennett (1998, 26-30) ile Bennett ve Bennett (2001, 15-24) tarafından aşağıdaki gibi açıklanmıştır.

Etnikmerkezci dönemde yer alan ilk evre reddetmedir. Bu evredeki bireyler, şartlar gereği veya tercihe bağlı olarak diğer kültürlerden uzak yaşamaktadır. Bu bireyler, kültürel farklılıkları ya hiç algılamazlar ya da farklı kültürlerden gelen insanları, yabancı, zenci, Afrikalı gibi belli başlı sınıflamalar içinde değerlendirirler. Bu evrede bireyler, gerçek anlamda kültürel farklılarla yüzleştiklerinde, farklı kültürlerden kişilere insan muamelesi yapmazlar ve hissettikleri tehdit uç boyutlara vardığında soykırıma olanak sağlayabilmek adına bu kişileri insandışılaştırabilirler (dehumanization), yani bu kişilerin insani özellikler taşımadıklarını kabullenirler.

Bu dönemdeki ikinci evre savunmadır. Bu evredeki bireyler, bir önceki evreye göre kültürel farklılıkları daha çok fark ederler. Fakat başkalarını olumsuz kalıp ifadelerle kötüleyip, kendilerine ise olumlu kalıp ifadeler yükleyerek mevcut dünya görüşlerini değiştirmemek için direnirler. Bu durumda bir kutuplaşma söz konusudur. Bir uçta kötülen “onlar”, diğer uçta ise üstün olarak görülen “biz” bulunmaktadır. Bu evredeki bireyler kendilerini farklı kültürlerin, özellikle yakın çevredeki baskın kültürün, kuşatması altında görürler. Bu sebeple, saldırgan bir yaklaşımla kendi etnik kimliklerini korumaya çalışırlar. Bir önceki sürece göre bu süreçte bireye yönelik şiddet eğilimi artmasına rağmen sistematik soykırım eğilimi azalır.

Küçümseme, etnikmerkezci dönemin son evresidir. Bu evredeki bireyler, yemek alışkanlıkları gibi yüzeysel kültürel farklılıkları tanır ve kabullenirler. Fakat bütün insanların özünde aynı olduğunu varsayarlar. Bu varsayım sonucunda, kendi kültürel

değerlerinin evrensel olduğuna inanırlar. Bu evrede küçümsenen ya da hafife alınan kişiler değil, bireyin kendi dünya görüşüne indirgenmeye çalışılan kültürel farklılıklardır.

Kabul, etnik göreceli dönemin ilk evresidir. Bu evre aynı zamanda bireylerin, kültürel görecelilik, başka bir ifadeyle, kendi davranış biçimleri ve değerlerinin vazgeçilmez olmadığı, hakkında düşünmeye başladıkları ilk süreçtir. Bireyler bu evrede kültürel farklılıkları keşfetmekten zevk alırlar. Kabul evresi, bireyin başkalarının bakış açılarını kabul etmek zorunda olduğu bir süreç olarak düşünülmemelidir. Bu evrede bireyler, farklı kültürlerle ait davranış ve düşünce biçimlerini beğenmeseler bile bunların varlığına saygı duyarlar.

Etnik göreceli dönemin ikinci evresi uyumdur. Bu evreye geçiş, bireyin kendi kültürel bağlamı dışında düşünmeye veya davranmaya ihtiyaç duyduğu durumlarda meydana gelir. Bu ihtiyaç çoğunlukla farklı kültürlerle etkileşimin yoğunlaştığı durumlarda söz konusudur. Bu evredeki uyum, bilişsel çerçeve değiştirme, yani başkalarının bakış açılarını benimseme anlamına gelmektedir. Bu durum kültürel empati olarak da adlandırılabilir. Bu evrede bireyler, farklı kültürel ortamlara daha iyi uyum sağlayabilmek için davranışlarını değiştirebilirler. Bu davranış değişikliği, bireyin davranış repertuarındaki genişlemenin göstergesidir. Uyumun ileri boyutları iki kültürlülük veya çokkültürlülüktür. Bu durumda bireyler kendi kültürleri dışında bir veya daha fazla yeni kültürü içselleştirmiş olurlar ve davranışlarını içinde buldukları kültürel ortama uydurabilirler.

Bütünleşme, etnik göreceli dönemin son evresidir. Bu evredeki bireyler, davranışı pek çok farklı kültürel çerçeveden yorumlayabilir ve değerlendirebilirler. Böylece asla tek bir doğru ya da yanlış olmadığını düşünürler. Bu bireyler, bir davranışın doğru veya etik olmasını değişmez ilkelerle değil kendi deneyimlerinden yola çıkarak oluşturdukları değerlere göre yorumlarlar. Böylece, bu kişiler kendi yarattıkları bir etik çerçevesinde kendi davranışlarını yönlendirme göreviyle karşı karşıya kalırlar.

Bennett'in geliştirdiği Kültürlerarası Gelişim Duyarlılık Modeli, genel hatlarıyla özetlenecek olursa, etnikmerkezci dönemde bireylerin farklı kültürleri ya tamamen göz ardı ettiği; ya farklılıkları bir tehdit olarak algılayıp savunmaya geçtiği ya da farklılıkları kabul etmesine rağmen kendi dünya görüşünün evrensel olduğunu

düşündüğü görülmektedir. Etnik göreceli dönemde ise bireylerin kültürel farklılıklardan zevk aldığı, davranışlarını farklı kültürel ortamlara uyum sağlayacak şekilde değiştirebildiği ve bir davranışı değerlendirirken geniş bir kültürel çerçeveden baktığı söylenebilir.

Kültürlerarası iletişim sırasında bireyler olgu ve olayları değerlendirirken, bakış açılarını değiştirip, karşı tarafın kültürel bakış açısını göz önünde bulundurmalıdır. Bireyin kendi kültüründe normal, doğal, belirgin olarak tanımlamaya alıştığı şeyler, başka kültürlerde farklı algılanabilir, farklı anlamlarla yüklü ya da tamamen anlamsız olabilir. Bunu hatırlamak, kültürlerarası iletişimin temel kuralıdır. Bunun başarılabilmesi için bireylerin belirli bir duyarlılık birikimine sahip olması gerekmektedir (Ügeöz, 2003, 88).

### **1.5.3. Kültürlerarası Beceriklilik (Intercultural Adroitness)**

Kültürlerarası iletişim yeterliliğinin davranışsal boyutu olarak kabul edilen kültürlerarası beceriklilik, başka bir ifadeyle kültürlerarası etkililik, bireyin kültürlerarası etkileşim sırasında etkili davranışlar gösterebilme ve iletişimsel amaçları yerine getirebilme yeteneğidir. Bu özelliği sebebiyle, kültürlerarası beceriklilik iletişim becerileriyle doğrudan ilgilidir ve iletişimin etkili olmasını belirleyen her türlü sözlü ve sözsüz iletişim davranışlarını içerir. Bu davranışlar, kültürlerarası iletişim bağlamında, mesaj becerileri, kendini uygun bir biçimde ifade etme, davranışsal esneklik, etkileşim yönetimi ve sosyal beceriler olarak tanımlanabilir (Chen, Starosta, 1996, 353-383).

### **1.6. Kültürlerarası İletişimi Engelleyen Faktörler**

Kültürlerarası iletişim yeterliliğini oluşturan becerilerin geliştirilmesi, kültürlerarası çatışmaları önlemek adına önemli bir çabadır. Bununla birlikte, kültürlerarası iletişimi engelleyen faktörlerin belirlenip bu faktörlere karşı önlemler alınması da çatışmaları önlemede önemli bir paya sahiptir.

Bu araştırmanın problemi, kültürlerarası iletişimi geliştiren ve engelleyen faktörleri bir arada ele almayı gerektirmektedir. Bu sebeple, bu bölümde; kültürlerarası iletişimi engelleyen etnikmerkezcilik, kalıp düşünceler ve önyargılar, belirsizlik ve kaygı kavramları açıklanacaktır.

### 1.6.1. Etnikmerkezcilik

Etnikmerkezcilik (ethnocentrism), farklı kültürel, etnik, dinsel ve bölgesel altyapılara sahip bireyler arasındaki iletişimi engelleyen unsurlardan biridir (Neuliep, McCroskey, 1997, 389). Bu kavram, sosyal bilimlerde ilk kez 1906 yılında William Graham Sumner tarafından kullanılmıştır (Kartarı, 2003, 208).

Sumner (1906, 13), etnikmerkezcilik kavramını, bireyin kendi kültürünü her şeyin merkezine koyması ve diğer kültürleri, kendi kültürünü ölçüt olarak sınıflaması olarak tanımlamıştır. Etnikmerkezci birey, kendini, üyesi olduğu grubu ve kültürü evrenin merkezine yerleştirir ve diğerlerinin yerini buna göre belirler. Grup-dışı olanlardan, kendine en çok benzeyenleri en yakına, diğerlerini aralarındaki farklılığın derecesine göre daha uzağa yerleştirir (Kartarı, 2003, 208). Başka bir ifadeyle, etnikmerkezcilik, bireyin kendi kültürünün üstünlüğüne inanması ve başka kültürleri kendi kültürünün değerleriyle yargılamasıdır (Jandt, 1995, 41).

Etnikmerkezciliğin temelinde, bireyin kendi değerlerinin, kültürünün, tarihinin yalnızca diğerlerinde farklı olduğu değil; aynı zamanda diğerlerinden üstün olduğu düşüncesi vardır (Lewis, 1982, 6).

Etnikmerkezcilik, iki bileşene ayrılabilir. Bunlardan biri, bireyin kendi kültürünü doğal kabul etmesi, ikincisi ise, bireyin kendi kültürünün üstünlüğüne inanmasıdır. Hangi kültürden olurlarsa olsunlar, pek çok insan, dünyayı kendilerine görüldüğü gibi kabul ederler ve onların dünyası, kendilerine çok doğal gelen bireylerden, nesnelere, yöntemlerden, ilişkilerden ve kategorilerden oluşur. Bunların hepsi doğal olarak algılanır ve etkileşim sırasında sorunsuz bir şekilde kabul edilir. Bu bireyler, kendi yorumlama ve algılama sistemlerinin göreceli olduğunun, dünya görüşlerinin kültürel ve toplumsal etkilenme altında oluştuğunun farkında değildirler. Etnikmerkezciliğin ikinci bileşeni, kendi kültürünü diğerlerinden üstün görmektir. Bu durumda birey, kendi değerlerine, alışkanlıklarına, davranış kalıplarına uymayan her şeyi değersiz, şüpheli, anormal veya ahlaksız olarak değerlendirir. Yabancıların aşağı görülmesiyle bağlantılı olan bu etnikmerkezci kendini beğenmişlik, kültürlerarası iletişimde en çok karşılaşılan ve iletişime en büyük zararı veren tutumdur (Maletzke, 1996, 24'den aktaran Kartarı, 2003, 209).

Gudykunst ve Nishida (1994, 89), herkesin bir dereceye kadar etnikmerkezci olabileceğini ve makul ölçüde etnikmerkezçiliğin bireyin kendini bir gruba ait hissetmesini ve gruba karşı olumlu bağlılığın artmasını sağladığını ifade etmiştir.

İçine doğulan kültür, bireyin hayatını cam bir fanus gibi çevreler; bireyin doğumundan ölümüne kadar davranışlarını, tutumlarını, inançlarını, değerlerini çoğunlukla fark ettirmeden içselleştirmesini sağlar ve her kültür kendi normalini belirler. Doğal olarak birey, içine doğduğu kültürün ona normal olarak öğrettiklerinin dışında kalanları, fanusun öte yanındakileri, anlamakta ve anlamlandırmakta güçlük çeker. Dolayısıyla, herhangi bir durumu kendi kültürel öğretisi çerçevesinde değerlendirir. Etnikmerkezci bakış açısını hayatımıza dâhil etmeye devam ettiğimiz sürece karşılaşacağımız kültür, hep kendi kültürümüz olacaktır. Oysa kendi kültürümüz fanusun dışındakilerden, ötekilerden, daha normal değildir ve anlaşılmaz olan bize göre anlaşılmaz olandır. Bu nedenle, bir başkasına göre anlaşılmaz olunabileceğini unutmadan değerlendirmelerde bulunulmalı ve bir durum var olduğu kültür içinde anlamlandırılmalıdır (Uluç, 2003, 3-4).

### **1.6.2. Kalıp Düşünceler ve Sosyal Önyargılar**

Kültürlerarası iletişim sırasında karşılaşılan sorunların en ciddi ve hassas boyutlarından biri kalıp düşünceler (stereotypes) ve sosyal önyargılardır. Kalıp düşünceler, sosyal önyargıların birer önkoşulu ve ürünü olabildikleri gibi, bunların toplum içinde yaygınlaşmasına sebep olurlar. Günlük konuşmalarda bu iki kavram sıkça eşanlamli kullanılsa da kültürlerarası araştırmalar, sosyoloji ve psikoloji alanlarında tanımları farklıdır (Ügeöz, 2003, 72).

Kalıp düşünceler, bir grup, kültür veya millet hakkında, az bilgi ve deneyimden yola çıkılarak edinilmiş algı ve tutumlara dayanan düşüncelerdir. Bu düşünceler, en çok kültürlerarası ortamlarda fark edilir. Bu tür ortamlarda, yeni tanışılan insanları kalıp düşüncelerle nitelendirmek az çaba gerektirir ve kolaydır. Kısacası, kalıp düşünceler, etkileşimin tembel yoludur (Samovar ve diğ., 1981, 200).

Kalıp düşüncelerle her toplumda karşılaşılabilir. Ülkemizde de bu tür kalıp düşünceler vardır. Örneğin, disiplinli Almanlar, geveze İtalyanlar, kibar Fransızlar, cimri Yahudiler, hırsız Çingeneler, pis Araplar vb. Kalıp düşüncelere yüklenen anlamın olumlu veya olumsuz olmasına göre, genellemenin hedefi olan kişilere karşı alınan tavırlar da olumlu veya olumsuz yönde olabilmektedir. Kişilere yönelik kalıp

düşünceler, genelde gerçekleri yansıtmazlar. Buna rağmen, eğer olumsuz anlamla yüklü iseler, bir grup insana veya bir grubu temsil eden kişilere karşı olumsuz duyguların hissedilmesine ve bu duyguların etkisi altında bu kişilerin kolayca aşağılanmasına, dışlanmasına sebep olabilmektedirler. Hatta kalıp düşünceler, hedef alınan kişilere karşı hırçın, saldırgan davranış ve tutumların gelişmesinde de etkili olabilmekte ve böylece sosyal önyargılara dönüşebilmektedir (Ügeöz, 2003, 73-75).

Gudykunst ve Nishida (1994, 94), bireylerin farkında olmadan sahip oldukları kalıp düşüncelerin doğru olduğuna inanıp buna göre davrandıklarını; böylece kültürlerarası iletişim sırasında bu düşünceleri doğrulamaya çalıştıklarını belirtmiştir.

Sosyal önyargılar ise, olumsuz özellikleri olduğu düşünülen herhangi bir grubun üyesi olmasından dolayı, bir kişiye veya bir grubu temsil eden kişilere karşı yöneltilen hırçın, dışlayıcı, aşağılayıcı davranış ve tutumlardır. Sosyal önyargıların çağrışımları genelde olumsuzdur ve temellerinde olumsuz kalıp düşünceleri barındırırlar (Ügeöz, 2003, 76). Önyargılar, yalnız uluslar ya da kültürlere karşı değil, aynı grubun diğer kısımlarına, altkültürlere ve aynı toplumdaki azınlıklara karşı da oluşabilir. Önyargılar, sosyalleşme süreci içinde öğrenilir. Ancak önyargıların temel kaynağı ailedir. Dolayısıyla, önyargılar, kültürlerarası etkileşim sonucunda değil, ondan önce oluşan yargılardır (Kartarı, 2003, 216).

Kalıp düşünceler ve sosyal önyargıların olumsuz yanları, bireyleri ırkçılığa, yabancı düşmanlığına ve aşırı milliyetçiliğe yaklaştırmasıdır. Önyargılar, daha güçlü duygusal ve harekete geçirici düşmanlıkların ortaya çıkması ve gelişmesi için temel oluşturur (Kartarı, 2003, 217).

### **1.6.3. Belirsizlik ve Kaygı**

Her kültürlerarası iletişim sürecinde taraflardan en az biri yabancıdır. Bireyler yabancı oldukları bir ortamda, etkileşim sürecinde kendilerinden ne beklendiğini bilmedikleri durumlarda belirsizlik ve kaygı duyarlar (Reed, 2004, 3).

Belirsizlik, bireyin kendisinin ve karşısındakinin nasıl davranması gerektiğini tahmin edememesidir. Kaygı ise belirsizliğin duyuşsal boyutudur ve bireyin belirsizlik karşısında duyduğu gerginlik ve endişeyi ifade eder (Gudykunst, 2005, 289).

Kaygı, belirsizlik gibi bilişsel değil, duygusal bir tepkidir. Bireyin, karşısındakinin davranışını tahmin edememesi belirsizliğe neden olurken, kaygı, doğabilecek olumsuz sonuçlarla ilgili duyguları içerir. Genel olarak, iletişime katılan bireyler



kendileri için yabancı olan kişileri tanıdıkça, belirsizlik ve kaygı azalmaktadır. Bununla birlikte, belirsizlik ve kaygı zaman içinde karşıdaki kişinin beklenmedik bir davranışı sonucunda artabilir (Kartarı, 2003, 211).

Kültürlerarası iletişim alanında yapılan çalışmaların amacı, belirsizlik ve kaygıyı tamamen ortadan kaldırmak değildir. Belirli bir düzeyde kaygı, etkili iletişim konusunda motivasyon sağlamaktadır. Belirsizlik ve kaygının çok yüksek olduğu durumlarda ise, iletişime katılan yabancıların gönderdiği mesajlar doğru bir şekilde yorumlanamaz ya da yabancıların davranışları hakkında geçerli tahminlerde bulunulamaz. Bu sebeple belirsizlik ve kaygı için alt ve üst sınırların belirlenmesi gerekir. Etkin iletişim için, bireyin belirsizlik ve kaygı derecesinin, karşıdaki yabancıların davranışlarını uygun bir biçimde yorumlayabileceği ve onun gelecek davranışlarını doğru biçimde yorumlayabileceği düzeye indirilmiş olması gerekmektedir (Kartarı, 2003, 212; Reed, 2004, 3).

### **1.7. Kültür ve Eğitim**

Eğitim geniş anlamda, kişinin sosyal davranışlara, ahlak ve estetik ölçülerine, inanış ve yaşama anlayışına sağlıklı bir şekilde uyum sağlamasına yardım eden bir süreç olarak ele alınabilir. Okul ise çeşitli ders konuları aracılığıyla genç kuşaklara toplumun kültürünü tanıtır. Bu tanıtım daha çok, kültürün birikmiş içeriğinin öğretilmesiyle gerçekleşir. Bu şekilde, birikmiş kültür içeriğinin genç kuşaklara aktarılması durağan bir kültür anlayışını akla getirmektedir. Oysa toplumlarda değişen tutum ve değerler, dünyanın çeşitli bölgelerinde belli kavramların değer kazanması ya da kaybetmesi sonucu oluşan değişimler kültürün değiştiğini, başka bir ifadeyle durağan olmadığını göstermektedir. Niteliği itibarıyla dinamik olan kültür dokusu içinde eğitim de dinamik bir süreçtir. Bu sebeple okulların, kültürü genç kuşaklara tanıtmak kadar toplum kültürünü geliştirme sorumluluğu da vardır. Dolayısıyla eğitim programları, bir taraftan içinde buldukları toplumun koşulları ile ilgilenirken diğer taraftan da toplumu değiştirme ve geliştirme ile sorumludur (Varış, 1996, 59-61).

Herhangi bir kültürün içinde doğal sosyalleşme süreci etnikmerkezcilik tehlikesini beraberinde getirir. Kültürün kendi kendine bu tehlikenin üstesinden gelebilecek bir mekanizması yoktur. Bu sebeple, bireyleri farklı yapılarda fakat birbirine bağımlı kültürlerle hızla büyüyen bir dünyaya hazırlamak hedefleniyorsa, aynı toplum içinde

birlikte yaşamakta olan alt kültürler arasında veya farklı toplumların kültürleri arasında duyarlılığı geliştirmek okulun görevlerinden biri olmalıdır (Taba, 1962, 73).

Bu amacı gerçekleştirmek için ilk önce eğitim programlarının küresel duyarlılığı geliştirme konusundaki etkililiği incelenmelidir. Bir ülkenin yer şekilleri, kaynakları vb. konularda bilgi sahibi olmak tek başına o kültürde yaşayan insanların temel değerleri ve dinamiklerine yönelik bir bakış geliştirmeye yeterli değildir. Etnikmerkezcilik problemiyle mücadele eden gruplar arası eğitim alanındaki çalışmalar, küresel duyarlılığı geliştirmenin yalnızca yeni öğretim programı modelleri ve materyallerini değil aynı zamanda yeni öğrenme ve öğretme yöntemlerini, bilgi ve içgörüyü birleştirmenin yeni yollarını, kişinin kendini başkalarının yerine koyma kapasitesinin genişletmesini gerektirdiğini göstermiştir. Küresel duyarlılığın gelişimi tıpkı duyguların ve değerlerin öğretiminde olduğu gibi duyguları harekete geçirecek ve farklı kültürel altyapılara sahip kişilerle etkileşimi geliştirecek durumları gerektirmektedir (Taba, 1955; Taba ve diğ., 1952'den aktaran Taba, 1962, 74).

Kültürün dinamizmine bağlı olarak değişime ve gelişime açık olması beklenen eğitimin milli kültürü ve değerleri genç kuşaklara aktarması yanında çağın gerektirdiği becerileri de bireylere kazandırması gerekmektedir. Ülkeler ve kültürler arasındaki etkileşimin hızla arttığı günümüzde kendi milli değerlerini tanıyan, bu değerlere sahip çıkan fakat aynı zamanda farklı kültürlerin varlığına saygı duyan ve farklı kültürlerden bireylerle etkili iletişim kurma becerisine sahip olan bireylere ihtiyaç duyulmaktadır.

Farklı kültürlerden insanlar arasındaki etkileşimin artması ve farklılıklara karşı hoşgörünün gittikçe önem kazanması çokkültürlü eğitim ve kültürlerarası eğitim kavramlarının gündeme gelmesine neden olmuştur.

### **1.7.1. Çokkültürlü Eğitim ve Kültürlerarası Eğitim**

Çokkültürlülük ve kültürlerarasılık kavramlarında olduğu gibi çokkültürlü eğitim ve kültürlerarası eğitimin de sıkça tartışılan ve kimi zaman birbiri yerine kullanılan kavramlar olduğu görülmektedir. Aşağıda, çokkültürlü eğitim ve kültürlerarası eğitim kavramları tarihsel gelişim süreçleri içinde açıklanmaya çalışılmıştır.

Çokkültürlülüğün tarihsel gelişimi içinde Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Avustralya ve Avrupa gibi sıklıkla göç alan toplumların bazı toplumsal uyum

denemelerinde buldukları bilinmektedir. Eğitim sistemi, bu deneme sürecinde üzerinde en çok durulan konulardan biri olmuştur.

ABD, Kanada ve Avustralya'da çokkültürlülüğün ortaya çıkışı ve gelişimi şöyledir:

ABD'de 1940'ların başında ortaya çıkan ırkçılık karşıtı isyanlar, 1940'ların sonu ve 1950'lerin başında Gruplararası Eğitim Hareketinin gelişmesine yol açmıştır. Bu hareketin en büyük savunucuları toplumdaki çoğunluğu temsil eden beyazlardı. Bu hareketin amacı her ne kadar ırksal ve etnik önyargılarla yanlış anlamaları azaltmak olarak ifade edilse de asimilasyoncu bir yönü bulunmaktaydı.

1960'lara gelindiğinde, isyanlar sonucu eyalet ve ülke çapında sivil hakları yürürlüğe koymak ve ırksal gerilimi azaltmak için bazı girişimlerde bulunulmuştur. 1964'te, ırk, renk, din ve uyruk ayrımcılığını yasaklayan Sivil Haklar Kanunu kabul edilmiştir. Ardından, 1965'te düşük gelirli ailelerin çocuklarına yardım sağlayan İlköğretim ve Ortaöğretim Kanunu; 1968'de ana dili İngilizce olmayan çocuklar için özel bir fon sağlayan İki Dilli Eğitim Kanunu; 1972'de etnik grupların kültürü ve tarihi konusunda materyallerin geliştirilip dağıtılmasını ve gerekli öğretmen eğitimlerinin verilmesini teşvik eden Etnik Miras Çalışması Kanunu yürürlüğe girmiştir.

Daha sonra, kadın hakları, engelli bireylerin ve yaşlı vatandaşların hakları çokkültürlü eğitimin kapsamına dâhil edilmiştir. Çokkültürlü eğitim bağlamında ders kitapları yenilenmiş ve öğretmen eğitimleri gözden geçirilmiştir.

Zamanla kapsamının genişlemesi, 1980'lerde çokkültürlü eğitimin odak noktasını kaybetmesine ve bu konuya ilginin azalmasına neden olmuştur (Lynch, 1986, 21-31).

Ancak, 2002 yılında kabul edilen Arkanda Çocuk Bırakma (No Child Left Behind Act) kanunu, etnik köken, dil, din, ırk farkı gözetmeksizin bütün öğrencilerin eşit eğitim hakkına sahip olduğu temeline dayandırılmıştır. Bu kanun, özellikle düşük gelirli ailelerin çocuklarının akademik başarılarının yükseltilmesini amaçlamaktadır (Melendez, Beck, 2010, 72).

Kanada'da ise 1971'de çokkültürlük teriminin ilk kez kullanılmasından bir yıl sonra Çokkültürlülüğün Sorumlu Devlet Bakanı görevlendirilmiştir. 1973'te Kanada Çokkültürlük Danışma Konseyi; 1982'de Kanada'da farklı ırksal kökenlerden gelen vatandaşlar arasında anlayış geliştirme çabalarını destekleyen İrksal İlişkiler Birimi; 1983'te Kanada eğitim sisteminde geride kalan azınlıkların katılımı konusunda özel

bir parlamenter komite kurulmuştur. 1981’de Kanada’nın bütün bölgelerinden temsilcileri bulunan Kanada Çokkültürlü ve Kültürlerarası Eğitim Konseyi’nin desteğiyle Çokkültürlü Eğitim Ulusal Konferansı gerçekleştirilmiştir. Çokkültürlülük ve eğitim kurumlarında bütün kültürlerin eşit olarak tanınması ve dikkate alınması konusunda sorumluluğu teşvik etmenin yanında bu konseyin görevlerinden biri de ırkçılık ve ayrımcılıkla mücadele olmuştur. Kanadalı akademisyenler zamanla çokkültürlü eğitim konusunda çok sayıda yayın yapmış ve çokkültürlülük konusunda ulusal fikir birliği sağlama konusunda diğer batılı ülkelerin önüne geçmişlerdir (Lynch, 1986, 21-31).

Avustralya’da çokkültürlü eğitimin gelişiminin en önemli özelliği, bu kavramın 1970’lerde bütün siyasi partiler tarafından kabul edilmiş ve desteklenmiş olmasıdır. 1970’de beş yıllık Göçmen Çocuklar Eğitim Programı başlatılmıştır. Bu program için yılda 1 milyon Avustralya dolarının üzerinde bütçe ayrılmıştır. 1976’da Ulusal Aborjin Komitesi; 1977’de Avustralya Etnik İlişkiler Konseyi ve çokkültürlü eğitim için küçük bir hibe projesi olarak Eğitim Programı Geliştirme Merkezi ve Eğitim Araştırma ve Geliştirme Komitesi kurulmuştur (Lynch, 1986, 21-31).

1970’li ve 80’li yılların özellikle ABD, Kanada ve Avustralya’da çokkültürlü eğitimin ortaya çıktığı ve geliştiği dönemler olduğu görülmektedir.

Güven (2005, 7), çokkültürlü eğitim yaklaşımının, 1989’da Derman-Sparks ve ABC Task Force tarafından bir eğitim programı olarak yazılı hale getirildiğini belirtmiştir.

Derman-Sparks ve ABC Task Force’un tanımına göre çokkültürlü eğitim programı, önyargıları, kalıplaşmış ayrımcılıkları ve bütün “ism” leri hedef alan aktif ve/veya aktivist bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre her bireyin baskıyı sürdüren kurumsal davranışlara (ırkçılık, cinsel ayrımcılık, sosyo-kültürel ayrımcılık vb.) karşı bir duruş sergilemesi gerekmektedir (Derman-Sparks, ABC Task Force, 1998’den aktaran Güven, 2005, 7).

Bazı eğitimcilere göre çokkültürlü eğitim, bütün öğrencilerin akademik başarıya ulaşmaları için eşit haklara sahip olmasını sağlamak amacıyla eğitim kurumlarının yapısını değiştirmeyi hedefleyen bir eğitim reformu hareketidir. Başka bir görüşe göre ise çokkültürlü eğitim, kültürel çoğulluğu yansıtmaları için eğitim kurumlarının temel değerlerini, eğitim programlarını, örgütsel yapılarını, öğretim materyallerini ve

yönetim ilkelerini değiştirmeyi hedefleyen bir eğitim reformu hareketidir (Gay, [15.07.2010]).

Bennett'e göre (1995, 13) çokkültürlü eğitim, çoğulculuğu teşvik eden demokratik değerler üzerine kurulmuş bir öğrenme ve öğretme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın en kapsamlı halinde, etnik grupların anlaşılmasını sağlayan ve sıkıcı uygulamalarla mücadele eden bir eğitim programı geliştirilerek eğitimsel eşitliği sağlama sorumluluğu vardır.

Banks ve Banks'a göre (2010, 3-4), çokkültürlü eğitimin en az üç boyutu vardır. Çokkültürlü eğitim bir fikir, bir eğitim reformu hareketi ve bir süreçtir. Fikir olarak, cinsiyet, sosyal sınıf, etnik, ırksal veya kültürel özellikleri bakımından ayrılmaksızın bütün öğrencilerin okul ortamında eşit öğrenme hakkı olduğu savunulur. Bir eğitim reformu hareketidir çünkü bütün sosyal sınıf, cinsiyet, ırk, dil ve kültürel gruplardan öğrencilerin eşit öğrenme hakkına sahip olmasını sağlamak amacıyla eğitim kurumlarının değiştirilmesini öngörür. Ayrıca, çeşitli sebeplerden dolayı hedeflerine asla tam anlamıyla erişilemeyeceği için çokkültürlü eğitim gelişerek devam etmesi gereken bir süreçtir.

Kostova (2009, 222), çokkültürlü eğitimin başlıca amaçlarını şöyle sıralamıştır: (1) Günümüz öğrencilerinin çok kültürlü toplumla karşılaşmalarını ve bir arada yaşamaya hazırlıklı olmalarını sağlamak; (2) Tarihte ve günümüzde gerçekleşen iç göçler, politik olaylar ve küreselleşme sonucunda bölgesel, ulusal ve küresel ölçekte değişen toplumsal ve kültürel yapıları sağlıklı algılamak ve irdelemek; (3) Ötekini kendimize benzer, yani özdeş, olarak görebilmek için hem insanlar arasındaki farklılıkları hem de benzerlikleri sağlıklı bir şekilde kabullenmek ve idrak etmek; (4) Karakteristik özelliklerini ve belirgin farklılıkların nedenlerini öğrenip farklılığa karşı saygılı olma alışkanlığı oluşturmak suretiyle ötekileri anlamada mesafe kat etmek; (5) Çokkültürlü ortamda birlikte yaşama, paylaşma ve karşılıklı iletişim deneyimini kazanmak; (6) Farklı olarak görülen kimselere karşı gösterilen olumsuz yaklaşım ve önyargılardan sıyrılmak; (7) Çokkültürlü toplumda yaşayan çocuklara duyarlılık, hoşgörü ve karşılıklı yardımlaşma becerisi kazandırmak; (8) Farklı olarak görülen kimselerin duygu, düşünce ve yaşantılarını anlamaya çalışarak onlara karşı empati kurma alışkanlığı kazandırmak; (9) Bireylerin etnik, dinsel veya kültürel azınlıkların biricikliğini ve özgünlüğünü kabullenerek, bu bireylere farklı pencereden bakmamalarını sağlamak; (10) Bütün amaçlar bir arada değerlendirildiğinde

çokkültürlü eğitimin amacı, bireyi farklı olarak görülen kişiyi tanıma, anlama ve ona karşı saygılı olma gibi tutum ve davranışları bir bütün olarak özünde barındıran hoşgörü sahibi yapmaktır.

Cırık'a göre (2008, 33-34) çok kültürlü eğitim, öğrencilerin farklı kültürleri hoş karşılamalarının sağlanması için, öğrenme ortamlarının farklılaştırılması üzerine odaklanmaktadır. Bunun için de öğretmenler, öğrencilerinin, kendi kültürleri dışındaki bireylerin değerlerine saygı duymalarını, farklı kültürlerle ilgili önyargılarını ortadan kaldırmalarını ve farklılıkların insanlar için bir zenginlik olduğunu benimsemelerini sağlayacak öğrenme ortamları yaratmalıdırlar. Bu sebeple, çokkültürlülüğü, eğitim programlarında ayrı bir bölüm veya konu alanı olarak ele almak yerine, programın temel yapısıyla özdeşleştirmek daha anlamlı görünmektedir. Bir başka deyişle, çokkültürlülük, programdaki, hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri arasında bir bütünlük sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır.

Çokkültürlü eğitim, aynı toplumda birlikte yaşayan ve dil, din, ırk, cinsel eğilim vb. özellikleri nedeniyle birbirinden ayrılan gruplar arasında saygı, hoşgörü ve duyarlılığı geliştirmek üzerinde odaklanmaktadır. Çokkültürlü eğitim ayrıca, cinsiyet, sosyal sınıf, etnik, ırksal veya kültürel özellikleri bakımından ayrılmaksızın bütün öğrencilerin okul ortamında eşit öğrenme hakkı olduğunu savunur.

ABD, Kanada ve Avustralya'da, aynı toplum içindeki farklı kültürler arasında uyum sağlanması amacıyla yapılan çalışmalar, Avrupa'da özellikle Avrupa Konseyi ve Avrupa Ekonomik Topluluğu kurulup, giderek gelişirken, ülkeler arasındaki birliği güçlendirmek amacıyla önem kazanmıştır. Bu nedenle, Avrupa'da çokkültürlü eğitim yerine kültürlerarası eğitim terimi benimsenmiştir (Lynch, 1986, 32).

Avrupa'da kültürlerarası eğitimin yaygınlaşması ve uygulanmasında önemli rol oynayan diğer gelişmeler aşağıdaki gibidir (Avrupa Konseyi, 2008, 54-55):

1950'de İnsan Haklarını ve Ana Hürriyetleri Korumaya Dair Avrupa Sözleşmesi; 1954'te Avrupa Kültür Sözleşmesi; 1977'de Göçmen İşçilerin Hukuki Statüsü Sözleşmesi; 1992'de Yabancıların Yerel Düzeyde Kamu Hayatına Katılmaları Avrupa Sözleşmesi ile Avrupa Bölgesel veya Azınlık Dilleri Şartı; 1995'de Ulusal Azınlıkların Korunması Çerçeve Programı; 2000'de Gençler İçin Uzun Vadeli Bir Ulus Ötesi Gönüllü Hizmet Geliştirilmesi Avrupa Sözleşmesi; 2005'te Avrupa

Konseyi Kültürel Mirasın Toplum İçin Değeri Çerçeve Sözleşmesi (2005) imzalanmıştır.

Avrupa'da kültürlerarası eğitim kavramı, değişik kültürlerin eğitim öğretim ortamlarında saygıyla karşılanması; ikinci dilin anadil ile aynı düzeyde desteklenmesi ve ders kitaplarının içeriğinin, farklı olanın toplum tarafından kabulünü engelleyici nitelikte olmaması gerektiğini vurgulamaktadır (Krumm, 1995, 156-157'den aktaran Coşkun, 2006, 278).

Kültürlerarası eğitimin kendine özgü 7 özelliği vardır. Bu özellikler şunlardır: (1) Kültürlerarası eğitim bütün çocuklar içindir; (2) Kültürlerarası eğitim; bilgi, anlayış, beceri, tutum ve değerleri kapsar; (3) Kültürlerarası eğitim, okuldaki bütün konularla ilişkilidir; (4) Kültürlerarası eğitim, gerçek yaşama odaklanmayı gerektirir; (5) Dil, kültürlerarası yeterliliği geliştirmede en önemli unsurdur; (6) Kültürlerarası eğitim zaman alır; (7) Okul ortamı, öğrenmeyi kolaylaştırmada önemlidir (NCCA, [15.07.2010]).

Kültürlerarası eğitimin çocuklar açısından faydaları ise şöyle sıralanabilir: (1) Kültürlerarası eğitim, çocuklarda kültürel ve sosyal farklılıklara karşı merak duygusu uyandırır; (2) Farklılıkları normalleştirerek çocukların hayal gücünü geliştirir ve destekler; (3) Çocukların kendi kültürlerini farklı bakış açılarından görmelerini ve sorgulamalarını sağlayarak eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yardımcı olur; (4) Çocukların duyarlılığını geliştirmeye yardımcı olur; (5) Irkçılığı önlemeye yardımcı olur (NCCA, [15.07.2010]).

Çokkültürlü eğitim ve kültürlerarası eğitim kavramları arasındaki sınırlar çok net olmamakla birlikte, çokkültürlü eğitim daha çok Kuzey Amerika ve Avustralya literatüründe kullanılan bir ifade iken kültürlerarası eğitim çoğunlukla Avrupa'da tercih edilen bir ifadedir. Çokkültürlü eğitim, toplumda kültürel çeşitliliğin kabulü ya da en azından kültürel farklılıklara toleransı sağlamak amacıyla farklı kültürlerin tanıtılması üzerinde odaklanır. Kültürlerarası eğitim ise kültürel farklılıklara toleransı sağlamanın ötesinde, farklı kültürler arasında iletişimi geliştirmeyi ve bireylerin başkalarıyla etkili bir şekilde çalışma becerisi kazanmalarını hedefler. Bununla birlikte, kültürlerarası eğitim gruplar arasında karşılaştırma, bir araya gelme ve işbirliği gerektirdiği için çokkültürlü eğitime kıyasla daha eylem odaklı ve ileriye dönüktür (Cushner, 1998, 3-4; UNESCO, 2006, 17).

Coşkun (1996, 4), çokdilli ve çokkültürlü ortamlarda nitelikli öğretim etkinliklerinin tek dilli ve tek kültürlü ortamlardaki kadar verimli olabilmesi için şu sorulara cevap aranması gerektiğini vurgulamıştır: (1) Hangi kuramsal esaslardan yola çıkılmalı? ; (2) Hangi uzak, genel ve özel hedefler temel alınmalı? ; (3) Çokdilli ve çokkültürlü ortamlarda toplumsallaşan öğrencilerin hangi gereksinimleri bulunmakta? ; (4) Çokdilli ve çokkültürlü ortamlarda sunulan eğitim ve öğretim süreçleri için istihdam edilecek insan gücü hangi niteliklere sahip olmalı? ; (5) Çokdilli ve çokkültürlü ortamlar, sosyo-kültürel, psikolojik açıdan hangi niteliklere sahip? ; (6) Etkileşimin değişik düzeylerde olduğu gruplarda, hangi öğretme-öğrenme yaklaşımları, öğretim yöntem ve teknikleri vb. benimsenmeli?; (7) Çokdilli ve çokkültürlü ortamlarda değerlendirme konusunda hangi sorunlarla karşılaşmakta?

Parekh (2002, 288-289), tekkültürlü eğitimin sınırlılıklarını şöyle ele almıştır:

Tekkültürlü eğitim, tüm dünya sınırlarının kişinin dünyasının sınırlarından ibaret olduğu, yalnızca geleneksel düşünce biçimlerinin geçerli olduğu yanlıgısını yaratacağı için hayal gücünü ve eleştiri yeteneğinin gelişimini engeller. Dünyaya kendi kültürlerinin bakış açısından bakmayı öğrenen öğrenciler, bu bakış açısının kategorileri içerisinde yer bulamadıkları her şeyi reddetme eğiliminde olurlar. Kendi kültürlerini de kendi normlarına göre yargıladıklarından, ona gerçekten eleştirel bir gözle bakamazlar. Tekkültürlü eğitim ayrıca, saldırganlığı, duyarsızlığı ve ırkçılığı beslemeye eğilimlidir. Kendi kültürünün çerçevesi içerisinde kalan öğrenci, değerlerdeki, inançlardaki, yaşam biçimlerindeki ve dünya görüşlerindeki çeşitliliğin insan olmanın ayrılmaz bir parçası olduğunu göremez ve bunlarla nasıl başa çıkacağını bilmediği için kendisini tehdit altında hisseder. Diğer toplumlar ve kültürler hakkında yeteri kadar bilgisi olmadığı için onları yüzeysel kalıp yargılarla değerlendirir.

Çokkültürlü veya kültürlerarası eğitimin, ortak kültürü zayıflattığı, tarihi saptırdığı ve toplumsal birliği bozduğu iddia edilir. Oysa bu eğitim yaklaşımı, kültürleri etnik kökenlerinden arındırarak bunları ortak bir insanlık sermayesi haline getirir; kültürler arasında kurulacak diyalogu teşvik eder ve öğrencilerin çoklu kültürel deneyimler kazanabilmesini sağlar (Parekh, 2002, 293).



### 1.7.2. Türkiye’de Çokkültürlü ve Kültürlerarası Eğitim

Çokkültürlü ve kültürlerarası eğitimle ilgili literatür incelendiğinde, bu eğitim yaklaşımlarının, özellikle çok göç alan toplumlarda, eğitim öğretim ortamında dil, din, ırk, renk, cinsiyet, gelir düzeyi ve benzeri yönlerden fark gözetilmeksizin herkesin eşit hakka sahip olduğunu vurguladığı görülmektedir. Bu eğitim yaklaşımı ayrıca, eğitim ve öğretim etkinliklerinin planlanmasında, toplumdaki azınlık grupların dilsel, kültürel, dinsel özelliklerinin ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmasını amaçlar. Bunlarla birlikte, Cushner (1998, 3-4) ve UNESCO’nun (2006, 17) belirttiği gibi özellikle kültürlerarası eğitimin hedeflerinden biri de farklı kültürlerin tanınmasını ve kültürler arasında saygı, hoşgörü, empati yoluyla etkili iletişim kurulmasını; aynı zamanda Parekh’in vurguladığı gibi (2002, 293) bireylerin kendi kültürleri yanında başka kültürleri tanıyıp çoklu kültürel bir bakış açısı kazanmalarını sağlamaktır.

Bu bölümde, yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda, Türkiye’de çokkültürlü ve kültürlerarası eğitim ele alınmaktadır.

Çokkültürlü ve kültürlerarası eğitim ile ilgili Türkçe literatürde kimi yazarların çokkültürlü eğitim; kimilerinin ise kültürlerarası eğitim ifadesini kullandıkları görülmektedir.

Kültürlerarası eğitim ifadesini tercih eden Coşkun (2006, 283), Türkiye’nin kültürlerarası eğitim alanında etkin olmasını gerektiren nedenleri şöyle sıralamıştır: (1) değişik ülkelerdeki Osmanlı mirası; (2) Anadolu’daki çokkültürlü, çok dilli ve çok dinli mozaik; (3) yurtdışına işgücü göçü; (4) yurtdışına yapılacak ekonomik açılımlar.

Coşkun (2006, 276), Türkiye’nin ülkeler arası ilişkilerinin yakın tarihe kadar ekonomik ve politik açıdan ele alınıyor olmasına rağmen Avrupa Birliği üyeliği bağlamında toplumsal gelişmeler, eğitim, dil, kültür ve din gibi faktörler açısından da değerlendirildiğini ve Avrupa Birliği’ne üye olmak isteyen ülkelerin bu alanlarda gerekli hukuki düzenlemelerde bulunmalarının beklendiğini ifade etmiştir. Coşkun ayrıca kültürlerarası bir eğitim yaklaşımının, Türkiye’nin de küreselleşme sürecinde, yerel, ulusal, uluslar üstü bir birlik ve uluslararası boyutlarda, etkileşimli bir diyalog içine girmesini ve bütün katılımcıların yararına kültürlerarası bir sentezin oluşmasını sağlayacağını vurgulamıştır.

Cırık (2008, 36) çokkültürlü eğitim ifadesini kullanırken Türkiye’de çokkültürlü eğitim kavramının yanlış anlaşıldığını; çokkültürlü eğitim uygulamalarıyla ülkenin bölünebileceği, bu nedenle bu tür uygulamalara yer vermenin üniter devlet yapısını bozabileceğinin öne sürüldüğünü ifade etmiştir. Cırık ayrıca, bu tür kaygıların dengeleri tam olarak oturmamış ülkelerde geçerli olabileceğini; siyasi, sosyal, ekonomik ve toplumsal dengeleri oturmuş olan Türkiye’nin, çokkültürlü eğitim uygulamalarıyla bölünebileceğini düşünmenin ülkenin kuruluşundan bu yana oluşturduğu güçlü yapıyı görmezden gelmek anlamına geleceğini eklemiştir.

Aslında Türkiye’de hem kültürlerarası hem de çokkültürlü eğitimi gerektiren koşullar bulunmaktadır. Bu nedenle, 2004-2005 eğitim-öğretim yılından itibaren kademeli olarak yenilenen öğretim programlarında kültürlerarası becerilere yönelik genel amaç ve kazanımlara yer verilmeye başlanmıştır.

Aşağıda, yenilenen ilköğretim ve ortaöğretim programlarında kültürlerarası becerilere yönelik genel amaç ve kazanımların açıkça ifade edildiği öğretim programları incelenmiştir.

### **1.7.3. İlköğretim Programlarında Kültürlerarası Becerilerin Yeri**

Türkiye’de mevcut ilköğretim programları içerisinde özellikle Türkçe, Sosyal Bilgiler ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarında kültürlerarası becerilere yönelik genel amaç ve kazanımlara yer verildiği görülmektedir.

Tablo 3’te bu programlardaki ilgili genel amaç ve kazanımlar yer almaktadır

**Tablo 3: İlköğretim Programlarında Kültürlerarası Becerilere Yönelik Genel Amaç ve Kazanımlar**

İlköğretim Programları	Genel Amaçlar	Kazanımlar
Türkçe (1-5. Sınıflar)	Öğrencilerin, <b>12.</b> Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve dünya kültürünü tanımalarını sağlamak (MEB, 2009, 12).	<b>4. Sınıf</b> <b>Atatürkçülük ile İlgili Kazanımlar</b> <b>14.</b> Dünya barışı için milletlerin birbirlerinin örf ve adetlerine hoşgörülü olmalarının gereğini Atatürk'ün bu konuya verdiği önemi belirten sözleriyle açıklar (MEB, 2009, 136).
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (4-8. Sınıflar)	Öğrencilerin, <b>14.</b> Toplumdaki farklı dinî anlayış ve yaşayışların sosyal bir olgu olduğunu tanıyabilmeleri. <b>15.</b> Başkalarının inanç ve yaşayışlarına hoşgörü ile yaklaşabilmeleri. <b>26.</b> Diğer dinleri temel özellikleriyle tanıyarak mensuplarına hoşgörüyle yaklaşabilmeleri (MEB, 2006a, 11-12).	<b>8. Sınıf</b> <b>6.3.</b> Farklı dinlerin ortaya çıkış sebeplerini tartışır. <b>6.4.</b> Günümüzde yaşayan büyük dinleri temel özellikleriyle tanıır. <b>6.6.</b> Dinlerin ve İslam'ın evrensel öğütlerine örnekler vererek bunların insanlık için önemini fark eder. <b>6.7.</b> Farklı din ve inançlara hoşgörülü olur (MEB, 2006, 64).
Sosyal Bilgiler (4-7. Sınıflar)	Öğrencilerin, <b>16.</b> Farklı dönem ve mekânlardaki toplumlararası siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz etmelerini sağlamak. <b>17.</b> İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermelerini sağlamak (MEB, 2005a).	<b>4. Sınıf</b> <b>8.1.</b> Dünya üzerinde çeşitli ülkeler olduğunu fark eder. <b>8.3.</b> Kendisi ile başka bir toplumdaki yaşlılarının günlük yaşamlarını karşılaştırır. <b>8.4.</b> Toplumlar arasında ortak kutlanan özel günlere örnekler verir. <b>5.Sınıf</b> <b>8.1.</b> Dünya çocuklarının ortak yönlerini ve ilgi alanlarını fark eder. <b>8.2.</b> Ülkeler arasında ekonomik alışveriş olduğunu fark eder. <b>8.4.</b> Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir. <b>6. Sınıf</b> <b>5.4.</b> Ülkemizin diğer ülkelerle doğal afetlerde ve çevre sorunlarında dayanışma ve işbirliği içinde olmasının önemini fark eder. <b>5.5.</b> Uluslararası kültür, sanat, fuar ve spor etkinliklerinin toplumlar arası etkileşimdeki rolünü değerlendirir. <b>7. Sınıf</b> <b>7.2.</b> Küresel sorunlarla uluslararası kuruluşların kuruluş amaçlarını ilişkilendirir. <b>7.3.</b> Küresel sorunların çözümlerinin yaşama geçirilmesinde kişisel sorumluluğunu fark eder (MEB, 2005a).

Tablo 3’te görüldüğü gibi, Türkçe dersi öğretim programında yer alan genel amaç ve kazanımlar, öğrencilerin yazılı ve sözlü edebiyat ürünleri yardımıyla hem kendi kültürlerini hem de diğer kültürleri tanımalarına yöneliktir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programındaki genel amaç ve kazanımlar, farklı inançları tanıma ve bu inançlara karşı saygı ve hoşgörü geliştirme üzerine odaklanmıştır. Sosyal Bilgiler öğretim programında ise, öğrencilerin farklı ülkeleri ve bu ülkelerde yaşayan toplumların özelliklerini tanıyıp bunları kendi toplumunun özellikleriyle karşılaştırması, toplumları birleştiren unsurları fark etmesi, toplumlar arası yardımlaşmanın önemi kavraması hedeflenmiştir.

Yukarıda örnekleri verilen hedeflerin dışında, İngilizce Öğretim programında da kültürlerarası iletişimin önemi şöyle vurgulanmaktadır (MEB, 2006b, 2):

“Ülkelerin, uluslararası ilişkilerini, sosyal, siyasal ve ekonomik alanlarda daha ileri götürmek için yabancı dil bilen insanlara ihtiyacı vardır. Ülkemizde İngilizce öğretiminin amacı zaten ana dilleri aynı olan Türklerin kendi aralarında iletişim kurmalarını sağlamak değil, Türk vatandaşlarının diğer ülke vatandaşları ile anlaşmalarını sağlamak için ortak bir dili etkin şekilde kullanmalarına hizmet etmek ve bu sayede ülkemizin politik, bilimsel, askeri, ekonomik ve sosyal alanlarda hak ettiği ileri düzeye çıkmasını kolaylaştırmaktır”.

Şevik’e göre (2007, 108), yabancı dil öğretiminin anlam kazanabilmesi için öğretilen yabancı dil ve o dile ait kültürle ilgili olumlu bir imaj yaratılmalı; kültürel farklılıklara değer verilmesi gerektiği öğretilmelidir. İnsanın ana dili dışında başka diller öğrenmesi, farklı kültürlerle karşılaşmasını, bu kültürlerden etkilenmesini, yararlanmasını sağlayacak önemli bir faktördür. Bu, insanın üyesi olduğu ve o ana kadar almış olduğu toplumsal kültürün, evrenselleşmesi, yani tekkültürlülüğün çokkültürlülüğe açılımı demektir (Tarım, 2004, 22).

Kültürlerarası beceriler, ilköğretim İngilizce programında her ne kadar açıkça ifade edilmese de dil öğretiminin yapısı gereği ders kitaplarındaki tema ve etkinliklerde yer almaktadır.

#### **1.7.4. Ortaöğretim Programlarında Kültürlerarası Becerilerin Yeri**

Türkiye’de uygulanmakta olan ortaöğretim programları arasında İngilizce, Tarih, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerine ait öğretim programlarında kültürlerarası becerilere açık ifadelerle yer verildiği görülmektedir.

Tablo 4’te bu programlardaki ilgili genel amaç ve kazanımlar yer almaktadır:

**Tablo 4: Ortaöğretim Programlarında Kültürlerarası Becerilere Yönelik Genel Amaç ve Kazanımlar**

Ortaöğretim Programları	Genel Amaçlar	Kazanımlar
İngilizce (9-10. Sınıflar)	Öğrencilerin, 1. İngilizce konuşulan ülkelerin kültür değerlerini ayırt etmelerine olanak sağlamak. 4. Kendi değerlerini fark ederek farklı olana hoşgörü ve saygı göstermelerini sağlamak. 5. Kendi kültür değerlerini başkalarına aktarmalarını sağlamak (MEB, 2007a-2008a, 4).	1.31. Dinlediklerinde İngilizce konuşulan ülkelerin kültür değerlerini anlatan bölümü/bilgileri belirler. 2.21. Konuşmalarında İngilizce konuşulan ülkelerin kültür değerleri hakkında bilgi verir. 3.33. Okuduklarında İngilizce konuşulan ülkelerin kültür değerleri ile ilgili bölümü/bilgiyi belirler. 4.38. İngilizce konuşulan ülkelerin kültür değerleri hakkında yazılı olarak bilgi verir (MEB, 2007a-2008a, 69-82).
Tarih (9-10. Sınıflar)	Öğrencilerin, 11. Öğrencilerin farklı dönem, mekân ve kişilere ait toplumlar arası siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz ederek bu etkileşimin günümüze yansımaları hakkında çıkarımlarda bulunmalarını sağlamak. 12. Barış, hoşgörü, karşılıklı anlayış, demokrasi ve insan hakları gibi temel değerlerin önemini kavratarak bunların korunması ve geliştirilmesi konusunda duyarlı olmalarını sağlamak. 13. Kendi kültür değerlerine bağlı kalarak farklı kültürlerle etkileşimde bulunabilmelerini sağlamak (MEB, 2007b-2008b, 4).	<b>Tarih Dersinde Kullanılabilecek Performans Görevi Örnekleri</b>  <b>Kazandırılması Hedeflenen Bilgi ve Beceriler</b> Farklı kültür, görüş, inançtan olan kişilere saygı ve hoşgörü gösterme (MEB, 2007b, 18).
Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi (12. Sınıflar)	Öğrencilerin, 3. Küreselleşen dünyada, siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik olayların çok boyutluluğunu ve karmaşıklığını, farklı bakış açılarıyla inceleyebilmelerini sağlamak. 5. Millî tarih ve kültürümüz konusunda bilinçli ve duyarlı, aynı zamanda dünyadaki farklı kültürlerle etkileşimde bulunabilen, entelektüel ve sosyal becerilere sahip bireyler olarak yetişmelerini sağlamak (MEB, 2008c, 6).	

**Tablo 4-devam**

<p>Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (9-12. Sınıflar)</p>	<p>Öğrencilerin, 3. İnançlarını, akılla bütünleştirmelerini; kendi din, örf ve âdetlerini olduğu kadar diğer insanların dinlerini, örf ve âdetlerini de saygı ve hoşgörü çerçevesinde değerlendirmelerini sağlamak (MEB, 2005b, 14)</p>	<p><b>12. Sınıf</b> 2.3. Dinlerde ortak olan ibadetleri fark ederek benzer ve farklı yönleriyle karşılaştırır. 2.5. Çeşitli dinlerde ibadetlerin yapıldığı mekânlara örnekler verir. 2.6. Çeşitli dinlerde önemli gün ve geceler bulunduğunu fark eder ve örnekler verir. 2.7. Farklı dinlerden olanların ibadet hakkına saygılı olur. 7.7. Dinlerin ortak evrensel ahlâk ilkelerinin neler olduğunu belirler. 7.8. Dinlerdeki tanrı, ahiret, peygamberlik ve kutsal kitap inançlarını karşılaştırır. 7.9. Çevresinde bulunan farklı inançlara sahip insanların düşüncelerine saygı gösterir. 7.10. Toplumsal barış ve huzurun sağlanmasında inanca saygının önemini kabul eder. 7.12. Küreselleşen dünyada dinlerarası ilişkilerin önemini fark eder (MEB, 2005b, 67-72).</p>
--	---	--

Tablo 4'te görüldüğü gibi, İngilizce dersi öğretim programında dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine yönelik kazanımlar aracılığı ile öğrencilerin farklı kültürleri tanımaları ve bu kültürlere karşı hoşgörü geliştirmeleri hedeflenmiştir. Tarih ve Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersleri öğretim programlarında, farklı dönemlerde gelişen toplumlar arası ilişkilerin incelenmesi; barış ve demokrasi gibi kavramların korunması ve geliştirilmesi konusunda duyarlılığın sağlanması ve öğrencilerin milli kültürlerini koruyup diğer kültürlerle etkileşim kurmalarını sağlamak hedeflenmiştir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programında, öğrencilerin yaşadıkları toplumdaki farklı dini anlayışları hoşgörüyle karşılamaları, diğer dinleri tanıyıp bu dinlere mensup kişilere karşı hoşgörü geliştirmeleri hedeflenmiştir.

İlköğretim ve ortaöğretim programlarında yer alan kültürlerarası becerilere yönelik genel amaç ve kazanımların, Chen ve Starosta'nın (1996, 353-383) sınıflamasına göre, kültürlerarası iletişim yeterliliğin bilişsel ve duyuşsal boyutları olan kültürlerarası farkındalık ve kültürlerarası duyarlılık becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu anlaşılmaktadır.

## **1.8. İlgili Araştırmalar**

Kültürlerarasılık, çokkültürlülük, etnikmerkezcilik gibi kavramlar daha çok sosyolojinin konusu olmakla birlikte, bu becerilerin eğitim yoluyla geliştirilmesi gerekliliği kültürlerarası ve çokkültürlü eğitim kavramlarının eğitim literatürüne girmesine neden olmuştur.

Aşağıda, literatürde erişilebilen kültürlerarası duyarlılık, etnikmerkezcilik ve çokkültürlülük kavramlarıyla ilgili olarak öğretmen, öğretmen adayı ve öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

### **1.8.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar**

Neuliep ve McCroskey (1997), ABD'li 369 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları nicel araştırmada öğrencilerin etnikmerkezcilik düzeylerini bazı değişkenlere göre incelemiştir. Bu değişkenler, öğrencilerin yetiştikleri yerleşim birimlerinin büyüklüğü, yaşadıkları eyaletin dışına çıkma sıklığı, yaşadıkları yerdeki aynı ırka mensup insan sayısı, farklı ülkelerden ve ırklardan kişilerle etkileşim kurma sıklığıdır. Ölçme aracı olarak, Neuliep ve McCroskey (1997) tarafından geliştirilen 18 maddelik 5'li Likert tipi Etnikmerkezcilik Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi sırasında öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlar ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Analiz sonucunda, öğrencilerin etnikmerkezcilik düzeyleri ile her bir değişken arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulgu, bireylerin farklı kültürlerden kişilerle veya gruplarla etkileşimlerinin artmasıyla etnikmerkezcilik düzeylerinin de arttığı şeklinde yorumlanmakla beraber ortaya çıkan sonucun araştırmacılar tarafından rahatsız edici bulunduğu belirtilmiştir.

Neuliep ve diğ. (2001), nicel bir araştırmayla Japon ve Amerikalı üniversite öğrencilerinin etnikmerkezcilik düzeylerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırmada, 372 Japon ve 173 Amerikalı üniversite öğrencisine ulaşılmıştır. Ölçme aracı olarak, Neuliep ve McCroskey (1997) tarafından geliştirilen 18 maddelik 5'li

Likert tipi Etnikmerkezcilik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri; cinsiyet, yurtdışı deneyimi, farklı kültürlerden insanlarla etkileşim, öğrencilerin yetiştikleri yerleşim birimlerinin büyüklüğü ve üniversitedeki sınıf düzeyidir. Verilerin analizi sonucu, Japon öğrencilerin etnikmerkezcilik düzeylerinin, Amerikalı öğrencilerin etnikmerkezcilik düzeylerinden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca hem Amerikalı hem de Japon erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre anlamlı derecede daha etnikmerkezci olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, Amerikalı öğrencilerden farklı kültürlerden insanlarla hiç etkileşimde bulunmadıklarını belirtenlerin puanlarının, etkileşimde bulduklarını belirten öğrencilerin puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın diğer değişkenlerine yönelik karşılaştırmalarda istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmemiştir.

Mahoney ve Schamber (2004), kuramsal temeli Bennett'in (1998) Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli'ne dayanan bir öğretim programının, Amerikalı üniversite öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini geliştirme konusundaki etkisini araştırmışlardır. Araştırmaya farklı etnik kökenlerden toplam 48 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmada nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Bennett'in Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli, öğretim programına dâhil edilirken Bloom'un bilişsel alana yönelik taksonomisi dikkate alınarak iki farklı öğretim programı oluşturulmuştur. Birinci öğretim programındaki hedefler, Bloom'un taksonomisindeki kavrama ve uygulama düzeylerine göre; ikinci öğretim programındaki hedefler ise analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerine göre tasarlanmıştır. Birinci öğretim programı kapsamında öğrencilere üç hafta boyunca, çokkültürlülük ve etnik çeşitlilik ile ilgili çeşitli metinler okutulmuş ve grup tartışmalarının ardından öğrencilerden bu konularla ilgili kompozisyon yazmaları istenmiştir. İkinci öğretim programının uygulaması da üç hafta sürmüştür. Birinci hafta, öğrenciler ırk ayrımcılığı ile ilgili farklı görüşleri savunan iki makale okuyup üzerinde tartışmışlardır. İkinci hafta, ırk ayrımcılığının kişiler ve gruplar üzerindeki etkisinin içselleştirilmesini sağlayacak canlandırma etkinlikleri yapılmıştır. Üçüncü hafta ise öğrenciler ırk ayrımcılığı ile ilgili araştırma yapıp sınıfa makaleler getirmiş ve küçük grup tartışmaları yapmışlardır. Öğrencilere uygulamalardan önce; birinci uygulamadan sonra ve ikinci uygulamadan sonra olmak üzere üç ayrı zamanda 10'ar dakikalık, açık uçlu sorulardan oluşan bir test verilmiştir. Testte yer alan soruların



her biri sosyo-kültürel bir çatışmayı ifade etmekte olup öğrencilerden bu durumlarda ne tür tepkiler vereceklerini belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar hem nicel hem de nitel yöntemlere göre çözümlenmiştir. Nicel çözümleme sürecinde, testteki her bir madde Bennett'in modelindeki gelişim dönemleriyle örtüşecek biçimde gruplanmış ve puanlanmıştır. Böylece öğrencilerin her bir gelişim döneminden kaç puan aldıkları hesaplanmıştır. Nicel veriler elde edildikten sonra öğrencilerin uygulamalardan önce ve sonra aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı test edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, yalnızca ikinci uygulamadan sonra uygulanan testten alınan puanların diğer testlerden alınan puanlara göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin uygulamadan önceki test puanları ile birinci uygulamadan sonraki test puanları arasında anlamlı bir fark görülmezken ikinci uygulamadan sonraki test puanları ile diğer testlerden alınan puanlar arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Nitel çözümleme sürecinde ise, testlerdeki sorulara verdikleri cevaplara göre kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde gelişme olduğu düşünülen öğrenciler seçilerek onlarla görüşme yapılmıştır. Görüşmeler sırasında, öğrenciler birinci uygulamanın ayrımcılık, kültürel çeşitlilik gibi konularda fikir sahibi olmalarını sağladığını fakat bu konulardaki tutum ve düşüncelerini değiştirmediklerini belirtmişlerdir. Elde edilen sonuçlar, kültürlerarası duyarlılık becerisini geliştirmeyi hedefleyen öğretim programlarının amacına ulaşabilmesi için tercih edilen öğretim yöntemlerinin analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerinde olması gerektiğini ortaya koymuştur.

Banos (2006), İspanyanın kuzeydoğusunda özerk bir bölge olan Katalonya'nın başkenti Barselona'da 638 ortaöğretim öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada, bazı değişkenlere göre öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasındaki farkı incelemiştir. Araştırmada nicel yöntem tercih edilmiştir. Örneklem, çokkültürlü bir yapıya sahip olduğu için kasıtlı olarak Barselona'daki 7 farklı okulda öğrenim görmekte olan öğrenciler arasından seçilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri; yaş, sınıf düzeyi, cinsiyet, öğrencilerin kendilerini ait hissettikleri kültürel kimlikler, Katalonya'da geçirdikleri süre, konuştukları yabancı dil sayısı ve farklı kültürlerden arkadaşına sahip olmadır. Öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini ölçmek için Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen 24 maddelik 5'li Likert tipi Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda yaş ve

sınıf düzeyi değişkenlerine göre öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak, kız öğrencilerin ölçekten aldıkları toplam puanların ortalamasının erkek öğrencilerin puan ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, kendilerini birden fazla kültürel kimliğe ait hisseden öğrencilerin puanları, kendilerini bir tek kültüre ait hisseden öğrencilerin puanlarından anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Ayrıca, hayatı boyunca sadece Katalonya’da yaşayan öğrenciler ile Katalonya’da daha az süreyle yaşamış olan öğrencilerin puanları arasında Katalonya’da daha az süreyle yaşamış öğrencilerin lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu bulgulara ek olarak, en az bir yabancı dil konuşan öğrencilerin puanları, tek bir dil konuşan öğrencilerin puanlarından anlamlı olarak yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Son olarak, farklı kültürlerden arkadaşlara sahip olduklarını belirten öğrencilerin puan ortalaması sadece kendi kültürlerinden arkadaşlara sahip olduklarını belirten öğrencilerin puan ortalamasından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Fretheim (2007), Güney Afrika’daki bir uluslararası Amerikan okulunda görev yapan 5’i yönetici olmak üzere toplam 58 öğretmen üzerinde yaptığı nicel araştırmada öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini etkileyen değişkenlerin neler olduğunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Ölçme aracı olarak Hammer ve Bennet (2001) tarafından geliştirilen 50 maddelik, 5’li Likert tipi Kültürlerarası Gelişim Envanteri kullanılmıştır. Bu envanter, Bennett’in (1998) Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli’nde yer alan gelişim dönemlerini kapsamaktadır. Envanterden alınan toplam puanlar, katılımcıların hangi gelişim dönemlerinde yer aldıklarını göstermektedir. Araştırmaya 12 bağımsız değişken dâhil edilmiştir. Bu değişkenler; yurtdışında yaşama süresi, uluslararası bir okulda çalışma süresi, ünvan (yönetici, öğretmen vb.) yaş, cinsiyet, etnik köken, konuşulan yabancı dil sayısı, kültürlerarası evlilik yapmış olma, kültürlerarası eğitim almış olma, yurtdışında öğrenim görme, öğrenim düzeyi, barış gönüllüsü olarak görev almadır. Verilerin analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı ilişki ve fark bulunmamıştır. Ancak, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da yurtdışında 10 yıldan daha uzun süreyle yaşamış katılımcıların envanterden aldıkları toplam puanların ortalamasının, yurtdışında daha az süreyle yaşamış katılımcıların toplam puanlarının ortalamasından yüksek olması nedeniyle bireylerin farklı kültürlerde yaşadıkları tecrübelerin, kültürlerarası duyarlılık düzeyleri üzerinde olumlu etkileri olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, Kültürlerarası

Duyarlılık Gelişim Modeli'ne göre etnik göreceli dönemin Kabul ve Uyum evrelerinde yer alan katılımcıların % 60'ını barış gönüllüsü olarak görev yapanların oluşturması; Kabul ve Uyum evresinde yer alan katılımcıların % 66,7'sinin lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerden oluşması; sadece 5 kişiden oluşmasına rağmen yönetici konumundaki katılımcıların envantere aldıkları toplam puanların ortalamasının öğretmenlerin ortalamasından yaklaşık 10 puan daha yüksek olması; Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli'nde etnikmerkezci dönemin reddetme ve savunma evrelerinde yer alan katılımcıların % 75.9'unun 31-50 yaş aralığında olması ve son olarak, en az bir yabancı dil konuşabilen katılımcıların toplam puanlarının ortalamasının diğer katılımcıların ortalamasından daha yüksek olması araştırmacı tarafından önemli olarak kabul edilmiştir.

Westrick ve Yuen (2007), yaptıkları nicel araştırmada, Hong Kong'da 4 farklı ortaöğretim okulunda görev yapan toplam 160 öğretmenin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Okul değişkeninin yanı sıra cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş ve farklı kültürlerde yaşama süresi değişkenleri de araştırmaya dâhil edilmiştir. Öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini ölçmek için Hammer ve Bennet (2001) tarafından geliştirilen 50 maddelik, 5'li Likert tipi Kültürlerarası Gelişim Envanteri kullanılmıştır. Araştırmaya katılan okullar Örnek Olay 1, Örnek Olay 2, Örnek Olay 3 ve Örnek Olay 4 şeklinde kodlanmıştır. Örnek Olay 1, devletten maddi destek alan bir özel okuldur. Eğitim dili Kantoncadır. Bu okulun öğrencileri, çoğunlukla Çin'den yeni göç etmiş ailelerin çocuklarıdır ve mezunlarının % 30'undan daha azı 18 yaşından sonra eğitimlerine devam etmektedir. Örnek Olay 2 de devlet desteği alan bir özel okuldur. Eğitim dili Kantonca ve İngilizcedir. Bu okul, farklı kültürlerden öğrenciler ve öğretmenlere sahiptir. Bu sebeple, farklılıklara saygı ve çokkültürlü eğitim bu okulun ilkeleri arasındadır. Örnek Olay 3, bir devlet okuludur. Eğitim dili Kantoncadır. Bu okula sadece merkezi sınavlarda en yüksek puanları almış olan Hong Konglu öğrenciler devam etmektedir ve öğrencilerin büyük çoğunluğu mezun olduktan sonra eğitimlerine devam etmektedir. Örnek Olay 4, uluslararası bir özel okuldur. Eğitim dili İngilizcedir. 40'tan fazla ülkeden gelen öğrenci ve öğretmenlere sahiptir. Mezunlarının çoğu eğitimlerine ABD'de devam etmektedir. Veri analizi sonucu, öğretmenlerin ölçekten aldıkları toplam puanların ortalamasının 91.32 olduğu görülmüştür. Bu bulgu, öğretmenlerin Bennett'in (1998), Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli'nde yer

alan Etnikmerkezci dönemin Küçümseme evresinde olduklarını göstermektedir. Okul bazında karşılaştırmada, Örnek Olay 4 ile diğer okulların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın Örnek Olay 4'ün lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer bağımsız değişkenlerle öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre cinsiyet ile kültürlerarası duyarlılık düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmamıştır. Yaş, eğitim düzeyi ve farklı kültürlerde yaşama süresi değişkenleri ile kültürlerarası duyarlılık arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Dong ve diğ. (2008), ABD'de 419 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları nicel araştırmada etnikmerkezilik, kültürlerarası duyarlılık ve çokkültürlülük arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ölçme araçları, Neuliep ve McCroskey (1997) tarafından geliştirilen 22 maddelik 5'li Likert tipi Etnikmerkezilik Ölçeği; Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen 24 maddelik 5'li Likert tipi Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ile Berry ve Kalin (1995) tarafından geliştirilen 10 maddelik 5'li Likert tipi Çokkültürlülük Ölçeği'dir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin etnikmerkezilik düzeyleri ile hem kültürlerarası duyarlılık düzeyleri hem de çokkültürlülük düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Bu bulgu, kültürlerarası duyarlılık ve çokkültürlülüğün artmasıyla etnikmerkeziliğin azaldığını göstermektedir.

Bayles (2009), Texas'ta iki dil konuşulan 5 farklı ilköğretim okulunda görev yapan 233 öğretmenin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini ölçmeye yönelik nicel bir araştırma yapmıştır. Ölçme aracı olarak Hammer ve Bennet (2001) tarafından geliştirilen 50 maddelik, 5'li Likert tipi Kültürlerarası Gelişim Envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri yaş, cinsiyet, öğrenim düzeyi, çokkültürlü bir ortamda yaşama süresi, öğretmenlik süresi, iki dil konuşulan bir sınıfta farklı etnik kökenlerden gelen öğrencilerle birlikte çalışma süresi olarak ifade edilmiştir. Veri analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin envanterden aldıkları toplam puanların ortalaması 95.09'dur. Bu değer öğretmenlerin, Bennet'in (1998) Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli'nde etnikmerkezci dönemde bulunan küçümseme evresinde yer aldıklarını göstermektedir. Ortaya çıkan bu sonuç, öğretmenlerin değerler, inançlar gibi kültürel farklılıkların farkında olmalarına rağmen bu farklılıkları küçümsediği ve öğrencileriyle ilişkilerinde evrensel değer ve ilkeleri dikkate aldıkları şeklinde yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda, sadece 2 değişkenin, öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde istatistiksel olarak

anlamli farklılığa sebep olduğu ortaya çıkmıştır. Bu değişkenlerden bir tanesi öğretmenlik süresi; diğeri ise iki dil konuşulan bir sınıfta farklı etnik kökenlerden gelen öğrencilerle birlikte çalışma süresidir. Her iki değişken için de 10 yıldan fazla öğretmenlik deneyimi olan katılımcıların kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Dong ve Collaço (2009), ABD’de iki farklı üniversiteden 419 öğrenciyle yaptıkları nicel araştırmada sosyal zekâ ile etnikmerkezcilik arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırmanın hipotezi “Sosyal zekâsı yüksek olan bireylerin etnikmerkezcilik düzeyleri düşüktür” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin etnikmerkezcilik düzeylerini ölçmek için Neuliep ve McCroskey (1997) tarafından geliştirilen 22 maddelik 5’li Likert tipi Etnikmerkezcilik Ölçeği; sosyal zekâlarını ölçmek için ise 8 maddelik 5’li Likert tipi Sosyal Zekâ Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın hipotezini desteklemiştir. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin etnikmerkezcilik düzeyleri ile sosyal zekâları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Holme ve diğ. (2009), Finlandiya’nın farklı kasabalarında bulunan 2 ilköğretim okuluna devam eden 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 549 öğrenciyle yaptıkları nicel araştırmada, cinsiyet ve akademik başarı değişkenlerine göre, öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini ölçmek için Bennett’in (1998) Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli’nde yer alan gelişim dönemlerini kapsayan 23 maddelik 5’li Likert tipi Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla; not ortalamasına göre ortanın üstü (10 üzerinden 8.4 ve üzeri) olarak kabul edilen öğrencilerin ise orta grupta (10 üzerinden 6.5-8.4 arası) yer alan öğrencilere kıyasla kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Spinthourakis ve diğ. (2009), Yunanistan’da 288 sınıf öğretmenliği öğrencisi üzerinde yaptıkları nicel araştırmada öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerini bazı değişkenlere göre incelemişlerdir. Bu değişkenler; cinsiyet, yaş, babanın eğitim düzeyi, ortaöğretim mezuniyet notu ve öğretmen adaylarının kültürlerarası eğitime yönelik aldıkları derslerin yeterliliğine ilişkin görüşleridir. Ölçme aracı olarak, Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen 24 maddelik 5’li Likert tipi Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucu

elde edilen bulgular, cinsiyete göre öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde anlamlı fark bulunmadığını göstermektedir. Buna rağmen, yaş, ortaöğretim mezuniyet notu, babanın eğitim düzeyi, katılımcıların kültürlerarası eğitime yönelik aldıkları derslerin yeterliliğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Yaş değişkeni 3 grupta incelenmiştir: 18-21, 21-25, 25 ve üstü. Bu gruplar arasındaki fark, 21-25 arası yaş grubunun lehinedir. Ortaöğretim mezuniyet notu; 12-14, 15-17 ve 17-20 olmak üzere 3 grupta ele alınmıştır. Bu gruplar arasındaki fark, ortaöğretim mezuniyet notu 15-17 arası olan grubun lehinedir. Babanın eğitim düzeyine göre karşılaştırmada ortaya çıkan fark, yüksek öğrenim mezunu babaların lehinedir. Öğretmen adaylarının kültürlerarası eğitime yönelik aldıkları derslerin yeterlilik derecesi; çok düşük, düşük, yüksek ve çok yüksek olmak üzere 4 grupta incelenmiştir. Kültürlerarası eğitime yönelik alınan derslerin yeterliliğinin düşük olduğuna inan grup ile çok düşük olduğuna inan grup arasında düşük olduğuna inanan grubun lehine anlamlı fark bulunmuştur. Aynı zamanda, bu derslerin yeterliliğinin yüksek olduğuna inanan grup ile çok yüksek olduğuna inanan grup arasında çok yüksek olduğuna inanan grubun lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Yuen ve Grossman (2009), yaptıkları nicel araştırmada Hong Kong, Şanghay ve Singapur'daki öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerini karşılaştırmalı olarak incelemişlerdir. Amaçlı örneklem yöntemiyle Hong Kong'dan 103; Şanghay'dan 96 ve Singapur'dan 118 olmak üzere toplam 317 öğretmen adayı çalışmaya dâhil edilmiştir. Ülkeler bazında karşılaştırmaların yanı sıra, öğretmenlik deneyimi ve yabancı dil bilme değişkenleri de araştırmaya dâhil edilmiştir. Ölçme aracı olarak Hammer ve Bennet (2001) tarafından geliştirilen 50 maddelik, 5'li Likert tipi Kültürlerarası Gelişim Envanteri kullanılmıştır. Elde edilen betimsel istatistik sonuçlarına göre öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları toplam puanların ortalaması 86.36'dır. Bu bulgu, öğretmen adaylarının Bennett'in Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli'nde yer alan etnikmerkezci dönemin küçümseme evresinde yer aldığını göstermiştir. Puanlar ülke bazında incelendiğinde Şanghay ve Singapurlu öğretmen adaylarının küçümseme evresinde; Hong Konglu öğretmen adaylarının ise reddetme ve savunma evresinde oldukları görülmüştür. Ülke bazında üç grubun puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu fark Şanghaylı öğretmen adaylarının lehinedir. Diğer bir bulguya göre 2-5 yıl arası

öğretmenlik deneyimi bulunan katılımcıların puanları diğer katılımcıların puanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Başka bir bulgu ise, araştırmacıların beklentilerinin aksine, iki ve daha fazla yabancı dil bilen katılımcıların puanlarının, sadece bir yabancı dil bilen veya hiç yabancı dil bilmediğini belirten katılımcıların puanlarından anlamlı bir şekilde düşük olmasıdır.

Talib ve Hosoya (2010), Japon ve Finlandiyalı eğitim fakültesi öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini nicel bir yöntemle karşılaştırmışlardır. Araştırmaya 22'si erkek ve 140'ı kız olmak üzere toplam 162 Finlandiyalı ve 65'i erkek 122'si kız toplam 192 Japon öğretmen adayı katılmıştır. Ölçme aracını araştırmacılar kendileri geliştirmiştir. Bu amaçla önce, kendi bilgi ve deneyimlerinden yola çıkarak kültürlerarası iletişimi etkileyebileceğini düşündükleri 12 unsur belirlemişlerdir. Bu unsurlar; kişilik özellikleri, kişisel görüş, yargılayıcı tutum ve önyargı, farklı kişilere yönelik bakış açısı, farklı kültürlerle karşı ilgi, sosyal ilişkiler, iletişim becerileri, dünya görüşü, küresel konulara yönelik farkındalık, küresel vatandaşlık, kişinin yakınında olmayanları (örneğin, farklı ülkelerdeki kişileri) önemsemesi ve eğitime bakış açısıdır. Bu unsurlar daha sonra ortak özelliklerine göre 3 ana grupta toplanmıştır. Kültürlerarası duyarlılık ve farklılıkları deneyimleme olarak adlandırılan birinci grup için etnikmerkezci ve etnik göreceli dönemlere yönelik 25 madde hazırlanmıştır. Öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki kimlikleri olarak adlandırılan ikinci grup için öz algı ve özgüven, kişisel ve mesleki kimlik ile okuldaki sosyal ilişkileri ölçmeye yönelik 42 madde hazırlanmıştır. Eleştirel kültürlerarası eğitim ve öğretmen yansıtması olarak adlandırılan üçüncü grup için ise öğretmenlerin meslektaşlarına yönelik kişisel yansıtması ve eleştirel pedagojiye yönelik 25 madde hazırlanmıştır. Böylece 92 maddelik 5'li Likert tipi bir ölçek oluşturulmuştur. Araştırmada cinsiyet ve kültürel kimlik (Finlandiyalı, Japon) bağımsız değişken olarak tanımlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, kültürlerarası duyarlılık ve farklılıkları deneyimleme grubunda yer alan 'Göçmenlik yasaklanmalı.', 'Farklı görünen kişilere karşı temkinliyimdir.' gibi etnikmerkezci dönemin reddetme evresine yönelik maddelerden Japon öğretmen adaylarının daha yüksek puanlar aldıkları ifade edilmiştir. Etnik göreceli dönemi ölçmeye yönelik 13 maddeden 5'ine ise Finlandiyalı ve Japon öğretmen adaylarının benzer yanıtlar verdiği açıklanmıştır. Finlandiyalı ve Japon öğretmen adaylarının puanlarının farklılaşma gösterdiği 8 maddenin ise çoğunlukla değişime karşı açıklık, belirsiz

durumlara karşı tolerans, kültürler arasında bir köprü görevini üstlenmeye gönüllülük gibi özellikleri ölçmeye yönelik maddeler olduğu ifade edilmiştir. Bu maddelerden Finlandiyalı öğretmen adaylarının daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki kimlikleri grubunda yer alan öz algı ve özgüvene yönelik maddelerden alınan puanlara göre yapılan değerlendirmede iki grubun da karar verme süreçlerinde bağımsız olmayı tercih ettikleri belirtilmiştir. Bu benzerliğe rağmen, Finlandiyalı öğretmen adaylarının Japon öğretmen adaylarına göre; kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre öğrenmeye daha açık oldukları görülmüştür. Ayrıca Finlandiyalı öğretmen adaylarının Japon öğretmen adaylarına göre özgüvenlerinin daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Kişisel ve mesleki kimliği ölçmeye yönelik ikinci grup maddelerden kişisel kimlik bağlamında, aynı toplumda yaşan insanlar arasındaki ilişkilerin önemli olduğu kolektif toplum özelliğine yönelik maddelerden Japon öğretmen adaylarının daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Mesleki kimlik bağlamında ise, Finlandiyalı öğretmen adaylarının daha otoriter bir yaklaşım sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Okuldaki sosyal ilişkilere yönelik 15 maddeden 10'unda gruplar arası farklılaşma görülmüştür. Örneğin ' Öğrenciler, kültürlerarası farkındalığı sağlamak için birbirleri ile iletişim kurmaya teşvik edilmelidir.', 'Öğretmenler, öğrencilerine saygı duymalıdır.', 'Yeni insanlarla tanışmayı severim.', 'Öğrenciler, öğretilen konuyla ilgili fikirlerini paylaşabilmelidirler.' gibi maddelerden Finlandiyalı öğretmen adayları Japon adaylara; kız adaylar erkek adaylara göre daha yüksek puanlar almışlardır. Yalnızca, Finlandiyalı öğretmen adaylarının 'Öğrenciler, öğretilen konuyla ilgili fikirlerini paylaşabilmelidirler.' maddesinden aldıkları puanların Japon öğretmen adaylarının puanlarından daha düşük olduğu görülmüştür. Üçüncü grupta yer alan öğretmenlerin meslektaşlarına yönelik kişisel yansıtımlarına ilişkin 12 maddeden 8'ine verilen cevaplarda gruplar arası farklılaşma tespit edilmiştir. Örneğin 'Öğretmenler, öğrencilerin akademik gelişimlerini anlamak için çaba göstermelidirler.', 'Öğretmenler, derslerinde bol bol diyalog kurmalıdır.' gibi maddelerden Finlandiyalı öğretmen adaylarının daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. 'Bir okulda her öğrenci başarılı olmak için eşit şansa sahiptir.', 'Azınlık öğrencilerini geliştirmek için okulun yapabileceği çok az şey vardır.' gibi maddelerden oluşan eleştirel pedagojiye yönelik 13 maddeden 12'si için Finlandiyalı öğretmen adaylarının Japon öğretmen adaylarına göre; kadın öğretmen adaylarının ise erkeklere göre daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür.



### 1.8.2. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Demir ve Demir (2009), yaptıkları nitel araştırmada, Erasmus Öğrenci Değişim Programı ile yurtdışına giden Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin, içinde buldukları sosyal ve kültürel atmosfere ilişkin deneyimlerini tespit ederek, programın, evrensel kültürün oluşturulması ve geliştirilmesi açısından kendilerine ve topluma katkısını değerlendirmeyi hedeflemişlerdir. Araştırmaya; 5’i İngilizce; 3’ü Matematik; 2’si Fen Bilgisi; 2’si Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerinde okumakta olan toplam 12 öğretmen adayı katılmıştır. Veri toplama aracı olarak, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yapılan görüşmelerde; “Öğretmen adaylarının bu programa katılım amaçları nelerdir?”, “Program süresince buldukları ülkedeki insanların karakteristik özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?”, “Buldukları ülkede günlük yaşam deneyimlerine dair düşünceleri nelerdir?”, “Sosyo-kültürel etkileşimin kişisel gelişimleri açısından önemi nedir?”, “Sosyo-kültürel etkileşimin mesleki gelişimleri açısından önemi nedir?” sorularına yanıt aranmıştır. Öğretmen adaylarından 9’u programa katılma amacının farklı ülkeler görmek ve farklı kültürleri tanımak; 4’ü yabancı dillerini geliştirmek; 3’ü kendilerine akademik katkı sağlamak; 2’si özgüvenlerini geliştirmek olduğunu belirtmiştir. İkinci görüşme sorusu kapsamında katılımcılara gittikleri ülke insanının özelliklerine ilişkin düşünceleri sorulmuştur. Katılımcılardan 5’i, yardımseverlik vurgusunda bulunmuştur ve Avrupa insanının selamlaşmaya önem verdiğini, sportif aktivitelere, öğrenmeye mutlaka zaman ayırdığını, yaşam dolu olduğunu belirtmişlerdir. 7 kişi, kurallara uyma konusunda oldukça dikkatli olduklarını; 4’ü ise kurallara uymayanlarla ilgili olarak bireyler arası bir denetim mekanizması olduğunu fark ettiklerini belirtmişlerdir. Planlı yaşam, temizlik, kibarlık, dinin günlük hayatı bağlayıcı nitelikte olmaması, aile bağlarının kuvvetli olmaması, Türklere karşı önyargılı olma ve bireysellik de katılımcılar tarafından belirlenen özellikler arasında yer almaktadır. Üçüncü görüşme sorusu kapsamında katılımcılara, buldukları ülkede uyum problemi yaşayıp yaşamadıkları; dil, yemek kültürü, ulaşım, barınma, kültürel farklılık, çevre düzeni ve zaman yönetimi çerçevesinde sorulmuştur. Katılımcılardan 7’si dil, 3’ü yeme-içme, 1’i ulaşım problemi yaşadığını dile getirmiştir. Ayrıca, Erasmus öğrencilerinin ilk günlerde kültür şoku yaşadıkları, daha sonra ise insan davranışlarını, kültürel özellikler çerçevesinde tüm boyutlarıyla yorumlama becerisi kazandıkları, karşılaştıkları durumları toplumsal ve bireysel farklılıkları dikkate alarak anlamlandırdıkları tespit edilmiştir. Sosyo-kültürel

etkileşimin katılımcıların kişisel gelişimine olan katkısı çerçevesinde, katılımcılardan 6'sı özgüvenlerinin geliştiğini; 5'i döndükten sonra daha planlı yaşam ve zaman yönetimi konusuna özen göstermeye başladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca 5 öğrenci, hem kendilerine hem başkalarına karşı hoşgörü kazandıklarını, önyargılarından arındıklarını, gelecek planlarında değişiklik yaptıklarını, dünya görüşlerini değiştirdiklerini belirtmişlerdir. 4'ü buldukları ülkede sportif aktivitelere katıldıklarını, bu alışkanlıklarını geldikten sonra da devam ettirdiklerini ve çok yönlü yaşadıklarını bildirmişlerdir. Bazı öğrenciler de doğaya daha fazla ilgi duymaya başladıklarını fark etmişlerdir. Beşinci görüşme sorusu kapsamında, katılımcılardan 10'u akademik gelişme yaşadığını; 9'u mesleki alanda özgüven kazandığını; 7'si yabancı dilinde gelişme yaşadığını ve dil öğrenme motivasyonlarının arttığını hatta ikinci yabancı dilin gerekliliğine inandıklarını belirtmişlerdir.

Penbek ve diğ. (2009), yaptıkları nicel araştırmada Dokuz Eylül Üniversitesi ve İzmir Ekonomi Üniversitesi öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini bazı değişkenlere göre karşılaştırmalı olarak incelemişlerdir. Araştırmaya 2, 3 ve 4. sınıflardan toplam 200 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerden 107'si Dokuz Eylül Üniversitesi; 93'ü ise İzmir Ekonomi Üniversitesi'ne devam eden öğrencilerdir. Dokuz Eylül Üniversitesi öğrencilerinin hepsi, Deniz İşletmeciliği ve Yönetimi bölümündendir. İzmir Ekonomi Üniversitesi öğrencileri ise; Ekonomi, İş Yönetimi, Uluslararası Finans, Lojistik Yönetimi ve Uluslararası Yönetim bölümlerindedir. Ölçme aracı olarak, Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen 24 maddelik 5'li Likert tipi Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği'nin yanı sıra Fantini (2006) tarafından geliştirilen 15 maddelik 5'li Likert tipi Öz Algı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekler Türkçeye çevrilmemiş; İngilizce olarak sunulmuştur. Araştırmanın bağımsız değişkenleri; bölüm, sınıf düzeyi ve yurtdışı deneyimidir. Verilerin analizi, ölçeklerdeki her bir madde için tek tek yapılmıştır. Araştırma sonucunda, Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği'ne yönelik elde edilen bulgulardan bazıları şunlardır: Bölüm değişkenine göre karşılaştırmada "Farklı kültürlerden insanların davranış biçimlerine saygı duyarım" ve "Etkileşimimiz sırasında kültürel olarak farklı akranıma sık sık olumlu tepkiler veririm." maddelerinden alınan puanlar arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu fark, İzmir Ekonomi Üniversitesi'ndeki bölümlere devam eden öğrencilerinin lehinedir. Sınıf düzeyine göre karşılaştırmada, "Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurarken istediğim

kadar sosyal olabilirim.” ve “Farklı kültürlerden akranlarımla etkileşimimiz sırasında kullandığı net olmayan ifadelerle karşı hassasım.” maddelerinden alınan puanlar arasında 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Son olarak, yurtdışı deneyimine göre yapılan karşılaştırmada “Farklı kültürlerden insanlara karşı açık görüşlüyümdür.”; “Farklı kültürlerden insanların davranış biçimlerine saygı duyarım.” ve “Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurarken mümkün olduğu kadar çok bilgi edinmeye çalışırım.” maddelerinden alınan puanlar arasında yurtdışı deneyimi olan öğrencilerin lehine anlamlı fark görülmüştür.

Yazıcı ve diğ. (2009), yaptıkları nicel araştırmada, Tokat'ta görev yapan farklı branşlardan 415 öğretmenin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarını bazı değişkenlere göre karşılaştırmışlardır. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları üzerinde etkisi incelenen bağımsız değişkenler; cinsiyet, mezun olunan fakülte, görev yapılan okulun kademesi, kıdem, görev yapılan okulun bulunduğu yer ve öğretmenlerin önceki eğitimlerinin geçtiği yerleşim biriminin kültürel yapısıdır. Ölçme aracı olarak, Ponterotto ve diğ. (1998) tarafından geliştirilen 20 maddeli 5'li Likert tipi ölçek, Türkçe geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılarak kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olmadığını; buna karşılık, diğer değişkenlere göre anlamlı fark bulunduğunu göstermiştir. Mezun olunan fakülteye göre karşılaştırmada, yalnızca Eğitim Fakültesi mezunları ile Eğitim Enstitüsü mezunları arasında, fakülte mezunları lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Okul kademesine göre karşılaştırmada, ilköğretim I. kademe öğretmenlerinin tutumlarının, II. kademe öğretmenlerinin tutumlarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Kıdem değişkenine göre karşılaştırmada, yalnızca 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin tutumları arasında, 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim birimine göre karşılaştırmada, ilçede görev yapan öğretmenlerin tutumlarının, ilde görev yapan öğretmenlerin tutumlarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin önceki eğitimlerinin geçtiği yerleşim biriminin kültürel yapısına göre karşılaştırmada ise; ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim yaşantılarını heterojen bir yerleşim biriminde geçiren öğretmenlerin tutumlarının, homojen bir yerleşim biriminde geçirenlere göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

## 1.9. Araştırmanın Önemi

Küreselleşme ve modern teknolojinin değişen doğası, toplumların kendilerini dış etkilerden yalıtmasını neredeyse imkânsız hale getirmektedir. Kültürel çeşitliliğin tüm toplumları farklı derecelerde de olsa nitelemesi sebebiyle bu toplumların onunla beraber yaşamanın hatta ondan yararlanmanın yolunu bulmaları gerekmektedir (Parekh, 2002, 219). Aynı coğrafi sınırlar içindeki kültürel çeşitlilikten yararlanmanın ve farklı ülkelerden bireylerle etkili iletişim kurup ülkeler arası barışı ve alışverişi sağlamanın yolu kültürlerarası iletişim yeterliliğini geliştirmeyi hedefleyen bir eğitim sisteminden geçmektedir.

Sık göç alan toplumların kültürel çeşitliliği demokratik bir şekilde yönetebilme konusunda çeşitli girişimlerde buldukları ve uzun bir süreç sonunda çokkültürlülük ve kültürlerarasılık gibi kavramlar üzerinde yoğunlaştıkları bilinmektedir. Bu toplumlarda aynı zamanda çokkültürlü eğitim ve kültürlerarası eğitim konularında pek çok bilimsel çalışmanın yapıldığı görülmektedir.

Coşkun'un belirttiği gibi (2006, 283), değişik ülkelerdeki Osmanlı mirası; Anadolu'daki çokkültürlü, çok dilli ve çok dinli mozaik; yurtdışına işgücü göçü; yurtdışına yapılacak ekonomik açılımlar vb. nedenlerden dolayı Türkiye'de de çokkültürlü ve kültürlerarası eğitimin üzerinde durulmalıdır.

Bu ihtiyaç çerçevesinde, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2004-2005 eğitim öğretim yılından itibaren, kademeli olarak yenilediği ilköğretim ve ortaöğretim programlarının bazılarında kültürlerarası iletişim yeterliliğini geliştirmeye yönelik genel amaç ve kazanımlara yer verildiği görülmektedir. Bu kazanımlar, genel olarak öğrencilerin farklı kültürleri tanımaları; kültürel farklılıklara karşı saygı ve hoşgörü geliştirmelerini sağlamaya yöneliktir. Başka bir ifadeyle, yenilenen öğretim programlarında kültürlerarası farkındalık ve kültürlerarası duyarlılık becerilerini geliştirmeye yönelik genel amaç ve kazanımlara yer verilmiştir.

Bu becerilerin kazandırılmasında öğretim programları ve ders kitaplarının rolünün yanında belki de en önemli rol o derslerin öğretmenlerine düşmektedir. Öğrencilere kültürlerarası farkındalık ve duyarlılık becerilerini kazandırması beklenen öğretmenlerin bu becerilere ne derece sahip oldukları ise üzerinde durulması gereken noktalardan biridir.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kültürlerarası iletişim yeterlilikleri konusunda yurtdışında yapılmış pek çok çalışmaya rastlamak mümkündür. Bu çalışmaların büyük bir bölümünün son 10 yıl içerisinde yapılmış olduğu görülmektedir.

Türkiye’de ise öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kültürlerarası iletişim yeterlilik düzeylerini konu alan çok az çalışmanın olduğu dikkat çekmektedir.

Bu çalışmada, Chen ve Starosta’nın (1996, 353-383) sınıflamasına göre kültürlerarası iletişim yeterliliğinin duyuşsal boyutunu ifade eden kültürlerarası duyarlılık becerisinin yanı sıra kültürlerarası iletişimi engelleyen unsurlardan biri olarak görülen etnikmerkezciliği etkileyebileceği düşünülen değişkenler incelenmiştir.

Betimsel nitelikte olan bu araştırmanın, öğretmen yetiştiren kurumlar ile öğretmen istihdam eden kurumların kültürlerarası iletişim yeterliliğini geliştirme ve etnikmerkezciliği önlemeye yönelik hizmet öncesi ve hizmetiçi programlarının düzenlenmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Ayrıca, çalışmada kullanılmak amacıyla Türkçeye uyarlanan, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan, Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinin, ülkemizde benzer ve daha derinleştirilmiş araştırmaların yapılmasına katkıda bulunması beklenmektedir.

### **1.10. Problem ve Alt Problemler**

Bu araştırmanın problemi, “Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerini etkileyen etmenler nelerdir? “ olarak ifade edilmiştir.

Araştırma kapsamında yanıtlanmaya çalışılan alt problemler ise aşağıdaki gibidir:

- (1) Bölümlerine göre öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
- (2) Cinsiyetlerine göre öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
- (3) Yetiştikleri coğrafi bölgelere göre öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
- (4) Yetiştikleri yerleşim birimlerine göre öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?

(5) Mezun oldukları lise türüne göre öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?

(6) Yurtdışında bulunup bulunmama durumuna göre öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?

(7) Farklı ülkelerden ve/veya kültürlerden arkadaşına sahip olma durumuna göre öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?

### **1.11. Araştırmanın Sayıltıları**

Tavşancıl (2006, 140), tutum ölçeklerinde bireylerin benliklerini savunmak amacıyla kendilerini oldukları gibi değil, olmak istedikleri ya da başkalarına göstermek istedikleri gibi yansıtıp, sosyal beğenirliği ön planda tutabileceklerini belirtmiştir.

Bu bağlamda, bu araştırma öğretmen adaylarının, kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik ölçeklerindeki maddeleri samimi olarak yanıtladıkları sayıltısına dayanmaktadır.

### **1.12. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma, 2009-2010 bahar yarıyılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'ne bağlı Sınıf Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmekte olan 3. ve 4. sınıf öğrencileri arasından araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 414 kişi ile sınırlıdır.

### **1.13. Tanımlar**

**Öğretmen Adayı:** 2009-2010 bahar yarıyılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'ne bağlı Sınıf Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmekte olan 3. ve 4. sınıf öğrencileri.

**Kültürlerarası Duyarlılık:** Katılımcıların, kültürel farklılıklara ve farklı kültürlerden insanların bakış açılarına karşı duyarlılıklarını ölçmek amacıyla geliştirilen “Kültürlerarası Duyarlılık” ölçeğinden aldıkları puan.

**Etnikmerkezcilik:** Katılımcıların kendi kültürlerini her şeyin merkezine koyması, kültürlerinin üstünlüğüne inanması ve başka kültürleri kendi kültürlerinin değerleriyle yargılamasına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan “Etnikmerkezcilik” ölçeğinden aldıkları puan.

**Anlamlı Fark:** İstatistiksel analizler sonucu ortaya çıkan fark.

**Anlamlı İlişki:** İstatistiksel analizler sonucu ortaya çıkan ilişki.

## **2. YÖNTEM**

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, ölçme araçları ve bu araçların Türkçeye uyarlanması amacıyla yapılan dil eşdeğerliği, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yer almaktadır.

### **2.1. Araştırmanın Modeli**

Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerinin bazı değişkenlere göre karşılaştırıldığı bu araştırma, betimsel araştırma kapsamındaki genel tarama modelindedir.

Tarama modellerinde, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne var olduğu şekliyle betimlenmeye çalışılır. Bu araştırma modelinde önemli olan, var olanı değiştirmeye çalışmadan gözleyebilmektir. Bu sebeple, tarama modellerinde amaçlar, “Ne idi?”, “Nedir?”, “Ne ile ilgilidir?” ve “Nelerden oluşmaktadır?” gibi soru sorularla ifade edilmektedir (Karasar, 2007, 77).

Bu araştırmada “Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerini etkileyen etmenler nelerdir?” sorusunun yanıtı aranmaya çalışılmaktadır. Başka bir ifadeyle, yukarıda belirtildiği gibi var olan bir durum değiştirilmeden gözlemlenip betimlenmeye çalışılmaktadır. Bu sebeple, bu araştırma için tarama modeli uygun görülmüştür.

### **2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu**

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2009-2010 bahar yarıyılında, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi’nde 3. ve 4. sınıflarda öğrenim görmekte olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 414 öğretmen adaydır.

Veri toplama amacıyla uygulanan Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Anketi’nde, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda öğretmen adayları, bölümlerini, cinsiyetlerini, yetiştikleri coğrafi bölgeleri ve yerleşim birimlerini,



mezun oldukları lise türünü, yurtdışında bulunup bulunmadıklarını ve farklı kültürlerden ve/veya ülkelerden arkadaşlara sahip olup olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının bölümlerine göre dağılımı Tablo 5’te sunulmaktadır.

**Tablo 5: Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Dağılımı**

Bölüm	3. Sınıf		4. Sınıf		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Sınıf Öğretmenliği	67	52.3	61	47.6	128	30.9
İngilizce Öğretmenliği	50	46.7	57	53.2	107	25.8
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	50	55.5	40	44.4	90	21.7
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	46	51.6	43	48.3	89	21.4
<b>Toplam</b>	<b>213</b>	<b>51.4</b>	<b>201</b>	<b>48.5</b>	<b>414</b>	<b>100</b>

Tablo 5’te görüldüğü gibi araştırmaya; 128’i Sınıf Öğretmenliği, 107’si İngilizce Öğretmenliği, 90’ı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve 89’u Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinden toplam 414 öğretmen adayı katılmıştır.

İlk ve ortaöğretim programları incelendiğinde, Türkçe (1-5. sınıf), İngilizce, Sosyal Bilgiler ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin öğretim programlarında kültürlerarası becerilere yönelik genel amaç ve kazanımların açıkça ifade edildiği görülmektedir. Bu sebeple, araştırmaya Sınıf Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde okumakta olan öğretmen adayları dâhil edilmiştir.

Tablo 5’te ayrıca, öğretmen adaylarından 213’ünün 3. sınıf; 201’inin 4. sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir. Araştırmaya 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin dâhil edilmesinin nedeni, 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okumakta oldukları bölümlerin öğrencilerine kazandırmayı hedefledikleri özellikleri 1. ve 2. sınıf öğrencilerine kıyasla daha iyi yansıttıklarının düşünülmesidir.

Verilerin analizi sonucunda, çalışma grubunu oluşturan 414 öğretmen adayından 225’nin (% 54.3) kadın; 189’unun (% 45.6) erkek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının yetiştikleri coğrafi bölgelere göre dağılımı ise Tablo 6’da gösterilmektedir.

**Tablo 6: Öğretmen Adaylarının Yetiştikleri Coğrafi Bölgelere Göre Dağılımı**

Yetiştikleri Coğrafi Bölge	f	%
Marmara Bölgesi	139	33.5
Karadeniz Bölgesi	54	13
Doğu Anadolu Bölgesi	48	11.5
Akdeniz Bölgesi	37	8.9
İç Anadolu Bölgesi	36	8.69
Ege Bölgesi	33	7.9
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	33	7.9
Türkiye Dışı	34	8.2
<b>Toplam</b>	<b>414</b>	<b>100</b>

Tablo 6’te görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının yetiştikleri coğrafi bölgelere göre dağılımında, 139 kişi ile en büyük pay Marmara Bölgesine ait olup 33 kişi ile en az pay Ege Bölgesi ile Güneydoğu Anadolu Bölgesine aittir.

Tablo 7’de öğretmen adaylarının yetiştikleri yerleşim birimlerinin büyüklüğüne göre dağılımı sunulmaktadır.

**Tablo 7: Öğretmen Adaylarının Yetiştikleri Yerleşim Birimlerinin Büyüklüğüne Göre Dağılımı**

Yetiştikleri Yerleşim Birimi	f	%
Köy	59	14.2
İlçe	181	43.7
İl	174	42
<b>Toplam</b>	<b>414</b>	<b>100</b>

Tablo 7’de görüldüğü gibi, 414 öğretmen adayından 139’u köyde, 181’i ilçede ve 174’ü ilde yetişmiştir.

Tablo 8’de öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre dağılımı sunulmaktadır. Ülkemizde lise türleri ve bu liselerdeki eğitimin içeriği pek çok açıdan farklılık göstermektedir. Bu çalışmada, liseler kategorilere ayrılırken yabancı dil faktörü ile programın türü göz önünde bulundurulmuştur. Bu çerçevede yabancı dil ağırlıklı eğitim vermeyen, ancak farklı program uygulayan düz liselerle imam hatip liseleri farklı kategorilerde ele alınmıştır. MEB tarafından yayımlanan Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler (Süper Lise) Yönetmeliği ile Anadolu Liseleri Yönetmeliği’nde, her iki lise türünün amaçları arasında, öğrencilerin dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmeleri izleyebilecek düzeyde yabancı dil öğrenmelerini sağlamak yer almaktadır (MEB, Mevzuat Bankası, [20.09.2010]). Bu sebeple, bu iki lise türü birlikte değerlendirilmiştir. Anadolu öğretmen liseleri de yabancı dil ağırlıklı devlet

liselerinden olmakla birlikte, bu liselerde öğrencileri öğretmenlik mesleğine hazırlayıcı nitelikte program uygulandığı için bu lise türü, ayrı bir kategori olarak ele alınmıştır.

**Tablo 8: Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Dağılımı**

Mezun Oldukları Lise Türü	f	%
Düz Lise	122	29.4
Öğretmen Lisesi	98	23.6
Süper Lise ve Anadolu Lisesi	89	21.4
İmam Hatip Lisesi	85	20.5
Özel Liseler	20	4.8
<b>Toplam</b>	<b>414</b>	<b>100</b>

Tablo 8’de görüldüğü gibi, 414 öğretmen adayından 122’si düz lise, 98’i öğretmen lisesi, 89’u Anadolu lisesi ve süper lise, 85’i imam hatip lisesi ve 20’si özel liselerden mezun olmuşlardır.

Araştırmada, öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri üzerinde etkisi incelenen bir diğer değişken yurtdışı deneyimdir. Anketlerden elde edilen verilere göre, 414 öğretmen adayından 79’unun (%19) yurtdışı deneyimi bulunurken 335’i (%81) hiç yurtdışında bulunmamıştır. Yurtdışında bulduklarını belirten öğretmen adaylarının yurtdışında geçirdikleri süreye göre dağılımı Tablo 9’da yer almaktadır.

**Tablo 9: Öğretmen Adaylarının Yurtdışında Geçirdikleri Süreye Göre Dağılımı**

Yurtdışında Geçirilen Süre	f	%
1-30 Gün	21	5
1-12 Ay	40	9.6
1 yıl ve üzeri	18	4.3
<b>Toplam</b>	<b>79</b>	<b>19</b>

Tablo 9’a göre, yurtdışı deneyimi bulunan 79 öğretmen adayından 21’i yurtdışında 1-30 gün arası; 40’ı 1-12 ay arası; 18’i ise 1 yıl ve daha fazla kalmıştır.

Araştırmanın son alt problemine yanıt aramak amacıyla öğretmen adaylarına farklı kültürlerden ve/veya ülkelerden arkadaşlara sahip olup olmadıkları sorulmuştur. Anketlerden elde edilen verilere göre 414 öğretmen adayından 273’ü (% 66) farklı kültürlerden ve/veya ülkelerden arkadaşlara sahip olup; 141’i (% 34) ise farklı kültürlerden ve/veya ülkelerden arkadaşına sahip değildir.

### **2.3. Ölçme Araçları**

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerini ölçmek amacıyla Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği; etnikmerkezcilik düzeylerini ölçmek amacıyla ise Etnikmerkezcilik Ölçeği kullanılmıştır.

Bu bölümde, yukarıda sözü edilen ölçme araçlarının özelliklerine yer verilmiştir.

#### **2.3.1. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği**

Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerini ölçmek için, Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen 24 maddelik 5'li Likert tipi Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği (EK 1) kullanılmıştır. Ölçeğin, Kültürlerarası Etkileşime Katılım (1, 11, 13, 21, 22, 23, 24. maddeler), Kültürel Farklılıklara Saygı Duyma (2, 7, 8, 16, 18, 20. maddeler), Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven (3, 4, 5, 6, 10. maddeler), Kültürlerarası Etkileşimden Zevk Alma (9, 12, 15. maddeler), Kültürlerarası Etkileşime Özen Gösterme (14, 17, 19. maddeler) olmak üzere toplam 5 alt ölçeği bulunmaktadır. 2, 4, 7, 9, 12, 15, 18, 20 ve 22. maddeler ters çevrilerek puanlanmaktadır. Orijinal ölçeğin güvenirlik çalışması kapsamında gerçekleştirilen iki ayrı uygulamada hesaplanan Cronbach Alpha katsayıları .86 ve .88'dir.

##### **2.3.1.1. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması**

Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması çalışmasında ilk önce ölçeği geliştiren iki araştırmacıdan biri olan Guo-Ming Chen ile e-posta yoluyla görüşülmüş ve izin alınmıştır. Daha sonra, ölçeğin orijinal formu, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan 3 İngilizce öğretmeni tarafından ayrı ayrı Türkçeye çevrilmiştir. Elde edilen 3 çeviri, doktora çalışmalarına devam eden bir başka İngilizce öğretmeni tarafından tek bir forma dönüştürülmüştür. Ortaya çıkan Türkçe form, özel bir İngilizce kursunda çalışan 3 İngilizce öğretmeni tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Daha sonra, elde edilen 3 İngilizce form, aynı İngilizce kursunda görev yapan başka bir İngilizce öğretmeni tarafından tek bir forma dönüştürülmüştür. Elde edilen son İngilizce form ile ölçeğin orijinal formu arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bu iki form, özel bir ilköğretim okulunda görev yapan ve ana dili İngilizce olan bir İngilizce öğretmeni tarafından incelenmiştir ve iki form arasında fark olmadığı ortaya konmuştur.

Ölçeğin dil eşdeğerliliği çalışması kapsamında, elde edilen Türkçe form ile ölçeğin orijinal İngilizce formu Yıldız Teknik Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde okuyan 2. ve 3. sınıf öğrencilerine 3 hafta arayla uygulanmıştır. Uygulama, 2009-2010 öğretim yılında Kasım ayının son haftası ile Aralık ayının üçüncü haftasında yapılmıştır. Uygulama öncesinde İngilizce Öğretmenliği bölüm başkanlığından gerekli izin alınmıştır. Ayrıca formlar, bölüm başkanı tarafından incelenmiş ve öğrenciler tarafından rahatlıkla anlaşılacağı belirtilmiştir. Öğrencilere ölçeğin İngilizce formunun verildiği ilk uygulamada 16'sı 2. sınıf, 30'u 3. sınıflardan olmak üzere toplam 46 öğrenciye ulaşılmıştır. Ölçeğin Türkçe formunun verildiği ikinci uygulamada ise ilk uygulamaya katılan 46 öğrenciden 13'üne ulaşamamıştır. Bu yüzden ikinci uygulamaya 9'u 2. sınıf, 24'ü 3. sınıflardan olmak üzere toplam 33 öğrenci katılmıştır.

3 hafta arayla yapılan İngilizce ve Türkçe uygulamalar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkili gruplar t testi uygulanmıştır. Ayrıca iki formun maddelerinden alınan puanlar arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. İstatistiksel analizlere başlamadan önce elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi uygulanmıştır. Tablo 10'da Kolmogorov Smirnov testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 10: Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin İngilizce ve Türkçe Formlarına Ait Kolmogorov Smirnov Testi Sonucu**

Ölçek	z	p
İngilizce	.50	.96
Türkçe	.58	.98

Tablo 10'da yer alan değerler, ölçeğin İngilizce ve Türkçe formlarından elde edilen verilerin normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir ( $Z_I = .50$ ,  $Z_T = .58$ ,  $p > .05$ ).

Tablo 11'de İngilizce ve Türkçe formlardan elde edilen toplam puanlara ait ortalama, standart sapma, korelasyon ve t değerleri yer almaktadır.

**Tablo 11: Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin İngilizce ve Türkçe Formlarından Elde Edilen Toplam Puanlara Ait Ortalama, Standart Sapma, Korelasyon ve t Değerleri**

İngilizce	N	$\bar{X}$	Ss	Türkçe	N	$\bar{X}$	Ss	r	p	t	p
	33	96.96	7.75		33	98.51	7.85	.82	.00	1.89	.07

Tablo 11’de yer alan değerler, İngilizce ve Türkçe formlar arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki bulunduğunu ( $r=.82$ ,  $p< .05$ ) ve anlamlı fark olmadığını ( $t=1.89$ ,  $p> .05$ ) göstermektedir.

Alt ölçeklerin İngilizce ve Türkçe formlarından alınan puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek için ilişkili gruplar T testi yapılmış ve puanlar arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar, Tablo 12’de sunulmaktadır.

**Tablo 12: Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin Alt Ölçeklerinin İngilizce Ve Türkçe Formlarının Ortalama, Standart Sapma, Korelasyon Ve t Değerleri**

Alt Ölçekler İngilizce	N	$\bar{X}$	Ss	Alt Ölçekler Türkçe	N	$\bar{X}$	Ss	r	p	t	p
Kültürlerarası Etkileşime Katılım	33	4.01	.28	Kültürlerarası Etkileşime Katılım	33	4.08	.32	.81	.00	2.06	.05
Kültürel Farklılıklara Saygı Duyma	33	4.21	.43	Kültürel Farklılıklara Saygı Duyma	33	4.44	.47	.62	.00	3.27	.00
Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven	33	3.89	.60	Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven	33	3.86	.51	.67	.00	-.30	.78
Kültürlerarası Etkileşimden Zevk Alma	33	4.07	.58	Kültürlerarası Etkileşimden Zevk Alma	33	4.03	.56	.62	.00	-.45	.64
Kültürlerarası Etkileşime Özen Gösterme	33	3.96	.44	Kültürlerarası Etkileşime Özen Gösterme	33	3.98	.34	.58	.00	.31	.75

Tablo 12’de görüldüğü gibi, Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin tüm alt ölçekleri için İngilizce ve Türkçe formlar arasındaki ilişki  $r=.81$  ile  $r=.58$  arasında değişmektedir ( $p < .05$ ). Bu değerler, iki uygulama arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Tablo 12’deki t değerleri incelendiğinde, Kültürel Farklılıklara Saygı Duyma alt ölçeği dışında hesaplanan tüm t değerleri, ölçeğin İngilizce ve Türkçe formlarından elde edilen puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamsız olduğunu göstermektedir ( $p>.05$ ). Farklılıklara Saygı Duyma alt ölçeği için iki uygulama arasında anlamlı bir fark olmakla birlikte ( $t=3.27$ ),  $p<.05$ ), bu alt ölçek için iki uygulama arasındaki ilişkinin yüksek olması sonucu, alt ölçeklerin İngilizce ve Türkçe formlarının eşdeğer olduğu söylenebilir.

İngilizce ve Türkçe formlarda yer alan maddelerden alınan puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek için ilişkili gruplar t testi yapılmış ve puanlar arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır.

Tablo 13'te Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin maddelerinin İngilizce ve Türkçe formlarının ortalama, standart sapma, korelasyon ve t değerleri yer almaktadır.

**Tablo 13: Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin Maddelerinin İngilizce Ve Türkçe Formlarına Ait Ortalama, Standart Sapma, Korelasyon Ve t Değerleri**

Maddeler İngilizce	N	$\bar{X}$	Ss	Maddeler Türkçe	N	$\bar{X}$	Ss	r	p	t	p
1.	33	4.54	.56	1.	33	4.60	.49	.57	.00	-.70	.48
2.	33	4.30	.68	2.	33	4.51	.71	.57	.00	-1.87	.07
3.	33	4.00	.70	3.	33	3.87	.64	.55	.00	1.07	.29
4.	33	4.06	.86	4.	33	3.78	.64	.53	.00	2.05	.05
5.	33	3.72	.57	5.	33	3.69	.63	.54	.00	.297	.77
6.	33	3.69	.91	6.	33	3.87	.81	.66	.00	-1.43	.16
7.	33	4.36	.99	7.	33	4.63	.48	.41	.02	-1.72	.95
8.	33	4.57	.56	8.	33	4.69	.52	.50	.00	1.27	.21
9.	33	4.06	.78	9.	33	3.93	.60	.53	.00	1.00	.32
10.	33	3.96	.73	10.	33	4.09	.73	.48	.00	-.94	.35
11.	33	3.51	.56	11.	33	3.78	.59	.52	.00	-2.72	.01
12.	33	4.00	.66	12.	33	3.93	.70	.40	.02	.46	.64
13.	33	4.30	.64	13.	33	4.21	.63	.37	.03	.72	.47
14.	33	4.18	.58	14.	33	4.27	.57	.50	.00	-.90	.37
15.	33	4.15	.75	15.	33	4.21	.89	.55	.00	-.44	.66
16.	33	4.36	.60	16.	33	4.39	.49	.45	.00	-.29	.76
17.	33	4.15	.90	17.	33	4.30	.58	.50	.00	-1.09	.28
18.	33	4.51	.61	18.	33	4.66	.54	.53	.00	-1.53	.13
19.	33	3.57	.61	19.	33	3.39	.55	.32	.05	1.53	.13
20.	33	3.18	1.26	20.	33	3.75	1.14	.53	.00	-2.81	.00
21.	33	4.21	.54	21.	33	4.03	.39	.55	.00	2.24	.03
22.	33	3.57	.75	22.	33	3.84	.79	.62	.00	-2.32	.02
23.	33	3.93	.42	23.	33	4.06	.49	.61	.00	-1.67	.10
24.	33	4.00	.55	24.	33	4.03	.52	.53	.00	-.32	.74

Tablo 13'e göre 11, 19, 20, 21 ve 22. maddeler dışında kalan maddelerin hepsinde anlamlı ilişki ve anlamsız t değeri olduğu görülmektedir. 11, 19, 20, 21 ve 22. maddelerde ise t değerleri anlamlı ( $p > .05$ ) olmasına rağmen bu maddeler anlamlı ilişki ( $p < .05$ ) koşulunu karşılamaktadır. Bu durumda, ölçeğin İngilizce ve Türkçe formlarının eşdeğer olduğu söylenebilir.

### 2.3.1.2. Geçerlik Çalışması

Ölçeğin orijinal formunun geçerlik çalışması kapsamında yapı geçerliğini test etmek için açımlayıcı faktör analizi uygulanmış ve ölçeğin 5 faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Bu çalışmada ise doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik daha önce saptanan bir hipotezin ya da kuramın test edilmesi söz konusudur (Büyüköztürk, 2007, 123).

Faktör analizinde örneklem büyüklüğünün, korelasyon güvenirliğini sağlayacak kadar büyük olması önemlidir. Genel bir kural olarak, örneklem büyüklüğünün değişken sayısının on katı civarında olması gerekmektedir (Bryman ve Cramer 2001, 263'ten aktaran Tavşancıl, 2006, 51).

Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin geçerlik çalışması için Yıldız Teknik Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği sertifika programına devam eden toplam 181 öğretmen adayı ile Fatih Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümüne devam edip aynı zamanda çeşitli devlet üniversitelerinde pedagojik formasyon almakta olan 59 öğretmen adayına ölçme aracı uygulanmıştır. Uygulama 2009-2010 güz yarıyılında yapılmıştır. Ölçekteki madde sayısının 24 olması nedeniyle çalışma grubunun büyüklüğünün yeterli olduğu görülmektedir.

Tablo 14'te öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları toplam puanlara yönelik betimsel istatistik sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 14: Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin Betimsel İstatistik Sonuçları**

<b>Aritmetik Ortalama</b>	97.36
<b>Standart Sapma</b>	10.53
<b>En Küçük Puan</b>	63
<b>En Yüksek Puan</b>	120
<b>Ranj</b>	57
<b>Mod</b>	89
<b>Ortanca</b>	97
<b>Sivrilik</b>	.02
<b>Çarpıklık</b>	-.29
<b>Kolmogorov Smirnov Z</b>	.72
<b>p</b>	.67

Tablo 14'te yer alan Kolmogorov Smirnov testi sonucu puanların normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir ( $Z=.72$ ,  $p>.05$ ).

Normal dağılım koşulunun sağlandığı belirlendikten sonra verilerin faktör analizi için uygunluğunu test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett's testi



uygulanmıştır. Tablo 15’te görüldüğü gibi, Kaiser-Meyer-Olkin değerinin .60’dan büyük; Barlett’s testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2007, 126).

**Tablo 15: Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin Kaiser-Meyer-Olkin Ve Barlett's Testi Sonuçları**

<b>Kaiser-Meyer-Olkin</b>	.89
<b>Bartlett's</b>	.00

Faktör analizi için gerekli varsayımların karşılandığı belirlendikten sonra doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Tablo 16’da alt ölçeklerin açıkladığı varyans yüzdeleri bulunmaktadır.

**Tablo 16: Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin Alt Ölçeklerinin Açıkladığı Varyans Yüzdeleri**

<b>Alt Ölçekler</b>	<b>Öz Değer</b>	<b>Açıklanan Varyans Yüzdesi</b>	<b>Toplam Varyans Yüzdesi</b>
<b>Kültürlerarası Etkileşime Katılım</b>	5.13	21.39	21.39
<b>Kültürel Farklılıklara Saygı Duyma</b>	3.60	15.03	36.43
<b>Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven</b>	2.69	11.22	47.65
<b>Kültürlerarası Etkileşimden Zevk Alma</b>	2.44	10.20	57.85
<b>Kültürlerarası Etkileşime Özen Gösterme</b>	1.23	5.14	63.00

Tablo 16’da görüldüğü gibi, alt ölçeklerin açıkladıkları toplam varyans % 63’tür. Açıklanan varyansın yüksek olması, ilgili kavramın ne derece iyi ölçüldüğünün bir göstergesidir. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın en az % 30 olması yeterli görülürken çok faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın daha yüksek olması gerekir (Büyüköztürk, 2007, 125). Bu bağlamda, alt ölçeklerin açıkladığı varyansın yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 17’de maddelerin faktör yük değerleri yer almaktadır.

**Tablo 17: Kùltùrlerarası Duyarlılık Ölçeğinin Maddelerinin Faktör Yük Değerleri**

	Kùltùrlerarası Etkileşime Katılım	Kùltürel Farklılıklara Saygı Duyma	Kùltùrlerarası Etkileşimde Özgüven	Kùltùrlerarası Etkileşimden Zevk Alma	Kùltùrlerarası Etkileşime Özen Gösterme
1	.45				
13	.33				
17*	.59				
21	.60				
23	.66				
24	.76				
2		.89			
7		.81			
8		.87			
16		.89			
18		.89			
20		.89			
3			.76		
4			.79		
5			.81		
6			.51		
10			.74		
11*			.31		
9				.55	
12				.80	
15				.69	
22*				.58	
14					.45
19					.64

Tablo 17 incelendiğinde, maddelerin faktör yüklerinin .31 ile .89 arasında değiştii gör÷lmektedir. Büyüköztürk (2007, 124), faktör yük değerinin .45 ya da daha yüksek olmasının madde seçimi için iyi bir ölçüt olmakla beraber az sayıda madde için bu sınırın .30'a kadar indirilebileceğini belirtmiştir. Bu durumda, Tablo 14'te yer alan faktör yüklerinin kabul edilebilir düzeyde oldukları söylenebilir.

Maddelerin faktör yük değerleri ölçeğin orijinal formuyla karşılaştırıldığında, Kùltùrlerarası Etkileşime Katılım alt ölçeği altında bulunması gereken 11. maddenin Kùltùrlerarası Etkileşimde Özgüven alt ölçeği altında; Kùltùrlerarası Etkileşime Özen Gösterme alt ölçeği altında bulunması gereken 17. maddenin Kùltùrlerarası Etkileşime Katılım alt ölçeği altında ve Kùltùrlerarası Etkileşime Katılım alt ölçeği altında olması gereken 22. maddenin Kùltùrlerarası Etkileşimden Zevk Alma alt ölçeği altında olduğu gör÷lmektedir. Alt ölçeklerin orijinal formuyla tutarlılık göstermeyen bu üç madde konusunda ölçeği geliştiren iki araştırmacıdan biri olan

Guo-Ming Chen ile e-posta yoluyla görüşülmüştür. Ölçek sahibinin önerisi üzerine ölçeğin tek faktörlü olarak kullanılmasına karar verilmiştir. Bu sebeple, ölçeğin tek bir yapıyı veya kavramı ölçtüğü varsayılarak faktör analizi tekrarlanmıştır.

Tablo 18’de yinelenen faktör analizi sonucu maddelerin aldıkları faktör yük değerleri bulunmaktadır.

**Tablo 18: Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin Tek Faktörlü Analizi**

Madde	Faktör Yük Değeri	Madde	Faktör Yük Değeri
1	.58	13	.49
2	.78	14	.42
3	.63	15	.55
4	.62	16	.75
5	.56	17	.61
6	.46	18	.74
7	.76	19	.19
8	.81	20	.75
9	.52	21	.48
10	.65	22	.45
11	.29	23	.56
12	.54	24	.52

Tablo 18’e göre, maddelerin faktör yük değerleri .19 ile .81 arasında değişmektedir. 19. maddenin faktör yük değerinin .19 olması nedeniyle bu madde ölçekten çıkarılmıştır. 11. maddenin ise faktör yük değerinin .29 olduğu görülmektedir. Bu değer faktör analizi için alt sınır olarak kabul edilen .30’a çok yakın olması sebebiyle ölçekten çıkarılmamıştır.

### 2.3.1.3. Güvenirlik Çalışması

Güvenirlik, bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılıktır ve testin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir. Güvenirlik, bir korelasyon katsayısıyla (r) belirlenir ve 0 ile 1 arasında değişen değerler alır. Değer 1’e yaklaştıkça güvenilirliğin yüksek olduğu kabul edilir (Büyüköztürk, 2007, 169; Karasar, 2007, 148).

İç tutarlılık sık sık başvurulan bir güvenilirlik ölçütüdür. İç tutarlılığın dayandığı temel görüş, her ölçme aracının belli bir bütünü oluşturmak üzere birbirinden bağımsız

ünitelerden oluştuğu ve bunların bütün içinde birbirlerine eşit ağırlıklara sahip olduğu varsayımdır. Likert tipi ölçeklerde olduğu gibi test maddelerine verilecek cevapların üç veya daha fazla seçenekli olması durumunda iç tutarlılığı belirlemek amacıyla Cronbach tarafından geliştirilmiş olan alfa katsayısı kullanılır (Büyüköztürk, 2007, 170; Karasar, 2007, 150). Elde edilen alfa değeri, testin homojenliğinin göstergesi olarak kabul edilir. Bu sebeple, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının düşük olması ölçeğin birkaç özelliği bir arada ölçtüğünü gösterebilir. .70 iç tutarlılık katsayısı için kabul edilen en düşük değerdir (Nunnally, 1978'den aktaran Tavşancıl, 2006, 29).

Tablo 19'da Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin orijinal ve Türkçeye uyarlanmış formlarının Cronbach Alpha katsayıları yer almaktadır. Faktör analizi sonucu ölçekten çıkarılan 19. madde güvenilirlik hesaplamasına dâhil edilmemiştir.

**Tablo 19: Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin Cronbach Alpha Katsayıları**

Cronbach Alpha Orijinal	Cronbach Alpha Türkçe
.88	.90

Tablo 19'da görüldüğü gibi ölçeğin orijinal formuna ait Cronbach Alpha katsayısı .88; Türkçeye uyarlanmış formuna ait alfa katsayısı ise .90'dır. Bu katsayı, ölçeğin Türkçeye uyarlanmış formunun iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir.

Güvenirlik çalışması kapsamında ayrıca, madde toplam puan korelasyonu hesaplanmıştır. Bu korelasyon, test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar.

Genel olarak, madde toplam puan korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği; .20-.30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda teste alınabileceği; .20'den daha düşük maddelerin ise teste alınmaması gerektiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2007, 171). Tablo 20'de Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin maddelerinin ortalama, standart sapma ve madde toplam korelasyon değerleri bulunmaktadır.

**Tablo 20: Kùltùrlerarası Duyarlılık Òlçeđinin Maddelerinin Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Değerleri**

Madde	$\bar{X}$	Ss	R
1	4.32	.71	.54
2	4.42	.66	.66
3	3.89	.84	.61
4	3.86	.83	.61
5	3.62	.84	.55
6	3.80	.83	.45
7	4.36	.70	.65
8	4.43	.68	.70
9	3.97	.85	.49
10	3.95	.82	.64
11	3.69	.87	.21
12	4.07	.80	.53
13	4.23	.69	.45
14	4.09	.72	.38
15	4.34	.73	.53
16	4.45	.63	.63
17	4.25	.79	.56
18	4.45	.67	.61
20	4.37	.68	.62
21	3.76	.68	.44
22	3.88	.94	.43
23	3.97	.71	.52
24	3.91	.92	.46

Tablo 20 incelendiğinde, madde toplam korelasyon değerlerinin (R) .21 ile .70 arasında değiştiği gòr÷lmektedir. Bu sonuca gòre òlçekte yer alan maddelerin òlçeđin b÷t÷n÷yle ilişki gòsterdiđi sòylenabilir.

Kùltùrlerarası Duyarlılık Òlçeđinin Tùrkçeye uyarlanması amacıyla sırasıyla dil eşdeğerliği, geçerlik ve g÷venirlik çalışmaları yapılmıştır. Geçerlik çalışması sırasında, òlçeđin Tùrkçeye uyarlanmış formunda yer alan maddelerin faktòr y÷k değerlerine gòre alt òlçeklere dağılımının, òlçeđin orijinal formuyla tutarlılık gòstermediđi tespit edilmiştir. Bu sebeple orijinal formunda 5 faktòrden oluşan òlçek Tùrkçe uyarlamasında tek faktòrl÷ olarak analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda 19. madde, faktòr y÷k değeri d÷ř÷k olduğu için òlçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 23

madde dil eşdeğerliği, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sırasında kabul edilebilir değerler gösterdikleri için ölçekte aynen yer almıştır.

### 2.3.2. Etnikmerkezcilik Ölçeği

Öğretmen adaylarının etnikmerkezcilik düzeylerini ölçmek için Neuliep ve McCroskey (1997) tarafından geliştirilen 22 maddelik 5’li Likert tipi Etnikmerkezcilik Ölçeği (EK 2) kullanılmıştır. Ölçekte yer alan 4, 7, 9, 12, 15 ve 19. maddeler ters çevrilerek puanlanmaktadır. Orijinal ölçeğin güvenilirlik çalışmasında Cronbach Alfa katsayısı .92 olarak bulunmuştur.

#### 2.3.2.1. Etnikmerkezcilik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması

Etnikmerkezcilik Ölçeği ile Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği birlikte Türkçeye uyarlanmıştır. Dolayısıyla her iki ölçeğin Türkçeye uyarlanma süreci ile dil eşdeğerliği, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yürütüldüğü çalışma grupları aynıdır.

Ölçeğin dil eşdeğerliğini belirlemek amacıyla, 3 hafta arayla yapılan İngilizce ve Türkçe uygulamalar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için ilişkili gruplar için t testi uygulanmıştır. Ayrıca iki formun maddelerinden alınan puanlar arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. İstatistiksel analizlere başlamadan önce elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi uygulanmıştır. Tablo 21’de Kolmogorov Smirnov testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 21: Etnikmerkezcilik Ölçeğinin İngilizce Ve Türkçe Formlarına Ait Kolmogorov Smirnov Testi Sonucu**

Ölçek	z	p
İngilizce	.66	.78
Türkçe	.80	.55

Tablo 21’de görüldüğü gibi ölçeğin İngilizce ve Türkçe formlarından elde edilen puanlara ait değerler, verilerin normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir ( $Z_I = .66$ ,  $Z_T = .80$ ,  $P > .05$ ). Tablo 22’de ölçeğin İngilizce ve Türkçe formlarından elde edilen toplam puanlara ait ortalama, standart sapma, korelasyon ve t değerleri yer almaktadır.

**Tablo 22: Etnikmerkezcilik Ölçeğinin İngilizce Ve Türkçe Formlarından Elde Edilen Toplam Puanlara Ait Ortalama, Standart Sapma, Korelasyon Ve T Değerleri**

İngilizce	N	$\bar{X}$	Ss	Türkçe	N	$\bar{X}$	Ss	r	p	t	p
	33	48.96	7.95		33	46.6	8.74	.80	.00	-2.57	.02

Tablo 22 incelendiğinde, ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları arasında anlamlı fark ( $t = -2.57$ ,  $p < .05$ ) olmasına rağmen yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki ( $r = .80$ ,  $p < .05$ ) olduğu görülmektedir.

İngilizce ve Türkçe formlarda yer alan maddelerden alınan puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek için ilişkili gruplar için t testi yapılmış ve puanlar arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Tablo 23'te Etnikmerkezcilik Ölçeğinin maddelerinin İngilizce ve Türkçe formlarının ortalama, standart sapma, korelasyon ve t değerleri yer almaktadır.

**Tablo 23: Etnikmerkezcilik Ölçeğinin Maddelerinin İngilizce ve Türkçe Formlarına Ait Ortalama, Standart Sapma, Korelasyon ve t Değerleri**

Maddeler İngilizce	N	$\bar{X}$	Ss	Maddeler Türkçe	N	$\bar{X}$	Ss	r	p	t	p
1	33	2.12	.59	1	33	1.93	.82	.64	.00	1.64	.11
2	33	2.84	.97	2	33	2.75	1.19	.80	.00	.722	.47
3	33	2.75	.70	3	33	2.81	.52	.38	.02	-.49	.62
4	33	2.24	.75	4	33	2.03	.68	.53	.00	1.75	.09
5	33	2.09	.84	5	33	2.06	.89	.53	.00	.20	.84
6	33	1.75	.79	6	33	1.60	.60	.44	.01	1.15	.25
7	33	2.48	.71	7	33	2.36	.82	.49	.00	.89	.37
8	33	2.03	.84	8	33	1.87	.92	.68	.00	1.22	.23
9	33	1.66	.69	9	33	1.45	.56	.40	.02	1.75	.09
10	33	2.66	.69	10	33	2.48	.87	.59	.00	1.43	.16
11	33	2.78	.92	11	33	2.63	.99	.86	.00	1.71	.09
12	33	2.60	1.8	12	33	2.60	1.02	.72	.00	.00	1.00
13	33	2.54	.83	13	33	2.24	.75	.38	.02	1.97	.06
14	33	2.24	.70	14	33	2.24	.93	.75	.00	.00	1.00
15	33	2.09	.76	15	33	2.18	.84	.65	.00	-.77	.47
16	33	2.15	.94	16	33	2.00	.79	.75	.00	1.97	.06
17	33	2.36	.65	17	33	2.24	.66	.80	.00	1.67	.10
18	33	1.60	.78	18	33	1.42	.56	.74	.00	1.97	.06
19	33	3.15	.56	19	33	3.18	.58	.95	.00	-1.00	.32
20	33	1.78	.78	20	33	1.78	.61	.46	.00	1.64	.11
21	33	1.42	.61	21	33	1.54	.66	.64	.00	-1.27	.21
22	33	1.54	.71	22	33	1.33	.47	.55	.00	2.03	.06

Tablo 23'te yer alan değerler, Etnikmerkezcilik Ölçeğinin maddelerinin İngilizce ve Türkçe formları arasında anlamlı ilişki ve/veya anlamsız t değeri koşulunun sağlandığını göstermektedir. Bu sonucuna göre, ölçeğin İngilizce ve Türkçe formlarının eşdeğer olduğu söylenebilir.

### 2.3.2.2. Geçerlik Çalışması

Etnikmerkezcilik Ölçeğinin orijinal formunun tek faktörlü bir yapı gösterdiği bilinmektedir. Bu sebeple, ölçeğin Türkçe formu için doğrulatoryıcı faktör analizi yapılmıştır. Tablo 24'te Etnikmerkezcilik Ölçeğine ait betimsel istatistik sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 24: Etnikmerkezcilik Ölçeğinin Betimsel İstatistik Sonuçları**

<b>Aritmetik Ortalama</b>	48.92
<b>Standart Sapma</b>	9.29
<b>En Küçük Puan</b>	28
<b>En Yüksek Puan</b>	79
<b>Ranj</b>	51
<b>Mod</b>	50
<b>Ortanca</b>	49
<b>Sivrilik</b>	.38
<b>Çarpıklık</b>	.34
<b>Kolmogorov Smirnov Z</b>	.81
<b>p</b>	.52

Tablo 24'te yer alan Kolmogorov Smirnov testi sonucu puanların normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir ( $Z = .81, p > .05$ ).

Normal dağılım koşulunun sağlandığı belirlendikten sonra verilerin faktör analizi için uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett's testi uygulanmıştır. Tablo 25'teki değerler ( $KMO > .60$ ,  $Bartlett's < .05$ ), ölçekten elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

**Tablo 25: Etnikmerkezcilik Ölçeğinin Kaiser-Meyer-Olkin Ve Bartlett's Testi Sonuçları**

<b>Kaiser-Meyer-Olkin</b>	.81
<b>Bartlett's</b>	.00



Faktör analizi için gerekli koşulların sağlandığı tespit edildikten sonra doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucu açıklanan tek faktörün öz değeri, 4.95 ve açıkladığı varyans yüzdesi 25'tir. Tablo 26'da ölçekte yer alan 22 maddenin faktör yük değerleri bulunmaktadır.

**Tablo 26: Etnikmerkezcilik Ölçeğinin Maddelerinin Faktör Yük Değerleri**

Madde	Faktör Yük Değeri	Madde	Faktör Yük Değeri
1	.42	12	.34
2	.35	13	.48
3	.34	14	.59
4	.35	15	.43
5	.60	16	.42
6	.57	17	.31
7	.48	18	.63
8	.58	19	.06
9	.49	20	.57
10	.18	21	.68
11	.50	22	.57

Tablo 26 incelendiğinde, 10. ve 19. maddeler dışında kalan maddelerin faktör yük değerlerinin, .31 ile .68 arasında değiştiği görülmektedir. 10. ve 19. maddeler, faktör yük değerlerinin alt sınır olarak kabul edilen .30'un altında kalması sebebiyle ölçekten çıkarılmıştır.

### 2.3.2.3. Güvenirlik Çalışması

Etnikmerkezcilik Ölçeğinin güvenilirlik çalışmasında, iç tutarlılığı test etmek için Cronbach Alfa katsayısı; ölçekteki maddelerin ölçeğin bütünüyle ilişkisini test etmek için madde toplam puan korelasyonu hesaplanmıştır.

Tablo 27'de ölçeğin orijinal ve Türkçe formlarının Cronbach Alfa katsayıları yer almaktadır. Faktör analizi sonucu ölçekten çıkarılan 10. ve 19. madde hesaplamaya dâhil edilmemiştir.

**Tablo 27: Etnikmerkezcilik Ölçeğinin Cronbach Alpha Katsayıları**

Cronbach Alpha Orijinal	Cronbach Alpha Türkçe
.92	.82

Tablo 27’de görüldüğü gibi, ölçeğin Türkçe formunun Cronbach Alfa katsayısı .82’dir. Bu değer, ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 28’de Etnikmerkezcilik Ölçeğinin maddelerinin ortalama, standart sapma ve madde toplam korelasyon değerleri bulunmaktadır.

**Tablo 28: Etnikmerkezcilik Ölçeğinin Maddelerinin Ortalama, Standart Sapma ve Madde Toplam Korelasyon Değerleri**

Madde	$\bar{X}$	Ss	R
1	2.34	1.00	.37
2	3.13	1.11	.31
3	2.96	.96	.27
4	2.10	.82	.27
5	2.24	.98	.54
6	1.87	.99	.48
7	2.11	.81	.37
8	2.16	.93	.51
9	1.52	.70	.39
11	2.57	1.01	.46
12	2.10	.89	.26
13	2.41	1.03	.41
14	2.05	.97	.52
15	2.42	.94	.34
16	2.17	1.04	.31
17	2.30	.99	.25
18	1.78	.82	.52
20	2.04	.89	.45
21	1.60	.77	.55
22	1.45	.75	.44

Tablo 28’de görüldüğü gibi ölçekteki maddelerin madde toplam korelasyon değerleri (R) .25 ile .55 arasında değişmektedir. Bu değerler güvenilirlik çalışması için kabul edilebilir olduğu için maddelerin hepsi ölçekte aynen yer almıştır.

Etnikmerkezcilik Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması amacıyla sırasıyla dil eşdeğerliği, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Geçerlik çalışması kapsamında yapılan faktör analizi sonucunda 10. ve 19. maddelerin faktör yüklerinin .30’un altında olması nedeniyle bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 20 madde dil eşdeğerliği, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sırasında kabul edilebilir değerler gösterdikleri için ölçekte aynen yer almıştır.

## 2.4. Ölçme Araçlarının Uygulanması

Ölçme araçları Türkçeye uyarlandıktan sonra, araştırmanın alt problemleriyle ilişkili sorularla beraber bir anket oluşturulmuştur. Bu anket, 2009-2010 bahar yarıyılı içerisinde Mart ayında uygulanmıştır. Uygulama gerçekleştirilmeden önce Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dekanlığı'ndan yazılı izin alınmıştır. İzin alındıktan sonra ilgili bölümlerdeki öğretim görevlileriyle görüşülmüş ve sınıflara birlikte girilerek öğretmen adaylarına araştırmanın amacı açıklanmıştır. Ayrıca, araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı belirtilmiştir. Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik ölçekleri aynı anda uygulanmıştır. Anketin, çalışma grubunda yer alan öğretmen adayları tarafından cevaplanması yaklaşık 15 dakika sürmüştür.

## 2.5. Verilerin Çözümlemesi

Anketin uygulanması sonucu elde edilen veriler SPSS 17 istatistik programı ile çözümlenmiştir.

Araştırmanın alt problemleriyle ilişki olarak öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında bazı değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu sebeple, çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) yapılmıştır. MANOVA, bir ya da daha çok faktöre göre oluşan grupların birden fazla bağımlı değişken bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla kullanılır. Gruplara ait bir ortalama bileşen ve bundan elde edilen bir ortalama puan vardır. Böylece MANOVA ile bağımlı değişkenlerin bileşeninden elde edilen grup ortalama puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı incelenir. Bağımlı değişkenlere ilişkin puanların normal dağılım göstermesi; bağımlı değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin olması ve bağımlı değişkenlere ilişkin puanların varyans-kovaryans matrislerinin eşit (homojen) olması, MANOVA'nın başlıca varsayımlarıdır (Büyüköztürk, 2007, 137-138).

MANOVA'nın kovaryans matrislerin eşitliği koşulunun sağlanmadığı durumlarda bağımlı değişkenler ayrı ayrı analiz edilmiştir. Bu analizlerde grupların varyanslarının eşitliği koşulunu sağlayan değişkenler için ilişkisiz gruplar için T testi ve tek faktörlü varyans analizi (ANOVA); bu koşulu sağlamayan değişkenler için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri uygulanmıştır.

İlişkisiz gruplar için t testi, iki ilişkisiz örneklemin ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılır. Bu testi uygulayabilmek için bağımlı değişkene ilişkin verilerin normal dağılım göstermesi ve grupların varyanslarının eşit olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2007, 39).

İlişkisiz gruplar için ANOVA'nın t testinden farkı, ikiden fazla grup için uygulanmasıdır.

Mann Whitney U testi, t testinin varsayımlarının karşılanmadığı durumlarda iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için kullanılır. İki gruba ait puanların sıra sayıları toplamları temel alınır ve elde edilen sıra toplamları, grup büyüklüklerine bölünerek grupların sıra ortalamaları bulunur (Büyüköztürk, 2007, 155).

Kruskal Wallis H testi, ANOVA'nın varsayımlarının karşılanmadığı durumlarda kullanılır. İstatistiksel işlem, grupların puanlarının bir set olarak düşünülüp puanlara en küçük puandan başlayarak sıra değerleri verilmesi ve Mann Whitney U testinde olduğu gibi sıra toplamlarının grup büyüklüğüne bölünerek sıra ortalamalarının bulunması temeline dayanır (Büyüköztürk, 2007, 158).

Araştırmanın bağımlı değişkenleri, öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri; bağımsız değişkenleri ise bölüm, cinsiyet, öğretmen adaylarının yetiştikleri coğrafi bölge, yerleşim birimi, mezun oldukları lise türü, yurtdışı deneyimi ve farklı kültürlerden ve/veya ülkelerden arkadaşa sahip olup olmama durumudur.

### 3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

#### 3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Bölümlerine göre öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmen adaylarının, bölümlerine göre ölçeklerden aldıkları toplam puanlara ait ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 29’da sunulmaktadır.

**Tablo 29: Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

	<b>Bölüm</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>Ss</b>
<b>Kültürlerarası Duyarlılık</b>	Sınıf Öğretmenliği	128	89.04	9.35
	İngilizce Öğretmenliği	107	94.49	8.92
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	90	88.82	10.01
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	89	91.87	8.13
<b>Etnikmerkezcilik</b>	Sınıf Öğretmenliği	128	46.24	8.56
	İngilizce Öğretmenliği	107	42.08	9.40
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	90	45.95	12.13
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	89	47.06	7.74

Tablo 29’da görüldüğü gibi, Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinden alınan en yüksek ortalama İngilizce Öğretmenliği; en düşük ortalama ise Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerine aittir. Etnikmerkezcilik Ölçeğine göre ise en yüksek ortalama Din

Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği; en düşük ortalama İngilizce Öğretmenliği öğrencilerine aittir. Ortalamalarda gözlemlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için çoklu varyans analizi (MANOVA) uygulanmıştır.

MANOVA testinin yapılabilmesi için bazı varsayımların test edilmesi gerekmektedir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerini test etmek için Kolmogorov-Smirnov; grupların varyanslarının eşit olup olmadığını test etmek için Levene ve kovaryans matrislerin eşitliğini sınamak için Box's M testleri uygulanmıştır. Tablo 30'da bu testlerin sonuçları sunulmuştur.

**Tablo 30: Bölüm Değişkeni İçin MANOVA Testi Varsayımlarının Sınanması**

<b>Kolmogorov-Smirnov Testi</b>		
	<b>Kültürlerarası Duyarlılık</b>	<b>Etnikmerkezcilik</b>
<b>N</b>	414	414
$\bar{X}$	91.01	45.28
<b>Ss</b>	9.41	9.67
<b>Kolmogorov-Smirnov Z</b>	1.63	1.08
<b>P</b>	.05	.19
<b>Levene Testi</b>		
<b>F</b>	1.38	5.94
<b>Sd1</b>	3	3
<b>Sd2</b>	410	410
<b>P</b>	.25	.00
<b>Box's M Testi</b>		
<b>Box's M</b>		26.86
<b>F</b>		2.95
<b>Sd1</b>		9
<b>Sd2</b>		1443511
<b>P</b>		.00

Tablo 30'da yer alan Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre, Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ( $Z= 1.63, p>.05$ ) ve Etnikmerkezcilik Ölçeğinden ( $Z=1.08, p>.05$ ) alınan puanlar normal dağılım göstermektedir. Levene testi sonucuna göre, Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğine ait değerler, grupların varyanslarının eşit olduğunu ( $F= 1.38, p>.05$ ) gösterirken, Etnikmerkezcilik Ölçeğine ait değerler grupların varyanslarının eşit olmadığını ( $F= 5.94, p<.05$ ) göstermektedir. Ayrıca, Box's M testi sonucu kovaryans matrislerinin eşit olmadığını ( $F=2.95, p<.05$ ) göstermektedir. Bu bulgular, MANOVA'nın varsayımlarından ikisinin karşılanmadığını ortaya koymaktadır.

MANOVA'nın varsayımlarının karşılanmaması nedeniyle birinci alt problemin bağımlı değişkenleri ayrı alt problemler dâhilinde ele alınıp ayrı ayrı analiz edilmiştir. Bu bağlamda incelenen alt problemler ve uygulanan analizler aşağıdaki gibidir:

(1) Bölümlerine göre öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?

Bölüm değişkeninin öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde anlamlı bir farka yol açıp açmadığını belirlemek amacıyla tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA'nın ön koşulu grupların varyanslarının eşitliğinin sınanmasıdır. Tablo 27'de yer alan Levene Testi sonucu, bu ön koşulun sağlandığını göstermektedir ( $F=1.38, p>.05$ ).

Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında bölümlerine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunun anlamlı olduğu görülmüştür ( $F=9.12, p=.00$ )

Bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Scheffe testi uygulanmıştır. Tablo 31'de bu testin sonuçları sunulmaktadır.

**Tablo 31: Bölüm Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık Düzeylerine İlişkin Scheffe Testi Sonucu**

(I) Bölüm	(J) Bölüm	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	p
SBÖ	DKABÖ	-3.05	1.36	.17
	SÖ	-.22	1.25	.99
	İÖ	-5.67	1.30	.00
DKABÖ	SBÖ	3.05	1.36	.17
	SÖ	2.82	1.26	.17
	İÖ	-2.61	1.31	.26
SÖ	SBÖ	.22	1.25	.99
	DKABÖ	-2.82	1.26	.17
	İÖ	-5.44	1.19	.00
İÖ	SBÖ	5.67	1.30	.00
	DKABÖ	2.61	1.31	.26
	SÖ	5.44	1.19	.00

SBÖ: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

DKABÖ: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği

İÖ: İngilizce Öğretmenliği

SÖ: Sınıf Öğretmenliği

Tablo 31’de görüldüğü gibi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ile yalnızca İngilizce Öğretmenliği öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında İngilizce Öğretmenliği öğrencilerinin lehine anlamlı fark bulunmaktadır ( $p<.05$ ). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği öğrencileri ile diğer gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p>.05$ ). Sınıf Öğretmenliği öğrencileri ile yalnızca İngilizce Öğretmenliği öğrencileri arasında İngilizce Öğretmenliği öğrencilerinin lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). İngilizce Öğretmenliği öğrencileri ile Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği öğrencileri arasında anlamlı fark ( $p<.05$ ) olmasına rağmen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği öğrencileri arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ( $p>.05$ ).

(2) Bölümlerine göre öğretmen adaylarının etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?

Tablo 30’da yer alan Levene Testi sonucu, etnikmerkezcilik değişkeni için grupların varyanslarının eşitliği koşulunun sağlanmadığını göstermektedir ( $p<.05$ ). Bu nedenle, bölüm değişkeninin öğretmen adaylarının etnikmerkezcilik düzeyleri üzerindeki etkisini test etmek için parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Test sonuçları, Tablo 32’de sunulmaktadır.

**Tablo 32: Bölüm Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Etnikmerkezcilik Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu**

Bölüm	N	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	90	214.27	2	9.26	.00
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	89	232.17			
Sınıf Öğretmenliği	128	221.01			
İngilizce Öğretmenliği	107	165.13			

Tablo 32’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının etnikmerkezcilik düzeyleri bölümlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ( $\chi^2=9.26$ ,  $p<.00$ ). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, etnikmerkezcilik düzeyi en düşük grubun İngilizce Öğretmenliği; en yüksek grubun ise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin olduğu görülmektedir.



### 3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci problemi “Cinsiyetlerine göre öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmen adaylarının ikinci alt problem bağlamında ölçeklerden aldıkları toplam puanlara ait ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 33’de sunulmaktadır.

**Tablo 33: Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss
Kültürlerarası Duyarlılık	Kadın	225	91.41	9.75
	Erkek	189	90.53	8.99
Etnikmerkezcilik	Kadın	225	44.27	8.72
	Erkek	189	46.48	10.58

Tablo 33’te görüldüğü gibi, kadın öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksektir. Erkek öğretmen adaylarının ise etnikmerkezcilik düzeylerinin kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan bu farkın istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek için MANOVA yapılmıştır. Tablo 34’te MANOVA’nın ön koşulu olarak kabul edilen testlerin sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 34: Cinsiyet Değişkeni İçin MANOVA Testi Varsayımlarının Sınanması**

Kolmogorov-Smirnov Testi		
	Kültürlerarası Duyarlılık	Etnikmerkezcilik
N	414	414
$\bar{X}$	91.01	45.28
Ss	9.41	9.67
Kolmogorov-Smirnov Z	1.63	1.08
P	.05	.19
Levene Testi		
F	1.73	5.22
Sd1	1	1
Sd2	412	412
P	.19	.02
Box’s M Testi		
Box’s M		23.37
F		7.75
Sd1		3
Sd2		9.93
P		.00

Tablo 34'te yer alan Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre, Kùltùrlerarası Duyarlılık Òlçeđi ( $Z= 1.63, p>.05$ ) ve Etnikmerkezcilik Òlçeđinden ( $Z=1.08, p>.05$ ) alınan puanlar normal dağılım göstermektedir. Levene testi sonucuna göre, Kùltùrlerarası Duyarlılık Òlçeđine ait değerler, grupların varyanslarının eđit olduğunu ( $F= 1.73, p>.05$ ) gösterirken, Etnikmerkezcilik Òlçeđine ait değerler grupların varyanslarının eđit olmadığını ( $F= 5.22, p<.05$ ) göstermektedir. Ayrıca, Box's M testi sonucu kovaryans matrislerinin eđit olmadığını ( $F=7.75, p<.05$ ) göstermektedir.

MANOVA'nın iki varsayımının karđılanmaması sebebiyle ikinci alt problemin bağımlı değişkenleri ayrı alt problemler dâhilinde ele alınıp ayrı ayrı analiz edilmiştir. Bu bağlamda incelenen alt problemler ve uygulanan analizler aşağıdaki gibidir:

(1) Cinsiyetlerine göre òđretmen adaylarının kùltùrlerarası duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?

Tablo 34'te yer alan Levene Testi sonucu, ilişkisiz gruplarda t testinin ön koşulu olan grupların varyanslarının eğitliği koşulunun sağlandığını göstermektedir ( $p>.05$ ). Bu nedenle, cinsiyet değişkeninin, òđretmen adaylarının kùltùrlerarası duyarlılık düzeyleri üzerindeki etkisini test etmek amacıyla ilişkisiz gruplarda t testi uygulanmıştır.

Yapılan analiz sonucu elde edilen t değerinin, istatistiksel olarak anlamlı ( $t= .95, p>.05$ ) olmadığı görùlmüřtür. Bu sonuca göre, kadın ve erkek òđretmen adaylarının kùltùrlerarası duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmadığı söylenebilir.

(2) Cinsiyetlerine göre òđretmen adaylarının etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?

Tablo 31'de görùldüđü gibi, cinsiyetlerine göre òđretmen adaylarının etnikmerkezcilik düzeylerine ait Levene Testi sonucu grupların varyanslarının eğitliği koşulunun sağlanmadığını göstermektedir ( $p< .05$ ). Bu nedenle, cinsiyetlerine göre òđretmen adaylarının etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek amacıyla parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Test sonucu, Tablo 35'te sunulmaktadır.

**Tablo 35: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Etnikmerkezcilik Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu**

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	U	p
Kadın	225	192.28	17839	.00
Erkek	189	225.61		

Tablo 35’te görüldüğü gibi, Mann Whitney U testinin sonucu anlamlıdır (U=17839, p<.00). Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde, öğretmen adaylarının etnikmerkezcilik düzeyleri arasında erkek öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark olduğu söylenebilir.

### 3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Yetiştikleri coğrafi bölgelere göre öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmen adaylarının yetiştikleri coğrafi bölgelere göre ölçeklerden aldıkları toplam puanlara ait ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 36’da sunulmaktadır.

**Tablo 36: Öğretmen Adaylarının Yetiştikleri Coğrafi Bölgelere Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri**

	Coğrafi Bölge	N	$\bar{X}$	Ss
<b>Kültürlerarası Duyarlılık</b>	Marmara	139	90.38	9.63
	Karadeniz	54	90.77	9.79
	Doğu Anadolu	48	91.08	9.23
	Akdeniz	37	88.94	9.68
	İç Anadolu	36	91.72	9.68
	Güneydoğu Anadolu	33	92.33	7.67
	Ege	33	88.57	7.91
	Türkiye Dışı	34	95.38	9.02
<b>Etnikmerkezcilik</b>	Marmara	139	45.73	9.53
	Karadeniz	54	46.00	9.60
	Doğu Anadolu	48	42.79	12.13
	Akdeniz	37	45.21	8.03
	İç Anadolu	36	47.22	8.71
	Güneydoğu Anadolu	33	43.87	9.83
	Ege	33	46.84	9.55
	Türkiye Dışı	34	43.76	9.73

Tablo 36 incelendiğinde, Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinden alınan en yüksek ortalamanın Türkiye dışında yetişen öğretmen adaylarına; en düşük ortalamanın ise Ege ve Akdeniz Bölgelerinde yetişen öğretmen adaylarına ait olduğu görülmektedir. Ayrıca, Etnikmerkezcilik Ölçeğinden alınan en yüksek ortalama Ege Bölgesinde yetişen öğretmen adaylarına ait olup; en düşük ortalama Doğu Anadolu Bölgesinde yetişen öğretmen adaylarına aittir. Ortalamalar arasında gözlemlenen bu farkın istatistiksel anlamlılığını test etmek için MANOVA yapılmıştır. Tablo 37’de MANOVA testi varsayımlarına yönelik test sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 37: Coğrafi Bölge Değişkeni İçin MANOVA Testi Varsayımlarının Sınanması**

<b>Kolmogorov-Smirnov Testi</b>		
	<b>Kültürlerarası Duyarlılık</b>	<b>Etnikmerkezcilik</b>
<b>N</b>	414	414
$\bar{X}$	91.01	45.28
<b>Ss</b>	9.41	9.67
<b>Kolmogorov-Smirnov Z</b>	1.63	1.08
<b>P</b>	.05	.19
<b>Levene Testi</b>		
<b>F</b>	.56	.92
<b>Sd1</b>	7	7
<b>Sd2</b>	406	406
<b>P</b>	.78	.49
<b>Box’s M Testi</b>		
<b>Box’s M</b>		33.51
<b>F</b>		1.56
<b>Sd1</b>		21
<b>Sd2</b>		218686
<b>P</b>		.06

Tablo 37’de görüldüğü gibi, Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre, Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ( $Z= 1.63$ ,  $p>.05$ ) ve Etnikmerkezcilik Ölçeğinden ( $Z=1.08$ ,  $p>.05$ ) alınan puanlar normal dağılım göstermektedir. Levene testi sonucuna göre, Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğine ait değerler ( $F= .56$ ,  $p>.05$ ) ve Etnikmerkezcilik Ölçeğine ait değerler grupların varyanslarının eşit olduğunu ( $F= .92$ ,  $p>.05$ ) göstermektedir. Ayrıca, Box’s M testi sonucu kovaryans matrislerinin eşit olduğunu ( $F=1.56$ ,  $p>.05$ ) göstermektedir.

Tablo 37’de yer alan sonuçlar; MANOVA testinin başlıca varsayımları olan normal dağılım gösterme, grupların varyanslarının ve kovaryans matrislerinin eşitliği ( $p>.05$ ) koşullarının sağlandığını göstermektedir.

Yetiştikleri coğrafi bölgelere göre öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek için yapılan MANOVA sonuçları Tablo 38’de sunulmaktadır.

**Tablo 38: Yetiştikleri Coğrafi Bölgelere Göre Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık Ve Etnikmerkezcilik Düzeylerine İlişkin MANOVA Testi Sonucu**

Etki		Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p
Kesişme	Wilks’ Lambda	.01	18961	2.00	405.00	.00
Coğrafi Bölge	Wilks’ Lambda	.95	1.50	14.00	810.00	.10

Tablo 38’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında yetiştikleri coğrafi bölgelere göre anlamlı fark bulunmamaktadır ( $\lambda = .95$ ,  $F=1.50$ ,  $p>.05$ ). Bu bulgu, öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik puanlarından oluşan doğrusal bileşenden elde edilen puanların yetiştikleri coğrafi bölgelere bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

### 3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Yetiştikleri yerleşim birimlerine göre öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmen adaylarının dördüncü alt problem bağlamında ölçeklerden aldıkları toplam puanlara ait ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 39’da sunulmaktadır.

**Tablo 39: Öğretmen Adaylarının Yetiştikleri Yerleşim Birimlerine Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

	Yerleşim Birimi	N	$\bar{X}$	Ss
Kültürlerarası Duyarlılık	Köy	59	89.45	8.28
	İlçe	181	89.67	9.41
	İl	174	92.95	9.50
Etnikmerkezcilik	Köy	59	45.93	10.69
	İlçe	181	46.40	9.96
	İl	174	43.89	8.83

Tablo 39’da yer alan ortalamalara göre, en yüksek kültürlerarası duyarlılık düzeyinin ilde yetişen öğretmen adaylarına; en düşük düzeyin ise köyde yetişen öğretmen adaylarına ait olduğu söylenebilir. Ayrıca, köyde ve ilçe yetişen öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları ortalamaların birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. İlçede yetişen öğretmen adaylarının en yüksek etnikmerkezcilik düzeyine; ilde yetişen öğretmen adaylarının ise en düşük etnikmerkezcilik düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için MANOVA yapılmıştır. Tablo 40’ta MANOVA testi varsayımlarına yönelik test sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 40: Yerleşim Birimi Değişkeni İçin MANOVA Testi Varsayımlarının Sınanması**

<b>Kolmogorov-Smirnov Testi</b>		
	<b>Kültürlerarası Duyarlılık</b>	<b>Etnikmerkezcilik</b>
<b>N</b>	414	414
$\bar{X}$	91.01	45.28
<b>Ss</b>	9.41	9.67
<b>Kolmogorov-Smirnov Z</b>	1.63	1.08
<b>P</b>	.05	.19
<b>Levene Testi</b>		
<b>F</b>	.57	2.01
<b>Sd1</b>	2	2
<b>Sd2</b>	411	411
<b>P</b>	.57	.14
<b>Box’s M Testi</b>		
<b>Box’s M</b>		6.13
<b>F</b>		1.01
<b>Sd1</b>		6
<b>Sd2</b>		272026
<b>P</b>		.41

Tablo 40’ta yer alan Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre, Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ( $Z= 1.63, p>.05$ ) ve Etnikmerkezcilik Ölçeğinden ( $Z=1.08, p>.05$ ) alınan puanlar normal dağılım göstermektedir. Levene testi sonucuna göre, Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğine ait değerler ( $F= .57, p>.05$ ) ve Etnikmerkezcilik Ölçeğine ait değerler grupların varyanslarının eşit olduğunu ( $F= 2.01, p>.05$ ) göstermektedir. Ayrıca, Box’s M testi sonucu kovaryans matrislerinin eşit olduğunu ( $F=6.13, p>.05$ ) göstermektedir. Tablo 40’ta sunulan bulgular, elde edilen verilerin MANOVA’nın normal dağılım, grupların varyanslarının ve kovaryans matrislerinin

eşitliği koşullarını sağladığını göstermektedir. Gerekli koşulların karşılandığı tespit edildikten sonra yapılan MANOVA sonucu Tablo 41’de sunulmaktadır.

**Tablo 41: Yetiştikleri Yerleşim Birimlerine Göre Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Düzeylerine İlişkin MANOVA Testi Sonucu**

Etki		Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p
Kesişme	Wilks’ Lambda ( $\lambda$ )	.01	18566	2.00	410.00	.00
Yerleşim Birimi	Wilks’ Lambda ( $\lambda$ )	.95	4.80	4.00	820.00	.00

Tablo 41’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında yetiştikleri yerleşim birimlerine göre anlamlı fark bulunmaktadır ( $\lambda = .95$ ,  $F=4.80$ ,  $p<.05$ ).

Bu bulgu, öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik puanlarından oluşan doğrusal bileşenden elde edilen puanların yetiştikleri yerleşim birimlerine bağlı olarak değiştiğini göstermektedir.

Tablo 42’de bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki etkileşim sunulmaktadır.

**Tablo 42: Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik İle Öğretmen Adaylarının Yetiştikleri Yerleşim Birimleri Arasındaki Etkileşim**

Kaynak	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	Sd	Ortalamalar Karesi	F	p
Düzeltilmiş Model	Kültürlerarası Duyarlılık	1123	2	561	6.49	.00
	Etnikmerkezcilik	591	2	295	3.19	.04
Kesişme	Kültürlerarası Duyarlılık	2623450	1	2623450	30305	.00
	Etnikmerkezcilik	657631	1	657631	7107	.00
Yerleşim Birimi	Kültürlerarası Duyarlılık	1123	2	561	6.49	.00
	Etnikmerkezcilik	591	2	295	3.19	.04
Hata	Kültürlerarası Duyarlılık	35578	411	86		
	Etnikmerkezcilik	38028	411	92		
Toplam	Kültürlerarası Duyarlılık	3467039	414			
	Etnikmerkezcilik	887533	414			
Düzeltilmiş Toplam	Kültürlerarası Duyarlılık	36702	413			
	Etnikmerkezcilik	38619	413			

Tablo 42’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ( $F= 6.49$ ,  $p<.05$ ) ve etnikmerkezcilik ( $F=3.19$ ,  $p<.05$ ) düzeyleri yetiştikleri yerleşim birimlerine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir.

Tablo 43’te, ortaya çıkan farkın hangi grupların lehine olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucu sunulmaktadır.

**Tablo 43: Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Düzeylerine İlişkin Scheffe Testi Sonucu**

Bağımlı Değişken	(I)Yerleşim Birimi	(J)Yerleşim Birimi	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	p
Kültürlerarası Duyarlılık	Köy	İlçe	-.221	1.39	.98
		İl	-3.50	1.40	.04
	İlçe	Köy	.221	1.39	.98
		İl	-3.28	.987	.00
	İl	Köy	3.50	1.40	.04
		İlçe	3.38	.987	.00
Etnikmerkezcilik	Köy	İlçe	-.476	1.44	.94
		İl	2.04	1.44	.37
	İlçe	Köy	.476	1.44	.94
		İl	2.51	1.02	.04
	İl	Köy	-2.04	1.44	.37
		İlçe	-2.51	1.02	.04

Tablo 43’te görüldüğü gibi, ilde ve ilçede yetişen öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri ile ilde ve köyde yetişen öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında ilde yetişenlerin lehine anlamlı fark bulunmaktadır ( $p<.05$ ). Diğer yandan, il ve ilçede yetişen öğretmen adaylarının etnikmerkezcilik düzeyleri arasında tespit edilen anlamlı fark, ilçede yetişen öğretmen adaylarının lehinedir ( $p<.05$ ). Diğer grupların karşılaştırılmasında anlamlı fark tespit edilmemiştir ( $p>.05$ ).



### 3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Mezun oldukları lise türüne göre öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmen adaylarının beşinci alt problem bağlamında ölçeklerden aldıkları toplam puanlara ait ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 44’te sunulmaktadır.

**Tablo 44: Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri**

	Lise Türü	N	$\bar{X}$	Ss
<b>Kültürlerarası Duyarlılık</b>	Düz Lise	122	89.28	9.63
	Öğretmen Lisesi	98	92.80	8.44
	Anadolu & Süper Lise	89	89.64	9.73
	İmam Hatip Lisesi	85	91.17	8.44
	Özel Lise	20	98.15	8.58
<b>Etnikmerkezcilik</b>	Düz Lise	122	45.09	10.58
	Öğretmen Lisesi	98	44.40	9.75
	Anadolu & Süper Lise	89	45.71	9.84
	İmam Hatip Lisesi	85	47.11	8.00
	Özel Lise	20	41.60	8.29

Tablo 44’teki ortalamalara göre kültürlerarası duyarlılık düzeyi en yüksek grup özel liselerden mezun olanlar; en düşük grup ise düz lise mezunlarıdır. Düz lise mezunları ile Anadolu lisesi ve süper lise mezunlarının ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Diğer yandan, ortalamalara göre etnikmerkezcilik düzeyi en yüksek grubun imam hatip lisesi mezunları; en düşük grubun ise özel lise mezunları olduğu görülmektedir.

Ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını test etmek için MANOVA yapılmıştır. Tablo 45’te MANOVA testi varsayımlarına yönelik test sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 45: Mezun Olunan Lise Değişkeni İçin MANOVA Testi Varsayımlarının Sınanması**

<b>Kolmogorov-Smirnov Testi</b>		
	<b>Kültürlerarası Duyarlılık</b>	<b>Etnikmerkezcilik</b>
<b>N</b>	414	414
$\bar{X}$	91.01	45.28
<b>Ss</b>	9.41	9.67
<b>Kolmogorov-Smirnov Z</b>	1.63	1.08
<b>P</b>	.05	.19
<b>Levene Testi</b>		
<b>F</b>	.49	1.47
<b>Sd1</b>	4	4
<b>Sd2</b>	409	409
<b>P</b>	.74	.21
<b>Box's M Testi</b>		
<b>Box's M</b>		14.43
<b>F</b>		1.18
<b>Sd1</b>		12
<b>Sd2</b>		54091
<b>P</b>		.29

Tablo 45'te sunulan Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre, Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ( $Z=1.63$ ,  $p>.05$ ) ve Etnikmerkezcilik Ölçeğinden ( $Z=1.08$ ,  $p>.05$ ) alınan puanlar normal dağılım göstermektedir. Levene testi sonucuna göre, Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğine ait değerler ( $F=.49$ ,  $p>.05$ ) ve Etnikmerkezcilik Ölçeğine ait değerler grupların varyanslarının eşit olduğunu ( $F=1.47$ ,  $p>.05$ ) göstermektedir. Ayrıca, Box's M testi sonucu kovaryans matrislerinin eşit olduğunu ( $F=1.18$ ,  $p>.05$ ) göstermektedir.

Tablo 45'te sunulan bulgular, ölçme araçlarından elde edilen verilerin MANOVA'nın normal dağılım, grupların varyanslarının ve kovaryans matrislerinin eşitliği koşullarını sağladığını göstermektedir. Gerekli koşulların karşılandığı tespit edildikten sonra yapılan MANOVA sonucu Tablo 46'da sunulmaktadır.

**Tablo 46: Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Düzeylerine İlişkin MANOVA Testi Sonucu**

<b>Etki</b>		<b>Değer</b>	<b>F</b>	<b>Hipotez sd</b>	<b>Hata sd</b>	<b>p</b>
<b>Kesişme</b>	<b>Wilks' Lambda (<math>\lambda</math>)</b>	.00	35698	2.00	408.00	.00
<b>Lise Türü</b>	<b>Wilks' Lambda (<math>\lambda</math>)</b>	.93	3.78	8.00	816.00	.00

Tablo 46’da yer alan MANOVA sonucu, öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik puanlarından oluşan doğrusal bileşenden elde edilen puanların mezun oldukları lise türüne göre değiştiğini göstermektedir ( $\lambda = .93$ ,  $F=3.78$ ,  $p<.05$ ).

Tablo 47’de bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki etkileşime yer verilmiştir.

**Tablo 47: Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik İle Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türü Arasındaki Etkileşim**

Kaynak	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	Sd	Ortalamalar Karesi	F	p
<b>Düzeltilmiş Model</b>	Kültürlerarası Duyarlılık	1867	4	466	5.54	.00
	Etnikmerkezcilik	653	4	163	1.75	.14
<b>Kesişme</b>	Kültürlerarası Duyarlılık	2325742	1	2325742	27612	.00
	Etnikmerkezcilik	548684	1	548684	5905	.00
<b>Lise Türü</b>	Kültürlerarası Duyarlılık	1867	4	466	5.54	.00
	Etnikmerkezcilik	653	4	163	1.75	.14
<b>Hata</b>	Kültürlerarası Duyarlılık	34449	409	84.22		
	Etnikmerkezcilik	38002	409	92.91		
<b>Toplam</b>	Kültürlerarası Duyarlılık	3465561	414			
	Etnikmerkezcilik	888746	414			
<b>Düzeltilmiş Toplam</b>	Kültürlerarası Duyarlılık	36316	413			
	Etnikmerkezcilik	38655	413			

Tablo 47’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri mezun oldukları lise türlerine göre anlamlı bir şekilde farklılık ( $F=5.54$ ,  $p<.05$ ) gösterirken etnikmerkezcilik düzeyleri, mezun oldukları lise türlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $F=1.75$ ,  $p>.05$ ).

Kültürlerarası duyarlılık değişkenine göre ortaya çıkan farkın hangi grupların lehine olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucu Tablo 48’deki gibidir.

**Tablo 48: Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Kültürlerarası Duyarlılık Düzeylerine İlişkin Scheffe Testi Sonucu**

Bağımlı Değişken	(I) Lise Türü	(J)Lise Türü	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	p
Kültürlerarası Duyarlılık	ASL	ÖL	-8.50	2.27	.00
		ÖĞ. L	-3.16	1.34	.23
		İHL	-1.53	1.39	.87
		DL	.353	1.27	.99
	ÖL	ASL	8.50	2.27	.00
		ÖĞ. L	5.34	2.25	.23
		İHL	6.97	2.28	.06
		DL	8.86	2.21	.00
	ÖĞ. L	ASL	3.16	1.34	.23
		ÖL	-5.34	2.25	.23
		İHL	1.62	1.36	.83
		DL	3.51	1.24	.09
	İHL	ASL	1.53	1.39	.87
		ÖL	-6.97	2.28	.06
		ÖĞ.L	-1.62	1.36	.83
		DL	1.88	1.29	.71
	DL	ASL	-3.53	1.27	.99
		ÖL	-8.86	2.21	.00
		ÖĞL	-3.51	1.24	.09
		İHL	-1.88	1.29	.71

ASL: Anadolu Lisesi&Süper Lise

ÖL: Özel Lise

ÖĞL: Öğretmen Lisesi

İHL: İmam Hatip Lisesi

DL: Düz Lise

Tablo 48’de görüldüğü gibi, özel lise mezunları ile Anadolu lisesi/süper lise ve düz lise mezunlarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında özel liselerin lehine anlamlı fark bulunmaktadır ( $p < .05$ ). Diğer grupların karşılaştırılmasında anlamlı fark tespit edilmemiştir ( $p > .05$ ).

### 3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Yurtdışında bulunup bulunmama durumuna göre öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmen adaylarının altıncı alt problem bağlamında ölçeklerden aldıkları toplam puanlara ait ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 49’da sunulmaktadır.

**Tablo 49: Öğretmen Adaylarının Yurtdışında Bulunup Bulunmama Durumuna Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

	Yurtdışı Deneyimi	N	$\bar{X}$	Ss
<b>Kültürlerarası Duyarlılık</b>	Var	79	95.51	8.21
	Yok	335	89.94	9.36
<b>Etnikmerkezcilik</b>	Var	79	43.07	8.49
	Yok	335	45.80	9.86

Tablo 49’da yer alan ortalamalar, yurtdışında bulunmuş olan öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin yurtdışına hiç çıkmamış öğretmen adaylarından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca, yurtdışında bulunmuş olan öğretmen adaylarının etnikmerkezcilik düzeyleri diğerlerinden daha düşüktür.

Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel anlamlılığını test etmek için MANOVA yapılmıştır. Tablo 50’de MANOVA’nın varsayımlarına yönelik test sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 50: Yurtdışında Bulunup Bulunmama Değişkeni İçin MANOVA Testi Varsayımlarının Sınanması**

<b>Kolmogorov-Smirnov Testi</b>		
	<b>Kültürlerarası Duyarlılık</b>	<b>Etnikmerkezcilik</b>
<b>N</b>	414	414
$\bar{X}$	91.01	45.28
<b>Ss</b>	9.41	9.67
<b>Kolmogorov-Smirnov Z</b>	1.63	1.08
<b>P</b>	.05	.19
<b>Levene Testi</b>		
<b>F</b>	.78	2.31
<b>Sd1</b>	1	1
<b>Sd2</b>	412	412
<b>P</b>	.38	.13
<b>Box’s M Testi</b>		
<b>Box’s M</b>		9.11
<b>F</b>		3.00
<b>Sd1</b>		3
<b>Sd2</b>		275586
<b>P</b>		.06

Tablo 50’de yer alan Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre, Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ( $Z= 1.63, p>.05$ ) ve Etnikmerkezcilik Ölçeğinden ( $Z=1.08, p>.05$ ) alınan puanlar normal dağılım göstermektedir. Levene testi sonucuna göre, Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğine ait değerler ( $F= .78, p>.05$ ) ve Etnikmerkezcilik Ölçeğine ait değerler grupların varyanslarının eşit olduğunu ( $F= 2.31, p>.05$ )

göstermektedir. Ayrıca, Box's M testi sonucu kovaryans matrislerinin eşit olduğunu ( $F=3.00, p>.05$ ) göstermektedir.

Tablo 50'de sunulan bulgular, ölçme araçlarından elde edilen verilerin MANOVA'nın normal dağılım, grupların varyanslarının ve kovaryans matrislerinin eşitliği koşullarını sağladığını göstermektedir. Gerekli varsayımların karşılandığı tespit edildikten sonra yapılan MANOVA sonuçları Tablo 51'de sunulmaktadır.

**Tablo 51: Öğretmen Adaylarının Yurtdışında Bulunup Bulunmama Durumuna Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Düzeylerine İlişkin MANOVA Testi Sonucu**

Etki		Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p
Kesişme	Wilks' Lambda ( $\lambda$ )	.00	30062	2.00	411.00	.00
Yurtdışı Deneyimi	Wilks' Lambda ( $\lambda$ )	.94	11.84	2.00	411.00	.00

Tablo 51'de yer alan MANOVA sonucu, öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik puanlarından oluşan doğrusal bileşenden elde edilen puanların yurtdışında bulunup bulunmama durumuna göre değiştiğini göstermektedir ( $\lambda = .94, F=11.84, p<.05$ ). Tablo 52'de bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki etkileşim yer almaktadır.

**Tablo 52: Kültürlerarası Duyarlılık Ve Etnikmerkezcilik İle Öğretmen Adaylarının Yurtdışında Bulunup Bulunmama Durumu Arasındaki Etkileşim**

Kaynak	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	Sd	Ortalamalar Karesi	F	p
Düzeltilmiş Model	Kültürlerarası Duyarlılık	1985	1	1985	23.65	.00
	Etnikmerkezcilik	475	1	475	5.13	.02
Kesişme	Kültürlerarası Duyarlılık	2198855	1	2198855	26198	.00
	Etnikmerkezcilik	504974	1	504974	5454	.00
Yurtdışı Deneyimi	Kültürlerarası Duyarlılık	1985	1	1985	23.65	.00
	Etnikmerkezcilik	475	1	475	5.13	.02
Hata	Kültürlerarası Duyarlılık	34578	412	83	92	
	Etnikmerkezcilik	38144	412	92.58		
Toplam	Kültürlerarası Duyarlılık	3465626	414			
	Etnikmerkezcilik	887533	414			
Düzeltilmiş Toplam	Kültürlerarası Duyarlılık	36563	413			
	Etnikmerkezcilik	38619	413			

Tablo 52’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ( $F=23.6$ ,  $p<.05$ ) ve etnikmerkezcilik ( $F= 5.13$ ,  $p<.05$ ) düzeyleri yurtdışında bulunmuş olma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Tablo 49’daki grup ortalamaları dikkate alındığında, kültürlerarası duyarlılık değişkeni için ortaya çıkan farkın yurtdışında bulunmuş öğretmen adaylarının lehine olduğu; etnikmerkezcilik değişkeni için ortaya çıkan farkın ise hiç yurtdışında bulunmamış öğretmen adaylarının lehine olduğu söylenebilir.

### 3.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Farklı ülkelerden ve/veya kültürlerden arkadaşına sahip olma durumuna göre öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmen adaylarının altıncı alt problem bağlamında ölçeklerden aldıkları toplam puanlara ait ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 53’te sunulmaktadır.

**Tablo 53: Öğretmen Adaylarının Farklı Ülkelerden/Kültürlerden Arkadaşına Sahip Olma Durumuna Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

	Farklı Ülke/Kültürden Arkadaşı;	N	$\bar{X}$	Ss
<b>Kültürlerarası Duyarlılık</b>	Var	273	92.68	9.33
	Yok	141	87.72	8.72
<b>Etnikmerkezcilik</b>	Var	273	44.79	10.04
	Yok	141	46.28	8.85

Tablo 53’teki ortalamalar, farklı ülkelerden ve/veya kültürlerden arkadaşlara sahip öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin diğerlerine göre yüksek; etnikmerkezcilik düzeylerinin ise düşük olduğunu göstermektedir.

Ortalamalar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için MANOVA yapılmıştır. Tablo 54’te MANOVA’nın varsayımlarına yönelik test sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 54: Farklı Ülkelerden/Kültürlerden Arkadaşa Sahip Olma Değişkenine Göre MANOVA Testi Varsayımlarının Sınanması**

<b>Kolmogorov-Smirnov Testi</b>		
	<b>Kültürlerarası Duyarlılık</b>	<b>Etnikmerkezcilik</b>
<b>N</b>	414	414
$\bar{X}$	91.01	45.28
<b>Ss</b>	9.41	9.67
<b>Kolmogorov-Smirnov Z</b>	1.63	1.08
<b>P</b>	.05	.19
<b>Levene Testi</b>		
<b>F</b>	1.85	3.88
<b>Sd1</b>	1	1
<b>Sd2</b>	412	412
<b>P</b>	17	.06
<b>Box's M Testi</b>		
<b>Box's M</b>		3.04
<b>F</b>		1.00
<b>Sd1</b>		3
<b>Sd2</b>		2117341
<b>P</b>		.39

Tablo 54'te yer alan Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre, Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ( $Z= 1.63, p>.05$ ) ve Etnikmerkezcilik Ölçeğinden ( $Z=1.08, p>.05$ ) alınan puanlar normal dağılım göstermektedir. Levene testi sonucuna göre, Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğine ait değerler ( $F= 1.85, p>.05$ ) ve Etnikmerkezcilik Ölçeğine ait değerler grupların varyanslarının eşit olduğunu ( $F= 3.88, p>.05$ ) göstermektedir. Ayrıca, Box's M testi sonucu kovaryans matrislerinin eşit olduğunu ( $F=3.04, p>.05$ ) göstermektedir. Başka bir ifadeyle, ölçme araçlarından elde edilen veriler MANOVA'nın normal dağılım, grupların varyanslarının ve kovaryans matrislerinin eşitliği koşullarını sağladığını göstermektedir. Tablo 55'te MANOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 55: Farklı Ülkelerden/Kültürlerden Arkadaşa Sahip Olma Durumuna Göre Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Düzeylerine İlişkin MANOVA Testi Sonucu**

<b>Etki</b>		<b>Değer</b>	<b>F</b>	<b>Hipotez sd</b>	<b>Hata sd</b>	<b>p</b>
<b>Kesişme</b>	<b>Wilks' Lambda (<math>\lambda</math>)</b>	.00	50803	2.00	411	.00
<b>Farklı Ülke/Kültürden Arkadaşa Sahip Olma</b>	<b>Wilks' Lambda (<math>\lambda</math>)</b>	.92	15.65	2.00	411	.00



Tablo 55’te yer alan MANOVA sonucu, öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik puanlarından oluşan doğrusal bileşenden elde edilen puanların farklı ülkelerden ve/veya kültürlerden arkadaşlara sahip olma durumuna göre değiştiğini göstermektedir ( $\lambda = .92$ ,  $F=15.65$ ,  $p<.05$ ). Tablo 56’da bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki etkileşim yer almaktadır.

**Tablo 56: Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik İle Öğretmen Adaylarının Farklı Ülkelerden/Kültürlerden Arkadaşlara Sahip Olma Durumu Arasındaki Etkileşim**

Kaynak	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	Sd	Ortalamalar Karesi	F	p
<b>Düzeltilmiş Model</b>	Kültürlerarası Duyarlılık	2246	1	2246	26.93	.00
	Etnikmerkezcilik	187	1	187	2.01	.15
<b>Kesişme</b>	Kültürlerarası Duyarlılık	3027969	1	3027969	36306	.00
	Etnikmerkezcilik	770264	1	770264	8257	.00
<b>Farklı Ülke/Kültürden Arkadaşlara Sahip Olma</b>	Kültürlerarası Duyarlılık	2246	1	2246	26.93	.00
	Etnikmerkezcilik	187	1	187	2.01	.15
<b>Hata</b>	Kültürlerarası Duyarlılık	34361	412	83.40		
	Etnikmerkezcilik	38432	412	93.28		
<b>Toplam</b>	Kültürlerarası Duyarlılık	3466034	414			
	Etnikmerkezcilik	887533	414			
<b>Düzeltilmiş Toplam</b>	Kültürlerarası Duyarlılık	36607	413			
	Etnikmerkezcilik	38619	413			

Tablo 56’da görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri farklı kültürlerden ve/veya ülkelerden arkadaşlara sahip olma durumuna göre anlamlı farklılık gösterirken ( $F=26.93$ ,  $p<.05$ ), etnikmerkezcilik düzeyleri ise farklı kültürlerden ve/veya ülkelerden arkadaşlara sahip olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $F=2.01$ ,  $p>.05$ ). Tablo 53’te sunulan grup ortalamalarından yola çıkılarak, kültürlerarası duyarlılık değişkeni için ortaya çıkan farkın, farklı kültürlerden ve/veya ülkelerden arkadaşlara sahip olan öğretmen adaylarının lehine olduğu söylenebilir.

#### **4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Bu bölümde, araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgular doğrultusunda alt problemlere ilişkin sonuçlar tartışılmış, araştırmacılar ve uygulayıcılar için önerilere değinilmiştir.

##### **4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırmanın birinci alt problemi “Bölümlerine göre öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Uygulanan istatistiksel analizler sonucunda, İngilizce Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde okumakta olan öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Ancak, İngilizce Öğretmenliği öğrencilerinin puanları ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin puanları arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Bununla birlikte, kültürlerarası duyarlılık düzeyi en yüksek grup olan İngilizce Öğretmenliği öğrencilerinin, etnikmerkezcilik düzeyinin diğer bölümlerin öğrencilerinden anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu görülmüştür. İngilizce Öğretmenliği öğrencilerinden sonra kültürlerarası duyarlılık düzeyi en yüksek ikinci grup olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin etnikmerkezcilik düzeylerinin ise diğer bölümlerin öğrencilerinden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

İngilizce Öğretmenliği öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin yüksek olması beklendiği bir sonuçtur. Yabancı dil öğretmenlerinin, iki kültürün yan yana getirildiği bir ortamda çok yönlü düşünme, davranma alışkanlığı ve kültürel zenginlik kazanmış olan, yabancı olana hoşgörülü yaklaşabilen, kendi kültürünün bilincinde, ama bu kültürü geniş bir açıdan değerlendirebilen, başka bir deyişle iki kültür arasında önyargısız değerlendirmeler yapabilen kültürlerarası iletişim ilkesini

benimsemiş bireyler olmaları öngörülmektedir (Tapan, 2001, 45'den aktaran Cangil [29.04.2010]).

İlgili Araştırmalar başlığı altında özetlenen çalışmalardan Banos (2006) ve Fretheim'in (2007) yaptıkları araştırmalar sonucu elde ettikleri bulgular, bu sonucu desteklemektedir. Sözü edilen araştırmaların bulgularına göre, en az bir yabancı dil konuşabilen katılımcıların kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin hiç yabancı dil bilmeyen katılımcıların kültürlerarası duyarlılık düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bu araştırmada, diğer öğretmen adaylarının yabancı dil yeterlilik düzeyleri bilinmemektedir. Buna rağmen, İngilizce Öğretmenliği bölümü öğrencileri kadar yabancı dillere yönelik çalışmaların içinde yer almadıkları tahmin edilmektedir.

Birinci alt probleme ilişkin olarak elde edilen bulgulardan diğeri de en düşük etnikmerkezcilik düzeyinin İngilizce Öğretmenliği öğrencilerine ait olmasıdır. Farklı kültürlere saygı duyan bir kişinin, kendi kültürünün aşırı savunucusu olması beklenemez. Bu nedenle, kültürlerarası duyarlılığı yüksek olan kişilerin, etnikmerkezcilik düzeylerinin düşük olması beklenir. Alanda yapılan çalışmalar da kültürlerarası duyarlılık düzeyinin artmasıyla etnikmerkezcilik düzeyinin düştüğünü göstermiştir (Neuliep ve diğ., 2001; Dong ve diğ., 2008). Eldeki araştırmanın sonuçları da bu bulguları destekler niteliktedir.

Ancak, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin en yüksek etnikmerkezcilik düzeyine sahip olmaları beklendik bir sonuç değildir. Çünkü bu öğrenciler, İngilizce Öğretmenliği öğrencilerinden sonra kültürlerarası duyarlılık düzeyleri en yüksek olan öğrencilerdir. Oysa bu araştırmadan ve diğer araştırmalardan elde edilen bulgular, kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik arasında negatif yönde ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu durumda, kültürlerarası duyarlılık düzeyleri yüksek olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin etnikmerkezcilik düzeylerinin düşük olması beklenmekteydi. İlköğretim ve ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programlarında yer alan genel amaç ve kazanımların birçoğunun, öğrencilerin dünyada farklı yaşam biçimleri, inanışlar, örf ve adetler bulunduğunu fark etmelerini ve bunlara karşı hoşgörülü olmalarını sağlamaya yönelik olduğu görülmektedir. Bu amaçların, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının eğitimine de etkisi olduğu ve

öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerini olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Diğer yandan, öğretim programlarında milli kültüre sahip çıkılması, İslâm dininin kültür, dil, sanat, örf ve âdetler üzerindeki etkisi dikkate alınarak İslâm dininin ve bundan kaynaklanan ahlâk anlayışı ile örf ve âdetlerin tanıtılması da hedeflenmiştir (MEB, 2005b, 11). Öğretim programlarının içeriği bir bütün olarak ele alındığında din eğitiminin, öğrencilere milli ve evrensel değerleri aynı hassasiyetle aktarmaya çalıştığı söylenebilir. Bu durum, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının farklılıklara karşı hoşgörülü olduğunu; ancak kendi milli ve dini değerlerini diğer kültürlerden üstün tuttuklarını göstermektedir.

#### **4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırmada yanıtı aranan ikinci alt problem “Cinsiyetlerine göre öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Elde edilen bulgular, cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığını göstermiştir. Buna rağmen, kadın öğretmen adaylarının puan ortalamalarının erkek öğretmen adaylarının ortalamalarından yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Etnikmerkezcilik değişkeni için ise erkek öğretmen adaylarının lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Cinsiyetin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik üzerindeki etkisini inceleyen ve sonuçları birbirleriyle tutarlı olmayan pek çok araştırmaya rastlamak mümkündür. Örneğin, Fretheim (2007), Westrick ve Yuen (2007), Bayles (2009), Spinthourakis (2009) ile Yazıcı ve diğerlerinin (2009) yaptıkları araştırmalarda, öğretmen ve öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin cinsiyete göre değişmediği tespit edilmiştir.

Diğer yandan, Banos (2006), Holme ve diğ. (2009) ile Talib ve Hosoya'nın (2010) yaptıkları araştırmalarda ilk ve ortaöğretim öğrencileri ve öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında kadınların lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı fark olmamasına rağmen kadın öğretmen adaylarının puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yukarıda bahsedilen araştırmaların ve bu araştırmanın sonucunda kadınların kùltùrlerarası duyarlılık düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu; fakat cinsiyetin kùltùrlerarası duyarlılık düzeyini belirleyen çok güçlü bir değişken olmadığı söylenebilir.

Bu araştırmada, kùltùrlerarası duyarlılık üzerinde belirleyici bir değişken olmadığı görùlen cinsiyetin öğretmen adaylarının etnikmerkezcilik düzeyleri üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgular, erkek öğretmen adaylarının etnikmerkezcilik düzeylerinin kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, alanda yapılan önceki araştırmaların sonuçlarını destekler niteliktedir. Etnikmerkezcilik ve cinsiyet değişkenleri üzerinde çalışan Neuliep ve diğ. (2001), üniversite öğrencilerinin etnikmerkezcilik düzeyleri arasında erkek öğrencilerin lehine anlamlı fark olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca, Dong ve diğerlerinin (2008) etnikmerkezcilik ile kùltùrlerarası duyarlılık arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulmuş olması da bu sonucu desteklemektedir. Başka bir deyişle, kadın öğretmen adaylarının kùltùrlerarası duyarlılık düzeylerinin erkeklere göre yüksek olması, erkeklerin etnikmerkezcilik düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

### **4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Yetiştikleri coğrafi bölgelere göre öğretmen adaylarının kùltùrlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt problem, ülkemizde coğrafi bölgelere özgü yaşam tarzı ve kùltürün, öğrencilerin kùltùrlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerini nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla düzenlenmiştir. Araştırmanın başında, yurtdışında ve turizme açık Marmara, Ege ve Akdeniz bölgelerinde yetişen öğretmen adaylarının kùltùrlerarası duyarlılık düzeylerinin yüksek; etnikmerkezcilik düzeylerinin düşük olması beklenmekteydi. Elde edilen bulgular, yetiştikleri coğrafi bölgelerin, öğretmen adaylarının kùltùrlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı fark yaratmadığını ortaya koymuştur.

Betimsel istatistik sonuçlarına göre, kültürlerarası duyarlılık düzeyi en yüksek olan grup yurtdışında yetişmiş öğretmen adayları olmakla birlikte, yurt dışında yaşamının da öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark yaratmadığı söylenebilir. Bu durumda, yurt dışında yetişmiş öğretmen adaylarının, yaşadıkları toplumun kültüründen çok fazla etkilenmedikleri ve turizmin yoğun olduğu, daha liberal olarak kabul edilen bölgelerde yetişmiş öğretmen adaylarıyla, diğer bölgelerde yetişmiş öğretmen adaylarının farklı kültürlere ve kendi kültürlerine bakış açıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

#### **4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Yetiştikleri yerleşim birimlerine göre öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre, ilde yetişen öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri köyde ve ilçede yetişen öğretmen adaylarına göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Etnikmerkezcilik değişkeni açısından ise, sadece il ve ilçede yetişen öğretmen adaylarının puanları arasında ilçede yetişenlerin lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre, ilçede yetişen öğretmen adaylarının etnikmerkezcilik düzeyleri, ilde yetişenlere göre daha yüksektir.

İlgili araştırmalar başlığı altında incelenen araştırmalar arasında katılımcıların yetiştikleri yerleşim birimlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak, Neuliep ve McCroskey’in (1997) yaptıkları araştırmanın sonucu, üniversite öğrencilerinin yetiştikleri yerleşim birimlerinin büyüklüğü ile etnikmerkezcilik düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Diğer bir deyişle, farklı kültürlerden insanlar arasında etkileşimin artmasıyla etnikmerkezciliğin de arttığı belirlenmiştir. Oysa yerleşim birimleri büyüdükçe farklı alt kültürlerin yan yana gelmesi ve birlikte yaşama zorunluluğu, bireylerin farklı kültürlere sahip insanlara daha hoşgörülü bakmalarını gerekli kılmaktadır.

Neuliep ve diğerlerinin (2001) yaptıkları araştırmada ise yerleşim birimi değişkeninin üniversite öğrencilerinin etnikmerkezcilik düzeyleri üzerinde bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Kültürlerarası duyarlılık ile etnikmerkezcilik değişkenleri arasında negatif ilişki olduğu bu araştırmada ve Dong ve diğerlerinin (2008) araştırmasında doğrulanmıştır. Bu çerçeveden bakıldığında, dördüncü alt probleme ilişkin elde edilen bulgular Neuliep ve McCroskey'in (1997) ulaştıkları bulguyla çelişmektedir. Çünkü bu bulgu, büyük yerleşim birimlerinde yetişen bireylerin farklı kültürlerle daha çok karşılaşmasına bağlı olarak etnikmerkezcilik düzeylerinin küçük yerleşim birimlerinde yetişenlere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Oysa bu araştırmada, kültürlerarası duyarlılık düzeyi en yüksek, dolayısıyla etnikmerkezcilik düzeyi en düşük olan grup ilde yetişmiş olanlardır.

#### **4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırmada yanıtı aranan beşinci alt problem “Mezun oldukları lise türüne göre öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Elde edilen bulgular, mezun olunan lise türünün öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamlı; etnikmerkezcilik düzeyleri üzerindeki etkisinin ise anlamlı olmadığını göstermiştir.

Bulgulara göre, kültürlerarası duyarlılık düzeyi en yüksek olan grup özel lise mezunlarıdır ve bu liselerden mezun olan öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık puanları Anadolu lisesi/süper lise mezunları ve düz lise mezunlarının puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Birinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma bağlamında tartışılan yabancı dil eğitiminin kültürlerarası duyarlılığı geliştirme ve etnikmerkezciliği önleme üzerindeki etkisi, özel liselerin mezunlarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin düz lise mezunlarına göre anlamlı bir şekilde yüksek olmasını açıkladığı söylenebilir. Özel liselerdeki haftalık yabancı dil ders saatinin düz liselere göre daha fazla olduğu bilinmektedir. Ayrıca, pek çok özel lisede ilgili yabancı dili anadil olarak konuşan öğretmenler görev yapmaktadır. Bu durumun, özel liselerdeki öğrencileri, yabancı dil öğrenimi yoluyla ve yabancı ülkelerden gelen öğretmenlerle girdikleri iletişim sonucunda farklı kültürleri tanıma ve bu kültürlere karşı hoşgörülü olma konusunda geliştirdiği düşünülmektedir.

Diğer yandan, Anadolu lisesi ve süper liselerdeki haftalık yabancı dil ders saati, düz liselerdeki haftalık yabancı dil ders saatinin neredeyse iki katıdır. Buna rağmen Anadolu lisesi/süper lise mezunları ile düz lise mezunlarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin neredeyse aynı olduğu dikkat çekmektedir. Bu durumda, Anadolu lisesi ve süper lise mezunlarının aldıkları yabancı dil eğitiminin kültürlerarası duyarlılığı geliştirme konusundaki etkililiğinin araştırılması gerektiği düşünülmektedir.

Dikkat çeken bir diğer bulgu ise imam hatip lisesi mezunlarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin, Anadolu lisesi/süper lise ve düz lise mezunlarına göre daha yüksek olmasına rağmen bu grubun en yüksek etnikmerkezcilik düzeyine sahip olmalarıdır. Bu durumun, birinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma bölümünde açıklandığı gibi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği öğrencileri için de geçerli olduğu bilinmektedir. Öğretmen adaylarına uygulanan anketler incelendiğinde, imam hatip lisesi mezunlarının (85 kişi) büyük bir bölümünün (75 kişi) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümünde okumakta oldukları görülmektedir. Ortaya çıkan bu tablo, imam hatip liseleri ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde kültürlerarası duyarlılığın geliştirildiğini fakat etnikmerkezciliğin etkisinden kurtulmak için yeteri kadar çalışma yapılmadığını düşündürmektedir.

#### **4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırmanın altıncı alt problemi “Yurtdışında bulunup bulunmama durumuna göre öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Elde edilen bulgular, yurtdışında en az bir kez bulunmuş olan öğretmen adaylarının; kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin, hiç yurtdışına çıkmamış öğretmen adaylarına göre anlamlı bir şekilde daha yüksek; etnikmerkezcilik düzeylerinin ise anlamlı bir şekilde daha düşük olduğunu göstermiştir. Bu beklendik bir sonuçtur. Çünkü yurtdışı deneyiminin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik üzerindeki etkisini inceleyen diğer araştırmalar bu sonucu desteklemektedir.

İlgili Araştırmalar başlığı altında incelenen bu araştırmalardan, Westrick ve Yuen (2007) ile Penbek ve diğerlerinin (2009) yaptıkları araştırmaların bulguları, yurtdışı deneyimi olan öğretmenlerin ve üniversite öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık



düzelelerinin yurtdışı deneyimi olmayanlara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, Demir ve Demir'in (2009) yaptıkları nitel araştırmada, Erasmus programıyla yurtdışına giden öğretmen adayları, bu deneyimin, başkalarına karşı hoşgörü kazandırdığını ve önyargılardan arınmalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Bunların yanında, Fretheim'in (2007) elde ettiği bulgular, istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte, yurtdışında 10 yıldan uzun süreyle yaşamış öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin, yurtdışında daha az süreyle yaşamış veya hiç yaşamamış öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Diğer yandan, Neulip ve McCroskey'in (1997) yaptığı araştırma sonucunda ABD'li üniversite öğrencilerinin yaşadıkları eyaletin dışına çıkma sıklıkları arttıkça etnikmerkezcilik düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Bu bulgu, bu araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin elde edilen bulgularla çelişmektedir. Bununla beraber, Neulip ve diğerlerinin (2001) yaptıkları araştırma sonucunda Japon ve Amerikalı üniversite öğrencilerinin yurtdışı deneyimlerinin etnikmerkezcilik düzeyleri üzerinde bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Altıncı alt probleme ilişkin elde edilen bulgular, bireylerin kendi kültürel bağlamlarının dışına çıkıp farklı kültürel bağlamları tanımaları sonucunda farklılıklara karşı saygılarının ve hoşgörülerinin arttığını göstermektedir.

Günümüzde, daha çok insan tatil, iş, aile ve arkadaş gibi nedenlerle yurtdışına seyahat etmektedir. Bunun doğal bir sonucu olarak insanlar, eskiye oranla kültürel farklılıklara daha fazla maruz kalmaktadır. Hızla artan bu seyahat trafiğinin genel bir sonucu olarak insanların daha kozmopolit fikirler geliştirmeleri ve daha açık-fikirli olmaları olasıdır (Şevik, 2007, 113).

#### **4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırmanın yedinci alt problemi "Farklı ülkelerden ve/veya kültürlerden arkadaşına sahip olma durumuna göre öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir.

Elde edilen bulgular, farklı kültürlerden ve/veya ülkelerden arkadaşına sahip olan öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin diğer öğretmen adaylarına göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu değişkenin öğretmen

adaylarının etnikmerkezcilik düzeyleri üzerindeki etkisi ise anlamlı değildir. Buna rağmen, farklı kültürlerden ve/veya ülkelerden hiç arkadaşı olmadığını belirten öğretmen adaylarının etnikmerkezcilik düzeyleri diğerlerine göre daha yüksektir.

Farklı kültürlerden ve/veya ülkelerden arkadaşları olduğunu belirten öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin diğerlerine göre yüksek; etnikmerkezcilik düzeylerinin ise diğerlerine göre düşük olması beklendik bir sonuçtur. Bu bulguyu destekleyen başka araştırma bulgularına rastlamak mümkündür.

Örneğin, Banos (2006), farklı kültürlerden arkadaşlara sahip olduğunu belirten ortaöğretim öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin diğerlerine göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, Neuliep ve diğerlerinin (2001) yaptıkları araştırmanın sonucunda farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurduklarını söyleyen Amerikalı üniversite öğrencilerinin etnikmerkezcilik düzeylerinin farklı kültürlerden insanlarla hiç etkileşimde bulunmadıklarını söyleyen öğrencilere göre anlamlı bir şekilde düşük olduğu görülmüştür.

Diğer yandan, Neuliep ve McCroskey'in (1997), yaptığı araştırmanın sonucunda farklı ülkelerden ve kültürlerden bireylerle etkileşim sıklığının artmasıyla etnikmerkezcilik düzeyinin arttığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, bu araştırmadan elde edilen bulgularla ve Neuliep ve diğerlerinin (2001) elde ettiği bulgularla çelişmektedir.

Neuliep ve McCroskey'in (1997) yukarıda sözü edilen araştırmasında, ABD'li üniversite öğrencilerinin yetiştikleri yerleşim birimlerinin büyüklüğü, yaşadıkları eyaletin dışına çıkma sıklığı, yaşadıkları yerlerdeki aynı ırka mensup insan sayısı, farklı ülkelerden ve kültürlerden kişilerle etkileşim kurma sıklığının artmasıyla etnikmerkezcilik düzeylerinin arttığını ortaya koymuştur. Araştırmacılar, bu durumu farklı kültürlerle etkileşimin artmasıyla kültürel çatışmanın arttığı şeklinde yorumlamıştır. Sözü edilen araştırmanın bulguları, bu araştırmanın ve literatürde rastlanan diğer araştırmaların bulgularıyla çelişmektedir. Bu durumun, sözü edilen araştırmanın çalışma grubunun demografik özellikleriyle ilgili olabileceği tahmin edilmektedir.

#### 4.8. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

(1) Bu araştırma, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'ne bağlı Sınıf Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümlerine devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Benzeri araştırmaların farklı çalışma gruplarıyla, örneğin öğretmen adayları yerine öğretmenler ve öğrenciler üzerinde, gerçekleştirilmesi farklı bulgulara ulaşılmasını sağlayabilir.

(2) Bu araştırmada kullanılan ölçme araçlarının orijinal dili İngilizcedir ve bu ölçme araçlarının geliştirildiği ülke ABD'dir. Kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik kavramlarını ölçen Türkiye'de geliştirilmiş bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Bu sebeple, bu ölçeklerin bir Türk araştırmacı tarafından geliştirilip uygulanması, literatüre katkı sağlamasının yanında, farklı bulgular elde edilmesini de sağlayabilir.

(3) Bu araştırmada nicel veriler ortaya konmuştur. Daha sonraki araştırmalarda nitel yöntemler kullanılarak katılımcıların kültürel farklılıklara yönelik düşünceleri, tutumları belirlenmeye çalışılabilir.

(4) Bu araştırmanın bağımsız değişkenleri; öğretmen adaylarının bölümleri, cinsiyetleri, yetiştikleri coğrafi bölge ve yerleşim birimleri, mezun oldukları lise türü, yurtdişında bulunup bulunmama durumları ve farklı kültürlerden ve/veya ülkelerden arkadaşa sahip olup olmama durumlarıdır. Daha sonraki araştırmalarda, kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik üzerinde etkisi olabilecek başka değişkenler üzerinde çalışılabilir.

(5) Türk ve dünya coğrafyasını, tarihini, kültürünü öğrencilere aktarmaları için yetiştirilen Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin diğer öğretmen adaylarına kıyasla daha düşük olması, bu bölümdeki hedeflerin, ders içeriklerinin ve sosyal bilimlerin gerektirdiği açık fikirlilik, duyarlılık gibi becerilerin öğrencilere kazandırılma yollarının incelenmesini gerektirmektedir.

(6) Bu araştırmada ve diğer araştırmalarda, kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik arasında negatif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ancak, bu

araştırmada ayrıca, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ğretmenliği ğrencilerinin ve imam hatip lisesi mezunlarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin diğer ğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olmasına rağmen, beklenenin aksine, bu grubun etnikmerkezcilik düzeylerinin de yüksek olduğu grlmştir. Daha sonraki araştırmalarda, din eğitiminin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik üzerindeki etkisi daha kapsamlı bir şekilde ele alınarak bu araştırmada ortaya çıkan beklenmedik sonucun sebepleri araştırılabilir.

#### **4.9. Uygulayıcılara Yönelik neriler**

(1) Bu araştırmadan elde edilen bulgular ve incelenen diğer araştırmaların bulguları, yabancı dil yeterliliğinin kültürlerarası duyarlılığı geliştirme ve etnikmerkezciliği nleme konusunda olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, düz liselere kıyasla yabancı dil öğretimine ağrılık verdiği bilinen Anadolu lisesi ve süper liselerin kültürlerarası duyarlılığı geliştirme konusunda düz liselerle aynı seviyede oldukları bu çalışmanın bulgularından biridir. Bu çerçeveden bakıldığında, yabancı dil derslerinin içeriklerinin hedef dilin yapısal özelliklerini öğretmenin yanında, kültürel özelliklerini de tanıtıcı nitelikte olması gerekmektedir.

(2) Yurtdışı deneyiminin kültürlerarası duyarlılığı geliştirmeye ve etnikmerkezciliği önlemeye katkısı olduğu, bu araştırmanın ve diğer araştırmaların bulguları arasında yer almaktadır. Bu bağlamda, Erasmus ve Comenius programları gibi öğrencilerin ve öğretmenlerin farklı kültürleri tanınmalarını sağlayacak yurtdışı eğitim ve değişim programlarının yaygınlaştırılması gerektiği dşnlmektedir.

(3) Farklı kültürlerden ve/veya ülkelerden arkadaş edinmenin kültürlerarası duyarlılığı geliştirme ve etnikmerkezciliği nleme üzerinde katkısı olduğu bu araştırmanın ve diğer araştırmaların bulgularından biridir. İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencileri ile diğer ülkelerdeki öğrenciler arasında etkileşimi sağlayacak projelerin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasının; öğrencilerin yanında, öğretmenlerin de farklı kültürlerden meslektaşları ile işbirliği yapmalarını gerektirecek projelerde yer almalarının kültürlerarası duyarlılığı geliştirmeye katkısı olacağı dşnlmektedir.

(4) Öğretmenlerin, toplumların mimarı oldukları düşünöldüğünde, toplumu oluşturan bireylerin sahip olması gereken becerilere önce öğretmenlerin sahip olması gerektiği söylenebilir. Bu bağlamda, eğitim faköltelerinin programlarına költürlerarası iletişim becerilerini geliştirecek ders içeriklerinin dâhil edilmesinin yararlı olacağı düşünölmektedir.

(5) Hizmetiçi eğitim yoluyla, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, öğretim programlarında yer alan költürlerarası becerilere yönelik genel amaç ve kazanımların farkında olmaları ve bu kazanımların en etkili biçimde öğrencilere kazandırılmasını sağlayacak yollar üzerinde fikir alışverişinde bulunmalarının faydalı olacağı düşünölmektedir.

## KAYNAKÇA

- Acar, Sadık. 2003. Medeniyetler Çatışması mı, Menfaatler Çatışması mı? **D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi**. c. 18. s. 2: 33-42.
- Asante, Molefi Kete, Yoshitaka Miike, Jing Ying. 2008. **The Global Intercultural Communication Reader**. New York: Routledge.
- APA. 2003. Guidelines on Multicultural Education, Training, Research, Practice, and Organizational Change for Psychologists. **American Psychologist**. c. 58. s. 5: 377-402.
- Avrupa Konseyi. 2008. **Kültürlerarası Diyalog İçin Beyaz Kitap**. çev. Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı. Strazburg: Avrupa Konseyi.
- Banks, James A. , Cherry A. McGee Banks. 2010. **Multicultural Education: Issues and Perspectives**. 7. bs. USA: John Wiley & Sons.
- Banos, Ruth Vila. 2006. Intercultural Sensitivity of Teenagers: A study of Educational Necessities in Catalonia. **Intercultural Communication Studies**. c. 15. s. 2: 16-22.
- Başbay, Alper, Yelda Bektaş. 2009. Çokkültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlikleri. **Eğitim ve Bilim**. c. 34. s. 152: 31-42.
- Bayles, Peggy Porterfield. 2009. Assessing the Intercultural Sensitivity of Elementary Teachers in Bilingual Schools in Texas School District. Doktora Tezi. Minnesota Üniversitesi.
- Bennett, Christine I. 1995. **Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice**. 3. bs. Boston: Allyn and Bacon.
- Bennett, Milton J. 1998. Intercultural Communication: A Current Perspective. **Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings**. ed. Milton J. Bennett. USA: Intercultural Press.
- Bhawuk, D. P. S. , Richard Brislin. 1992. The Measurement of Intercultural Sensitivity Using The Concepts of Individualism and Collectivism. **International Journal of Intercultural Relations**. c. 16: 413-436.

- Bryman, A. , D. Cramer. 2001. **Quantitative Data Analysis with SPSS Release on for Windows**. Philadelphia: Routledge (Aktaran: Tavşancıl, Ezel. 2006. Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi. 3. bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım).
- Byram, Micheal. 1997. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. Clevedon: Multilingual Matters.
- Büyüköztürk, Şener. 2007. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. 8. bs. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Canatan, Kadir. 2009. Avrupa Toplumlarında Çokkültürcülük: Sosyolojik Bir Yaklaşım. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**. c. 2. s. 6: 80-97.
- Casse, Pierre. 1981. **Training for the Cross-Cultural Mind**. 2. bs. USA: SIETAR.
- Chen, Guo-Ming, William J. Starosta. 1996. Intercultural Communication Competence: A Synthesis. **Communication Yearbook**. ed. Brant B. Burleson. c. 19: 353-383. California: Sage Publications.
- \_\_\_\_\_. 2000. The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale. **Annual Meeting of the National Communication Association**, 8-12 November 2000. Seattle.
- Cırık, İlker. 2008. Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 34: 27-40.
- Coşkun, Hasan. 1996. **Eğitim Teknolojisi Açısından Kültürlerarası Eğitim**. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- \_\_\_\_\_. 2006. Türkiye’de Kültürlerarası Eğitim. **Türkiye’de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi**. 1.bs. ed. Muhsin Hesapçioğlu, Alpaslan Durmuş. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cushner, Kenneth. 1998. **International Perspectives on Intercultural Education**. New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.
- Demir, Aysin, Semra Demir. 2009. Erasmus Programının Kültürlerarası Diyalog ve Etkileşim Açısından Değerlendirilmesi: Öğretmen Adaylarıyla Nitel Bir Çalışma. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**. c. 2. s. 9: 95-105.
- Derman-Sparks, Louis, The A.B.C. Task Force. 1998. **Anti-Bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children**. 10. bs. Washington: National Association for the Education of You (Aktaran: Güven, Ezgi Denizel. 2005. Eğitim Üzerine Yenilenen Eleştiriler, Alternatif Öneriler. Pivolka. c. 4. s. 17: 6-8).

- Dong, Quingwen, Kenneth D. Day, Christine M. Collaço. 2008. Overcoming Ethnocentrism Through Developing Intercultural Communication Sensitivity and Multiculturalism. **Human Communication: A Publication of the Pasific and Asian Communication Association**. c. 11. s. 1: 27-38.
- Doytcheva, Milena. 2005. **Çokkültürlülük**. çev. Tuba Akıncılar Onmuş. 1. bs. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Fantini, Alvino E. [30.01.2010]. About Intercultural Communicative Competence: A Construct. [http://www.sit.edu/SITOccasionalPapers/feil\\_appendix\\_e.pdf](http://www.sit.edu/SITOccasionalPapers/feil_appendix_e.pdf).
- Fretheim, Ann Margaret. 2007. Assessing the Intercultural Sensitivity of Educators in an American International School. Doktora Tezi. Minnesota Üniversitesi.
- Gay, Geneva. 1994. **A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education**. Washington: NCREL.  
<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0gay.htm>  
[15.07.2010].
- Gillart, Arne, Mohammed Haji-Kella, Maria de Jesus Cascao Guedes, Alexandra Raykova, Claudia Schachinger, Mark Taylor. 2000. **Kültürlerarası Öğrenme**. çev. Alper Akyüz. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayını.
- Gudykunst, William B. , Young Yun Kim. 1984. **Communicating with Strangers: An Approach to Intercultural Communication**. USA: Addison-Wesley Publishing Company.
- \_\_\_\_\_.Tsukasa Nishida. 1994. **Bridging Japanese/North American Differences**. California: Sage Publications.
- \_\_\_\_\_.2005. An Anxiety/Uncertainty Management (AUM) Theory of Effective Communication: Making the Mesh of the Net Finer. **Theorizing About Intercultural Communication**. ed. William B. Gudykunst. California: Sage Publications.
- Güçlü, Nezahat. 2003. İletişim. **Sınıf Yönetimi**. 3. bs. ed. Leyla Küçükahmet. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürgen, Haluk, Çiğdem Kırel, Ferruh Uztuğ, Nezih Orhon. 2003. **Halkla İlişkiler ve İletişim**. ed. Ferruh Uztuğ. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Güven, Ezgi Denizel. 2005. Eğitim Üzerine Yenilenen Eleştiriler, Alternatif Öneriler. **Pivolka**. c. 4. s. 17: 6-8.
- Güvenç, Bozkurt. 2002. **Kültürün ABC'si**. 2. bs. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.



- \_\_\_\_\_.2003. **İnsan ve Kültür**. 10. bs. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hall, Edward T. 1981. **Beyond Culture**. 2. bs. New York: Doubleday.
- \_\_\_\_\_. 1976. **Beyond Culture**. New York: Doubleday (Aktaran: Weaver, Gary R. 2000. Culture, Communication and Conflict: Readings in Intercultural Relations. Boston: Pearson).
- Hofstede, Geert, 1991. **Cultures and Organizations: Software of the Mind**. London: McGraw Hill.
- Holme, Kristina, Petri Nokelainen, Kirsi Tirri. 2009. Relationship of Gender and Academic Achivement to Finnish Students' Intercultural Sensitivity. **High Ability Studies**. c. 20. s. 2: 187-200.
- Intercultural Education in the Primary School. [15.07.2010]. National Council for Curriculum and Assesment. <http://www.ncca.ie/uploadedfiles/publications/intercultural.pdf>.
- James, Malcolm. 2008. **Interculturalism: Theory and Policy**. London: The Baring Foundation.
- Jandt, Fred E. 1995. **Intercultural Communication: An Introduction**. California: Sage Publications.
- Karasar, Niyazi. 2007. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. 17. bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartarı, Asker. 2006. **Farklılıklarla Yaşamak: Kültürlerarası İletişim**. 2. bs. Ankara: Ürün Yayınları.
- Kongar, Emre. [20.01.2010]. Küreselleşme, Mikro Milliyetçilik, Çok Kültürlülük, Anayasal Vatandaşlık. [http://www.kongar.org/makaleler/mak\\_kum.php](http://www.kongar.org/makaleler/mak_kum.php).
- Kostova, Siyka Çavdarova. 2009. Çokkültürlü Eğitim: Bulgaristan Örneği. **Kayı-Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi**. çev. Emin Atasoy. c. 12: 241-254.
- Krumm, Hans-Jürgen. 1995. **Handbuch Fremdsprachenunterricht**. 3. bs. Tübingen: Francke Verlag (Aktaran: Coşkun, Hasan. 2006. Türkiye'de Kültürlerarası Eğitim. Türkiye'de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi. 1.bs. ed. Muhsin Hesapçioğlu, Alpaslan Durmuş. Ankara: Nodel Yayın Dağıtım).
- Lewis, Mary C. 1982. The Cultural Exchange of Europe and Africa. **Ebony Jr**. c. 10. s. 1: 6-8.
- Lifelong Learning Programmes Statistics. [27.07.2010]. European Commission. [http://ec.europa.eu/education/focus/focus2412\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/focus/focus2412_en.htm).

Lynch, James. 1986. **Multicultural Education: Principles and Practice**. London: Routledge & Kegan Paul.

Mahoney, Sandra L. , Jon F. Schamber. 2004. Exploring the Application of a Developmental Model of Intercultural Sensitivity to a General Education Curriculum on Diversity. **The Journal of General Education**. c. 53. s. 3-4: 311-334.

MEB. 2005a. **Sosyal Bilgiler 4-7. Sınıf Programı**. Ankara.

\_\_\_\_\_. 2005b. **Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı**. Ankara.

\_\_\_\_\_. 2006a. **İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı**. Ankara.

\_\_\_\_\_. 2006b. **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı**. Ankara.

\_\_\_\_\_. 2007a. **Ortaöğretim Kurumları Genel Liseler 9. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı**. Ankara.

\_\_\_\_\_. 2007b. **Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Programı**. Ankara.

\_\_\_\_\_. 2008a. **Ortaöğretim Kurumları Genel Liseler 10. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı**. Ankara.

\_\_\_\_\_. 2008b. **Ortaöğretim 10. Sınıf Tarih Dersi Programı**. Ankara.

\_\_\_\_\_. 2008c. **Ortaöğretim Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programı**. Ankara.

\_\_\_\_\_. 2009. **İlköğretim Türkçe Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programı**. Ankara.

\_\_\_\_\_. [20.09.2010]). Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler Yönetmeliği. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/75.html>.

\_\_\_\_\_. [20.09.2010]). Anadolu Liseleri Yönetmeliği. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/75.html>.

Maletzke, G. 1996. **Interkulturelle Kommunikation**. Opladen: Westdeutscher Verlag (Aktaran: Kartarı, Asker. 2006. Farklılıklarla Yaşamak: Kültürlerarası İletişim. 2. bs. Ankara: Ürün Yayınları).

Matsumoto, David, Seung Hee Yoo, Jeffrey A. LeRoux. 2007. Emotion and Intercultural Communication. **Handbook of Applied Linguistics**, c. 7: Intercultural Communication. ed. Helga Kotthoff and Helen Spencer-Oatley. Mouton: de Gruyter Publishers.

- Melendez, Wilma Robles, Vesna Beck. 2010. **Teaching Young Children in Multicultural Classrooms: Issues, Concepts, and Strategies**. 3. bs. Canada: Cengage Learning, Inc.
- Monceri, Flavia. [25.01.2010]. Seeing Diversity: Philosophical Remarks on Interculturality and Cinema. <http://shadyc.ehess.fr/docannexe.php?id=420>.
- Neuliep, James W. , James C. McCroskey. 1997. The Development of a U.S. and Generalized Ethnocentrism Scale. **Communication Research Reports**. c. 14. s. 4: 385-398.
- \_\_\_\_\_, Michelle Chaudoir. 2001. A Cross Cultural Comparison of Ethnocentrism Among Japanese and United States College Students. **Communication Research Reports**. c. 2. v. 18: 137-146.
- Nunnally, J. C. 1978. **Psychometric Theory**. 2. bs. New York: McGraw-Hill (Aktaran: Tavşancıl, Ezel. 2006. Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi. 3. bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım).
- Özkalp, Enver, Hüsnü Arıcı, Rüveyde Bayraktar, Orhan Aydın, Buket Erkal, Ali Uzunöz. 2004. **Davranış Bilimlerine Giriş**. ed. Enver Özkalp. 3. bs. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset.
- Parekh, Bhikhu. 2002. **Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek**. çev. Bilge Tanrıseven. Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Penbek, Şebnem, Dicle Yurdakul, A. Güldem Cerit. 2009. Intercultural Communication Competence: A Study About The Intercultural Sensitivity of University Students Based on Their Education and International Experiences. **European and Mediterranean Conference on Information Systems**. 13-14 Haziran 2009. İzmir.
- Reed, Robert B. 2004. **Anxiety and Uncertainty Management in Intercultural Communication**. İletişim Kuramları ve Dünya Görüşü Dersi Notları. Spring Arbor Üniversitesi. <http://rbreed.com/essays/com504-07-reed-theory.pdf> [08.02.2010].
- Rosado, Caleb. [22.01.2010]. Toward a Definition of Multiculturalism. [http://www.rosado.net/pdf/Def\\_of\\_Multiculturalism.pdf](http://www.rosado.net/pdf/Def_of_Multiculturalism.pdf).
- Samovar, Larry A. , Richard E. Porter. 1982. **Intercultural Communication: A Reader**. 3. bs. USA: Wadsworth Publishing Company.
- \_\_\_\_\_. Nemi C. Jain. 1981. **Understanding Intercultural Communication**. USA: Wadsworth Publishing Company.

- Şevik, Mustafa. 2007. İlköğretim Okulu 4. ve 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programı ve Eğitimde Avrupa ve Kültür Boyutu. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 14: 108-118.
- Spinthourakis, J. A. , E. Karatzia-Stavlioti, Y. Roussakis. 2009. Pre-Service Teacher Intercultural Sensitivity Assesment as a Basis for Adressing Multiculturalism. **Intercultural Education**. c. 20. s. 3: 267-276.
- Spitzberg, Brian H. , Gabrielle Changnon. 2009. Conceptualizing Intercultural Competence. **The Sage Handbook of Intercultural Competence**. ed. Darla K. Deardorff. USA: Sage Publications.
- Sumner, William Graham. 1906. Folkways. Boston: Athenaeum Press.
- Taba, Hilda, E. Brady, J. Robinson. 1952. **Intergroup Education in Public Schools**. Washington DC: American Council on Education (Aktaran: Taba, Hilda. 1962. Curriculum Development: Theory and Practice. USA: Harcourt, Brace & World, Inc.).
- Taba, Hilda. 1955. **With Perspectives on Human Relations: A Study of Peer Group Dynamics in an Eighth Grade**. Washington DC: American Council on Education (Aktaran: Taba, Hilda. 1962. Curriculum Development: Theory and Practice. USA: Harcourt, Brace & World, Inc.).
- \_\_\_\_\_. 1962. **Curriculum Development: Theory and Practice**. USA: Harcourt, Brace & World, Inc.
- Talib, Mirja, Sari Hosoya. 2010. Pre-Service Teachers' Intercultural Competence in Japan and Finland: A Comparative Study of Finnish and Japanese University Students- A Preliminary Study. **Changing Educational Landscapes**. Springer Netherlands: 241-260.
- Tarım, Rahim. 2004. **Kültür, Dil, Kimlik: Behçet Necatigil'in Şiir Dünyası**. 2. bs. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Tavşancıl, Ezel. 2006. **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**. 3. bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Türk Dil Kurumu. [30.10.2009]. Büyük Türkçe Sözlük. Kültür. <http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=verilst&kelime=k%FClt%FCr&ayn=tam>.
- Turizm İstatistikleri. [27. 07. 2010]. Türkiye İstatistik Kurumu. [http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?tb\\_id=51&ust\\_id=14&tk\\_id=6239](http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?tb_id=51&ust_id=14&tk_id=6239).
- Tutal, Nilgün. 2006. **Küreselleşme İletişim Kültürlerarasılık**. İstanbul: Kırmızı Yayınları.

- Uluç, Nilüfer. 2003. Anlaşılmaz Olan Aslında Kim. **Pivolka**. c. 2. s. 9: 3-4.
- UNESCO. 2006. **UNESCO Guidelines on Intercultural Education**. Paris.
- Ügeöz, Perihan. 2003. **Kültürlerarası İletişim**. İstanbul: Üstün Eserler Neşriyatı.
- Varış, Fatma. 1996. **Eğitimde Program Geliştirme: Teoriler, Teknikler**. Ankara: Alkım Kitapçılık ve Yayıncılık.
- Westrick, Jan M., Celeste Y. M. Yuen. 2007. The Intercultural Sensitivity of Secondary Teachers in Hong Kong: A Comparative Study with Implications for Professional Development. **Intercultural Education**. c. 18. s. 2: 129-145.
- Vatandaş, Celalettin. 2002. **Küreselleşme Sürecinde Toplumsal Kimlikler ve Çokkültürlülük**. 1.bs. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Yalçın, Cemal. 2002. Çokkültürcülük Bağlamında Türkiye'den Batı Avrupa Ülkelerine Göç. **Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 26. s. 1: 45-60.
- Yazıcı, Sedat, Gülşah Başol, Güleç Toprak. 2009. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 37: 229-242.
- Yuen, Celeste Y. M. , David L. Grossman. 2009. The Intercultural Sensitivity of Student Teachers in Three Cities. **Compare**. c. 39. s. 3: 349-365.

## EKLER

### Ek 1. Kùltùrlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Anketi

Bu anket, kùltùrlerarası iletişimi etkileyen unsurlardan Kùltùrlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik ile ilgilidir. Kimliđinizi belirtmeksizin vereceğiniz cevaplar, bu araştırma dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacaktır. Anketten sağlıklı sonuçlar elde edilebilmesi, hiçbir soruyu cevapsız bırakmamanıza ve samimi cevaplar vermenize bağlıdır.

**Katkılarınız için teřekkùr ederim.**

**Elif ÜSTÜN**  
**Yıldız Teknik Üniversitesi**  
**Eğitim Programları ve Öğretim**  
**Yüksek Lisans Öğrencisi**

#### BÖLÜM I. KİŞİSEL BİLGİLER

**1. Cinsiyetiniz:** Kadın ( ) Erkek ( )

**2. Bölümünüz:**

İngilizce Öğretmenliği ( ) Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği ( )  
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ( ) Sınıf Öğretmenliği ( )

**3. Sınıfınız:** 3. Sınıf ( ) 4. Sınıf ( )

**4. Mezun olduğunuz lise türü:**

**a) Devlet Liseleri :**

Düz Lise ( ) Süper Lise ( ) Anadolu Lisesi ( ) Fen Lisesi ( ) İmam Hatip  
Lisesi ( ) Öğretmen Lisesi ( ) Meslek Lisesi ( ) Diğer\_\_\_\_\_

**b) Özel Liseler :**

Düz Lise ( ) Anadolu Lisesi ( ) Fen Lisesi ( )  
Meslek Lisesi ( ) Yabancı Liseler ( ) Diğer\_\_\_\_\_

**5. Yetiştiğiniz Coğrafi Bölge: Bu soruyu cevaplarırken yaşamınız boyunca en uzun süreyle kaldığınız coğrafi bölgeyi işaretleyiniz.**

Marmara ( ) Karadeniz ( ) İç Anadolu ( ) Akdeniz ( ) Ege ( )  
Güneydoğu Anadolu ( ) Doğu Anadolu ( ) Türkiye Dışı ( )

**6. Yetiştiğiniz Yerleşim Birimi: Bu soruyu cevaplariken yaşamınız boyunca en uzun sũreyle kaldığınız yerleşim birimini işaretleyiniz.**

Kũy ( ) İlçe ( ) İl Merkezi ( ) Diğer \_\_\_\_\_

**8. Hiç yurt dışında bulundunuz mu? Cevabınız evet ise ne amaçla ve ne sũreyle?**

Hayır ( ) Evet ( ) Amaç \_\_\_\_\_

Sũre \_\_\_\_\_

**9. Farklı ũlkelerden ve/veya kũltũrlerden hiç arkadaşınız var mı?**

Evet ( ) Hayır ( )

**BÖLÜM II**  
**KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIK ÖLÇEĞİ**

	Aşağıdaki ifadeleri hızlıca okuyunuz ve ilk izleniminize göre cevap veriniz. Cevaplarınızı 1 ile 5 arasında, düşüncenizi en iyi tanımlayan numara ile gösteriniz. Bu ölçekte “doğru” veya “yanlış” cevaplar <u>olmadığını</u> unutmayınız ve mümkün olduğu kadar içten cevaplar vermeye özen gösteriniz.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	<b>Teşekkürler</b>					
1.	Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurmaktan zevk alırım.	1	2	3	4	5
2.	Bence, diğer kültürlerin insanları dar görüşlüdür.	1	2	3	4	5
3.	Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurma konusunda kendimden oldukça eminim.	1	2	3	4	5
4.	Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurarken istediğim kadar sosyal olabilirim.	1	2	3	4	5
5.	Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurarken söze nasıl başlayacağımı daima bilirim.	1	2	3	4	5
6.	Farklı kültürlerden insanların önünde konuşmak bana çok zor gelir.	1	2	3	4	5
7.	Farklı kültürlerden insanlarla vakit geçirmekten <u>hoşlanmıyorum</u> .	1	2	3	4	5
8.	Farklı kültürlerden insanların değerlerine saygı duyarım.	1	2	3	4	5
9.	Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurarken çabuk gerilirim.	1	2	3	4	5
10.	Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurarken kendime güvenirim.	1	2	3	4	5
11.	Kültürleri farklı akranlarım hakkında bir izlenim oluşturmadan önce bekleme eğiliminde olurum.	1	2	3	4	5
12.	Farklı kültürlerden insanlarla birlikteyken sık sık cesaretim kırılır.	1	2	3	4	5
13.	Farklı kültürlerden insanlara karşı açık görüşlüyümdür.	1	2	3	4	5
14.	Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurarken çok iyi gözlem yaparım.	1	2	3	4	5
15.	Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurarken sıklıkla kendimi işe yaramaz hissederim.	1	2	3	4	5
16.	Farklı kültürlerden insanların davranış biçimlerine saygı duyarım.	1	2	3	4	5
17.	Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurarken mümkün olduğu kadar çok bilgi edinmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
18.	Farklı kültürlerden insanların fikirlerini kabul <u>etmem</u> .	1	2	3	4	5
19.	Bence, benim kültürüm diğer kültürlerden daha iyidir.	1	2	3	4	5
20.	Etkileşimimiz sırasında kültürel olarak farklı akranıma sık sık olumlu tepkiler veririm.	1	2	3	4	5
21.	Kültürel olarak farklı insanlarla uğraşmak zorunda kalacağım durumlardan kaçınırım.	1	2	3	4	5
22.	Kültürel olarak farklı akranıma, sözlerimle ve hareketlerimle onu anladığımı sık sık belli ederim.	1	2	3	4	5
23.	Kültürel olarak farklı olduğum akranımla aramdaki farklılıklardan zevk alırım.	1	2	3	4	5



**BÖLÜM III**  
**ETNİKMERKEZCİLİK ÖLÇEĞİ**

	Aşağıdaki ifadeleri hızlıca okuyunuz ve ilk izleniminize göre cevap veriniz. Cevaplarınızı 1 ile 5 arasında, düşüncenizi en iyi tanımlayan numara ile gösteriniz. Bu ölçekte “doğru” veya “yanlış” cevaplar <u>olmadığını</u> unutmayınız ve mümkün olduğu kadar içten cevaplar vermeye özen gösteriniz.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	<b>Teşekkürler</b>					
1.	Diğer birçok kültür benim kültürümle kıyaslandığında geri kalmıştır.	1	2	3	4	5
2.	Benim kültürüm diğer kültürlere örnek olmalıdır.	1	2	3	4	5
3.	Diğer kültürlerin insanları benim kültür ortamıma gelince tuhaf davranırlar.	1	2	3	4	5
4.	Diğer kültürlerdeki yaşam biçimleri de benim kültürümdekiler kadar meşrudur (geçerlidir).	1	2	3	4	5
5.	Diğer kültürler benim kültürüme daha çok benzemeye çalışmalıdır.	1	2	3	4	5
6.	Diğer kültürlerin değerleri ve gelenekleriyle <u>ilgilenmiyorum.</u>	1	2	3	4	5
7.	Benim kültürümdeki insanlar başka kültürlerdeki insanlardan pek çok şey öğrenebilir.	1	2	3	4	5
8.	Diğer kültürlerdeki pek çok insan kendileri için neyin iyi olduğunu <u>bilmiyorlar.</u>	1	2	3	4	5
9.	Diğer kültürlerin değerlerine ve geleneklerine saygı duyarım.	1	2	3	4	5
10.	Pek çok insan benim kültürümdeki insanlar gibi yaşasaydı, daha mutlu olurdu.	1	2	3	4	5
11.	Farklı kültürlerden pek çok arkadaşım var.	1	2	3	4	5
12.	Benim kültürümdeki insanlar neredeyse dünyadaki en iyi yaşam biçimine sahiptir.	1	2	3	4	5
13.	Diğer kültürlerdeki yaşam biçimleri benim kültürümdekiler kadar meşru (geçerli) <u>değildir.</u>	1	2	3	4	5
14.	Diğer kültürlerin değerlerine ve geleneklerine karşı çok ilgiliyim.	1	2	3	4	5
15.	Benden farklı olan insanları da kendi değerlerimle yargılarım.	1	2	3	4	5
16.	Kendime benzeyen insanları erdemli olarak görürüm.	1	2	3	4	5
17.	Benden farklı insanlarla işbirliği <u>yapmam.</u>	1	2	3	4	5
18.	Benden farklı olan insanlara <u>güvenmem.</u>	1	2	3	4	5
19.	Diğer kültürlerden insanlarla etkileşim kurmaktan <u>hoşlanmam.</u>	1	2	3	4	5
20.	Diğer kültürlerin değerlerine ve geleneklerine karşı çok az saygım var.	1	2	3	4	5

## ÖZGEÇMİŞ

### Genel Bilgiler

**Doğum Tarihi:** 28.05.1982

**Doğum Yeri:** İstanbul

**E-posta:** ustun-elif@hotmail.com

### Eğitim

<b>Yüksek Lisans:</b>	2008-2010	Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim
<b>Lisans:</b>	2000-2005	Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği
<b>Lise:</b>	1997-1998	Avcılar Lisesi
	1998-2000	Büyükçekmece Lisesi

### Mesleki Denevim:

2005-devam ediyor      MEB Mareşal Fevzi Çakmak İÖO. Avcılar/İstanbul