



**T.C.**

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**EĞİTİM GÖÇÜ PERSPEKTİFİNDE ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN  
KÜLTÜREL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIK VE  
KÜLTÜRLENME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ  
(BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)**

**DOKTORA TEZİ**

**ELİF ALKAR**

**BURSA**

**2022**





**T.C.**

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**EĞİTİM GÖÇÜ PERSPEKTİFİNDE ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN  
KÜLTÜREL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIK VE  
KÜLTÜRLENME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ  
(BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)**

**DOKTORA TEZİ**

**ELİF ALKAR**

**Danışman: Prof. Dr. EMİN ATASOY**

**BURSA**

**2022**

## **BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK**

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

**Elif ALKAR**

**27/01/2022**



## EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU

### T.C. BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih:27/01/2022

Tez Başlığı / Konusu: Eğitim Göçü Perspektifinde Uluslararası Öğrencilerin Kültürel Zekâ Düzeyleri ile Kültürlerarası Duyarlılık ve Kültürlenme Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi (Bursa Uludağ Üniversitesi Örneği)

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 209 sayfalık kısmına ilişkin 27/01/2022 tarihinde şahsım tarafından Turnittin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %18'dir.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

27/01/2022

Adı Soyadı	Elif ALKAR
Öğrenci No:	811771010
Anabilim Dalı:	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Programı:	Sosyal Bilgiler Eğitimi
Statüsü:	<input type="checkbox"/> Y.Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora

Danışman  
Prof. Dr. Emin ATASOY  
27/01/2022

## YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“Eğitim Göçü Perspektifinde Uluslararası Öğrencilerin Kültürel Zekâ Düzeyleri ile Kültürlerarası Duyarlılık ve Kültürlenme Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi (Bursa Uludağ Üniversitesi Örneği)” adlı doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Danışman

Elif ALKAR

Prof. Dr. Emin ATASOY

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Gökhan ARI

**T.C.**  
**ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim Dalı'nda 0811771010 numara ile kayıtlı Elif ALKAR'ın hazırladığı "Eğitim Göçü Perspektifinde Uluslararası Öğrencilerin Kültürel Zekâ Düzeyleri ile Kültürlerarası Duyarlılık ve Kültürlenme Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi (Bursa Uludağ Üniversitesi Örneği)" konulu doktora çalışması ile ilgili tez savunma sınavı 27/01/2022 tarihi 11:00-13:00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **başarılı** olduğuna **oybirliği** ile karar verilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)

Prof. Dr. Emin ATASOY

Bursa Uludağ Üniversitesi

<https://orcid.org/0000-0002-6073-6461>

Üye

Prof. Dr. Nazlı GÖKÇE

Anadolu Üniversitesi

<https://orcid.org/0000-0001-9126-4850>

Üye

Prof. Dr. Zehra ÖZDİLEK

Bursa Uludağ Üniversitesi

<https://orcid.org/0000-0002-0441-1048>

Üye

Prof. Dr. Alaattin KIZILÇAOĞLU

Balıkesir Üniversitesi

<https://orcid.org/0000-0002-2050-4244>

Üye

Doç. Dr. Selma GÜLEÇ

Bursa Uludağ Üniversitesi

<https://orcid.org/0000-0002-8961-397>

## ÖNSÖZ

Mevcut tez çalışmasında eğitim göçü perspektifinde ülkemize göç eden uluslararası öğrencilerin kültürel zekâ düzeyleri ile kültürlerarası duyarlılık ve kültürlenme düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu çalışmanın hayata geçirilmesinde öncelikle doktora eğitimim sürecinde akademik olarak yardımlarını benden esirgemeyen, bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım değerli tez danışmanım Prof. Dr. Emin ATASOY'a katkıları için en içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Tez yazım süresince fikirleri ve tecrübeleri ile bana yön veren, her konuda çekinmeden başvurduğum değerli tez izleme komitesi üyelerim Doç. Dr. Selma Güleç'e ve Prof. Dr. Zehra Özdilek'e desteklerinden ötürü teşekkür ederim.

Uzmanlık eğitimim süresince bana pek çok konuda katkı sağlayan, motivasyonumu yükselten, her zaman bilgi ve tecrübelerine başvurduğum değerli hocam Prof. Dr. Seçil Şenyurt'a teşekkür ederim.

Son olarak varlıklarını tüm samimiyetleriyle yanımda hissettiğim değerli arkadaşlarıma ve kıymetli aileme desteklerinden dolayı teşekkür ederim.



## ÖZET

Yazar	: Elif Alkar
Üniversite	: Bursa Uludağ Üniversitesi
Ana Bilim Dalı	: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Bilim Dalı	: Sosyal Bilgiler Eğitimi
Tezin Niteliği	: Doktora Tezi
Sayfa Sayısı	: XVIII+ 216
Mezuniyet Tarihi	: 27/01/2022
Tez	: Eğitim Göçü Perspektifinde Uluslararası Öğrencilerin Kültürel Zekâ Düzeyleri ile Kültürlerarası Duyarlılık ve Kültürlenme Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi (Bursa Uludağ Üniversitesi Örneği)
Tez Danışmanı	: Prof. Dr. Emin Atasoy

### **EĞİTİM GÖÇÜ PERSPEKTİFİNDE ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN KÜLTÜREL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIK VE KÜLTÜRLENME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ (BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)**

Eğitim alanındaki küreselleşme hareketliliği ile uluslararası öğrenci göçü dünyada gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Bu göç hareketliliğinde öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık, kültürlenme ve uyum düzeyleri ev sahibi ülkeye adapte olmaları sürecinde etkili unsurlardır. Nitekim uluslararası öğrencilerin yerleştikleri ülke ile kurdukları kültürel etkileşimler ve bunların sonucunda ortaya çıkan uyum süreçleri, sahip oldukları yüksek kültürel zekâ seviyeleri ile daha kolay gerçekleşebilmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı Bursa Uludağ Üniversitesi'nde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin kültürel zekâ, kültürlerarası

duyarlılık ve kültürlenme düzeylerinin belirlenmesi ve kültürel zekâ düzeyleri ile kültürlerarası duyarlılık ve kültürlenme düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir.

Mevcut araştırma, farklı ülkelerden gelen ve farklı etnik kökenlerden oluşan 353 kadın, 282 erkek katılımcı ile nicel araştırma deseni içinde ilişkisel tarama modelinde oluşturulmuştur. Veri toplama aracı olarak kültürel zekâ, kültürlerarası duyarlılık ve kültürlenme ölçekleri ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde, uluslararası öğrencilerin kültürel zekâ, kültürlerarası duyarlılık ve kültürlenme düzeylerinin “orta” seviyede olduğu ve yaş, cinsiyet vb. değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterebildiği tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin kültürel zekâ düzeyleri ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde, kültürel zekâ düzeyleri ile kültürlenme düzeyleri arasında ise pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışma, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) 100/2000 Doktora Bursu Programı tarafından desteklenmiştir.

***Anahtar kelimeler:*** Eğitim göçü, uluslararası öğrenciler, kültürel zekâ, kültürlerarası duyarlılık, kültürlenme

## **ABSTRACT**

Author : Elif Alkar  
University : Bursa Uludag University  
Field : Turkish and Social Studies Education  
Branch : Social Studies Education  
Degree Awarded : PhD Thesis  
Page Number : XVIII+ 216  
Degree Date : 27/01/2022  
Thesis : An Investigation of the Relationships Between Cultural Intelligence Levels and Intercultural Sensitivity and Acculturation Levels of the International Students from the Perspective of Educational Migration (The case of Bursa Uludag University)  
Supervisor : Prof. Dr. Emin Atasoy

**AN INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIPS BETWEEN CULTURAL INTELLIGENCE LEVELS AND INTERCULTURAL SENSITIVITY AND ACCULTURATION LEVELS OF THE INTERNATIONAL STUDENTS FROM THE PERSPECTIVE OF EDUCATIONAL MIGRATION (THE CASE OF BURSA ULUDAĞ UNIVERSITY)**

With the globalization mobility in the field of education, the international student migration has been coming into prominence day by day in the world. Students' intercultural sensitivity, acculturation and adaptation levels in this migration mobility are the effective factors in their adaptation to the host country.

In fact, the cultural interactions that international students establish with their country of residence and the resulting adaptation processes can be implemented more easily with their high cultural intelligence levels. In this context, the aim of this study is to identify the cultural intelligence, intercultural sensitivity and acculturation levels of international students studying at the Bursa Uludag University and investigate the relationships between cultural intelligence levels and intercultural sensitivity and acculturation levels.

The present study was carried out through the relational screening model within the quantitative research design with 353 female and 282 male participants from different countries and different ethnic origins. Cultural intelligence, intercultural sensitivity and acculturation scales and a personal information form were all used as data collection tools.

As a result of the findings obtained from the study, it was found that the cultural intelligence, intercultural sensitivity and acculturation levels of international students were at “moderate” level and demonstrated significant differences based on the variables of age, gender etc. Furthermore, it was concluded that there was a positively moderate relationship between the cultural intelligence levels of the students and their intercultural sensitivity levels and a positively low relationship between the cultural intelligence levels and acculturation levels.

This study was supported by the Council of Higher Education 100/2000 PhD scholarship programme.

**Key Words:** Educational migration, international students, cultural intelligence, intercultural sensitivity, acculturation

## İçindekiler

ÖNSÖZ .....	v
ÖZET .....	vi
ABSTRACT.....	viii
İçindekiler .....	x
Tablolar Listesi .....	xiv
Şekiller Listesi.....	xvii
Grafikler Listesi .....	xviii
1. Bölüm Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Alt Problemler.....	6
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Sayıtlar.....	9
1.5. Sınırlılıklar .....	9
1.6. Tanımlar .....	9
2. Bölüm Kuramsal Çerçeve .....	13
2.1. Göç Olgusu ve Göç Çeşitleri .....	13
2.2. Eğitim Göçleri Perspektifinden Türkiye .....	18
2.3. Türkiye'ye Göç Eden Uluslararası Öğrencilere İlişkin Veriler .....	22

2.4. Bursa Uludağ Üniversitesi'nde Öğrenim Gören Uluslararası Öğrencilere İlişkin Veriler.....	27
2.5. Kültür ve Özellikleri .....	44
2.6. Kültürel Zekâ .....	49
2.6.1. Kültürel zekânın boyutları. ....	55
2.7. Kültürlerarası Duyarlılık .....	63
2.7.1. Kültürlerarası duyarlılık gelişim modeli. ....	65
2.8. Kültürlenme .....	69
2.8.1. Kültürlenme stratejileri. ....	73
2.9. İlgili Çalışmalar.....	76
2.9.1. Kültürel zekâ ile ilgili yapılan çalışmalar. ....	76
2.9.2. Kültürlerarası duyarlılık ile ilgili yapılan çalışmalar. ....	84
2.9.3. Kültürlenme ile ilgili yapılan çalışmalar.....	92
3. Bölüm Yöntem.....	98
3.1. Araştırma Modeli .....	98
3.2. Evren ve Örneklem .....	99
3.3. Veri Toplama Araçları .....	101
3.3.1. Kişisel bilgi formu .....	102
3.3.2. Kültürel zekâ ölçeği. ....	102
3.3.3. Kültürlerarası duyarlılık ölçeği .....	103
3.3.4. Kültürlenme ölçeği.....	104

3.4. Verilerin Toplanması .....	104
3.5. Verilerin Analizi .....	105
3.5.1. Veri toplama araçlarının normallik dağılımı analizleri.....	106
3.5.2. Veri toplama araçlarının geçerlilik ve güvenilirlik analizleri .....	114
4. Bölüm Bulgular.....	125
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	125
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	126
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	127
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	129
4.4.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular.....	129
4.4.2. Yaş değişkenine ilişkin bulgular.....	132
4.4.3. Türkiye’de ikamet süresi değişkenine ilişkin bulgular.....	136
4.4.4. İkamet yeri değişkenine ilişkin bulgular.....	140
4.4.5. Beraber yaşadıkları kişilerin etnik kökeni değişkenine ilişkin bulgular..	142
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	148
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	150
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	152
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	155
5. Bölüm Sonuç, Tartışma ve Öneriler .....	157
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	157
5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma.....	157

5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma. ....	158
5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma. ....	159
5.1.4. Dördüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma.....	161
5.1.5. Beşinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma.....	168
5.1.6. Altıncı alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma. ....	170
5.1.7. Yedinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma.....	172
5.1.8. Sekizinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma.....	173
5.2. Öneriler .....	173
Kaynakça.....	175
Ekler .....	208



## Tablolar Listesi

Tablo 1	2018-2019 eğitim-öğretim yılında B.U.Ü. 'de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin köken ülkelerine göre dağılımı .....	30
Tablo 2	2018-2019 eğitim-öğretim yılında B.U.Ü. 'de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin birimlerine göre dağılımı .....	33
Tablo 3	2019-2020 eğitim-öğretim yılında B.U.Ü. 'de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin köken ülkelerine göre dağılımı .....	35
Tablo 4	2019-2020 eğitim-öğretim yılında B.U.Ü. 'de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin birimlerine göre dağılımı .....	38
Tablo 5	2019-2020 eğitim-öğretim yılında B.U.Ü. 'de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin köken ülkelerine göre dağılımı .....	40
Tablo 6	2020-2021 eğitim-öğretim yılında B.U.Ü. 'de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin birimlerine göre dağılımı .....	43
Tablo 7	Kültürel zekâ tanımları, temel bileşenleri ve uygulama alanları.....	53
Tablo 8	Örneklem grubunun demografik özelliklere göre dağılımı.....	100
Tablo 9	Kültürel zekâ, kültürlerarası duyarlılık ve kültürlenme ölçeğinden elde edilen puanların normallik analizleri .....	107
Tablo 10	Cinsiyet değişkenine göre normallik incelemesi.....	108
Tablo 11	Yaş değişkenine göre normallik incelemesi .....	109
Tablo 12	Türkiye'deki ikamet süresi değişkenine göre normallik incelemesi.....	111
Tablo 13	İkamet yeri değişkenine göre normallik incelemesi.....	112
Tablo 14	Beraber yaşadıkları kişilerin etnik kökeni değişkenine göre normallik incelemesi .....	113
Tablo 15	Kültürel zekâ ölçeğinin uyum indeksi değerleri.....	117
Tablo 16	Kültürel zekâ ölçeği Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları .....	117

Tablo 17	<i>Kültürlerarası duyarlık ölçeğinin uyum indeksi değerleri</i> .....	120
Tablo 18	<i>Kültürlerarası duyarlık ölçeği Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları</i> .....	121
Tablo 19	<i>Kültürlenme ölçeğinin uyum indeksi değerleri</i> .....	123
Tablo 20	<i>Kültürlenme ölçeği Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları</i> .....	124
Tablo 21	<i>Uluslararası öğrencilerin kültürel zekâ düzeyleri ve alt boyutlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler</i> .....	125
Tablo 22	<i>Uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlık düzeyleri alt boyutlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler</i> .....	126
Tablo 23	<i>Uluslararası öğrencilerin kültürlenme düzeyleri ve alt boyutlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler</i> .....	128
Tablo 24	<i>Cinsiyet değişkenine ilişkin kültürel zekâ ölçeği Mann Whitney U testi sonuçları</i>	129
Tablo 25	<i>Cinsiyet değişkenine ilişkin kültürlerarası duyarlılık ölçeği Mann Whitney U testi sonuçları</i> .....	130
Tablo 26	<i>Cinsiyet değişkenine ilişkin kültürlenme ölçeği Mann Whitney U testi sonuçları</i> .	131
Tablo 27	<i>Yaş değişkenine ilişkin kültürel zekâ ölçeği Kruskal Wallis H testi sonuçları</i> .....	132
Tablo 28	<i>Yaş değişkenine ilişkin kültürlerarası duyarlılık ölçeği Kruskal Wallis H testi sonuçları</i> .....	133
Tablo 29	<i>Yaş değişkenine ilişkin kültürlenme ölçeği Kruskal Wallis H testi sonuçları</i> .....	135
Tablo 30	<i>Türkiye’de ikamet süresi değişkenine ilişkin kültürel zekâ ölçeği Kruskal Wallis H testi sonuçları</i> .....	136
Tablo 31	<i>Türkiye’de ikamet süresi değişkenine ilişkin kültürlerarası duyarlılık ölçeği Kruskal Wallis H testi sonuçları</i> .....	137
Tablo 32	<i>Türkiye’de ikamet süresi değişkenine ilişkin kültürlenme ölçeği Kruskal Wallis H testi sonuçları</i> .....	139

Tablo 33 <i>İkamet yeri değişkenine ilişkin kültürel zekâ ölçeği Mann Whitney U testi sonuçları</i> .....	140
Tablo 34 <i>İkamet yeri değişkenine ilişkin kültürlerarası duyarlılık ölçeği Mann Whitney U testi sonuçları</i> .....	141
Tablo 35 <i>İkamet yeri değişkenine ilişkin kültürlenme ölçeği Mann Whitney U testi sonuçları</i> .....	142
Tablo 36 <i>Beraber yaşanan kişi veya kişilerin etnik kökenine ilişkin kültürel zekâ ölçeği Kruskal Wallis H testi sonuçları</i> .....	143
Tablo 37 <i>Beraber yaşanan kişi veya kişilerin etnik kökenine ilişkin kültürlerarası duyarlılık ölçeği Kruskal Wallis H testi sonuçları</i> .....	145
Tablo 38 <i>Beraber yaşanan kişi veya kişilerin etnik kökenine ilişkin kültürlenme ölçeği Kruskal Wallis H testi sonuçları</i> .....	147
Tablo 39 <i>Kültürel zekâ ile kültürlerarası duyarlık arasındaki korelasyon testi sonuçları ...</i>	148
Tablo 40 <i>Kültürel zekâ ile kültürlenme arasındaki korelasyon testi sonuçları</i> .....	151
Tablo 41 <i>Kültürlerarası duyarlık düzeyinin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları</i> .....	153
Tablo 42 <i>Kültürlenme düzeyinin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları ..</i>	155

## Şekiller Listesi

Şekil 1 Dört boyutlu kültürel zekâ modeli .....	55
Şekil 2 Bennet'in kültürlerarası duyarlılık gelişim modeli .....	66
Şekil 3 Kültürlenme süreci ve grupları .....	72
Şekil 4 Berry'nin kültürlenme stratejileri .....	74
Şekil 5 Araştırma modeli.....	99
Şekil 6 Kültürel zekâ ölçeği yol diyagramı t değerleri .....	115
Şekil 7 Kültürel zekâ ölçeği yol diyagramı faktör yükleri .....	116
Şekil 8 Kültürlerarası duyarlık ölçeği yol diyagramı t değerleri .....	118
Şekil 9 Kültürlerarası duyarlık ölçeği yol diyagramı faktör yükleri .....	119
Şekil 10 Kültürlenme ölçeği yol diyagramı t değerleri .....	122
Şekil 11 Kültürlenme ölçeği yol diyagramı faktör yükleri .....	122
Şekil 12 Kültürlerarası duyarlık düzeyinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği .....	154

## Grafikler Listesi

Grafik 1 2015 – 2020 yılları arasında Türkiye’de öğrenim gören uluslararası öğrenci sayıları.....	23
Grafik 2 2015 – 2020 yılları arasında Türkiye’de öğrenim gören Suriye kökenli uluslararası öğrenci sayıları .....	24
Grafik 3 Türkiye’deki üniversitelerde en fazla öğrencisi bulunan ülkeler (2020) .....	25
Grafik 4 2018 – 2021 yılları arasında B.U.Ü.’de öğrenim gören uluslararası öğrenci sayıları .....	28
Grafik 5 2018 – 2021 yılları arasında B.U.Ü.’de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları .....	28
Grafik 6 2018-2019 yılları arasında B.U.Ü.’de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin program türlerine göre dağılımı .....	32
Grafik 7 2019-2020 yılları arasında B.U.Ü.’de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin program türlerine göre dağılımı .....	37
Grafik 8 2020-2021 yılları arasında B.U.Ü.’de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin program türlerine göre dağılımı .....	42

## 1. Bölüm

### Giriş

Mevcut çalışmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumuna, alt problemlerine, amacına, önemine, sayıltılarına, sınırlılıklarına ve araştırmada kullanılan bazı kavramların tanımlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### 1.1. Problem Durumu

Küreselleşme ve teknolojik gelişmelerle birlikte dünyada sosyal, siyasal, kültürel ve ekonomik olmak üzere pek çok alanda çeşitli değişimler meydana gelmektedir. Bu derin küresel değişimlerin bir boyutu da göç olgusu ve bu bağlamda giderek yaygınlaşan uluslararası öğrenci göçleri ile ilgilidir. Alanyazında yabancı uyruklu öğrenciler olarak da isimlendirilen bu göçmen grupları, mevcut çalışmada uluslararası öğrenci olarak nitelendirilmektedir. Uluslararası öğrenciler, göç edilen ülkeye geçici olarak yerleşen, ekonomik temelde uluslararası rekabet gücüne katkıda bulunan insan kaynağı olarak görülmektedir (Özoğlu, Gür & Coşkun, 2012). Kıtalar ve ülkeler arasında sürmekte olan bu öğrenci dolaşımı, hem eğitim alınan üniversitelerin niteliğini arttırması hem de ev sahibi ülkeye olan sosyo-kültürel, ekonomik, politik vb. katkıları açısından, yükseköğretim alanında önemli bir yer edinmektedir (Günay & Günay, 2011). Son yıllarda uluslararası öğrencilerin dünya üzerindeki göç eğilimlerine bakıldığında, özellikle ABD, İngiltere, Kanada, Çin ve Avustralya'da yoğunluğun olduğu görülmektedir (<https://iie.widen.net/s/g2bqxwkwqv/project-atlas-infographics-2020>).

Tarihsel süreçte 1980'li yıllardan bu yana varlığını sürdüren uluslararası öğrenci göçü, özellikle son çeyrek yüzyılda dünya genelinde olduğu gibi ülkemizde de belirgin bir şekilde artış göstermiştir (Özoğlu, Gür & Coşkun, 2012). Bu artışın en önemli nedenlerinden biri ülkemizin Balkan, Ortadoğu, Kafkas, Karadeniz, Akdeniz ve Avrasya devleti özelliklerini aynı anda taşıyan bir ülke olarak avantajlarla dolu coğrafi konuma sahip olmasıdır. Bunun

yanında Türkiye'nin yükseköğrenim alanında nitelikli pek çok üniversite, fakülte ve bölüme sahip olması, ülkemize gelen uluslararası öğrenci sayısının her yıl artmasına neden olmaktadır.

Günümüzde uluslararası öğrenci göçleri ile beraber farklı kültürlere sahip bireyler daha kolay bir araya gelmekte ve bu durum eğitim alanında ülkeler arasındaki sınırların pek bir anlam ifade etmediğini göstermektedir. Nitekim yerleşilen ülkeye yükseköğrenim görmek amacıyla göç eden uluslararası öğrencilerin ev sahibi ülkenin toplumsal yapısı ve kültürel öğeleri ile olumlu ve olumsuz etkileşimleri söz konusu olmaktadır. Uluslararası öğrencilerin ev sahibi ülke ile arasındaki kültürel farkları göz önünde bulundurulduğunda, oluşan ilişki ve etkileşimlerin sorunsuz sürdürülmesi için bazı kültürel uyum süreçleri gerekmektedir. Bu nedenle göç sonucu yer değiştiren bireylerden kültürel olarak beklenen davranış, çoğu zaman geldikleri yeni ülkenin kültürüne katılmaya gönüllü olmalarıdır. Bunu yaparken kendi kültürel yaşam biçimlerinden, gelenek-göreneklerinden vazgeçmek zorunda da değildirler (Appiah ve diğerleri 1994).

Çok uluslu toplum yapılarında küreselleşmeyle birlikte alanyazındaki araştırmalar, farklı kültürlere sahip birey ve toplumların kültürlerarası ortamlarda yabancı kültürlerle iletişiminde “diğerlerinden neden daha etkili bir şekilde etkileşime girdiği” sorusunu gündeme getirmiştir. Bu sorunun cevabını, Earley ve Ang (2003), farklı bir kültürle etkileşim sürecinde o kültürün sadece dilini anlama yeteneğinin ötesinde bireydeki kültürel zekâdan da kaynaklandığını iddia ederek cevaplamaktadır.

Zekâ türleri arasında nispeten daha yeni olan ve Gardner'ın çoklu zekâ teorisine dayanan kültürel zekâ kavramı, dünya literatürüne yirmi birinci yüzyılda girmiş olsa da pek çok çalışmada kültürlerarası iletişimdeki etkisini ifade etmek için kullanılmaktadır (Thomas ve Inkson, 2003). Earley ve Ang (2003, s. 59) kültürel zekâyı, “*bireyin yabancı olduğu farklı ortamlara etkili uyum gösterme becerisi*” olarak tanımlar. Bu tanım doğrultusunda kültürel

zekâsı yüksek olan bireylerin, kendi ülkeleri dışında başka ülkelerde yaşarken ve çalışırken daha başarılı olmaları beklenmektedir. Yapılan pek çok araştırmada, kültürel zekâsı yüksek bireylerin kültürel etkileşimlerinde daha etkili oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Ang, Van Dyne, & Koh, 2006; Templer, Tay & Chandrasekar, 2006; Ang ve diğerleri, 2012; MacNab & Worthley, 2012).

Bu çerçevede eğitim göçleri sonucu ülkemize gelen uluslararası öğrenciler ile yaşanan kültürel uyum sorunlarının azaltılması, farklılıkların belirlenmesi ve bu farklılıkların sağlamış olduğu fayda ve zararların daha iyi anlatılabilmesi için bazı bilimsel araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Mevcut çalışmada ilk olarak uluslararası öğrencilerin kültürel zekâları ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi yapılmıştır. Kültürlerarası duyarlılık, bireyin kültürlerarası etkileşimleri yönetme veya başka bir kültür bağlamında rolünü algılama yetkinliği ile olan ilişkisini belirlemek adına kullanılan bir kavramdır (Yuen & Grossman, 2009). Bennett (1993), tarafından ilk olarak öne sürülen “Gelişimsel Kültürlerarası Duyarlılık Modelinde (The Developmental Model of Intercultural Sensitivity)” bireylerin kendilerini etnik merkezci evreden (etnosantrik) etnik göreceli evreye (etnorelative) dönüştürme eğiliminde oldukları ileri sürülmektedir. Modelin öngörüsünde bireyler, kültürel farklılıklarla karşılaştıkça, özellikle kültürlerarası uyum ve adaptasyon çerçevesinde ortaya çıkan bilişsel büyüme sürecini anlamak ve değerlendirmek için kendilerine teorik bir çerçeve sağlamaktadırlar. Bennett’in kültürlerarası duyarlılığı kavramsallaştırması, uluslararası temaslarda ve etkili kültürlerarası adaptasyon bağlamında daha uygun görünmektedir (Chen & Starosta, 2000). Nitekim günümüz devletleri daha fazla çokkültürlü uluslar barındırmaktadırlar. Tüm bu gelişmeler kültürlerarası duyarlılığa olan toplumsal ihtiyacın giderek arttığına işaret etmektedir. Özellikle demografik yapıdaki değişiklikler, inanç ve etnik çeşitlilikteki artış, bireyleri kültürlerarası iletişimden neredeyse hiç kaçınmayacağı bir



noktaya getirmiştir (Sarbaugh, 1988). Bu durum kültürlerarası duyarlılığı insanlar için sadece teorik temelde değil, pratik olarak da uygun hale getirmektedir.

Mevcut araştırma, uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini belirlemekte ve kültürel zekânın kültürlerarası duyarlılık düzeyini ne ölçüde etkilediğini göstermeyi amaçlamaktadır. Kültürlerarası duyarlılık, farklı kültürel ortamlara ve benzer olmayan kültürel geçmişleri olan insanlarla temas kurmak için ihtiyaç duyulan bir yetenektir (Bennett & Bennett, 2004). İlgili alanyazın incelendiğinde, kültürlerarası duyarlılığın etkili iletişim ve memnuniyet ile ilişkili olduğunu gösteren bulgulara ulaşılmaktadır (Foronda, 2008; Lawrance, 2011; Petrovic, 2011; Hazır, 2019). Bu bulgular kültürlerarası duyarlılığın önemini vurgulamakta ve kültürlerarası duyarlılık yapısının teorik ve pratik anlayışını geliştirmek adına araştırmacıların dikkatini çekmektedir. Öyle ki günümüzde ülkelerdeki ulusal birliği sağlama bağlamında kültürlerarası duyarlılık, etkili ve uyumlu insan ilişkileri için gerekli bir faktör olarak kabul edilmektedir (Bennett, 2004).

Araştırmada ayrıca uluslararası öğrencilerin sahip oldukları kültürel zekâlarının kültürlenme düzeyleri ile olan ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Kültürlenmenin klasik tanımı Redfield, Linton ve Herskovits (1936) tarafından, benzer olmayan kültürlere sahip bireylerin ve toplulukların sürekli olarak ilk elden temas kurmasıyla ortaya çıkan fenomenleri kavraması ve ardından her iki grubun orijinal kültürel kalıplarında değişiklikler meydana gelmesi olarak formüle edilmiştir. Bu tanımda kültürlenme, bireylerin göreceli, kademeli ve yaygın kültürel etki (sosyal değişim, modernleşme ve batılılaşma) yaşadığı temaslardan ayırt edilir. Her kültür farklı bir sosyal değişime maruz kalsa da göçmenler, mülteciler, yerli halklar ve etnik gruplar başka bir kültürel grupla doğrudan temas kurmaktadır (Berry, Kim, Minde & Mok, 1987). Bu anlamda kültürlenme bir süreç olup ev sahibi ülkenin kültüründe ya da orijinal kültürlerde değişikliklere yol açan otonom gruplar arasında ilk elden temas sonucu

oluşur. Özünde, farklı bireylerin baskın kültüre adaptasyon sürecini tanımlamanın bir yolu vardır.

Kültürlenme kavramı, bireylerin bir kültürün değerlerini, dilini ve geleneklerini varsayarak tek bir kültüre tam olarak entegre olacağını veya asimile olacağını öne sürmektedir. Bireylerin ve grupların farklı bir kültür ortamında yaşama adaptasyonları zaman içinde gerçekleşir. Bazen stresli olan bu süreç, çoğu zaman her iki gruptaki bireylerin uyum içinde birlikte yaşamak için yaptıkları değişiklikler olarak kabul edilir (Berry, 1997). Konuyla ilgili tarihteki araştırmalar, kültürlenmiş bireylerin kendilerini bir gruba ya da diğerine yönlendireceğini, bir anlamda aralarında seçim yapacağını varsaymaktadır. Bu görüş, bireylerin miras kültürünü tercih etmekten, yerleşim toplumunu tercih etmeye kadar tek bir boyutta kültürlenme yollarını değerlendirmenin temelini oluşturmaktadır (Gordon, 1964).

Dünyada ve ülkemizde uluslararası öğrencilerin sahip oldukları kültürel zekâ, kültürlerarası duyarlılık ve kültürlenme düzeylerine çokkültürlü eğitim ortamlarında ihtiyaç duyulduğu ancak bu alanlarda yapılan çalışmaların henüz yeni ve yetersiz olduğu görülmektedir. Mevcut araştırma, bu kapsamda literatürde var olan bilimsel boşluğun gözlemlenmesi ve günümüzün çokkültürlü toplumlarında ihtiyaç duyulan uyumlu ırk ilişkilerini sağlamak adına gerçekleştirilmiştir. Çalışmada uluslararası öğrencilerin kültürel zekâ, kültürlerarası duyarlılık ve kültürlenme düzeylerini saptamak ve aralarındaki ilişkiyi analiz etmek amaçlanmıştır. Nitekim ülkemizde ve dünyada uluslararası yükseköğretim öğrencilerinin kültürel zekâ, kültürlerarası duyarlılık ve kültürlenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi tek bir araştırmada inceleyen herhangi bir çalışmaya ulaşılmamış olması araştırmayı güncel ve önemli kılmaktadır. Bu noktada mevcut tez çalışmasının literatürdeki boşluğu doldurması beklenmektedir.

Bu kapsamda mevcut araştırmanın problem cümlesini, “Eğitim göçü perspektifinde uluslararası öğrencilerin kültürel zekâ düzeyleri ile kültürlerarası duyarlılık ve kültürlenme düzeyleri arasındaki ilişkiler nedir?” sorusu oluşturmaktadır.

### 1.1.1. Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Uluslararası öğrencilerin kültürel zekâ düzeyleri nedir?
2. Uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlık düzeyleri nedir?
3. Uluslararası öğrencilerin kültürlenme düzeyleri nedir?
4. Uluslararası öğrencilerin kültürel zekâ, kültürlerarası duyarlılık ve kültürlenme düzeyleri demografik özelliklere göre;
  - 4.1. Cinsiyet,
  - 4.2. Yaş,
  - 4.3. Türkiye’de ikamet süresi,
  - 4.4. İkamet yeri,
  - 4.5. Beraber yaşadığı kişi veya kişilerin etnik kökeni’ne göre farklılaşmakta mıdır?
5. Uluslararası öğrencilerin kültürel zekâ düzeyleri ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Uluslararası öğrencilerin kültürel zekâ düzeyleri ile kültürlenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
7. Uluslararası öğrencilerin kültürel zekâ düzeyleri kültürlerarası duyarlılık düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
8. Uluslararası öğrencilerin kültürel zekâ düzeyleri kültürlenme düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Bursa Uludağ Üniversitesi'nde öğrenim gören uluslararası yükseköğretim öğrencilerinin kültürel zekâ, kültürlerarası duyarlılık ve kültürlenme düzeylerinin belirlenmesi ve kültürel zekâ düzeyleri ile kültürlerarası duyarlılık ve kültürlenme düzeyleri arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.

## 1.3. Araştırmanın Önemi

19. yüzyıldan günümüze, dünya büyük ölçüde genişlemekte, derinleşmekte, hızlanmakta kısaca küreselleşmektedir (Sert, 2015). Küreselleşen dünyada her yıl yüz milyonlarca insanın hayatı göç deneyimi ile şekillenmektedir. Bu göç deneyimlerinden biri de gönüllü ve geçici olarak gerçekleşen eğitim göçleridir. Dünyada her yıl milyonlara varan öğrenci, uluslararası arenada yer değiştirmekte, bireysel olarak kendisinin ve toplumun ihtiyaçları doğrultusunda etkili bir eğitimin yolunu aramaktadır. Bu durum yükseköğretim kurumlarını doğası gereği farklı kültürleri barındıran mekânlara dönüştürmektedir.

Uluslararası yükseköğretim öğrencilerinin yer değiştirmesi ile bireyler ve gruplar, gittikleri ülkelerde etnik, dilsel ve kültürel olarak çeşitlilik yaratmaktadırlar. Bu durum, eğitimin, birey ve toplumların uzun vadeli entegrasyon süreçlerini teşvik etmek için önemli bir unsur olarak kabul edildiğini gösterir. Ayrıca, kültür aktarımında önemli toplumsal yapılardan biri olan okullarda ev sahibi ülkenin diğer bireylerin kültürel kimliklerine saygı duyması, onlara empati ile yaklaşması, iletişim sürecine hassasiyet göstermesi önem arz etmektedir.

Evrensel düzeyde insanlar, kültürel düşünce kalıpları çerçevesinde tutum ve davranışlar sergilerler. Yeni bir kültüre uyum sağlama noktasında karşımıza çıkan kültürel zekâ, kültürel farklılıkları anlama, onları deneyimleme, etkili iletişim kurma ve kültürel farklılıkların yönetimi ile başa çıkabilme becerisinde anahtar bir role sahiptir. Bu bireylerin birbirlerini ve göç ettikleri ülkede yaşayan bireyleri anlamaları, belli bir kültürel zekâyı

gerektirmektedir. Toplumlar içindeki çokkültürlü yapı bu iletişim biçimini zorunlu kılmaktadır. Konuya ilişkin alanyazında ulusal ve uluslararası yapılan çalışmalara bakıldığında, kültürel zekânın kültürlerarası duyarlılık ve bireylerin kültürlenme düzeyleri üzerine olan etkisinin önemli derecede yer aldığı bulgularına ulaşılmaktadır (Berry, 1997; Phinney, Sam, & Vedder, 2006; Lawrance, 2011; Petrovic, 2011; Tsai & Lawrence, 2011; Kaur & Pany, 2018; Özdemir, 2019; Abaslı & Polat, 2019; Uğur, 2019, Tutuş, 2020).

Çokkültürlü toplumlarda, farklı kültürlerle uyum sağlama ve bu kültürden insanlarla etkin şekilde iletişim kurabilme yeteneği, tüm bireylerin taşıdığı bir özellik olmayıp içinde bulunduğumuz dünyada önemi gitgide artmaktadır. Türkiye'nin sahip olduğu çokkültürlü ve çok dinli yapı nedeniyle farklı kültürlerle sahip insanlarla iletişim kurma, onları anlama, empati kurabilme becerisine sahip bireylere gereksinim duyulmaktadır. Bu gereksinime ülkemize gelen uluslararası yükseköğretim öğrencilerinin sahip olması, bireylerin toplumsal uyumlarına katkı sağlamakta, farklılıkları kabul etme ve öğrenmeye teşvik etmektedir. Nitekim içinde bulunduğumuz yüzyılda etkili kültürlerarası duyarlılık ve iletişim yoluyla sürdürülebilir iyi ırk ilişkilerine duyulan ihtiyaç, farklı ırk ve dinlere sahip olan ülkemiz için bir gereksinim halini almıştır.

İlgili alanyazın incelendiğinde ülkemizde kültürel zekâ üzerine yapılan çalışmalara 2013 yılından bu yana yer verildiği ve çalışmaların daha çok ekonomi alanında yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Kültürlerarası duyarlılık üzerine olan çalışmalar ise daha çok eğitim ve sağlık alanında yoğunlaşmıştır. Kültürlenme üzerine yapılan araştırmalara bakıldığında eğitim üzerine uluslararası düzeyde çalışmaların mevcut olduğu ancak Türkiye'de bu konuya özgü incelemelerin yetersiz kaldığı görülmektedir. Mevcut çalışmayı önemli kılan özelliklerden biri incelenen literatürde alanyazında kültürel zekâ, kültürlerarası duyarlılık ve kültürlenme üzerine yapılan yurtiçi ve yurt dışındaki çalışmaların daha çok belli alanlar üzerinde

yoğunlaşması, uluslararası yükseköğretim öğrencileri üzerinde bu denli kapsamlı bir çalışmaya rastlanmamış olmasıdır.

Eğitim göçü perspektifinden yukarıdaki irdelemeler ve istatistiki tespitler sonucunda bu araştırmadan elde edilecek sonuçların, uluslararası öğrencilerin kültürel zekâlarını, kültürlerarası duyarlılıklarını ve kültürlenme düzeylerini etkileme olasılığı olan farklı değişkenlerin anlaşılmasını kolaylaştıracağı ve uluslararası öğrencilerin uyum süreçlerine yönelik çeşitli uygulamalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### 1.4. Sayıtlar

- Araştırmaya katılan uluslararası öğrencilerin ölçek maddeleri ve kişisel bilgi formunda yer alan soruları doğru ve içten cevapladıkları varsayılmıştır.
- Ölçme araçlarının uluslararası öğrenciler tarafından doldurulması sürecinde kontrol altına alınamayan değişkenlerin araştırmaya katılan tüm uluslararası öğrencileri aynı düzeyde etkilediği varsayılmıştır.

#### 1.5. Sınırlılıklar

- Araştırma, Bursa Uludağ Üniversitesi'nde öğrenim gören uluslararası öğrenciler ile sınırlıdır.
- Araştırmanın uygulama takvimi, 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılları ile sınırlıdır.
- Araştırma, nicel araştırma araçlarına göre gerçekleştirilen kültürel zekâ, kültürlerarası duyarlılık, kültürlenme ölçekleri ve kişisel bilgi formu ile sınırlıdır.

#### 1.6. Tanımlar

**Göç:** *“Bir kişinin veya bir grup insanın uluslararası bir sınırı geçerek veya bir devlet içinde yer değiştirdiği nüfus hareketidir”* (IOM, 2009, s. 22). Türk Dil Kurumu göç kavramını, *“Ekonomik, toplumsal veya siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir*

*ülkeden bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret*” olarak ifade etmektedir (TDK, 2021, s. 769).

**Uluslararası Göç:** *“Ekonomik toplumsal veya siyasi sebeplerden dolayı kişi veya grubun belli bir zaman içinde bir ülkeden başka bir ülkeye gitmesine uluslararası göç denir”* (Özdal, 2018, s. 9). Bu tanım kapsamında bir insanın göç etmiş sayılabilmesi için kayda değer bir mesafenin geçilmesi, bunun bir yıl ve üzeri bir süreyi kapsamaması ve siyasal sınırların aşılması gibi ön şartlar aranmaktadır (Öktem, 2018).

**Eğitim Göçü:** *“İnsanların hiçbir baskıya maruz kalmadan, yaşadıkları yerden bir başka yere, daha iyi bir eğitim alma amacıyla gönüllü olarak gerçekleştirdikleri yer değişimi”* olarak tanımlanır. Bu hareketlilik, ülkeler arasında olabildiği gibi eyalet, il, ilçe gibi küçük yerleşim alanları arasında gerçekleşebilmektedir (Koçak & Terzi, 2012, s. 171).

**Göçmen:** Göçmen kavramını, Uluslararası Göç Örgütü, *“Başka bir ülkeye yerleşmek amacıyla bir devletten ayrılma veya çıkma kararı alan kişi”* olarak tanımlamaktadır (IOM, 2011, s. 32). Avrupa Birliği’nin tanımına göre ise göçmen, *“vatandaşı olduğu yerin dışında istemli veya istemsiz bir şekilde bir yılı aşkın bir süre kalmak amacıyla yer değiştiren kişidir.”*

**Mülteci:** Mülteci statüsüne ilişkin 1951 Cenevre sözleşmesine göre *“Mülteci, ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti ve siyasi düşüncelerinden dolayı zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan ya da söz konusu korku nedeniyle yararlanmak istemeyen yabancı veya bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen kişidir”* (Adıgüzel, 2018, s. 4).

**Uluslararası Öğrenci:** Kendi ülkesinden başka bir ülkeye öğrenim amaçlı giden bireyler uluslararası öğrenci olarak tanımlanabilir. Bu öğrenciler başka ülkede farklı amaçlarla eğitim alabilmektedirler (OECD, 2021). Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür

Örgütü'nün uluslararası öğrenci tanımına göre, “Eğitim amacıyla ulusal ya da bölgesel sınırların dışına çıkan ve menşei bulunduğu ülke dışında öğrenci olarak kayıtlı kişilere uluslararası öğrenci denir” (UNESCO, 2019).

**Kültür:** “Kültür en genel anlamda, tarihsel süreçte ortaya çıkan, bir grubun bireysel ve grup olarak yaşamlarını düzenleme, anlamlandırma ve yapılandırma sürecinde kullandıkları inanç, değer ve anlamlar sistemidir” (Parekh, 2002, s. 183-184).

**Zekâ:** Zekâyı ilk kez Alferd Binet, “Dış dünyada neler olup bittiğini algılayarak anlaşılabilir olayları iyi ayırt edip bunlar üzerinden düşünme süreci, olaylara eleştirel bakabilme becerisi” olarak tanımlamıştır (Göçet, 2006). Zekâ bu yönüyle, “algılama, çağrışım yapma, imgeleme, yargıda bulunma, soyutlama, genelleme” gibi insanları amaçlı eylemlere ve çevresine uyum sağlamaya yönelten bilişsel işlevleri kapsar (Mercan, 2016).

**Kültürel Zekâ:** Kültürel zekâ kavramı ilk olarak 2003 yılında Earley ve Ang tarafından “Bireyin yeni kültürel ortamlara etkili bir şekilde uyum sağlama yeteneği” olarak tanımlanmıştır (Ang, ve diğerleri, 2012). “Kültürel zekâ, bireyin sadece yeni kültürel durumları anlaması ya da öğrenmesiyle ilgili değil, bireyin yeni ve alışılmamış kültürel ortamlarda etkili bir şekilde problem çözme ve uyum sağlama yeteneği ile de ilişkilidir” (Earley & Ang, 2003; Livermore, 2011).

**Kültürlerarası Duyarlılık:** “Bireyi kültürlerarası iletişimde uygun ve etkili davranışlara teşvik eden, kültürel farklılıkları anlama ve takdir etme yönünde duygu geliştirme yeteneğine kültürlerarası duyarlılık denir” (Chen & Starosta, 2000).

**Kültürlenme:** “Kültürlenme, iki ya da daha fazla kültür arasındaki etkileşim sonucu ortaya çıkan durum olup, en az iki kültürün etkileşimini ve bu etkileşim sonucunda yaşanan psikolojik ve sosyal değişiklikleri kapsamaktadır” (Berry, 1998). Bu değişiklikler, bireylerin tutum, davranış, değer ve kültürel kimlik duyguları başta olmak üzere bir dizi alanda gözlemlenebilmektedir (Ryder, Alde & Paulhus, 2000).



**Küreselleşme:** Günümüz dünyasında yaşanan değişimleri anlatmada anahtar bir role sahip olan küreselleşme kavramı, çağdaş toplum yaşamının tüm alanlarında meydana gelen bağlılık düzeyinin derinleşmesi, hızlanması ve genişlemesi anlamına gelmektedir (Yanık, 2013).

**Çokkültürlü Toplum:** Çokkültürlülük tanım olarak, “*bir ulus devletin bütünlüğü içinde her biri ayrı bir kültüre sahip olan farklı toplulukların bir arada eşit imkânlarla yaşayabilme kapasitesini ifade eder*” (Say, 2013). Çokkültürlü toplum modelinde bütün kültürlere hoşgörü ile yaklaşmak ve kültürlerin eşitliğini kabul etmek vardır (Strengl, 2000).

## 2. Bölüm

### Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde ilk olarak göç olgusu ve çeşitleri, eğitim göçleri, Türkiye genelinde ve Bursa Uludağ Üniversitesi'nde söz konusu olan uluslararası öğrenci hareketliliğinin durumu açıklanmaktadır. Uluslararası öğrencilerin kültürel etkileşiminin ve uyumunun incelenmesi adına kültür kavramı, kültürel zekâ ve boyutları, kültürlerarası duyarlılık ve gelişim modeli ile kültürlenme ve stratejileri ayrıca belirtilmektedir. Bölümde son olarak kültürel zekâ, kültürlerarası duyarlılık ve kültürlenme üzerine yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar ele alınmaktadır.

#### 2.1. Göç Olgusu ve Göç Çeşitleri

Disiplinlerarası bir çalışma konusu olan göç, yaşadığımız yüzyılda değişen biçimleri ve yeni kategorileriyle üzerine düşünülmesi gereken çok tanımlı ve çok boyutlu bir kavramdır (Tuna & Özbek, 2014). Sosyologlar, tarihçiler, kent bilimciler, çevre bilimciler, coğrafyacılar, siyaset bilimciler, iktisatçılar, hukukçular, psikologlar, demograflar ve daha pek çok bilim dalından uzmanlar, göç olgusuna kendi bilim alanının penceresinden bakmakta ve bunun sonucunda farklı tanımlamalar ve yorumlamalar yapmaktadırlar. Her bilim dalı kendi uzmanlık alanı çerçevesinde “göç” tanımlamalarında bulunduğundan geçmişten günümüze çok sayıda göç algısı ve göç tanımı ortaya çıkmıştır.

Göç kavramı, kökeni Latince “migratio” kavramından gelir ve bir yerden başka bir yere yönelen nüfus hareketini yansıtır (Gluşkovoy & Simagin, 2008; Atasoy, 2013). Bilim dünyasında yaygın kullanılan tanımlarına bakıldığında, Arapça “ayrılma, terk etme” anlamına gelen “hecr” kökünden, “hicret” ve “muhaceret” (Özey, 2006), Almanca “wanderung”, Fransızca ve İngilizce “migration” ve Rusça “migratsiya” olarak adlandırıldığı görülmektedir.

Uluslararası Göç Örgütü' (IOM)'nün, temel göç kavramları açıklamalarına göre göç; bir veya bir grup insanın, ülke sınırları içerisine veya ülke sınırları dışına gerçekleştirdiği yer

değiştirme hareketi olarak tanımlanır (<https://www.iom.int/migration-research>). İzbırak'ın hazırladığı coğrafya terimler sözlüğünde göç, “*daha iyi ve daha elverişli geçinme, yerleşme yolunu bulmak üzere bir yerden başka bir yere taşınma işi*” olarak tanımlanmıştır (İzbırak, 1986). Tümertekin ve Özgüç (2006)'e göre göç, “*bir idari sınırı geçerek oturma yerini devamlı ya da uzun süreli olarak değiştirme olayını ifade eder.*” Türkiye Dil Derneği tarafından yayımlanan Türkçe sözlükte göç, “*ekonomik, toplumsal ya da siyasal nedenlerle bireylerin ya da toplulukların bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine, bir ülkeden başka bir ülkeye gitme eylemi*” olarak tanımlanır. Oxford Psikoloji Araştırmaları Ansiklopedisi'nde göç olgusu, ülke içi veya ülkeler arası gerçekleştirilen, gönüllü veya zorunlu olabilen, geçici veya kalıcı süreyi kapsayabilen insan hareketi olarak tanımlanır (Esses, 2018).

Göç kavramının temelinde bulunan ana faktörler arasında, insanların ekonomik temelde ihtiyaçlarını karşılamaları için daha uygun yerlere gitmesi ve çeşitli sosyo-kültürel imkânlardan faydalanması vardır (Atalay, 2004). Göç, her şeyden önce farklı nedenlerle birey, aile, grup veya topluluğun (sosyal, politik, ekonomik vb.) gönüllü ya da zorunlu olarak, kesin bir şekilde ya da geçici bir süre ile yaşadığı mekânı terk etme olgusuyla açıklanır (Atasoy, 2013). Bu süreç içerisinde insanlar, zorunlu veya gönüllü olarak doğdukları ya da halihazırda yaşadıkları yerleri bırakmakta ve farklı bir coğrafyalarda hayatlarını devam ettirebilmektedirler.

İnsanlık tarihinin ortak bir olgusu olarak oldukça sık şekilde yaşanan ve binlerce yıl öncesine dayanan göçler sonucunda birey ve toplumlar fiziksel olarak mekânlarını değiştirir ve dolayısıyla kişisel ve toplumsal hayatlarını çevreleyen bütün ilişkilerini de tekrar kurarlar (Bartram, Poros & Monforte, 2017). Çünkü göçmenler, bir fiziksel mekândan bir başkasına giderken sadece eşyalarını değil yaşam biçimlerini de yanlarında götürürler (Adıgüzel, 2018). Bu süreç boyunca insanlar, belirli bir zaman diliminde ve farklı iki mekân arasında nüfusun

coğrafi dağılışında ve aritmetik yoğunluğunda mutlaka değişiklikler yaşanmasına neden olurlar (Gluşkovoy & Simagin, 2008; Atasoy, 2013). Örneğin, göç veren bölge ve ülkelerin nüfusları azalırken, göç alan bölge ve ülkelerin nüfuslarında artışlar meydana gelir.

Göç olgusunun yoğunluğunu, kapsamını ve süresini etkileyen en önemli etkenlerden biri uzaklık, yani mesafedir. Mesafe etkeni, hem planlama esnasında göçün gerçekleşip gerçekleşmeyeceğine hem de göçe katılacak kişi sayısını ve göçün maliyetini hesaplamada önemli bir faktördür (Tümertekin & Özgüç, 2006). Mesafenin göç olgusuna etkisini ilk kez İngiliz bilim uzmanı E. G. Ravenstein ortaya koymuştur. Ravenstein'in ortaya koyduğu teoriye göre göç eyleminde gidilecek mesafe göçmen sayısı ile ters orantılıdır. Bir başka anlatımla göçün çıkış noktası ile varış noktası arasındaki mesafe arttıkça göç eylemine katılacak kişi sayısı azalmaktadır (Ravenstein, 1889).

Belirli bir zaman diliminde, belirli iki mekân arasında gerçekleşecek olan göçün kapsamını ve yoğunluğunu belirleyen bazı etkenler bulunur. Bu etkenleri şu şekilde sıralamak mümkündür (Tümertekin & Özgüç, 2006):

- Göçün çıkış noktası ile varış noktası arasındaki fiziksel uzaklık,
- Göçün çıkış noktası ile varış noktası arasındaki ekonomik, siyasal, kültürel engeller,
- Göçün çıkış noktası ile varış noktası arasındaki mekânlarda yaşayan toplumların sosyo-kültürel, iktisadi ve politik farklılaşmaları,
- Göçün çıkış noktası ile varış noktası arasındaki bilgilerin, haberlerin ve ulaşım-iletişim faktörlerin etkililiği,
- Göç olgusunun yaşamsallığı, önemi ve aciliyeti.

Göç kavramı, bilim uzmanları tarafından farklı gruplarda sınıflandırılrsa da bu sınıflamaların birçok ortak yönü vardır. Fakat belirli bir etken göz önüne alınarak (örneğin süre bakımından) yapılmış olan sınıflandırmalar karmaşık göç olgusunu sağlıklı

açıklamayacağından göçlerin temel çeşitlerini göze önüne alarak yapılacak sınıflandırma daha doğru olacaktır (Atasoy, 2013).

Temel göç türleri ve bu türlerin tanımlanmasında kullanılan kriterler literatürde: *mesafe*, *irade* ve *zaman* kavramlarından hareket edilerek oluşturulmuştur. Mesafe kavramında ön plana çıkan unsur dış göç ve iç göç, irade kavramı altında gönüllü göç (serbest) ve zorunlu (mecburi) göç, son olarak zaman kavramında sürekli göç ve geçici göç türleri bulunur (Özdal, 2018).

Göç edilen mekâna göre göç, tüm dünyadaki nüfus hareketleri, devlet sınırlarını aşma veya aşmama durumuna göre dış göç ve iç göç olarak iki büyük grupta toplanır. Bir devlet sınırının aşılması durumu için isimlendirilen dış göç, bir ülkeden bir başka ülkeye nüfus hareketlerini gösterir (Castles, 2000). Bu hareketlilikte ülkenin sınırlarını aşmak, dış göçlerin ön koşuludur. Başka bir anlatımla göç eylemi, ülke sınırlarını aşarak, ülkeler arası yapıyorsa “dış göç” veya “uluslararası göç” olarak adlandırılır (Atasoy, 2013). Genel olarak dış göç, birey veya grubun doğduğu ülkenin topraklarını ekonomik, sosyal, kültürel, çevresel, ailevi veya siyasi nedenlerden dolayı terk ederek farklı yaşam alanları yaratmak amacıyla yeni bir ülkeye yerleşmesi olarak tanımlanabilir (Tuna & Özbek, 2014). Devlet sınırlarını aşan bu dış göç hareketi, kanuna uygun olup olmamasına göre de ikiye ayrılır. Belirli tarihlerde yapılan antlaşmalarla, yasalarla, devlet organlarının organizasyonu ve hükümet bilgisi dâhilinde yapılan göçler “yasal göç” olarak tanımlanırken, devlet veya hükümet organlarının bilgisi ve onayı dışında, gerekli belgeler olmadan veya sahte belgelerle bir ülkeyi yasa dışı terk edip başka bir ülkeye giriş yapanların göçü “yasadışı göç (illegal göç)” olarak tanımlanır (Atasoy, 2013; Özdal, 2018).

Uluslararası kitlesel göçlerde göç veren ve göç alan ülkelerin toplam nüfus sayısında ve aritmetik nüfus yoğunluğunda değişimler olduğu gibi nüfusların yaş, istihdam ve cinsiyet yapısında da bazı değişimler olduğu görülür. Dolayısıyla kitlesel göçler sonucunda, göç veren

ve göç alan ülkelerin hem demografik ve sosyal hem de kültürel ve ekonomik yapısında derin farklılaşmaların yaşanması kaçınılmazdır (Alisov & Horev, 2001; Atasoy, 2013).

Bir ülkenin kendi sınırları içinde bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine ya da bir idari birimden diğer bir idari birime gerçekleşen ve devlet sınırlarını aşmayan göç biçimine ise iç göç denir. İç göçler, kendi içinde kırsal kesimden kentlere, kentlerden kırsal kesimlere, kırsal kesimden kırsal kesime ve kentlerden kentlere olarak dört grupta incelenebilir. İç göçler, genellikle kırsal yerleşmelerden kentsel yerleşmelere, verimsiz arazilerden verimli tarım alanlarına, geri kalmış yörelerden sanayi ve ticaretin geliştiği yörelere, önemli maden çıkarım alanlarına veya turizm faaliyetlerinin geliştiği yöreler istikametinde gerçekleşir (Yazıcı & Koca, 2007).

İrade bakımından göçler ikiye ayrılmaktadır. Bunlar; göç eden kişinin kendi isteği ile yaptığı “gönüllü göçler” ve kendi isteği dışında oluşan “zorunlu göçler” dir (Özdal, 2018). Gönüllü göçlere örnek olarak daha iyi yaşam ve çalışma şartlarına ulaşmak, nitelikli eğitim ve sağlık imkanlarından faydalanmak için köylerden kentlere yapılan göçler verilebilir. Zoraki göçler ise genel itibariyle terör, çatışma, savaş, etnik ve dinsel karışıklıklar doğal afet ve salgın hastalıklar sonucunda gerçekleşen göçlerdir (Atasoy, 2013).

Göçler, zaman ve süre bakımından da belirli farklılıklar gösterir. Belirli bir zaman diliminde, belirli coğrafi mekânlar arasında geri dönmek üzere yapılan tüm göçler “sürekli göç” veya “kalıcı göç”; belirli bir zaman diliminde, belirli coğrafi mekânlar arasında geri dönmek üzere yapılan kısa ve uzun süreli göçlere ise “geçici göç” denir (Miçev, 2003; Atasoy, 2013). Bir göçün kalıcı olması için göç eden kişinin gittiği yere tamamen yerleşmesi gerekir.

Göçün süresine göre geçici göçler “kısa süreli” (bir günden birkaç haftaya kadar), “orta süreli” (bir iki aydan bir yıla kadar) ve “uzun süreli” (bir iki yıldan 20-30 yıla kadar) olabildikleri gibi, göçün yapıldığı mevsime göre de “yaz göçleri”, “kış göçleri” ve “mevsim

dışı göçler” olarak sınıflandırılabilirler. Öte yandan hem iç göçler hem de dış göçler kendi içinde “geçici-kalıcı”, “isteğe bağlı-zorunlu”, “bireysel-kitlesel”, gibi farklı gruplar altında sınıflandırılabilir (Miçev, 2003; Atasoy, 2013).

Sonuç olarak gezegenimizde gerçekleşen tüm göçlerin derin sosyal, kültürel, siyasal, ekonomik, demografik etki ve yansımaları sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu etki ve yansımalar hem göç veren hem de göç alan bölgenin/ülkenin sosyoekonomik yapısını doğrudan veya dolaylı olarak etkiler.

Bu araştırmada ele alınan “eğitim göçleri” de göç kavramları literatüründe gönüllü ve geçici göç kapsamında yer almaktadır. Küresel ölçekte her geçen gün artan bu göç türü, bireylerin farklı ülkelere eğitim almak için geçici olarak yerleşmeleri olarak tanımlanabilir.

## **2.2. Eğitim Göçleri Perspektifinden Türkiye**

Küresel ölçekte teknolojinin ve ulaşım faaliyetlerinin modernleşmesi sonucunda hızlı bir ivme kazanan eğitim göçleri, insanların belirli bir süre için gerçekleştirdikleri gönüllü göç hareketlerini kapsar (Aksoy, 2012). Kendi ülkelerinin dışında yükseköğrenim almak isteyen pek çok öğrenci kısa veya uzun zaman için farklı ülkelere göç etmektedir. Bu göç türünün temelinde bireyin daha iyi eğitim almasının yanında, yaşam şartlarını değiştirerek daha rahat koşullarda hayatını devam ettirmesi veya farklı kültürlerle tanışmak istemesi gibi nedenler de bulunur (Koçak & Terzi, 2012). Bazı durumlarda ise bu geçici göçler, kalıcı göçlere dönüşerek anavatandan kopuş ve yeni ülkeye sürekli yerleşmeyle sonuçlanabilir. Nitekim insanlar, genel olarak eğitim göçünü belirli bir süre için gerçekleştirmekte ancak eğitim süresini tamamladıktan sonra kendi ülkelerine dönebildikleri gibi, eğitim aldıkları ülkede de yaşamlarını sürdürmek isteyebilmektedir (Aksoy, 2012).

Eğitim göçleri, genellikle uzun vadeli entegrasyon süreçlerini teşvik etmek için önemli bir unsur olarak kabul edildiğinden, göçmenlerin işgücü piyasasına girmelerine yol

açacak beceriler kazanmalarını sağlar. Bununla birlikte bireylerin, hedef ülkelerin kültürünü ve geleneklerini anlamalarına yardımcı olur (Redfield, Linton, & Herskovit, 1936).

Uluslararası eğitim göçü hareketliliği bilim dünyasında çekme-itme terminolojisi kullanılarak açıklanır. İtme dinamiği için ülkenin eğitim ve ekonomisindeki olumsuz koşullar öngörülürken, çekme dinamikleri arasında ev sahibi ülkedeki özel ve kamusal faktörler bulunur (Altbach, 1998). Bu kapsamda öğrencileri farklı bir ülkeye çeken dinamikler için kamusal ve özel gerekçeler bulunur. Kamusal gerekçeler arasında, ücret farklılıkları, iş fırsatları, siyasi gelişmeler ve çevresel etmenler yer alır. Özel gerekçeler arasında ise akademik tercihler, iklim tercihleri, kentsel/kırsal bağlam, yemek tercihleri, dil becerileri, ailevi durumlar (örneğin bir akraba olması) ve ev sahibi ülkeyi ve insanlarını sevmek gibi nedenler vardır (Chen, 2006; Li & Bray 2007). Dil, siyaset, kültür ve inanç yakınlığı da bazen gidilen ülkenin seçiminde belirleyici olmaktadır. Slav ülkelerinden gelen öğrencilerin Rusya'yı, Arap ülkelerinden gelen öğrencilerin Mısır'ı, Türk Cumhuriyetleri'nden gelen öğrencilerin Türkiye'yi seçmesinde bu kültürel yakınlık büyük önem taşır.

Yükseköğretim perspektifinde uluslararası öğrenci hareketliliğinde her geçen gün küresel ölçekte artışlar yaşanmakta, bu tür öğrenci dolaşimleri üniversitelerin farklı kültürel öğelerle birlikte şekillenmesine ve gelişmesine katkılar sağlamaktadır (Yıldırım, Özkan & Büyükyılmaz, 2016). Türkiye, bu noktada küresel öğrenci hareketliliği içinde hem yurt dışına öğrenci gönderen hem de yurt dışından öğrenci alan bir ülkedir. Ülkemiz, birçok göç hareketinin merkezinde olup özellikle jeopolitik konumundan kaynaklı uluslararası göçe maruz kalmaktadır. Bundan ayrı olarak Afrika kıtası ile yakın etkileşimi vardır (Yazıcı & Koca, 2007). Üç kıtanın birleştiği coğrafi mekânda yer alan Türkiye'nin bu anlamda hem önemli avantajları hem de bazı dezavantajları bulunur. Türkiye'nin farklı kıtalara yakınlığı, komşuları ile olan siyasi ve kültürel tarihsel bağı, deniz ve ulaşım yollarının zenginliği, ortak dinsel bağı, uygun yaşam koşulları ve siyasi istikrarı, eğitim göçlerini Orta Asya Türk



Cumhuriyetleri, Kafkas Cumhuriyetleri, Rusya Federasyonu, Balkan ülkeleri, Orta Doğu ülkeleri, başta olmak üzere birçok coğrafyadan ülkemize çekmektedir (<https://istatistik.yok.gov.tr/>).

Son yıllarda Türkiye için önemi artan bir göç türü olan eğitim göçleri ülkemizde sayıları gitgide artan üniversitelere bağlı olarak da öne çıkmaktadır (Işık, 2009). Ülkemizde özellikle 1992-1993 yılları arasında başlatılan “Büyük Öğrenci Projesi” ve 2006-2007 yıllarından sonra artış gösteren üniversite sayıları da bu göç hareketliliğinin hızlanmasına neden olmuştur. Kondakci (2011), eğitim göçü kapsamında uluslararası öğrencilerin Türkiye’yi tercih etmelerinin arkasındaki temel motivasyonunun öncelikle akademik kalite olduğunu ifade eder. Türkiye’deki yükseköğretim sisteminin Anglo-Sakson eğitim sistemi ile uyumlu olması (iç denetim sisteminin kamu yönetim sistemine entegre edilmesi) ve yükseköğretimde daha geniş bir kapasiteye sahip olması eğitim göçlerini teşvik etmektedir. Bunun yanı sıra Türkiye, kariyer, mesleki gelişim ve çalışma alanları açısından büyük potansiyele sahip bir ülke olarak bilinmektedir. Uluslararası öğrencilerin farklı bir kültürü öğrenme arzusu, Türk halkına ve Türk kültürüne duyulan sempati, Türkiye’nin turizm potansiyeli ve zengin turistik kaynakları, Türkiye’de geçmişten gelen bir akraba bağının olması gibi nedenler yabancı öğrencilerin Türkiye’ye eğitim amaçlı gelmelerinin en önemli nedenleri arasında yer alır. Özellikle Balkan ülkeleri ve Türki Cumhuriyetlerle paylaşılan ortak kültürel ve tarihsel bağların bu bölgelerden öğrencileri Türkiye’ye çektiği düşünülmektedir (Ersoy, 1998; Akkuş & Akkkuş, 2020).

Aşağıdaki satırlarda Türkiye’ye yönelen eğitim göçlerinin nedenleri ülke özelliklerine göre maddeler halinde sıralanmıştır:

- İç savaş, siyasi istikrarsızlık, yoksulluk ve etnik çatışmalar Suriye, Somali, Afganistan, Nijerya ve Filistin gibi ülkelere çok sayıda uluslararası öğrencinin Türkiye’ye gelmesini belirlemektedir.

- Derin tarihsel-kültürel bağlar, yoğun siyasi ve iktisadi ilişkiler, benzer sosyo-kültürel değerler ve gelenek-görenekler, ortak megaetnos ve ortak dinsel kimlikler, Türkmenistan, Kazakistan, Azerbaycan, Kırgızistan ve Özbekistan gibi Türk Cumhuriyetlerden binlerce uluslararası öğrencinin Türkiye'ye gelmesini belirlemektedir.
  - Rusya sınırları içinde yer alan bazı Türk kökenli özerk cumhuriyetlerin Türkiye'ye çok sayıda uluslararası öğrenci gönderdikleri dikkat çekmektedir. Kabartay-Balkar Cumhuriyeti, Karaçay-Çerkez Cumhuriyeti, Başkırt Cumhuriyeti, Çeçen Cumhuriyeti, Kuzey Osetya Cumhuriyeti, Tataristan Cumhuriyeti ve Adige Cumhuriyeti gibi Türk kökenli nüfus yapılarına sahip özerk cumhuriyetlerin Türkiye'ye çok sayıda üniversite öğrencisi gönderdikleri anlaşılmaktadır.
  - Osmanlı siyasi ve kültürel mirası, ortak coğrafi yaşam alanı ve bu ülke topraklarında bugün bazı Türk azınlık gruplarının var olması hem Bulgaristan, Yunanistan, Kuzey Makedonya, Arnavutluk ve Sırbistan gibi Balkan ülkelerinden hem Mısır ve Fas gibi Afrika ülkelerinden hem de Irak, İran, Ürdün ve Yemen gibi Ortadoğu ülkelerinden çok sayıda uluslararası öğrencinin Türkiye'ye gelmesine neden olmaktadır.
  - Fransa, Hollanda, Almanya, Belçika, Büyük Britanya ve Avusturya gibi bazı Batı Avrupa ülkelerinde kalabalık Türk diaspora topluluklarının yer alması ve bu diaspora üyelerinin anavatan Türkiye ile yakın sosyo-kültürel etkileşimlerini sürdürmeleri bu ülkelerden binlerce uluslararası öğrencinin Türkiye'ye gelmesine neden olmaktadır.
- Sonuç olarak günümüzde göç tipolojisindeki bu zengin çeşitlilik, topluluklardaki farklı grupların ihtiyaçlarını karşılaması adına yeni eğitim uygulamalarını gerektirmektedir. Yurt dışından gelen öğrencilerin etnik ve inanç kökeni, kültürel ve tarihsel geçmişi, yaşı ve cinsiyeti, gelenek-görenekleri ve dilleri, kültürlerarası öğrenme için yeni fırsatlar yaratmaktadır (Holmes, Fay & Andrews, 2017). Göç eden bireylerin ev sahibi ülkeden

aldıkları eğitim, yaşam alışkanlıkları ve kültürel değerler öğrencilerin daha sonraki hayatlarında unutulmayan anılar, kişisel tecrübeler ve hayat deneyimleri olarak yer edinir.

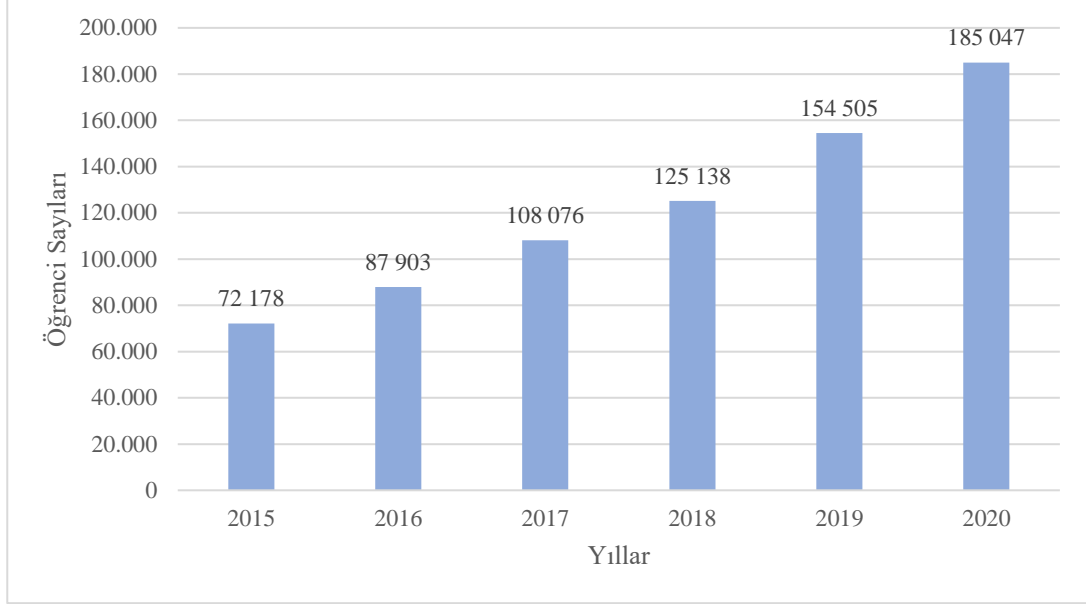
### **2.3. Türkiye'ye Göç Eden Uluslararası Öğrencilere İlişkin Veriler**

Küreselleşme ile birlikte yükseköğretim kurumlarında devletler arasında öğrenci hareketliliği artmış ve uluslararasılaşma giderek yaygınlaşmıştır. Bu durum, günümüzdeki modern üniversitelerin işleyişinin değer temellerini belirleyen eğilimlerden biri olarak kabul edilmektedir (Sharipov, 2020). Gelişmiş ülkelerde öğrenim görmek ve daha kaliteli eğitim kurumlarından diploma almak, dünyada ülkeler arasında yeni bir eğitim göçü dalgasının yükselmesine neden olmuştur. Yurt dışındaki prestijli üniversitelere olan ilgi 1990'lı yıllardan itibaren büyük bir hız kazanırken, Türkiye'nin uluslararası öğrencilere olan yaklaşımı ciddi olarak ilk kez 1992-1993 yılları arasında başlatılan "Büyük Öğrenci Projesi" sayesinde gerçekleşmiştir. Bu proje ile geliştirilmeye başlanan uluslararası öğrenci hareketliliği, 2000'li yılların başında artış göstermiştir. Ülkemizde 2010 yılında kurulan "Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB)", uluslararası öğrenci hareketliliğinin bir koordinasyon merkezi olarak pek çok çalışmada bulunmuştur (TGSP, 2021). Bugün ise "YÖK Üniversite İzleme ve Değerlendirme 2020 Yılı Genel Raporu"na bakıldığında, ülkemizde 1000 ve üzerinde uluslararası öğrenciye sahip üniversite sayısının 51 olduğu görülmektedir. Türkiye Cumhuriyeti sınırları içinde, uluslararası öğrencisi bulunmayan üniversite sayısı ise sadece 3'tür. Ayrıca 2018-2019 yılları arasında, 123 devlet üniversitesi ve 63'ü vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 186 üniversitede uluslararası öğrenci öğrenim görmektedir. 2020 yılında Türkiye'de öğrenim gören uluslararası yükseköğretim öğrencilerinin sayısı 185 047 olup tarihinin en yüksek seviyesine ulaşmıştır. 2010- 2020 yılları arasında Türkiye'deki üniversitelerin ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitim kademelerinde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin sayısında yüzde 75 oranında bir artış yaşanmıştır (www.ytb.gov.tr). Türkiye'deki

uluslararası öğrencilerin 2015 – 2020 yılları arasındaki sayısal değişimi Grafik 1’de gösterilmektedir (<https://istatistik.yok.gov.tr/>).

Grafik 1

2015 – 2020 yılları arasında Türkiye’de öğrenim gören uluslararası öğrenci sayıları



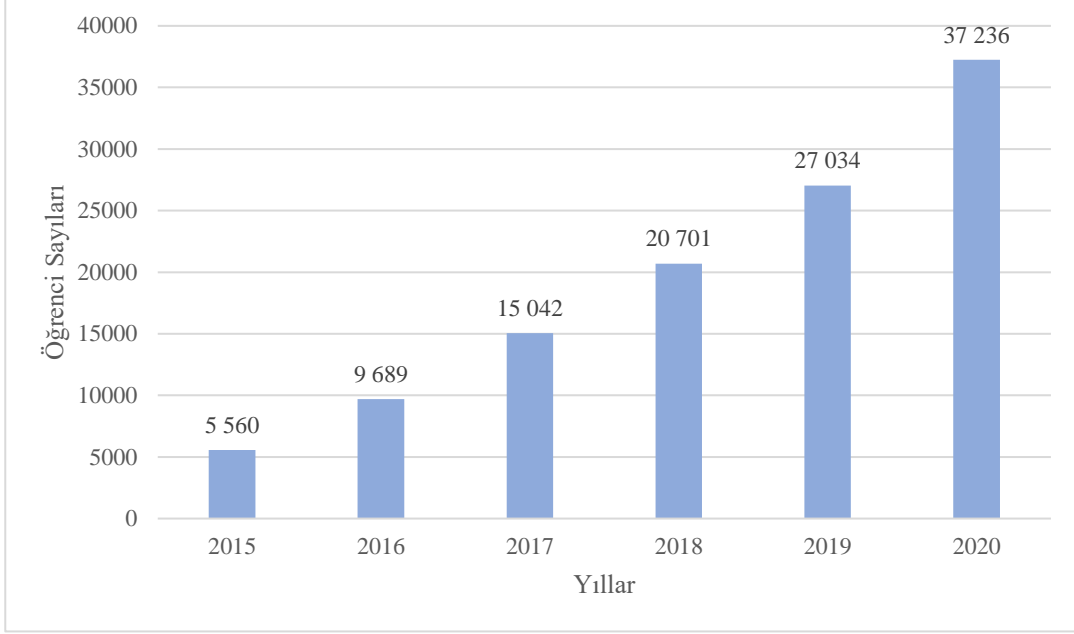
Kaynak: Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi

Grafik 1 incelendiğinde, ülkemizde öğrenim gören uluslararası öğrenci sayısının 2015 yılında 72 178 olup devamlı bir artışla 2020 yılında 185 047’ye ulaştığı görülmektedir. 5 yıl gibi kısa bir zaman diliminde ülkemizdeki uluslararası öğrenci sayısının yaklaşık 2,5 kat arttığı görülmektedir.

Türkiye’de uluslararası öğrencilerin büyük bir bölümünü yakın komşu ülkeler, Müslüman kökenli Afrika ülkeleri, Balkan devletleri, Türk Cumhuriyetleri ve akraba topluluklarından gelen öğrenciler oluşturmaktadır. Özellikle son yıllarda bir türlü bitmeyen iç savaş sonucu Suriye’den gelen öğrenciler, ülkemizdeki üniversitelere olan ilgilerini arttırarak uluslararası öğrenciler arasında en fazla paya sahip olmuşlardır. YÖK’ün ortaya koyduğu sayısal verilere göre ülkemize gelen Suriyeli yükseköğretim öğrencilerinin yıllar içindeki dağılımı Grafik 2’de sunulmuştur (<https://istatistik.yok.gov.tr/>).

## Grafik 2

2015 – 2020 yılları arasında Türkiye’de öğrenim gören Suriye kökenli uluslararası öğrenci sayıları



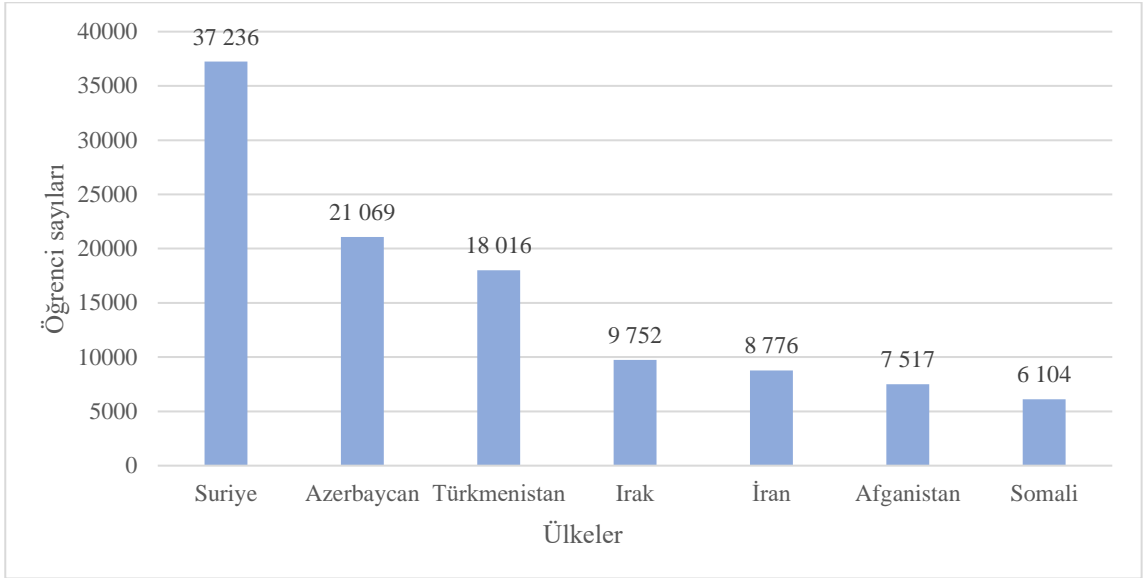
Kaynak: Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi

Grafik 2’deki sayısal veriler incelendiğinde yıllar içinde öğrenci sayılarında gerçekleşen artış dikkat çekmektedir. 2015-2020 yılları arasında Türkiye’de bulunan Suriyeli öğrencilerin oranı 2015 yılında %5 iken bu oran 2016 yılında %8, 2017 yılında %13, 2018 yılında %18, 2019 yılında %24 ve 2020 yılında büyük bir artış göstererek %32’ye ulaşmıştır.

Farklı üniversitelerde öğrenim görmek için çok sayıda ülkeden kadın ve erkek öğrenciler eğitim amaçlı Türkiye’ye gelmektedir. Bu öğrenciler arasında en fazla payı Suriye, Azerbaycan, Türkmenistan, Irak, İran gibi yakın ve komşu ülkeler oluşturmaktadır. Türkiye’deki üniversitelerde en fazla öğrencisi bulunan ülkeler Grafik 3’te sunulmuştur (<https://istatistik.yok.gov.tr/>).

Grafik 3

*Türkiye’deki üniversitelerde en fazla öğrencisi bulunan ülkeler (2020)*



Kaynak: Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi

Grafik 3 incelendiğinde Türkiye’deki üniversitelerde en fazla öğrencisi bulunan ülkeler arasında en fazla payı Suriye’nin (%34) aldığı görülmektedir. Diğer ülkeler arasında; Azerbaycan (%19), Türkmenistan (%17), Irak (%9), İran (%8), Afganistan (%7) ve Somali (%6) bulunmaktadır. Söz konusu ülkelerin yanı sıra ülkemize fazla sayıda öğrenci gönderen diğer ülkeler arasında Almanya, Yemen, Bulgaristan, Mısır, Yunanistan, Ürdün, Filistin, Çin, Kazakistan ve Pakistan yer almaktadır.

Türkiye’de öğrenim gören uluslararası öğrenciler üniversite seçimi konusunda daha çok büyük şehirleri tercih etmektedirler. Bu anlamda uluslararası öğrencilerin üniversite seçimleri incelenmiş ve öğrencilerin en çok tercih ettikleri ilk 10 üniversite şu şekilde sıralanmıştır: “Anadolu Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Karabük Üniversitesi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Bahçeşehir Üniversitesi, Altınbaş Üniversitesi, Trakya Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi.” YÖK’ün ortaya koyduğu resmi verilere göre Türkiye’de uluslararası öğrencilerin büyük bir bölümü devlet üniversitelerinde öğrenim görme eğilimindedirler ancak kimi vakıf üniversitelerinde de

en fazla uluslararası öğrenci bulunan ilk 10 üniversite içinde buldukları görülmektedir (<https://istatistik.yok.gov.tr/>).

Uluslararası öğrenciler, Türkiye'nin sosyo-ekonomik yapısını dolaylı olarak etkiledikleri gibi kültürel, ırksal ve etnik görünümünü de etkilemektedirler. Ancak, yalın bir gerçek varsa o da son çeyrek yüzyılda ülkemize gelen uluslararası öğrenci sayısının hızla arttığı ve yükseköğretim tercihleri irdelendiğinde Türkiye'nin özellikle Balkan ve Ortadoğu ülkelerinden çok sayıda öğrenciyi ülkemize çektiğidir (<https://istatistik.yok.gov.tr/>).

Tüm bu bulguların ışığında akıllara şu sorular gelmektedir. Son çeyrek yüzyılda Türkiye'nin daha büyük eğitim göç dalgalarına maruz kalmasının ve giderek artan miktarda uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapmasının nedenleri nelerdir? Üniversite seçiminde Türkiye'nin en çok tercih edilen Asya ülkelerinden biri olmasının nedenleri nelerdir? Eğitim-öğretim arayışlarını sürdüren öğrenciler için Türkiye'nin en önemli avantajları nelerdir? Bu sorulara aşağıda sıralanmış maddelerle yanıt verilebilir:

- Türkiye'nin jeopolitik konumu nedeniyle 4 denizle ve 8 devletle kara sınırına sahip olması, ülkemizin gezegenimizin hiçbir ülkeye nasip olmayan hem Karadeniz ve Akdeniz hem Balkan ve Ortadoğu hem de Kafkas ve Avrasya devleti olma özelliği çok farklı coğrafi bölgelerden ve ülkelere öğrenci almasına neden olmaktadır.
- Uluslararası öğrenciler açısından Türkiye'nin güvenli ve istikrarlı bir devlet olarak algılanması, ülkemize gelen öğrencileri motive etmektedir. Derin siyasal krizlerin ülkemizde yaşanmaması, toplumsal çatışmaların ve iç savaş gibi olumsuzlukların ülkemizde görülmemesi de üniversite seçiminde Türkiye'ye büyük bir avantaj sağlamaktadır.
- Uluslararası öğrenciler açısından Türkiye'nin uygun yaşam koşulları ve konaklama imkânlarına sahip olması ülkemizin seçilmesinde etkili olmaktadır.

- Türkiye'nin yaşamaya elverişli iklimi, yer şekilleri, tarım ürünleri, folklor ve kültür çeşitliliği ve zengin flora, fauna, doğal kaynaklar ile ekosistem çeşitliliği ülkemizin seçilmesinde etkilidir.
- Türkiye'nin hiçbir komşu devlette görülmeyen zengin turizm kaynaklarına, büyük bir turizm çeşitliliğine ve binlerce turistik merkeze sahip olması, öğrenci beklentilerinde hem kaliteli eğitim hem de turistik cazibe birlikteliğinin pekişmesine neden olmaktadır.
- Türkiye'nin Müslüman ülkeler ve Türk Cumhuriyetler arasında örnek ve lider bir ülke olarak algılanması ve son yıllarda Balkan, Ortadoğu, Afrika ve Orta Asya devletleriyle yoğunlaşan komşuluk ve akraba ilişkileri ülkemize öğrenci gönderen ülke çeşitliliğinin artmasına neden olmaktadır.

#### **2.4. Bursa Uludağ Üniversitesi'nde Öğrenim Gören Uluslararası Öğrencilere İlişkin**

##### **Veriler**

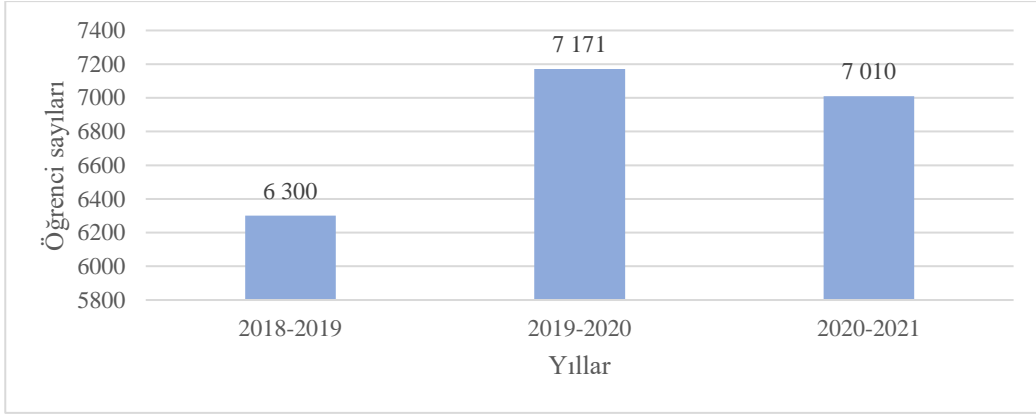
Bursa Uludağ Üniversitesi'nde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin sayılarında son dönemde büyük artışlar olduğu görülmektedir. Söz gelimi 2014-2015 akademik yılında 1 889 olan uluslararası öğrenci sayısı, 2020-2021 akademik yılına gelindiğinde 7 010 öğrenciye ulaşmıştır. Gerek öğrenci sayısındaki artış gerekse öğrencilerin geldikleri ülkelerdeki çeşitlilik neredeyse her yıl artmıştır. Bu bölümde son üç yılın istatistiki dağılımları göz önüne alınarak öğrencilerin uyrukları, öğrenim gördükleri program türleri ve birimlerine yer verilmiştir.

Grafik 4'te Bursa Uludağ Üniversitesi'nde 2018 – 2021 eğitim-öğretim döneminde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin yıllara göre dağılımı verilmiştir.



Grafik 4

2018 – 2021 yılları arasında B.U.Ü.'de öğrenim gören uluslararası öğrenci sayıları



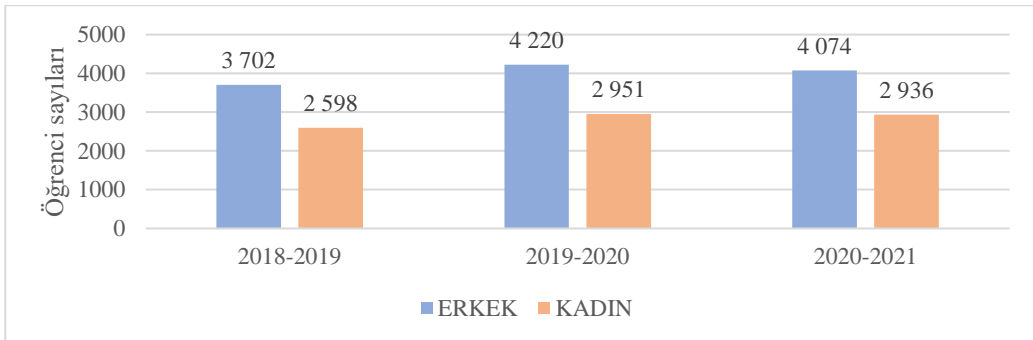
Kaynak: B.U.Ü. Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Grafik 4 incelendiğinde Bursa Uludağ Üniversitesi'nde öğrenim gören uluslararası öğrenci sayısında son 2-3 yıl içerisinde dikkat çekici bir artışın yaşandığı ve bu artışın da korunduğu görülmektedir. Özellikle 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde %31 olan uluslararası öğrenci sayısının 2019-2020 yılına gelindiğinde %35'e ulaştığı, 2020-2021 yılı eğitim-öğretim döneminde ise %34 olduğu görülmektedir.

Bursa Uludağ Üniversitesi'nde 2018 – 2021 yılları arasında öğrenim gören uluslararası öğrencilerin cinsiyetlerine göre sayısal dağılımları Grafik 5'te gösterilmiştir.

Grafik 5

2018 – 2021 yılları arasında B.U.Ü.'de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları



Kaynak: B.U.Ü. Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Grafik 5 incelendiğinde 2018-2019 ve 2019-2020 yılları arasında B.U.Ü.'de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin %59'nun erkek, %41'inin kadın öğrenciden oluştuğu, 2020-2021 yılına gelindiğinde ise %58'nin erkek, %42'sinin kadın öğrenciden oluştuğu anlaşılmaktadır. 2018 – 2021 eğitim-öğretim yılları arasında erkek öğrenci sayılarının kadın öğrenci sayılarından daha fazla olduğu dikkat çekmektedir.

### **2018-2019 eğitim-öğretim yılında köken ülkeye göre B.U.Ü.'de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin dağılımı**

2018-2019 akademik yılında Bursa Uludağ Üniversitesi'nde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin köken ülkelerine göre dağılımlarına Tablo 1'de yer verilmiştir. Tablo 1'de görüldüğü gibi, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz yarısında Bursa Uludağ Üniversitesi'ne en fazla uluslararası öğrencisi bulunan ülkelerin Azerbaycan, Suriye, Bulgaristan ve Türkmenistan oldukları görülmektedir. Söz konusu ülkeler arasında var olan tarihsel-kültürel bağ, ortak gelenek-görenekler ve inanç unsurların çok belirgin etkenler oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 1

2018-2019 eğitim-öğretim yılında B.U.Ü. 'de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin köken ülkelerine göre dağılımı

Köken Ülke	Erkek	Kadın	Genel Toplam
Azerbaycan	632	337	969
Suriye	370	278	648
Bulgaristan	212	256	468
Türkmenistan	243	128	371
Türkiye Cumhuriyeti (Çifte Vatandaşlık) <sup>1</sup>	167	187	354
Somali	206	63	269
Yunanistan	128	140	268
Afganistan	189	50	239
Almanya	74	121	195
Endonezya	117	59	176
Rusya Federasyonu	60	77	137
Arnavutluk	65	64	129
Kazakistan	67	57	124
Çin Halk Cumhuriyeti	57	57	114
Nijerya	79	30	109
İran	53	52	105
Kuzey Makedonya	58	46	104
Kosova	54	38	92
Filistin	65	22	87
Özbekistan	36	47	83
Kırgızistan	36	40	76
Irak	46	25	71
Fas	29	31	60
Mısır	33	20	53
Gürcistan	38	14	52
Yemen	32	20	52
Fransa	15	33	48
Ürdün	37	9	46
Sırbistan	18	21	39
Ukrayna	15	22	37
Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti	21	10	31
Pakistan	21	9	30
Diğer	435	238	673
<b>Genel Toplam</b>	<b>3702</b>	<b>2598</b>	<b>6300</b>

Kaynak: B.U.Ü. Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

<sup>1</sup> Çifte vatandaşlığa sahip öğrenciler hem Türkiye Cumhuriyeti hem de ikinci bir ülkenin pasaportuna sahip kişilerdir.

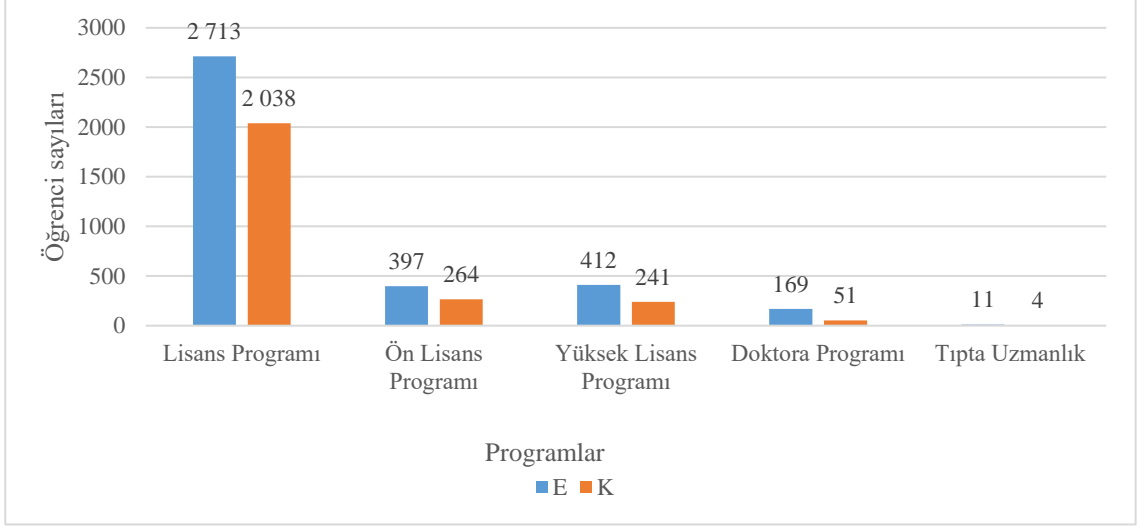
Tablo 1’de diğ er olarak adlandırılan ve sayısı 30’un altında olan öğrencilerin uyruk ve sayıları şöyledir: Tacikistan (29), Bangladeş (29), Bosna-Hersek (28), Hollanda (25), Moğolistan (24), Avusturya (22), Belçika (21), Gine (21), Karadağ (20), Suudi Arabistan (20), Sudan (19), Cezayir (18), Fildişi Sahili (16), Mali (16), ABD (15), Cibuti (15), Kongo (13), Hindistan (12), Etiyopya (12), Tunus (12), Tayland (12), Moldova (10), Senegal (9), Nijer (9), Uganda (9), Filipinler (9), Kenya (8), Tanzanya (8), İsviçre (8), Çad (8), Burkina Faso (8), Kamerun (7), Gana (7), İtalya (7), Liberya (7), Malezya (7), İsrail (6), Orta Afrika Cumhuriyeti (6), Lübnan (6), Moritanya (6), Zimbabve (5), Burundi (5), Gambiya (5), Avustralya (4), Komor Adaları (4), Belarus (4), Togo (4), Ruanda (4), Sierra Leone (4), Romanya (4), Togo (4), Danimarka (3), Birleşik Krallık (3), Eritre (3), Gine-Bissau (3), Zambiya (3), İsveç (3), Norveç (3), Myanmar (6), Kanada (2), Gabon (2), Rusya Federasyonu / Kabartay-Balkar Cumhuriyeti (2), Angola (2), Güney Kore (2), Rusya Federasyonu / Karaçay-Çerkez Cumhuriyeti (2), Benin (2), Japonya (2), Kolombiya (2), Macaristan (2), Madagaskar (2), Libya (2), Guatemala (1), Çek Cumhuriyeti (1), Güney Sudan Cumhuriyeti (1), Ekvador (1), Hırvatistan (1), İspanya (1), Kamboçya (1), Katar (1), Litvanya (1), Malavi (1), Küba (1), Mozambik (1), Peru (1), Ruanda (1), Rusya Fed. / Başkırt Cumhuriyeti (1), Rusya Federasyonu / Çeçen Cumhuriyeti (1), Rusya Federasyonu / Kuzey Osetya Cumhuriyeti (1), Rusya Federasyonu / Tataristan Cumhuriyeti (1), Rusya Federasyonu / Adige Cumhuriyeti (1), San Marino (1), Singapur (1), Slovakya Cumhuriyeti (1), Slovenya (1), Sri Lanka (1), Svaziland (1), Vietnam (1), Yeni Zelanda (1).

**2018-2019 eğitim-öğretim yılında B.U.Ü.’de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin program türlerine göre dağılımı.**

2018-2019 eğitim-öğretim yılında B.U.Ü.’de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin program türleri Grafik 6’da yer almaktadır.

Grafik 6

2018-2019 yılları arasında B.U.Ü.'de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin program türlerine göre dağılımı



Kaynak: B.U.Ü. Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Grafik 6 incelendiğinde, B.U.Ü.'de 2018-2019 eğitim-öğretim yılında lisans programında öğrenim gören öğrencilerin %57'sinin erkek, %43'ünün kadın olduğu; ön lisans programında öğrenim gören öğrencilerin %60'ının erkek, %40'ının kadın olduğu; yüksek lisans programında öğrenim gören öğrencilerin %63'ünün erkek, %37'sinin kadın olduğu; doktora programına öğrenim gören öğrencilerin %77'sinin erkek, %23'nün kadın olduğu ve son olarak tıpta uzmanlık programında öğrenim gören öğrencilerin %73'nün erkek, %27'sinin kadın öğrenciden oluştuğu anlaşılmaktadır. Uluslararası öğrencilerin tüm program türleri arasında en yüksek oranda lisans programlarında en az oranda ise tıpta uzmanlık programında eğitim aldıkları söylenebilir. Bunun yanı sıra erkek öğrencilerin tüm program türleri içinde kadın öğrencilerden daha fazla bir orana sahip olduğu ve öğrenim düzeyi arttıkça aradaki farkta da artış yaşandığı görülmektedir.

**2018-2019 eğitim-öğretim yılında B.U.Ü.'de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin birimlerine göre dağılımı**

2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında B.U.Ü.'de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin birimlere göre dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

2018-2019 eğitim-öğretim yılında B.U.Ü.'de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin birimlerine göre dağılımı

Eğitim-Öğretim Birimi	E	K	Genel Toplam
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	782	297	1079
Eğitim Fakültesi	248	546	794
İlahiyat Fakültesi	392	305	697
Mühendislik Fakültesi	488	88	576
Fen-Edebiyat Fakültesi	242	325	567
Tıp Fakültesi	140	135	275
Ziraat Fakültesi	113	87	200
Mimarlık Fakültesi	72	67	139
Veteriner Fakültesi	77	50	127
İnegöl İşletme Fakültesi	80	37	117
Sağlık Bilimleri Fakültesi	27	67	94
Hukuk Fakültesi	38	32	70
Spor Bilimleri Fakültesi	14	1	15
Güzel Sanatlar Fakültesi	-	1	1
Sosyal Bilimler Enstitüsü	379	180	559
Fen Bilimleri Enstitüsü	167	60	227
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	21	40	61
Sağlık Bilimleri Enstitüsü	14	12	26
Sağlık Hizmetleri MYO	93	138	231
Teknik Bilimler MYO	112	47	159
Sosyal Bilimler MYO	67	32	99
İnegöl MYO	24	16	40
Karacabey MYO	18	5	23
İzmit MYO	19	1	20
Gemlik A.K. MYO	17	3	20
Yenişehir İ.O. MYO	8	8	16
Keles MYO	13	3	16
M. Kemalpaşa MYO	10	5	15
Harmancık MYO	5	5	10
Orhangazi MYO	6	1	7
Büyükorhan MYO	3	-	3
Mennan Pasinli MYO	1	-	1
Orhaneli MYO	1	-	1
TUS Programı	11	4	15
<b>Genel Toplam</b>	<b>3702</b>	<b>2598</b>	<b>6300</b>

Kaynak: B.U.Ü. Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde, 2018-2019 akademik yılında B.U.Ü.'de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin %59'unun erkek, %41'inin kadın öğrenciden oluştuğu anlaşılmaktadır. Program türleri arasında en fazla oranın lisans programlarında en az oranın ise tıpta uzmanlık ve doktora programlarında olduğu görülmektedir.

Tablo 2 ayrıntılı şekilde incelendiğinde, fakülteler arasında en fazla uluslararası öğrencinin İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde (%23), Eğitim Fakültesi'nde (%17), İlahiyat Fakültesi'nde (%15), Mühendislik Fakültesi'nde (%12) ve Fen-Edebiyat Fakültesi'nde (%12) yer aldığı görülmektedir. En az uluslararası öğrencinin bulunduğu fakülteler ise Spor Bilimleri Fakültesi (%1) ve Güzel Sanatlar Fakültesi (%0)'dir. Enstitüler arasında en fazla uluslararası öğrenci Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde (%64) en az ise Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nde (%3) öğrenim görmektedir. Meslek Yüksek Okulları (MYO) arasında en fazla uluslararası öğrenci Sağlık Hizmetleri MYO'da (%35) en az öğrenci ise Orhaneli MYO'da (%0) öğrenim görmektedir. Son olarak TUS (Tıpta Uzmanlık Sınavı) programında öğrenim gören uluslararası öğrenci sayısı 15 olarak gösterilmiştir.

### **2019-2020 eğitim-öğretim yılında B.U.Ü.'de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin geldikleri köken ülkelere göre dağılımı**

2019-2020 akademik yılında B.U.Ü.'de eğitim gören uluslararası öğrencilerin köken ülkelerine göre dağılımlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3

2019-2020 eğitim-öğretim yılında B.U.Ü'de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin köken ülkelerine göre dağılımı

Köken Ülke	E	K	Genel Toplam
Azerbaycan	698	392	1090
Suriye	445	329	774
Bulgaristan	272	312	584
Türkiye Cumhuriyeti (Çifte Vatandaşlık)	214	207	421
Türkmenistan	237	134	371
Somali	281	85	366
Afganistan	199	63	262
Yunanistan	130	129	259
Almanya	92	132	224
Endonezya	130	85	215
Nijerya	134	46	180
Rusya Federasyonu	69	80	149
Arnavutluk	67	75	142
İran	71	71	142
Kazakistan	70	68	138
Çin Halk Cumhuriyeti	59	67	126
Kuzey Makedonya	61	43	104
Kosova	50	44	94
Filistin	65	27	92
Özbekistan	46	42	88
Fas	46	38	84
İrak	54	30	84
Kırgızistan	33	45	78
Mısır	44	26	70
Yemen	40	21	61
Fransa	19	32	51
Gürcistan	38	13	51
Ürdün	40	11	51
Sırbistan	20	23	43
Ukrayna	17	18	35
Hollanda	15	17	32
Bangladeş	26	4	30
Diğer	438	242	680
<b>Genel Toplam</b>	<b>4220</b>	<b>2951</b>	<b>7171</b>



Tablo 3 incelendiğinde B.U.Ü.'de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin daha çok Azerbaycan, Suriye, Bulgaristan ve Türkmenistan'dan geldiği görülmektedir. İlk dörde giren sıralamanın bir önceki yıla göre değişmediği göze çarpmaktadır.

Tablo 3' te diğer olarak adlandırılan ve sayısı 30'un altında olan uluslararası öğrencilerin köken ülke ve sayıları şöyledir: Tacikistan (29), Pakistan (29), Cezayir (27), Avusturya (26), Moğolistan (26), Bosna-Hersek (25), Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (23), Gine (21), Sudan (21), Suudi Arabistan (20), Belçika (18), Amerika Birleşik Devletleri (18), Karadağ (17), Mali (17), Fildişi Sahili (16), Cibuti (15), Tunus (15), Etyopya (13), Kongo (13), Nijer (11), Senegal (11), Hindistan (10), Kamerun (10), Moldova (10), Tayland (10), Burkina Faso (8), Filipinler (8), Gana (8), İsviçre (8), Moritanya (8), Tanzanya (8), Avustralya (7), Kenya (7), Çad (7), Liberya (7), Malezya (7), Uganda (7), İsrail (6), Lübnan (5), Orta Afrika Cumhuriyeti (5), Romanya (5), Burundi (5), Zimbabve (5), Birleşik Krallık (4), Ruanda (4), Belarus (4), Danimarka (4), Gambiya (4), Gine-Bissau (4), İtalya (4), Togo (4), Zambiya (4), İsveç (3), Kanada (3), Macaristan (3), Norveç (3), Komor Adaları (3), Rusya Federasyonu / Tataristan Cumhuriyeti (3), Sierra Leone (3), Angola (2), Benin (2), Gabon (2), Çek Cumhuriyeti (2), Eritre (2), Güney Kore (2), Japonya (2), Kolombiya (2), Katar (2), Madagaskar (2), Myanmar (4), Rusya Federasyonu / Karaçay-Çerkez Cumhuriyeti (2), Belize (1), Brezilya (1), Ekvador (1), Guatemala (1), Güney Sudan Cumhuriyeti (1), Hırvatistan (1), İspanya (1), Kamboçya (1), Kongo Demokratik Cumhuriyeti (1), Küba (1), Libya (1), Litvanya (1), Malavi (1), Nepal (1), Peru (1), Rusya Federasyonu / Başkirt Cumhuriyeti (1), Rusya Federasyonu/ Çeçen Cumhuriyeti (1), Rusya Federasyonu / Kabartay-Balkar Cumhuriyeti (1), Rusya Federasyonu/ Kuzey Osetya

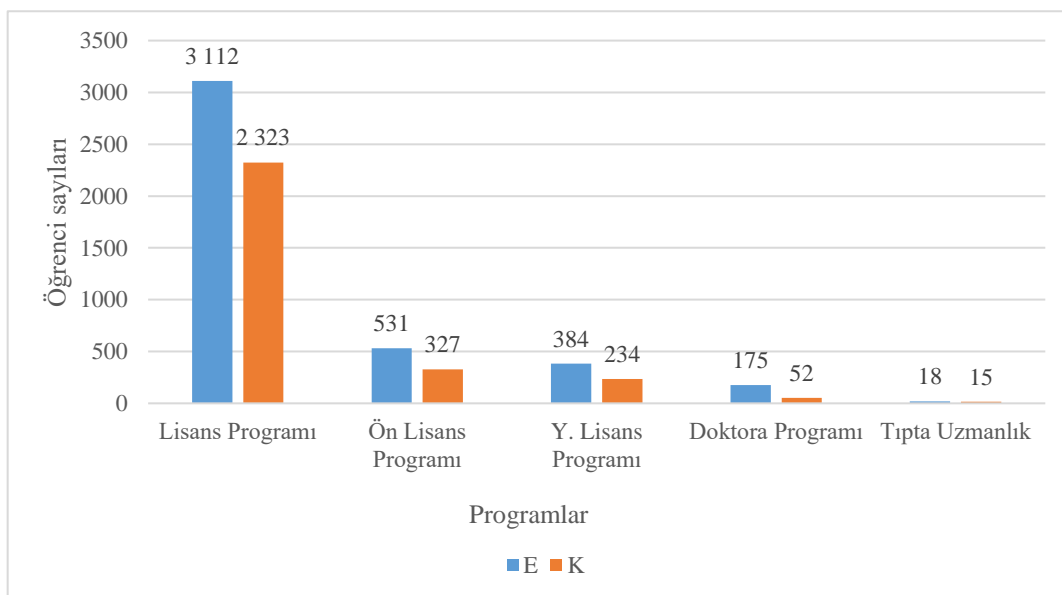
Cumhuriyeti (1), Rusya Federasyonu/Adıge Cumhuriyeti (1), Slovakya Cumhuriyeti (1), Slovenya (1), Sri Lanka (1), Svaziland(1), Vietnam (1), Yeni Zelanda (1).

### 2019-2020 eğitim-öğretim yılında B.U.Ü.'de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin program türlerine göre dağılımı

2019-2020 eğitim-öğretim yılında B.U.Ü.'de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin program türlerine dağılımları Grafik 7'de yer almaktadır.

#### Grafik 7

2019-2020 yılları arasında B.U.Ü. 'de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin program türlerine göre dağılımı



Kaynak: B.U.Ü. Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Grafik 7 incelendiğinde lisans programında %57 erkek, %43kadın öğrencinin; ön lisans programında %62 erkek, %38 kadın öğrencinin; yüksek lisans programında %62 erkek, %38'ü kadın öğrencinin; doktora programında %77 erkek, %23 kadın öğrencinin ve tıpta uzmanlık alanında %55 erkek, %45 kadın öğrencinin öğrenim gördüğü anlaşılmaktadır. Uluslararası öğrencilerin çoğunlukla lisans programlarında öğrenim gördükleri söylenebilir. En az uluslararası öğrencisi olan eğitim programı ise tıpta uzmanlık alanıdır.

**2019-2020 eğitim-öğretim yılında B.U.Ü.'de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin enstitülere, fakültelere ve meslek yüksek okullara göre dağılımı**

2019-2020 akademik yılında B.U.Ü.'de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin enstitülere, fakültelere ve meslek yüksek okullara göre dağılımı Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

*2019-2020 eğitim-öğretim yılında B.U.Ü.'de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin birimlerine göre dağılımı*

Eğitim-Öğretim Birimi	E	K	Genel Toplam
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	889	336	1 225
Eğitim Fakültesi	277	640	917
İlahiyat Fakültesi	411	314	725
Mühendislik Fakültesi	558	108	666
Fen-Edebiyat Fakültesi	280	359	639
Tıp Fakültesi	169	151	320
Ziraat Fakültesi	148	97	245
İnegöl İşletme Fakültesi	126	46	172
Mimarlık Fakültesi	81	80	161
Veteriner Fakültesi	87	70	157
Sağlık Bilimleri Fakültesi	33	77	110
Hukuk Fakültesi	47	45	92
Spor Bilimleri Fakültesi	22	3	25
Güzel Sanatlar Fakültesi	-	1	1
Sosyal Bilimler Enstitü	361	177	538
Fen Bilimleri Enstitüsü	167	63	230
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	21	39	60
Sağlık Bilimleri Enstitüsü	9	6	15
Sağlık Hizmetleri MYO	96	149	245
Teknik Bilimler MYO	173	62	235
Sosyal Bilimler MYO	74	43	117
Karacabey MYO	25	9	34
İnegöl MYO	22	12	34
İznik MYO	25	5	30
Gemlik A.K. MYO	24	5	29
Yenişehir İ.O. MYO	15	11	26
M. Kemalpaşa MYO	14	9	23
Orhangazi MYO	18	4	22
Keles MYO	16	6	22
Harmancık MYO	8	6	14
B. Orhan MYO	3	2	5
Mennan Pasinli MYO	3	1	4
TUS Programı	18	15	33
<b>Genel Toplam</b>	<b>4220</b>	<b>2951</b>	<b>7171</b>

Kaynak: B.U.Ü. Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Tablo 4 incelendiğinde fakülteler arasında en fazla uluslararası öğrencinin İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde (%22), Eğitim Fakültesi'nde (%17), İlahiyat Fakültesi'nde (%13), Mühendislik Fakültesi'nde (%12) ve Fen-Edebiyat Fakültesi'nde (%12) yer aldığı görülmektedir. En az uluslararası öğrencinin bulunduğu fakülteler ise Spor Bilimleri Fakültesi (%2) ve Güzel Sanatlar Fakültesi (%0)'dir. Enstitüler arasında en fazla uluslararası öğrenci Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde (%64) en az ise Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nde (%2) öğrenim görmektedir. Meslek Yüksek Okulları (MYO) arasında en fazla uluslararası öğrenci Sağlık Hizmetleri MYO'da (%29) en az öğrenci ise Mennan Pasinli MYO'da (%0) öğrenim görmektedir. Son olarak TUS programında öğrenim gören uluslararası öğrenci sayısı 33 olarak gösterilmiştir.

#### **2019-2020 eğitim-öğretim yılı uyruklarına göre uluslararası öğrencilerin dağılımı**

2020-2021 akademik yılında B.U.Ü.'de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin uyruklarına göre dağılımlarına Tablo 5'te yer verilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde en fazla sayının sırasıyla Azerbaycan, Suriye, Bulgaristan ve Türkmenistan uyruklarına ait olduğu görülmektedir. İlk dörde giren sıralamasının bir önceki yıla göre değişmediği göze çarpmaktadır.

Tablo 5

2019-2020 eğitim-öğretim yılında B.U.Ü. 'de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin köken ülkelerine göre dağılımı

Köken Ülke	E	K	Genel Toplam
Azerbaycan	675	371	1046
Suriye	483	372	855
Bulgaristan	275	264	539
Türkiye Cumhuriyeti (Çifte Vatandaşlık)	263	257	520
Türkmenistan	208	137	345
Somali	244	80	324
Afganistan	178	61	239
Yunanistan	109	107	216
Endonezya	117	94	211
Almanya	95	114	209
Arnavutluk	49	70	119
İran	80	84	164
Rusya Federasyonu	64	80	144
Nijerya	106	34	140
Kazakistan	63	71	134
Çin Halk Cumhuriyeti	48	58	106
Fas	61	45	106
Özbekistan	56	47	103
Irak	57	43	100
Filistin	60	29	89
Mısır	54	32	86
Kuzey Makedonya	50	35	85
Kırgızistan	27	43	70
Kosova	30	43	73
Yemen	47	20	67
Ürdün	49	14	63
Fransa	20	26	46
Gürcistan	27	15	42
Hollanda	16	20	36
Sırbistan	16	20	36
Bangladeş	27	4	31
Diğer	420	246	666
<b>Genel Toplam</b>	<b>4074</b>	<b>2936</b>	<b>7010</b>

Kaynak: B.U.Ü. Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Tablo 5 incelendiğinde en fazla öğrencinin Azerbaycan (%15), Suriye (%12), Bulgaristan (%8) ve Türkmenistan (%5) uyruklarına ait olduğu görülmektedir.

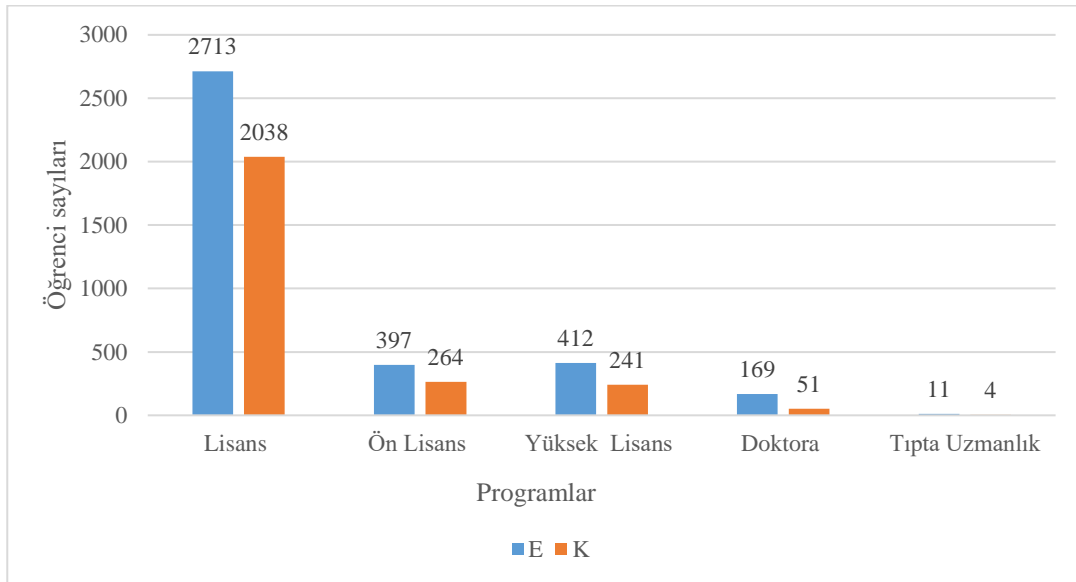
Tablo 5’te diğ er olarak adlandırılan ve sayısı 30’un altında olan öğrencilerin ülkeleri ve sayıları şöyledir: Avusturya (29), Ukrayna (29), Cezayir (25), Sudan (23), Bosna-Hersek (22), Moğolistan (22), Pakistan (22), Tacikistan (20), Mali (19), Amerika Birleşik Devletleri (18), Suudi Arabistan (18), Belçika (17), Fildişi Sahili (17), Gine (17), Cibuti (15), Karadağ (14), Kamerun (12), Gana (11), Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (11), Senegal (11), Moritanya (10), Etiyopya (10), Nijer (10), Tayland (10), Tunus (10), Uganda (10), Burkina Faso (9), Hindistan (9), Kenya (9), Libya (8), Lübnan (8), Avustralya (7), Filipinler (7), İsviçre (7), Kongo Demokratik Cumhuriyeti (7), Malezya (7), Moldova (7), Tanzanya (7), Çad (6), Kongo (6), Liberya (6), Romanya (5), Benin (4), Birleşik Krallık (4), Danimarka (4), İsrail (4), İsveç (4), İtalya (4), Madagaskar (4), Norveç (4), Togo (4), Zimbabve (4), Angola (3), Belarus (3), Ruanda (3), Burundi (3), Gambiya (3), Gine-Bissau (3), Güney Kore (3), Kanada (3), Myanmar (4), Orta Afrika Cumhuriyeti (3), Rusya Federasyonu / Tataristan Cumhuriyeti (3), Sierra Leone (3), Zambiya (3), Eritre (2), Gabon (2), Güney Sudan Cumhuriyeti (2), Japonya (2), Kamboçya (2), Kolombiya (2), Macaristan (2), Rusya Federasyonu / Karaçay-Çerkez Cumhuriyeti (2), Belize (1), Brezilya (1), Çek Cumhuriyeti (1), Ekvador (1), Estonya (1), Guatemala (1), Hırvatistan (1), İrlanda (1), İspanya (1), Katar (1), Komor Adaları (1), Küba (1), Litvanya (1), Malavi (1), Meksika (1), Meksika (1), Peru (1), Portekiz (1), Rusya Federasyonu / Adige Cumhuriyeti. (1), Rusya Federasyonu / Çeçen Cumhuriyeti (1), Slovakya Cumhuriyeti (1), Sri Lanka (1), Yeni Zelanda (1).

### **2020-2021 eğitim-öğretim yılı uluslararası öğrencilerin program türlerine göre dağılımı**

2020-2021 akademik yılında B.U.Ü.’de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin program türleri ve cinsiyetlerine göre dağılımları Grafik 8’de yer almaktadır.

Grafik 8

2020-2021 yılları arasında B.U.Ü.'de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin program türlerine göre dağılımı



Kaynak: B.U.Ü. Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Grafik 8 incelendiğinde lisans programında %57 erkek, %47 kadın öğrencinin; ön lisans programında %60 erkek, %40 kadın öğrencinin; yüksek lisans programında %63 erkek, %37 kadın öğrencinin; doktora programında %77 erkek, %23 kadın öğrencinin ve tıpta uzmanlık alanında %73 erkek, %27 kadın öğrencinin öğrenim gördüğü anlaşılmaktadır. Öğrencilerin çoğunlukla lisans programlarında öğrenim gördükleri söylenebilir. En az eğitim alınan program ise tıpta uzmanlıktır.

### **2020-2021 eğitim-öğretim yılında B.U.Ü.'de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin enstitülere, fakültelere ve meslek yüksek okullara göre dağılımı**

2020-2021 eğitim-öğretim yılı uyruklarına göre uluslararası öğrencilerin birimlere göre dağılımı Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

2020-2021 eğitim-öğretim yılında B.U.Ü. 'de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin birimlerine göre dağılımı

Eğitim-Öğretim Birimi	E	K	Genel Toplam
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	901	350	1 251
Eğitim Fakültesi	271	607	878
Mühendislik Fakültesi	562	112	674
Fen-Edebiyat Fakültesi	268	375	643
İlahiyat Fakültesi	343	289	632
Tıp Fakültesi	184	158	342
Ziraat Fakültesi	150	93	243
İnegöl İşletme Fakültesi	119	48	167
Mimarlık Fakültesi	84	73	157
Veteriner Fakültesi	80	69	149
Sağlık Bilimleri Fakültesi	39	75	114
Hukuk Fakültesi	48	53	101
Spor Bilimleri Fakültesi	36	4	40
Sosyal Bilimler Enstitü	253	134	387
Fen Bilimleri Enstitüsü	152	67	219
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	20	36	56
Sağlık Bilimleri Enstitüsü	6	8	14
Teknik Bilimler MYO	183	81	264
Sağlık Hizmetleri MYO	64	131	195
Sosyal Bilimler MYO	88	57	145
İnegöl MYO	40	18	58
Karacabey MYO	30	15	45
Yenişehir İ.O. MYO	23	11	34
Gemlik A.K. MYO	23	7	30
M. Kemalpaşa MYO	16	9	25
Keles MYO	18	7	25
Harmancık MYO	8	10	18
İznik MYO	13	4	17
Orhangazi MYO	13	4	17
Büyükorhan MYO	6	2	8
Mennan Pasinli MYO	2	3	5
Orhaneli MYO	4	1	5
TUS Programı	27	24	51
<b>Genel Toplam</b>	<b>4071</b>	<b>2935</b>	<b>7010</b>

Kaynak: B.U.Ü. Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Tablo 6 incelendiğinde İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde (%23), Eğitim Fakültesi'nde (%16), Mühendislik Fakültesi'nde (%12) Fen-Edebiyat Fakültesi'nde (%12) ve İlahiyat Fakültesi'nde (%12) uluslararası öğrencinin yer aldığı görülmektedir. En az



uluslararası öğrencinin bulunduğu fakülteler ise Hukuk Fakültesi (%2) ve Spor Bilimleri Fakültesi (%1)'dir.

Enstitüler arasında en fazla uluslararası öğrenci Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde (%57) en az ise Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nde (%2) öğrenim görmektedir. Meslek Yüksek Okulları (MYO) arasında en fazla uluslararası öğrenci Teknik Bilimler MYO'da (%30) en az öğrenci ise Orhaneli MYO'da (%1) öğrenim görmektedir. Son olarak TUS programında öğrenim gören uluslararası öğrenci sayısı 51 olarak gösterilmiştir.

## 2.5. Kültür ve Özellikleri

Kültür kavramı, Fransızca “culturae” kavramından gelmektedir. “Culturae” kavramı ise Latince’de toprağı işlemek, zirai mahsul elde etmek anlamında ifade edilen “cultura”dan gelmiştir. Zamanla bu kavram, insan vücudunu ve ruhunu terbiye etme, sanatsal ve fikirselleri geliştirme anlamlarını kazanarak dağarcığını genişletmiştir (Kaplan, 1987). Çağdaş dilbilimciler tarafından, sözcükbilimsel olarak tanımlanan kültür kavramına yönelik modern fikirler, yeni yüzyıla girilirken antropologlar ile göreceliğe yönelmiştir. Bu göreceliğin adımını ise Alman filozof J.G. Herder atmıştır. Herder kültürü, bir ulusun bir halk ya da topluluğun yaşam tarzı olarak tanımlar. Bu kavrayış, kültüre tarihsel bir boyut kazandırırken, günümüz kültür görüşünü oluşturan yolda en önemli kilometre taşı meydana getirmiştir.

Toplumsal hayatın niteliklerine vurguyu içeren kültür kavramının ülkeden ülkeye, yazardan yazara, dönemden döneme farklılaşan ve değişen bir içeriğı vardır. Bu da göstermektedir ki kültürün tanımı, coğrafi mekâna, tarihsel zamana, bilim alanına ve araştırmacı/yazara göre değişmektedir. Söz gelimi on dokuzuncu yüzyılın antropologlarından olan E.B. Taylor, 1871 yılında kültürü; “*bilgileri, inançları, sanatı, ahlakı, yasaları, gelenekleri ve bir toplumun üyesi olarak insanın edindiğı bütün öteki eğilim ve alışkanlıkları içeren kompleks bir bütün*” olarak görür. Durkheim kültürü, “*bir toplumun en yetkin ve en*

*gelişmiş entelektüel ve sanatsal inançları, pratik ve değerleri”* olarak tanımlar (Cevizci, 2010). Globe (2004) kültürün, *“toplulukların ortak tecrübelerinden ortaya çıkan ve nesiller boyunca taşınan, paylaşılan güdüler, değerler, inanışlar, kimlikler ve önemli olayların yorumlamaları veya anlamları”* olduğunu ileri sürer. Malinowski (1990)’ye göre *“kültür, insana özgü düşünce ve becerilerin inanç ve törelerin toplamıdır.”* Son olarak Banks (2008) *“kültürü, tamamen insan tarafından oluşturulmuş çevre, değer ve inanç, sembol, yorum ve belirli bir sosyal grubun bakış açısı”* olarak ifade eder.

On dokuzuncu yüzyıldan günümüze kadar süren zaman diliminde kültürün tanımı farklılaşsa ve bazı değişimler gösterse de özünde taşıdığı insan eylemi var olmaya devam etmiştir. Nitekim kültür kavramına yönelik yapılan uluslararası tanımlamaların ortak noktalarına bakıldığında, temelinde insan faaliyetleri ve toplum eserleri olduğu görülmektedir.

Ulusal literatür incelemelerinde kültür tanımı Türk Dil Kurumu tarafından, bir topluma veya halk topluluğuna özgü düşünce ve sanat eserlerinin bütünü (TDK, 2020) olarak tanımlanmaktadır. Cevizci (2010)’ye göre *“kültür, insan toplumunun sosyal olarak kuşaktan kuşağa aktardığı maddi ve maddi olmayan ürünler bütünü, sembolik ve öğrenilmiş ürünler ya da özelliklerin toplamıdır.”* Güvenç (1999)’e göre *“kültür, belirli bir toplumun üyeleri tarafından paylaşılan ve birbirine aktarılan bilgi, tavır ve davranış kalıplarıdır.”* Ergun (2000) kültürü, *“medeniyet koşullarına göre öğrenilmiş, toplumsal yaşayış tarzı”* olarak tanımlarken son olarak Çulha ve Özbaş (2015) kültürü, *“toplumların kendi inançları, değerleri, gelenekleri”* olarak tanımlamaktadır.

Tanımı bu denli karmaşık ve çok boyutlu olan kültürün özelliklerinin ortaya konulması, anlaşılabilirliğini kolaylaştırması bakımından gerekli görülmektedir. Kültürün özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Kültürün en önemli özelliği öğrenilebilir, yenilenebilir ve kuşaktan kuşağa aktarılabilir olmasıdır (Peters & Waterman, 1987). Kültürün öğrenilebilir özelliğe sahip olması

gerçeği, insanoğlunun en eski tarihsel dönemlerine dayanmaktadır. Nitekim insanlar, var oldukları günden itibaren birçok deneyimi farklı yollardan öğrenirler. Herhangi bir insanı, içinde bulunduğu toplumun bir parçası yapan dil, giyim, rol ve statü paylaşımı, ayıp ve günah inancı gibi birçok toplumsal husus öğrenilerek kazanılır. Belirli bir insan, halk veya grubun gelenekleri ve uygarlığı ancak öğrenilmiş davranışların sonucu ile ortaya çıkmaktadır (Bakan, Büyükbeşe & Bedestenci, 2004). Bu nedenle de insanlar ve halklar arasındaki farklılaşmalar, çatışmalar, yakınlaşmalar veya dışlamalar genelde bu kültürel özelliklere göre gelişmektedir.

- Kültür, toplumun geçmiş tarihsel dönemlerde kazandığı, geliştirdiği, ürettiği, günün şartları ile uyumlu, tutum ve davranışların, ahlaki değerlerin ve alışkanlıkların tamamını içermektedir. Toplum üyeleri coğrafi mekâna uyum sağlayarak, bilim ve teknolojiye evrimleşerek kendilerine kadar ulaşan ve paylaşılan bu özellikleri, günlük yaşamlarında, okullarda, iş yerlerinde, aile hayatında, dini yaşantıda ve sosyalleşme sürecinin her evresinde öğrenmektedir (Tanrıkulu, 2018).
- Kültür, zamana göre değişebilen, kişiye göre göreceli özelliklere sahip toplumsal bir yapıdır. Kültürel sistemlerin toplumsal olgu göstergeleri arasında toplum üyelerince paylaşılan alışkanlıklar, davranışlar, tutumlar ve değerler bulunmaktadır.
- Kültürün toplumsal bir özellik taşımasının en iyi göstergelerinden biri, geçmişinin ve geleceğinin bireyler tarafından oluşturulması ve şekillendirilmesidir (Güney, 1997).
- Kültür, ideal veya idealleştirilmiş kurallar sisteminden oluşur. Toplumun bütünü tarafından kabul edilmiş olgular ideal olandır. Ancak tüm bireylerin söz konusu kurallara tam anlamıyla uygun hareket etmesi zordur. Bununla birlikte toplum, bireylere ve kurumlara bu ideal kurallara uyması konusunda baskı yapmaktadır (Uzunçarşılı Soydaş, 2001).

- Kùltür, toplum fertlerinin bireysel ve ortak ihtiyaçlarını karşılayıp bu yönde belirli bir doyum sağlar. Nitekim kültürel öğelerin varlığı ve devamlılığı, toplum üyelerine bir tatmin sağlamasıyla mümkündür. İnsanlar içinde buldukları topluma hâkim olan maddi ve manevi kùltür unsurları sayesinde biyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Bu nedenle, kùltürün özelliklerinden birisi de ihtiyaç karşılayıcı ve tatmin sağlayıcı olmasıdır (Naktiyok, 1999).
- Kùltür, günün şartlarına göre zamanla ortaya çıkan yeni ihtiyaçlar doğrutusunda değişebilme/dönüşebilme özelliği taşımaktadır. Bunun nedeni kùltür ve insan ilişkisinin tek yönlü olmamasına dayanır. Bireyler, toplumların kùltüründen etkilendiği gibi toplumların kùltürünü de etkilemektedirler. Bireylerin davranışları toplum davranışı üzerinde etkili olmakta, toplumu yönlendirmekte ve böylelikle toplum kùltüründe bazı değişimler yaşanmaktadır. Bu değişim, bazı toplumlarda hızlı bazı toplumlarda ise yavaş gerçekleşebilmektedir (Aktan, 2003).
- Kùltürün dayanışma ve birleştirme/bütünleştirme özelliği vardır. Bu özellik, kültürel öğelerin toplumun tüm kesimleri tarafından kabul edilmiş olmasından kaynaklanmaktadır. Toplumu oluşturan bireylerin birbirlerini anlamaları, aynı amaçlar doğrutusunda buluşmaları ve bir arada yaşama konusunda irade beyan etmeleri belirli bir bütünlük olgusunu gerektirir (Aktan, 2003). Başka bir anlatımla, toplum üyelerince aynı coğrafi mekânda yaşayan, aynı inançları ve etnik kimlikleri paylaşan, aynı gelenek-göreneklere ve dile sahip insanlar arasında mutlaka bir kültürel birlik ve toplumsal dayanışma vardır. Bu özellik, kùltürün toplumu oluşturan bireyler ve gruplar arasındaki kurumlaşmış ilişkileri kapsamaktadır. Kùltür, böylece her türlü toplumsal olguyu, potasında eritmekte ve sonrasında içerik ve bütünlük kazandırmaktadır (Artun, 2000). Dağınık ve küçük toplulukları birleştiren ve güçlü uluslar yaratan da işte bu ortak kültürel-siyasi potadır.

- Kültürün hem maddi hem manevi unsurları vardır. Teknoloji, sanayi tesisleri, barajlar, çeşitli makineler, mimari eserler, köprüler, binalar, araç-gereç vb. unsurlar kültürün maddi unsurlarıdır. Kültürün manevi unsurlarına ise, inanç, değer, ahlak, gelenek-görenek, efsaneler, folklor, töreler vb.  rnek gösterilebilir. Bu unsurlar, birbirleri ile etkileşim halindedirler (Tanrıkulu, 2018).

Özetlemek gerekirse kültür, öğrenilebilir olup ideal veya idealleştirilmiş kurallar sisteminden oluşur. Toplum fertlerinin bireysel ve ortak ihtiyaçlarını karşılar ve zaman içinde ortaya çıkan yeni ihtiyaçlar doğrultusunda değişebilir. Kültür kavramı bu yönüyle farklı insan ve toplumları b t nleştirebilmektedir. Böylece toplumu oluşturan bireyler ve gruplar arasındaki kurumlaşmiş ilişkiler bütününü sağlamaktadır.

Kültür, insanlar, milletler ve ülkeler arasında ötekileştirme ve dışlama aracı olarak da kullanılabilir. Bazen ortak kültür bir coğrafi bölgeye atıfta bulunur (İskandinav kültürü, Akdeniz kültürü, Latin kültürü) bazen ise ortak kimliklere işaret eder (Türk kültürü, Slav kültürü, Arap kültürü).

Kültürün tanımına ve özelliklerine bakıldığında hem yöresel ve bölgesel hem de ulusal ve küresel ölçekte bazı işlevlere sahip olduğu görülmektedir. İli (2002), Silah (2002), Büyükalan Filiz (2011) ve Zencikıran (2016)' a göre kültürün başlıca işlevleri şunlardır:

- Kültür “canlı-üstü” bir varlık olarak “insanla birlikte yaşar, gelişir-değişir” ancak  l ms zd r.
- Kültür tarihsel temele sahiptir ve devamlılık içinde hareket etmektedir. Bu anlamda kültürün dinamik ve değişmeye t bi olduğu söylenebilir.
- Kültür ihtiyaçları karşılayan toplumsal bir yapıdır.
- Kültür doğal evre ile toplumsal dünya arasındaki evirmendir.
- Kültür, toplumsal davranışları düzenleyip bu davranışların çeşitli parçalarını birbirleriyle ilişkilendirerek bir bütün haline getirir.

- Kültür, toplumsal dayanışmanın, ulusal kimliğin ve milli bilincin temellerinden birini oluşturur.
- Kültür, bazı durumlarda grupları, ulusları ve devletleri birbirinden ayırmaya yarayan bir dışlama işaretidir.
- Kültür, toplumların ahlaksal değerlerini, mit ve efsanelerini, folklor ve gelenek-göreneklerini birleştiren/bütünleştiren bir g c'ttir.
- Kültür, milli hafızanın ve toplumsal belleğin yaşatılmasında, mit ve efsanelerin, folklor ve geleneklerin kuşaktan kuşağa aktarılmasında, ulusal kimliğin, milli bilinç ve dayanışmanın şekillenmesinde en önemli faktörlerin başında gelir.
- Kültür, fizyolojik, iktisadi ve sanatsal ihtiyaçların giderilmesi için, bireylere ve halklara gerekli bilgi ve beceriyi kazandırır.
- Kültür, birbirine benzeyen birikim ve amaçlara sahip insanların/toplumların birbirleriyle özdeşleşmelerini ve dayanışma içinde yaşamalarını sağlar.

Kültürün söz konusu işlevleri sıralandığında bir süreklilik arz ettiği, toplumsal olaylar davranışlar ve değerlerle i içe olduğu ve birey ile toplum arasında karşılıklı bir etkileşime sahip olduğu söylenebilir. Tüm bu sıralanan özellikleriyle, gezegenimizin farklı coğrafi bölgelerinde, farklı mesajlar ve içerikler yansıtan kültür, bazen birleştirici/bütünleştirici bazen bölücü/ötekileştirici işlevler üstlenebilmektedir. Nitekim kültür, bazı durumlarda halklar arasında bir barış ve dayanışma köprüsü, bazı durumlarda ise milletleri ve devletleri savaşa sürükleyen sihirli bir değnektir denilebilir.

## **2.6. Kültürel Zekâ**

 zerinde uzun yıllardır çalışmaların yürütüldüğü zekâ kavramına ilişkin alanyazında farklı tanımlamalara rastlanmaktadır. İngiliz psikolog Charles Spearman, zekânın genel bir yapı olduğunu ve zihinsel enerjinin her eylemin kaynağı olduğunu ileri sürer. Modern eğitim psikolojisinin kurucusu Edward L. Thorndike zekâyı, çeşitli zihinsel problemlerin çözümü

üzerinde yapılandırarak soyut ve sözlü zekâ, pratik zekâ ve toplumsal zekâ olarak ayırır (Özcan & Mertol, 2015). Zekâyâ çok boyutlu bakan ve her bir boyutun zihinsel yeteneği temsil ettiğini ifade eden Louis Leon Thurstone ve Gardner, insan zekâsının tek bir boyutta açıklanamayacak kadar yeteneği içerdiğini öne sürmektedir. Zekâyı biyolojik ve psikolojik bir potansiyel olarak tanımlayan Gardner (2006), uygun teşvik, zenginleştirilmiş çevre ve öğretim ile insanların çoğunun her bir zekâyı belirli bir seviyeye kadar geliştirebileceğini öngörür. Gardner (1983)'ın zekâ testleri ile ortaya koyduğu çoklu zekâ teorisinden sonra bilim insanları tarafından sosyal zekâ, duygusal zekâ ve kültürel zekâ kavramları ortaya atılmıştır.

Zekânın tüm yönlerini yakalamak imkânsız olsa da kültürlerarası yönünü belirleme potansiyeli, giderek yaygınlaşan bir etkiye sahiptir (Thomas, 2006). Zekânın kültürlerarası yönü alanyazında “kültürel zekâ” başlığı altında incelenmektedir. Kültürel zekâ kavramı ilk kez, Earley ve Ang tarafından 2003 yılında Stanford Üniversitesi'nde yayımlanan “Cultural Intelligence: Individual Interactions Across Cultures” (Kültürel Zekâ: Kültürler Arasında Bireysel Etkileşimler) isimli eserde sosyal bilimlerle yönetim bilimi alanında tanıtılmıştır (Yeşil, 2009). Bu kavram zamanla diğer bilim dalları tarafından da kabul görmüş ve üzerinde pek çok araştırmanın yapılması süreci başlamıştır.

Kültürel zekâ kavramı, etkileşimli zekâ teorilerine dayanmaktadır. Bu teoriler zekâyı, birey ile onun bağlamı arasındaki bir etkileşim olarak tanımlar. Bu nedenle, bağlamın zekâ üzerindeki potansiyel etkisini göz ardı eden, zekâyâ tamamen biyolojik, bilişsel, motivasyonel veya davranışsal yaklaşım olarak gören anlayıştan farklıdır. Earley ve Ang (2003), kültürel zekâyı tanımlarken üç etkileşimli zekâ teorisinden etkilenmiştir. Bunlardan ilki, Gardner'ın (1983) çoklu zekâ teorisidir. Bu zekâ teorisine göre genetik miras yoluyla ya da kültürlenme, sosyalleşme vb. yollarla bireyler çevreleriyle etkileşime girebilmekte ve farklı yeteneklere sahip olduklarını gösterebilmektedir. İkincisi, Sternberg'in (1985) iç (zihinsel bilgi işleme), dış (çevreye adaptasyon) ve deneyimsel (yeni durumlarla başa çıkma) bileşenlerini içeren

triarşik (başarılı zekâ teorisi) teorisidir. Bu teorinin önemli bir yönü, akıllı düşünceyi oluşturan üç mekanizmaya sahip olmasıdır. Bunlar; metabiliş, bilgi ve performans şeklindedir. Earley ve Ang’ın kültürel zekâ kavramını etkileyen üçüncü etkileşimsel teori, Ceci’nin (1990) biyolojik zekâ teorisidir. Bu teoriye göre bir kişinin doğuştan gelen yetenekleri, çevresel bağlamını ve motivasyonunu etkilemektedir. Bu nedenle bireyler, çevreleriyle etkili bir şekilde başa çıkmak için doğuştan gelen yeteneklerinden yararlanmaya motive edilmelidir. Bu üç zekâ teorisi, Earley ve Ang (2003)’in sunduğu kültürel zekâ teorisine zemin hazırlamıştır. Bu teorilere dayanan önemli varsayımlar, (a) zekânın bilişsel yeteneklerden daha fazlası olduğu, (b) zekânın motivasyonel düşünmeyi içerdiği ve (c) davranışsal zekânın sosyal bağlamlarda etkili etkileşimi içerdiği şeklindedir (Liau & Thomas, 2020).

İngilizcede “cultural intelligence” veya “individual’s cultural quotient” olarak isimlendirilen kültürel zekâyâ ilişkin bilim dünyasında yıllar içerisinde farklı tanımlamalar yapılmıştır (Earley & Mosakowski, 2004). Earley ve Ang (2003) tarafından bireyin yeni “*kültürel ortamlara etkili bir şekilde uyum sağlama yeteneği*” olarak tanımlanan kültürel zekâyı, Ang ve diğerleri (2012) kültürel farklılıklardan kaynaklanan durumları bireyin doğru anlaması, yorumlaması ve davranması olarak tanımlar. Kültürel zekâ, bir dizi etkinliğe katılma becerisini içerir. Bu beceriler arasında bireyin davranışları (örneğin, dil veya kişilerarası uyum yeteneği), bireyin farklılıklara olan toleransı, farklı kültüre dayalı değerlere ve bireyin etkileşime girdiği insanların tutumlarına uygun davranış göstermesi yer alır (Peterson, 2004).

Kültürel zekâ, ulusal, etnik ve örgütsel kültürler arasında etkili bir şekilde işlev görme yeteneğidir (Livermore & Ang, 2015). Eğitim, seyahat, kültürlerarası deneyimler ve aktif katılımlarla geliştirilebilen kültürel zekâ (Van Dyne ve diğerleri, 2012), özellikle çokkültürlü ortamlarda bulunan bireyin sosyal yaşamında etkin bir şekilde hareket edebilmesini sağlar (Ang ve diğerleri, 2012).



Kültürel zekâ kavramı, bazı bireylerin bu konuda neden diğerlerinden daha etkili olduklarını açıklayan bir yetenek sürekliliği olarak, kültürlerarası etkileşimleri anlama konusunda önemli bir potansiyele sahiptir. Kültürel zekâ sayesinde bireyler, farklı kültürlere mensup kişilerle empati kurabilir ve bir yabancıнын jest, mimik ve davranışlarını o kişinin yurttaşlarının yapacağı şekilde yorumlayabilir (Earley & Mosakowski, 2004 & İbiş, 2018).

Kültürel zekânın göstergeleri, tanım gereği daha etkili bir kültürlerarası etkileşimdir. Bu ifade, elbette, hangi göstergelerin kültürel zekâyı harekete geçirdiğini sormaktadır. Kültürel olarak farklı insanlarla iyi kişilerarası ilişkilerin geliştirilmesi ve sürdürülmesi bu kavramın ana unsurudur. Bu yönüyle insanların “bir diğerinin bakış açısını değerlendirmesi” özelliğine sahiptir (Thomas ve diğerleri, 2008).

Thomas ve diğerleri (2008) literatürde yer alan bazı kültürel zekâ tanımlarını, kültürel zekânın temel bileşenlerini ve uygulama alanlarını Tablo 7’de belirtmiştir (Akt. Ekinci, 2019, s. 7).

Tablo 7

*Kültürel zekâ tanımları, temel bileşenleri ve uygulama alanları*

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

Kaynak: Thomas ve diğerleri, (2008); Ekinci, (2019, s. 7.)

Günümüzde çoğu insan, yabancı kültürleri keşfetmeyi zor bulsa da yüksek kültürel zekâyâ sahip bireyler, bir kültürlerin anlayışlarına dair ipuçları fark eder. Bunlar herhangi bir bağlamda ortaya çıkabilir. Örneğin; el sıkışma şeklimiz ya da bir kahve sipariş etme şeklimiz, çevremizdeki insanların geleneklerini ve jestlerini yansıtmaya yeteneğini kanıtlamaktadır. Birey böylece insanların alışkanlıklarını ve tavırlarını zamanla benimseyerek, sonunda onlar gibi olmanın nasıl bir şey olduğunu en temel şekilde anlamaya başlamaktadır.

Daha yüksek düzeyde kültürel zekâyâ sahip bireylerin, diğer kültürlerden insanların varsayımlarını ve davranışlarını daha doğru bir şekilde anladıkları düşünülmektedir. Bu nedenle, kültürel zekâsı yüksek bireylerin, daha uygun kararlar verebilmesi, kültürlerarası etkileşimleri daha iyi analiz edebilmesi ve daha yaratıcı çözümler üretebilmesi beklenir (Liau & Thomas, 2020).

Triandis (2006) tarafından kültürel zekâsı gelişmiş bir bireyin özellikleri şöyle sıralanmıştır:

- Kültürel zekâsı yüksek bir kişi, diğer kişilerin etnisitesinin ötesinde bilgi elde edilene kadar yargılamayı askıya alır. Karar vermeden önce çok fazla biyografik bilgi toplar.
- Kültürel olarak zeki kişi, bir karar vermek için ilgili bilgileri tanımlama yeteneğine sahiptir ve bu bilgileri doğru karar vermek için entegre edebilir.
- Kültürel zekâsı yüksek bir kişi, mevcut davranışları farklı şekillerde arar. Diğer kişinin davranışını not ederken duruma özel önem verir. Bu nedenle, bir kişinin başka bir kişiyle etkileşime girdiği durum da dikkate alınmalıdır.

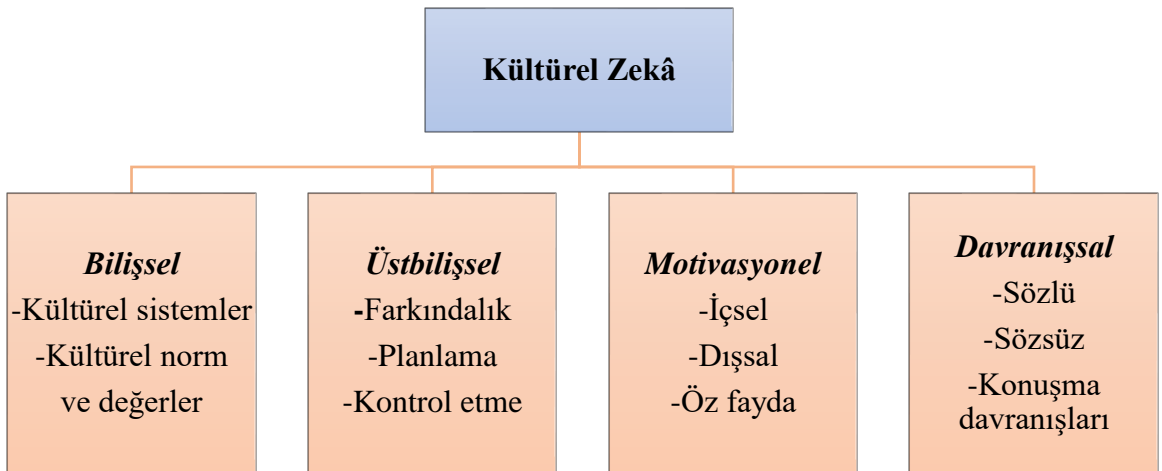
Alanyazında göçmenlerin yeni kültüre uyumu ile ilişkisi, kültürel zekânın en çok çalışılan konuları arasındadır. Göçmenler çoğu zaman göç ettikleri ülkelerde ev sahibi vatandaşlarla iletişim kurmak, onları anlamak için kültürel zekâlarını kullanmaktadırlar. Bu

amaçla göçmenlerin ev sahibi ülkenin isteklerine göre davranışlarını değiştirme konusunda esnek olmaları durumunda yeni kültürel ortama uyum sağlamaları daha olasıdır.

**2.6.1. Kültürel zekânın boyutları.** Farklı kültürel yaşantılara ve farklı tarihsel geçmişe sahip olan insanlarla etkili bir şekilde başa çıkma yeteneğini yansıtmak için kullanılan kültürel zekâ kavramı çok boyutlu bir kavramdır (Thomas, 2011). Earley ve Ang (2003) tarafından *bilişsel*, *motivasyonel* ve *davranışsal*, olarak üç boyutta ortaya atılan kültürel zekâ kavramına daha sonra *üstbilişsel kültürel zekâ* boyutu da eklenerek dört boyutta incelenmiştir (Earley & Ang, 2003; Livermore, 2010).

Kültürel zekânın, *üstbilişsel* boyutu, bireyin farklı kültürden insanlarla iletişim kurarken işe koştuğu kültürel bilgiye dair farkındalık düzeyi ile bu bilgileri denetleyebilme yeterliğini ifade eder. *Bilişsel* boyut, diğer kültürel özelliklere ilişkin sahip olunan bilgileri içerir. *Motivasyonel* boyut, farklı kültürlerle etkileşim kurma konusundaki istekliliği gösterir. *Davranışsal* boyut ise kültürel farklılıklara karşı duyarlı ve saygılı davranışlar gösterme yeterliliğini ifade eder (Ang & Van Dyne, 2008). Kültürel zekânın boyutları ve alt boyutlarına ilişkin bilgiler Şekil 1’de gösterilmektedir (Livermore, 2010, s. 25; Earley & Peterson, 2004; Thomas, ve diğerleri, 2008; Van Dyne, ve diğerleri, 2012; MacNab & Worthley, 2012).

Şekil 1 Dört boyutlu kültürel zekâ modeli



Kaynak: Earley ve Ang, (2003); Livermore, (2010).

Şekil 1’de de görüldüğü gibi kültürel zekâ; *bilişsel, üstbilişsel, motivasyonel ve davranışsal* olmak üzere dört boyuta ayrılmaktadır. *Bilişsel kültürel zekâ* nın alt boyutları altında “kültürel sistemler” ve “kültürel norm ve değerler” yer almaktadır. *Üstbilişsel kültürel zekânın* alt boyutlarında “farkındalık”, “planlama” ve “kontrol etme” nitelikleri bulunmaktadır. *Motivasyonel kültürel zekânın* alt boyutlarında “içsel (motivasyon)”, “dışsal (motivasyon)” ve “öz fayda” yer almaktadır. Son olarak *davranışsal kültürel zekânın* alt boyutları arasında “sözlü (davranışlar)”, “sözsüz (davranışlar)” ve “konuşma davranışları”nın olduğu görülmektedir. Kültürel zekânın, bu dört boyut ve onların özelliklerine ilişkin alt boyutlarından oluştuğu söylenebilir. Aşağıdaki satırlarda kültürel zekânın bu dört alt boyutuna ilişkin bilgiler detaylı şekilde açıklanmaktadır.

***Bilişsel kültürel zekâ:*** Metabiliş ve biliş, bireyin dünyayı öğrenme ve anlamaya yönelik zihinsel işleyişini temsil yeteneğidir (Morgan, 1991; Van Dyne ve diğerleri, 2012). Kültürel olarak biliş ise farklı deneyimleri anlamada bireylerin stratejik yaklaşımını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu anlamda kültürel zekânın bilişsel boyutu kritik bir bileşendir, çünkü insanların kültür bilgisi onların düşüncelerini ve davranışlarını etkiler. Bir toplumun kültürünü ve bileşenlerini anlamak, bireylere şekil veren sistemlerin daha iyi anlaşılmasının bir yoludur (Soon & Ang, 2008). *Bilişsel kültürel zekâyı* olumlu etkileyen faktörler arasında tarihsel ve siyasal bilgi, coğrafi ve iktisadi bilgi, yabancı dil bilgisi, kitap okuma alışkanlıkları, ekonomik, ekolojik ve politik sorunların farkındalığı, çok sayıda yurt dışı seyahati gibi etkenler sıralanabilir.

*Bilişsel kültürel zekâ*, kültürlerarası sorunların ve farklılıkların bir bilgi boyutu olarak kabul edilir. Bu boyut, bireyin kültürel bilgi düzeyini veya kültürel çevre bilgisini ifade eder (Soon & Ang, 2008). *Bilişsel kültürel zekâ* çoğunlukla kültürlerarası yetkinliğe uygun yaklaşımı vurgulamak için ele alınmaktadır (Vann Dyne, Soon & Livermore, 2010). Kültürler, milletler ve ülkeler hakkındaki bilginizi ve bir işin nasıl yapıldığını

şekillendirmedeki rolünü ifade eden bilişsel kültürel zekâ, kültürlerin birbirinden nasıl etkilendiğine dair genel bilginizi de içerir (Livermore, 2010). *Bilişsel kültürel zekâyı üstbilişsel kültürel zekâdan ayıran unsur, üstbilişsel kültürel zekânın bilişsel süreçlere odaklanması, bilişsel kültürel zekânın ise farklı kültürlerdeki normlar, uygulamalar ve sözleşmeler hakkındaki bilgileri yansıtmadır* (Soon & Ang, 2008).

*Bilişsel kültürel zekâ*, kültürel normların, değerlerin, dini inançların, dil ve iletişim kurallarının, geleneklerin kısaca kültürel sistemdeki bileşenlerin anlaşılmasını tanımlar ve bireyin davranışını bu yönde etkiler (Earley & Peterson, 2004). *Bilişsel kültürel zekâsı yüksek bireyler, farklı kültürden kişilerle etkileşime girmekten daha az rahatsızlık duyar ve kültürler arasındaki benzerlik ve farklılıkları daha kolay ayırt edebilirler.* Örneğin, hayatı boyunca 60 farklı ülkeyi ziyaret etmiş bir gezgin turist, yurt dışına hiç gitmemiş bir kişiye göre gittiği ülke geleneklerine ve sosyo-kültürel ortama daha kolay adapte olur. Yerli halkla daha kolay iletişime geçer, onlarla sıklıkla empati kurar, etnik ve inanç farklılıklarına daha hoşgörülü bakar ve iletişim durumlarında özgüveni daha yüksek olur.

Kültürel zekânın bilişsel boyutunun önemli bir yönü de bilginin hem evrensel hem de kültürel olarak spesifik unsurları içermesidir. Evrensel düzeyde bilgi son derece soyut ve geneldir, kültürel düzeyde bilgi ise belirli bir kültürel bağlamda çok özel karşılaşmaları içerir (Liau & Thomas, 2020). Örneğin, Tibet Platosunda, Amazon Havzasında, Namib Çölünde, Patagonya Bölgesinde, Amur Vadisinde ve İzlanda Adasında farklı toplumlar yaşamakta, farklı demokratik ve siyasi sistemler şekillenmekte, farklı gelenekler ve kültürel alışkanlıklar yaşatılmaktadır. Bu nedenle bu farklı coğrafi ortamları ziyaret eden yabancı turistlerin tutum ve davranışlarının da aynı olmaması gayet doğaldır. Farklı coğrafi mekânlar, farklı gelişmişlik düzeyleri, farklı kültürel gelenekler evrensel bilgiyi ve küresel ahlaki değerleri değil, yerel bilgiyi ve spesifik yöresel alışkanlıkların idrak edilmesini gerektirmektedir. Yukarıda sıralanan coğrafi mekânlarda ne konuşulan diller ve inançlar ne düğün ve cenaze

alışkanlıkları, folklor ve mutfak kültürü ne de toplumsal ahlak değerleri, sıradan insan portreleri aynıdır. Bu nedenle gezegenimizin farklı bölgelerindeki beşerî, siyasi, iktisadi ve kültürel farklılaşmaları idrak etmek ve anlamak ancak daha yüksek *bilişsel kültürel zekâ*yla çözülebilir.

*Bilişsel kültürel zekânın* iki alt boyutu vardır. Bunlar; kültürel sistemler ve kültürel norm ve değerlerdir. Kültürel sistemler, toplumdaki üyelerin ihtiyaçlarını karşılamak için oluşturdukları örgütlenme biçimidir. Kültürel norm ve değerler ise toplumun evlilik, dini inanç gibi sistemlere yaklaşma biçimini ifade eden bir yapıya sahiptir. Bir ülkede sevap olan başka bir ülkede günah, bir bölgede serbest olan başka bir coğrafi bölgede yasak olabilir. Özetle, kültürel norm ve değerler, değişken ve görecelidir.

***Üstbilişsel kültürel zekâ:*** *Üstbilişsel kültürel zekâ*, bireylerin bireysel düşünce süreçleri hakkında kültürel bilgiyi elde etmek ve anlamak için kullandıkları zihinsel süreçleri yansıtır. Üstbilis kavramı için “bilgi hakkındaki bilgi” ifadesi kullanılabilir (Livermore, 2010). Ülkeler, milletler veya insan grupları için bu süreç, kültürel normların zihinsel modellerini planlamayı, izlemeyi ve gözden geçirmeyi içerir (Soon & Ang, 2008).

*Üstbilişsel kültürel zekâ*, daha önce açıklanan bilgi seviyeleri arasındaki bağlantıların anlaşılması ve bir kişinin yeni bir kültürel bakış açısını nasıl edindiği ile ilgili olarak sunulmaktadır (Earley & Ang, 2003). Birey, *üstbilişsel zekâ*sını kullanarak, stratejik kararları ve kültür bilgisini kullanıp kullanamayacağını belirleyebilir, kültürel farklılıkların insanların davranışlarını nasıl etkilediğini görebilir ve kültürlerarası karşılaşmalar için planların, beklentilerin ve stratejik yaklaşımların uygun olup olmadığını değerlendirebilir (Vann Dyne, Soon & Livermore, 2010). Yüksek *üstbilişsel kültürel zekâ*ya sahip olan kişiler, etkileşimler öncesinde ve etkileşim sırasında farklı toplumların kültürel tercihlerinin ve normlarının bilinçli olarak farkındadırlar (Triandis, 2006). Bu nedenle de bu kişiler farklı kültürlerle daha kolay uyum sağlayabilir veya buldukları ülkenin sosyal ortamına daha hızlı adapte

olabilirler. Örneğin, göçmen bir işçinin, çalıştığı kurumda yöneticisi ile çok az ortak noktası olan yeni bir kültür hakkında bilgi edinme talebi olduğunu varsayalım. Bu durumda bireyin amacına ulaşmasının dikkat ve sabır gerektirdiğini “fark etmesi” muhtemeldir. Dolayısıyla kişinin burada *üstbilişsel kültürel zekâsını* bir stratejik yaklaşım olarak kullandığı söylenebilir. Bir başka örnek olarak bireyin çok karmaşık bir okuma materyaline maruz kaldığını düşünelim. Birey burada bu materyali anlamak için daha yavaş okuması gerektiğinin bilincine varır. Bu durumda bireyin bilgi hakkında yeni bir bilgi edinmiş olduğu ve *üstbilişsel kültürel zekâsını* kullandığı söylenebilir (Earley & Peterson, 2004, s. 106).

*Üstbilişsel kültürel zekânın* üç alt boyutu vardır. Bunlar; farkındalık, planlama ve kontrol etme olarak ayrılır (Livermore, 2010, s. 25). Farkındalık, bireyin hem kendisinde hem de çevresinde gelişen olaylara duyduğu hassasiyetidir. Bu sayede olayların, bireylerin davranışlarını nasıl etkileyebileceğinin bilincinde olur. Planlama, bireyin kültürel durumlara öngörüsünü kullanarak kendisini hazırlamasıdır. Kontrol ise plan ve beklentilerin uygunluğunun gözlemlenmesini içerir (Livermore, 2010). Örneğin, yeni kültürel ortamda yer alan bir stajyer, kadın–erkek iş ilişkilerinin sadece kültürler arasında farklılık gösterdiğini veya belirli bir ilişkinin belirli bir ülkede geçerli olduğunu kabul etmekle kalmamalı, aynı zamanda bu ilişkileri yeni ortamlarda belirlemek için stratejiler üretebilmelidir. İtalya’da kadın ve erkeklerin birbirlerini selamlarken yanaklarından öptüklerini bilmek yeterli değildir. Önemli olan, birçok kültürel ortamda (ulusal bir kültür içinde bile) selamlama ve fiziksel temas kurallarının nasıl belirleneceğidir (Earley & Peterson, 2004). Livermore (2011), bu stratejiyi başka bir örnekle somutlaştırmaktadır. Bireyin tanıdığı yerlerde ve yollarda araç kullanması alışık olduğu bir durumdur. Ancak bilmediği yeni bir şehre giden kişi, yol bulması gerektiğini düşünerek radyoyu kapatır ve konuşmasını azaltır, çünkü yeni bir yerde araç kullanmak daha fazla dikkat gerektir. Dolayısıyla bu örnekte yeni bilgiyi edinme noktasında birey nasıl davranması gerektiğinin farkına varmıştır denilebilir.



**Motivasyonel kültürel zekâ:** Motivasyonel kültürel zekâ boyutunda motivasyon faktörü, kültürlerarası çevreye uyum sağlama konusundaki ilgi, güven ve arzuyu yansıtır. Türkçe karşılığında “güdü” olarak da adlandırılan motivasyon, “*davranışı doğuran ve sürekliliğini sağlayan güç*” olarak tanımlanmaktadır (Earley & Peterson, 2004). Burada bahsedilen güç kavramının altında, kişinin kültürel çevreye adaptasyonundaki istekliliği vardır (Earley, 1993).

*Motivasyonel kültürel zekâ*, bireyin kültürel farklılıklar ile karşılaştığı durumlarda dikkat ve enerjiyi yönlendirme yeteneğidir (Soon & Ang, 2008). Kültürlerarası etkileşimleri farklı bir şekilde görme yeteneği olarak *motivasyonel kültürel zekâya* sahip bireyler, farklı kültüre sahip insanlardan yeni deneyimler kazanmak için her türlü çabayı gösterirler (Earley & Peterson, 2004). Earley ve Ang (2003), kültürel zekânın bir kişinin yeni kültüre uyum sağlama noktasında motive edilmiş eylemlerin gerektiğini savunur. *Motivasyonel kültürel zekâya* örnek olarak bireyin karşılaştığı yeni kültürlerarası faaliyetlerdeki zorluk ve stresle ilgili erken pes etmemesi verilebilir. Earley ve Peterson (2004) araştırmasında hedefe ulaşmada hayal kırıklığı yaşayan *motivasyonel kültürel zekâsı* düşük bireylerin olumsuz benlik imajına sahip olduğunu ifade eder. Örneğin farklı kültürlere sahip bireylerle iletişimde sorun yaşayan kişinin, dışarı çıkmayı bırakıp evinde daha fazla vakit geçirerek kendini bir anlamda izole etmesi mümkündür.

Birey ve toplumların yeni kültürle ilgili bilgisi, bireyin yeni kültüre her zaman uyum sağlayacağı anlamına gelmez. Bu bilgiler sadece uygun şekilde motive edildiğinde ve yönlendirildiğinde yararlı olur (Earley & Ang, 2003). Bu nedenle, motivasyonun kültürel zekânın bir unsuru olarak dâhil edilmesi, yeni bir kültüre uyum sağlama yeteneğine bağlıdır.

*Motivasyonel kültürel zekânın* üç alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar; içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve öz fayda’dır. İçsel motivasyon, farklı kültürlere doğal ilgiden kaynaklanan kişinin gerçek motivasyonudur. Dışsal motivasyon, kişinin katılımının daha

somut ve dış etkenlere dayalı olması halidir. Öz fayda ise kültürlerarası karşılaşmalarda bireyin daha etkili olması anlamını taşır (Livermore, 2010).

***Davranışsal kültürel zekâ:*** Davranışın temel tanımı, iç veya dış uyaranlara yanıt olarak açık veya gizli herhangi bir insan eylemini içermesidir. Kültürlerarası durumlarda, sözel olmayan davranışlar “sessiz bir dil” olarak gizli yollarla kritik bir işlev görürler. Çünkü davranışsal ifadeler, kültürlerarası karşılaşmalarda özellikle belirgindir (Soon & Ang, 2008).

Livermore (2010) kültürel zekânın davranışsal boyutunu, kültürlerarası durumlara uygun şekilde hareket etme yeteneği olarak ifade eder. Nitekim zihinsel işleyişi içeren *üstbilişsel, bilişsel ve motivasyonel kültürel zekânın* aksine, *davranışsal kültürel zekâ*, motor becerileri esnetme ve bir dizi sözel ve sözel olmayan eylemi gösterme yeteneğini ifade eder (Van Dyne ve diğerleri, 2012). Yerli halkla selamlaşma, uygun hediye verme veya uygun giyinme, yemek ve mutfak alışkanlıklarına uyum, inanç geleneklerine saygılı davranışlar, uygun vücut ve iletişim dili, yerel kültüre saygılı tutumlar sergileme, kişisel jest ve mimikler gibi unsurlar kültürel zekânın davranışsal boyutunu yansıtmaktadır. Özetle, belirli durumlarda hangi davranışın doğru veya yanlış, hangi eylemin uygun, hangi eylemin uygun olmayacağını büyük ölçüde bireylerin *davranışsal kültürel zekâları* belirlemektedir.

Bireylerin sahip olduğu davranışlar sosyal etkileşimlerin en belirgin özellikleri arasındadır (Soon & Ang, 2008). Liao ve Thomas (2020), kültürel olarak zeki bireylerin kültürler arasında davranış biçimlerinin aktif, bilinçli ve dikkatli olduğunu ifade eder. Yüksek kültürel zekâyâ sahip bir kişi, hangi eylemlerin etkililiğini artıracığını ve artıramayacağını öğrenir ve bu anlayışa göre hareket eder. Bu nedenle, *davranışsal kültürel zekâ*, belirli kültürel bağlamlara uyarlanmış göreceli ve esnek eylemleri içerir (Livermore, 2010). Bu eylemlerin hangi durum için uygun olduğu konusunda bireylerin bilgisini ifade eden *davranışsal kültürel zekâ* boyutu yüksek kültürel farkındalık seviyesini gösterir (Vann Dyne, Soon & Livermore, 2010). Başka bir anlatımla, *davranışsal kültürel zekâ*, insanların ne

düşündüklerine veya hissettiklerine değil, “ne yaptıklarına” odaklanır (Earley & Mosakowski, 2004). Örneğin, bir kişinin ev sahibi bir ülkedeki yerel bir restoranda yemek yediğini düşünelim. Bireyin asıl amacı açlığını gidermek olduğu için, kendini ifade etme konusundaki endişeleri ikinci planda kalmaktadır. Bireyin bu durumda bile başkalarını rahatsız etmemek için yeme görgü kurallarına uyması muhtemeldir. Birey burada yeme davranışını ve görgü kurallarını uyarlayarak hem açlığını giderme hem de olumlu bir benlik imajını sürdürme arzusunu tatmin eder (Earley & Peterson, 2004, s. 109).

Yüksek *davranışsal kültürel zekâya* sahip bir kişi konfor alanını oluşturmak için diğer kişinin tavrını ve duruşunu, sözel ve sözel olmayan ipuçlarını vb. taklit edebilir. Örneğin, sosyal mesafesi benimkinden daha yakın olan Meksikalı bir yöneticiyle konuşurken aradaki mesafemi korumam yöneticimi rahatsız edebilir. Rahatsızlığının kaynağını tespit edemezsem de yöneticim kendini endişeli ve tereddütlü hissedecek ve bu da etkili iletişimi engelleyecektir. Dolayısıyla mantıklı bir şekilde kullanılan taklidin, davranışsal bir müdahalenin yanı sıra bir tür bilişsel strateji oluşturduğu söylenebilir (Earley & Peterson, 2004, s.109).

*Davranışsal kültürel zekânın* üç alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar; sözlü iletişim, sözsüz iletişim ve konuşma davranışları şeklindedir. Kültürel normlara en çok uyarlanması gereken bu üç davranış türüdür. Nitekim günümüzün kültürlerarası ortamlarının talepleri, çeşitli kültürlerin tüm yapılması ve yapılmaması gereken davranışlara hâkim olmayı imkânsız kılrsa da farklı kültürlerle etkileşimde bulunduğumuzda değiştirilmesi gereken bazı davranışlar vardır. Örnek olarak, kelimelerin konuşulduğu sözel ton (yüksek sesle veya yumuşak sesle konuşmak) kültürler arasında farklı anlamlar iletir (Soon & Ang, 2008).

## 2.7. Kültürlerarası Duyarlılık

Kolaylaşan ve ucuzlayan kıtalararası hava ulaşım olanakları ve uluslararası göç dalgalarıyla birlikte artan kültürel etkileşim, farklı etnik kökenlerden, ülkelerden ve dinlerden insanları bir araya getirmektedir (Chen, 2005). Bu durum, günümüzün çokkültürlü toplumlarında insanların etkili iletişim ve kültürel uyumuna duyulan ihtiyacı gün geçtikçe arttırmaktadır. Kübalı antropolog Fernando Ortiz tarafından 1940'lı yıllarda ortaya atılan “kültürlerarası” kavramı da bu farklı kültürlere sahip bireyler arasındaki köprüyü işaret ederek uluslararası literatürde kendine kalıcı bir yer edinmiştir (Öğüt, 2017, s. 41).

İlk kez Milton Bennett' (1993) tarafından bahsedilen “kültürlerarası duyarlılık” kavramı, en temel anlamıyla kültürel farklılıkları anlamak ve deneyimlemek olarak tanımlanmaktadır (Hammer, Bennett & Wiseman, 2003). Kültürlerarası duyarlılığın kültürlerarası yetkinliğin bir ön koşulu olduğunu savunan Chen & Starosta (2000)'ya göre *“bireyin kültürlerarası iletişimde uygun ve etkili davranışları teşvik eden, kültürel farklılıkları anlama ve takdir etme yönünde duygu geliştirme yeteneği”* kültürlerarası duyarlılıktır. Kültürel bir farkın bir birey tarafından ne ölçüde içselleştirildiği ile ilgili olan bu kavram, bireyin kültürel farklılıklara ve diğer kültürlerden insanlara olan bakış açlarına olan tepkisini açıklamaktadır (Kirillova, Lehto & Cai, 2015).

Günümüzde insanlar, farklı kültürlerle etkili bir iletişim kurmak için, bu kültürlere sahip insanlara karşı önyargılı olmamalı, onların kültürlerine yeterince hassasiyet göstermeli ve kendi davranışlarına, diğer kültürlerden insanlara saygının bir göstergesi olarak dikkat etmeye istekli olmalıdır (Bhawuk & Brislin, 1992). Bu durum kültürlerarası duyarlılığı dinamik bir kavrama çekmektedir. Çünkü kültürlerarası duyarlılık kapsamında bireyler, kültürel farklılıklardan izole edilmemekte aksine bu bireylere kültürlerarası temaslar ve etkileşimler için daha fazla fırsat sağlayan ortamlar ve eylemler sunulmaktadır. Söz konusu gelişmeler, sosyal ve iletişim yeteneği olarak kültürlerarası duyarlılığa büyük bir rol

yüklemektedir. Nitekim içinde bulunduğumuz her iletişim biçimi bir dereceye kadar kültürlerarası nitelik taşımaktadır. Toplum yapısındaki demografik değişiklikler ve etnik çeşitlilikteki artış, bireyleri kültürlerarası iletişimden neredeyse hiç kaçınamayacağı duruma sürüklemiştir (Tamam, 2010, s. 174). Bu durum kültürlerarası duyarlılığı sadece teorik olarak değil aynı zamanda pratik olarak uygun bir yapı haline getirmektedir (Bennett, 2004).

Kültürlerarası duyarlılığı yüksek bireylerin sahip olması gereken beş özellik bulunmaktadır. Bunlar; benlik saygısı, özdenetim, açık görüşlülük, empati, etkileşime katılım ve önyargısızlıktır (Chen & Starosta, 1997, s. 8-10). Aşağıdaki satırlarda bu kavramlar kısaca açıklanmaktadır.

- **Benlik saygısı:** Benlik saygısı yüksek bireyler genellikle iyimser bir bakış açısına sahiptirler. Kendilerinden emin ve istikrarlı bir duruşları vardır. Bu bireylerin farklı kültürleri, inançları ve gelenek-görenekleri, kabullenmeleri daha kolaydır (Chen & Starosta, 1997, s. 8).
- **Özdenetim:** Özdenetim daha çok bireyin tutum ve davranışlarıyla ilgilidir. Özdenetim becerisi yüksek bireyler kendilerini daha iyi tanıtır. Bu bireylerin farklı kültürlerle iletişim kurma yetenekleri daha güçlüdür (Spitzberg & Cupach, 1984, s. 34)
- **Açık görüşlülük:** Bireyin kendini iyi bir biçimde ifade etmesinin yanında karşıdaki bireylerin fikirlerini de dinlemeye istek duymasıdır (Kim, 2004; Chen & Starosta, 1997).
- **Empati:** Empati ve hoşgörü uzun süredir kültürlerarası duyarlılık kavramının merkezinde yer alan kavramlardır. Bu özelliğe sahip bireyler bir başkasının hissettiği duyguları ve düşünce yapılarını anlayabilir ve söz konusu duyguları hissedebilirler (Chen 1997; Adler & Towne, 1987, s. 95).
- **Etkileşime katılım:** Bireyin bir konuyu veya durumu anlayıp kendi düşüncesini ortaya koyma yeteneğini ifade eder (Spitzberg & Cu-pach, 1984, s. 47).

- **Önyargısızlık:** Kültürlerarası etkileşimde bireylerin fikirlerini etkili şekilde dinleyebilme yeteneğini ifade eder. Bu beceriye sahip bireyler kültürlerarası farklılıklardan keyif alma eğilimindedirler (Chen, 1997).

**2.7.1. Kültürlerarası duyarlılık gelişim modeli.** Kültürlerarası duyarlılık gelişim modeli, insanların kültürel farkı nasıl yorumladığının bir açıklaması olarak Bennett (1986,1993) tarafından ortaya atılmıştır. Bennett (1993), kültürlerarası duyarlılığa sahip kişilerin kendilerini etnik merkezci (etnosentrik) evreden etnik göreceli (etnorelative) evreye dönüştürme eğiliminde olduklarını ileri süren “Gelişimsel Kültürlerarası Duyarlılık Modelini” (The Developmental Model of Intercultural Sensitivity) önermiştir. Kültürlerarası gelişim modelinin etnik merkezci evresi, bireyin kendi kültürünü ölçüt aldığı dönemdir. Birey bu süreçte diğer kültürleri kendi kültürünü bağlam olarak alıp değerlendirir. Etnik göreceli evrede ise birey farklı kültürleri o kültürün etkenlerine göre değerlendirir. Bu etkenler arasında, değer sistemleri, toplumsal yapılar, ekonomi gibi unsurlar bulunur (Bennett, 1997).

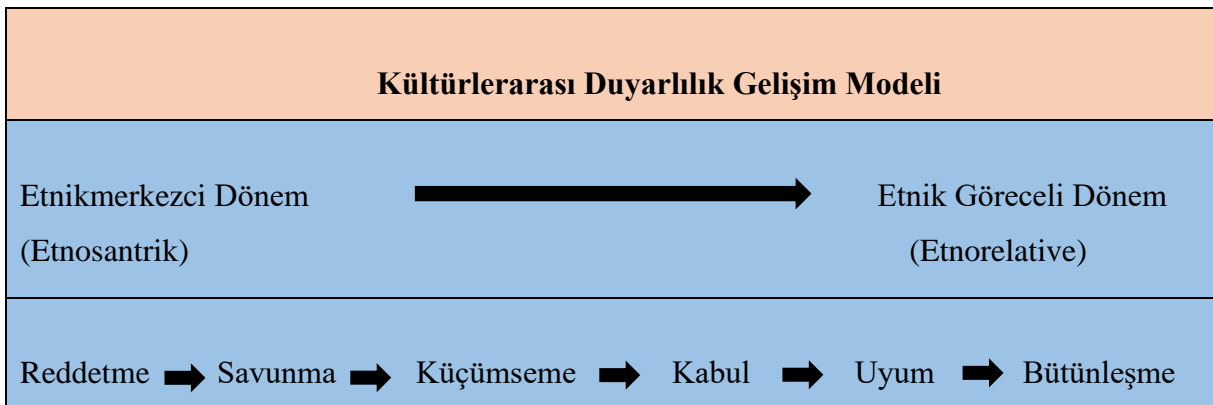
Temel bir teori yaklaşımı olarak kabul edilen kültürlerarası duyarlılık gelişim modelinin altında yatan varsayıma göre, kişinin kültürel farklılık deneyimi karmaşık ve sofistike hale geldikçe, kültürlerarası ilişkilerdeki potansiyel yetkinliği artmaktadır. Bu yapılandırmacı görüş perspektifinde deneyim, sadece meydana geldiklerinde olayların yakınında olmak suretiyle gerçekleşmez, aksine bireyin olayları nasıl yorumladığının bir işlevidir.

Bennett’in modelinin kabul görmesinin nedenleri arasında, kültürlerarası duyarlılığı gelişme perspektifinden tanımlaması, bireylerin başkalarıyla etkileşim yoluyla öğrendikleri bir sosyal kimlik yapısı olarak varsayması ve öznel kültüre odaklanmanın önemini vurgulaması yatmaktadır (Bennett, 1993, s. 24). Bennett’in kültürlerarası duyarlılık gelişim modeli, sadece duygu ve bilişin kademeli olarak değişmesini değil, aynı zamanda

kültürlerarası iletişim yetkinliğine ulaşma adına bireyin davranışsal yeteneğini de değiştirmesini gerektirmektedir.

Kültürlerarası duyarlılığı, bireylerin kendilerini etnik merkezci (etnosantrik) evreden etnik göreceli (etnorelative) evreye dönüştürebildikleri bir gelişim süreci olarak tanımlayan Bennett (1984, 1986), bu dönüşüm sürecini altı aşamaya ayırmıştır. İlk üç aşamayı, etnik merkezci dönem altında; farklılıkların reddi, farklılıkların savunması ve farklılıkların en aza indirilmesi oluşturmaktadır. Bennett bu dönemi, bireyin kendi toplumsal kültürünün tüm gerçekliğin merkezinde olduğunu varsayan bir yönelim olarak tanımlar. Etnik göreceli dönemde yer alan modelin son üç aşamasını ise; farklılıkların kabul edilmesi, farklılıklar ile uyum ve farklılıklar ile bütünleşme yani entegrasyon oluşturmaktadır. Bu boyutta kültürler hem birbirlerine göre saygı ve hoşgörü gösterir hem de belirli bir davranış veya özellik sadece yerel/kültürel bir bağlamda kabul edilir. Bennett (1993), etnik göreceli dönemin “farklılıkların tehdit edici olmadığı” algısında bir değişikliği temsil ettiğini çünkü bireyin sadece mevcut olanları algılamak yerine, yeni kategoriler geliştirmek için girişimlerde bulunduğunu açıklar. Bennett tarafından ortaya konulan “Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli”ne Şekil 2’de yer verilmiş ve devamında dönemler halinde açıklanmıştır (Hammer, Bennett & Wiseman, 2003, s. 424).

Şekil 2 Bennet'in kültürlerarası duyarlılık gelişim modeli



Kaynak: Hammer, Bennett ve Wiseman, (2003: s. 424).

Aşağıdaki satırlarda Bennett'in geliştirdiği ve bireylerin kendilerini etnik merkezci (etnosantrik) evreden etnik göreceli (etnorelative) evreye dönüştürebildikleri altı aşamalı süreç özetlenerek açıklanmıştır.

**Reddetme:** Farklılıkların reddedilmesi veya inkârı olarak ifade edilen bu evrede “ilgilenmeme” ve “etkileşim kurmaktan kaçınma” durumu söz konusudur (Bennett, Bennett & Allan, 1999, s. 23). Reddetme evresinde birey, kendi kültürünü tek gerçek olarak kabul eder. Bu bakış açısına sahip kişiler, genellikle kültürel farklılıklara ilgi duymaz, farklı kültürlerle maruz kaldıkları durumlarda bu farkı ortadan kaldırmak adına saldırgan bir davranış sergileyebilirler. Reddetmenin ilerleyen boyutlarında kişi, kendi kültürünün bireylerini tek “gerçek insan” olarak kabul eder ve diğer kültüre ait bireyleri basit formlar olarak görüp tolere eder, sömürür hatta yaşamına son verebilir (Hammer, Bennett & Wiseman, 2003).

**Savunma:** Farkın savunması, “kültürel farkın” tanınmasıyla karakterize edilen “ikili bir algı”dır. Ancak bu farkın, kişinin kültürel gerçekliğini tehdit ettiği kabul edilir. Bu evrede karşı grubu küçültme kendi grubunu yüceltme söz konusudur. Savunma aşamasında, insanlar algılanan tehditle karşı karşıya kalarak kendi dünya görüşlerini savunmaya çalışırlar (Bennett, 2004).

**Küçümseme:** Farkın en aza indirilmesinin esas alındığı bu evrede “tüm insanlar arasında temel bir benzerlik” algısını korumak amaçlanır. Bu aşamada insanlar temel değerlerini gizleyerek korurlar (Bennett, 2004). Özellikle baskın kültürlerden insanlar için küçümseme, kendi kültürlerinin (etnik köken) tanınmasını ve üyelerine sağladığı kurumsal ayrıcalığı maskeleyen eğilimi taşır (Hammer, Bennett & Wiseman, 2003).

**Kabul:** Farklı kültürlerin davranışlarını ve değerlerini tanıma olarak ifade edilen kabul, kültürler arasında bir dizi farklılığı algılamaya başlayan bir dünya görüşüne dayanmaktadır (Bennett, Bennett & Allan, 1999, s. 25-26). Kültürel farkın kabulü evresi bireyin kendi kültürünün eşit derecede karmaşık dünya görüşlerinden sadece biri olarak



deneyimlediği bir dönemdir. Bu evrede bireyler, kültürler arasındaki farklılıkları ayırt edip bir bilinç oluşturarak başkalarını kabul etme ve tanıma eğilimindedirler (Hammer, Bennett & Wiseman, 2003).

**Uyum:** Kültürel referans çerçevelerini değiştirme ve iletişimsel davranışı buna göre düzenleme yeteneğini içeren uyum aşamasında farkın entegrasyonu söz konusudur. Birey “kültürel perspektifte” bir değişim olarak hareket eder ve böylece kendini kültürlerin bir kombinasyonunun üyesi olarak algılar. Dolayısıyla bu eylem, benliğin normal bir parçası haline gelir. Bu aşamadaki ilerleme sabit değildir. Birinin dünya görüşü, diğer kültürel dünya görüşleri ile ilgili yapıları içerecek şekilde genişletilmiştir. Uyum evresindeki insanlar, empati kurabilir ve alternatif kültürel deneyimlerini uygun duygu ve davranışlar yoluyla ifade edebilirler (Hammer, Bennett & Wiseman, 2003).

**Bütünleşme:** Etnik göreceli dönemin son evresi olan *bütünleşmede* insanlar artık bir dünya görüşüne sahip olup kendi değerleri dışında olan çeşitli kültürel kimlikleri bütünleştirmeye, dâhil etme yoluna giderler (Bennett, 1988, s. 17). Bu evrede insanlar kendi “kültürel marjinallikleri” ile ilgili meselelerle uğraşır, kimliklerini iki veya daha fazla kültürün perspektifinde değerlendirirler. Bahsedilen kültürel marjinalliğin iki biçimi bulunmaktadır. Bunlar; kültürden ayrılmanın yabancılaşma olarak tanımlandığı biçimi ve kültürler içindeki ve dışındaki hareketlerin kişinin kimliğinin gerekli ve olumlu bir parçası olduğu yapıcı biçimdir (Hammer, Bennett & Wiseman, 2003).

Yukarıdaki teorik bilgilere ve Bennett’in geliştirdiği “Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli”ne yalın bir örnek verilebilir. 1990’lı yıllarda SSCB’nin parçalanması ve Berlin duvarının yıkılması sonrasında binlerce Doğu Avrupalı zengin, Batı Avrupa ülkelerine göç etmeye başladılar. Tam da bu dönemde, Polonya’dan gelen yoksul bir işçi, Almanya’nın Bremen kentinde çok sayıda apartmandan oluşan büyük bir yerleşim yerinde daire kiralamıştır. Slav ve Katolik kökenli Polonya ailesi aynı yerleşim alanında Fas ve Tunus’tan

gelen Müslüman kökenli Afrikalılar, Protestan kökenli Norveçli ve Danimarkalılar, Ortadoğulu ve Arap kökenli Ürdünlü ve Kuveytliler, Güney Asya kökenli Sihler ve Hindular, Latin kökenli Portekizliler ve İtalyanlar, Ortodoks kökenli Bulgarlar ve Yunanlılar ile komşuluk yapmak zorunda kalmıştır. Farklı etnik ve dinsel kimliklere sahip bu aileleri ilk aylarda Polonyalı aile dışlamış, küçümsemiş ve yabancı kültürlü bu ailelerle hiçbir ortak girişimde bulunmamıştır. Başka kültürlere tepeden bakan bu görüş 1-2 yıl sonra yumuşama dönemine girmiş ve zamanla Polonyalı aile diğer kültürler ile dostluk kurmaya başlamış ve onları evlerine davet ederek “kabul ve uyum” dönemine geçildiğinin ipuçlarını vermiştir. Bu aşamada, yabancı kültürlere mensup aileleri dışlama ve ötekileştirme dönemi bitmiş ve Polonyalı aile farklılıkları ve azınlıkları kabullenme sürecine girmiştir. Zaman ilerledikçe Polonyalı işçinin kızı belki de Tunuslu Arap ile evlenecektir. Dinsel, etnik ve kültürel ön yargıların tamamen ortadan kalktığı bu dönem Bennett tarafından “bütünleşme” dönemi olarak adlandırılmaktadır.

## 2.8. Kültürlenme

“Kültürlenme” olgusu, Amerikan kültür antropolojisinde “kültür şoku”, “kültürel özümseme”, “kültürel yayılma”, “kültürleme”, “kültürleşme” ve “zorla kültürleme” kavramlarıyla birlikte, kültüre ilişkin davranış biçimlerini kapsayan “kültürel süreçler” teması altında ele alınan bir terimdir (Emiroğlu & Aydın, 1998, s. 534). Sam (2006) kültürlenmeyi en basit anlamıyla farklı kültürel geçmişlere sahip birey ve toplumların arasındaki ilişkiden ortaya çıkan değişim olarak tanımlar.

Gordan (1964) tarafından farklı bir kültürle temasın sonucu olarak bireyin davranışındaki, sosyal aktivitelerindeki, düşünce kalıplarındaki, değerlerindeki ve öz kimlikteki değişiklikleri olarak öne sürülen bu kavram, Berry (1980), tarafından iki farklı kültürel grup arasındaki sürekli ve yüz yüze temastan kaynaklanan kültürel değişim süreci olarak tanımlanmaktadır. Günümüze nispeten daha yakın bir zamanda rastlanan kültürlenme

tanımı ise Phinney (1990) tarafından “bireylerin köken kültürlerini ne ölçüde korudukları veya daha büyük topluma adapte olmaları” şeklinde ortaya çıkmıştır.

İnsanların benlik saygısının bir yönü belirli bir kültürel gruba ait olduğundan, içinde yaşadıkları kültür, benlik duygusunu şekillendirmede önemli bir rol oynar. Bu durum insanların kendilerini, Kanadalı, Amerikalı veya Çinli olarak hissetmelerini sağlamaktadır. Çünkü birey, bir kültürden diğerine geçtiğinde, öz kimliğinde taşıdığı birçok özelliğini, yeni kültür içindeki bilgi ve deneyimlere uyum sağlamak adına değiştirir.

Her kültür farklı bir sosyal değişime maruz kalsa da göçmenler, mülteciler, sığınmacılar, diaspora üyeleri, yerli azınlıklar ve etnik gruplar başka bir kültürel grupla doğrudan yani ilk elden temas kurmaktadır (Berry, 2006). Bu temastan kaynaklı değişim sonrasında her iki grubun da orijinal kültürlerinde bazı değişiklikler yaşanır. Genel olarak “kültürlenme” adı verilen bu değişim, farklı kültürel kökenleri olan bireyler arasındaki sürekli ve doğrudan temasın bir sonucu olarak meydana gelen değişiklikleri içerir (Redfield, Linton & Herskovits, 1936). Alanyazındaki tanımlamalara göre kültürlenme, birey ve toplum üzerinde değişikliklere neden olmakta ve bu değişiklikler, tutum, davranış, değer ve kültürel kimlik duygusu başta olmak üzere bir dizi alanda gözlemlenebilmektedir (Ryder, Alde & Paulhus, 2000).

Kültürlenme, iki veya daha fazla bağımsız kültürel sistemin birleşmesiyle başlatılan karmaşık bir kültürel değişim sürecidir. Bu kültürel değişim, doğrudan kültürel aktarımın bir sonucu olabilir ya da etkilenen kültürün neden olduğu ekolojik, iktisadi, siyasi veya demografik gibi kültürel olmayan nedenlerden kaynaklanabilir (Berry, 2003).

Kültürlenmeye dair ilk araştırmalar, sömürgeleştirilmiş halklar üzerine yapılmış, daha sonraki araştırmalar, göçmenlerin (hem gönüllü hem de zorunlu) geliş ve yerleşimlerini takiben alıcı toplumlara nasıl dönüştüğüne odaklanmıştır. Son zamanlarda yapılan araştırmalar ise etnokültürel grupların ve bireylerin kültürel olarak çokkültürlü toplumlarda

bir arada bulunma girişimlerinin bir sonucu olarak birbirleriyle nasıl ilişki kurdukları ve nasıl değiştiklerinin incelenmesi üzerinedir (Sam, 2006).

Sam (2006), Redfield ve diğerleri (1936) kültürlenmeyi üç aşaması olan bir süreç olarak irdelemektedir. Bunlar; *temas, karşılıklı etki ve değişim* süreçleridir. Aşağıdaki satırlarda bu aşamalar kısaca açıklanmaktadır:

**Temas:** Kültürlenmenin en önemli koşulu temas sürecidir. Temas, iki kültürel grup veya bireyin “sürekli” ve “ilk elden” görüşmesi olarak ifade edilir. Bir araya gelen kişiler arasındaki “görüşme” sonrasında temas sağlanır. Çağdaş toplumlarda birçok farklı türde temas olsa da (aynı sitede yaşamak, internet etkileşimi, kitle iletişim araçları vb.) bir kültürel temasın ayırt edici iki özelliği vardır. Bunlar kültürlenmenin “sürekli” ve “ilk elden” olması durumudur. Bireyler veya gruplar bu aşamada aynı mekân içinde bir etkileşime sahip olmalı ve bu etkileşim uzun süreyi kapsamalıdır. Örneğin, bir spor kulübü, bir fabrika, bir restoran, bir banka, bir üniversite veya bir köy, çalışma arkadaşlarının veya komşuların ortak mekânı ve görüşme yeri olabilir. İlk elden olan bu ilk temas, bir araya gelen kişiler arasında bazen olumlu bazen olumsuz izlenimler bırakabilir. Bu nedenle temas süreci bundan sonra gelişecek süreçlerin hangi yönde olacağını ipuçlarını da bizlere gösterir.

**Karşılıklı Etki:** Kültürlenmeye ilişkin tanımlarda geçen “gruplardan birinin diğerini etkilemesi” olarak bu eylemin karşılıklı gerçekleşmesi durumudur. Bununla birlikte siyasal farklılıklarından dolayı her iki tarafın ekonomik, askeri veya sayısal gücü, bir gruptan daha fazla etkiye sahip olabilmektedir. Bir grup (baskın grup) genellikle diğerinden (baskın olmayan grup) daha fazla etki uyguladığı için, baskın olmayan grubun daha fazla değiştiği varsayılır. Bu süreç güç gösterisi süreci veya bilek güreşi süreci olarak da tanımlanabilir. Söz gelimi bir İrlandalı aileye yoksul bir Bangladeşli aile komşu olduğunda bu bilek güreşini kimin kazanacağı zaten başından bellidir. Bazen maddi durum ve kariyer, bazen etnik veya

dinsel kimlik, bazen meslek, dış görünüm veya konuşulan dil, kişilerden birinin diğerine göre kendini üstün görmesini sağlayabilir.

**Değişim:** Temasının doğal bir yönü olan “değişim” hem dinamik olan bir süreci hem de nispeten kararlı olabilen bir sonucu içermektedir. Yani değişim hem sürece ait “kültürleşmenin nasıl meydana geldiği?” hem de “kültürleşme sürecinde nelerin değiştiği?” sorularını kapsamaktadır (Sam, 2003).

Bazı toplumlarda birden fazla kültürel grup ve çok sayıda etnik veya dinsel topluluk bulunabilmektedir. Berry ve Sam (1996), çokkültürlü toplumlarda kültürel gruplar arasında kültürleşmenin ortaya çıkmasını ve çeşitlenmesini üç faktöre bağlamaktadır. Kültürleşme grupları olarak isimlendirilen bu faktörler; “yer değiştirme”, “isteklilik” ve “süreklilik”tir. Kültürleşme süreci ve gruplarına ilişkin bu faktörler Şekil 3’te sunulmuş ve devamında açıklanmıştır (Berry & Sam, 1996, s. 295).

Şekil 3 Kültürleşme süreci ve grupları

Yer Değiştirme Hareketliliği	Gönüllü Bağlantılar	
	Yerleşik	Gönüllü Olanlar
Göçmen -Kalıcı -Geçici	Etnik Kültürel Gruplar	Yerli Halklar
	-Göçmenler -Konuklar (Uluslararası Öğrenciler)	-Mülteciler -Sığınmacılar

Kaynak: Berry (2006, s. 30)

Şekil 3’te görüldüğü gibi kültürleşme süreci göçmenler ve uluslararası öğrenciler için gönüllü olarak bir göç kararı sonucu yaşanırken, yerli topluluklar, mülteciler ve sığınmacı gruplar için bir zorunluluktur. Ayrıca konuklar (uluslararası öğrenciler) yeni geldikleri kültüre yerleşme amacı taşımadıkları için yeni kültürün geçici ziyaretçileridirler. Bu grupların yapısı

heterojen olup kültürlenme deneyimleri genellikle gönüllüdür ve belirli bir amaç taşır (Berry, 1997).

**2.8.1. Kültürlenme stratejileri.** Çokkültürlü toplumların tümünde kültürel gruplar ve bireyler kültürlenmenin “nasıl” gerçekleştiği sorusuyla karşı karşıya kalmaktadır. Bu soru hem baskın hem de baskın olmayan tarafa ait bir sorudur. Kültürlenme stratejileri ekseninde baskın ve baskın olmayan grupların dâhil olduğu karşılıklı bu durum kavramsallaştırılırken gruplar arasındaki ana süreci dikkate almak önemlidir. Bu durum, grupların çoğunluk ve azınlık özelliklerinden kaynaklanan bir güçtür. Nitekim, baskın grubun kültürlenme yönelimleri bu grubun alt grup üyelerinin kendi kültürlerini sürdürmelerine ve baskın olmayan grupla ilişkilere katılmalarına izin verip vermediğini gösterir. Her iki grubun tutumları birlikte olduğunda, yani her iki grup da benzer olanları tercih ettiğinde gruplar arasındaki ilişki biçimleri “rıza” farklı olanların tercihinde ise “çatışma” olacaktır. Söz konusu gruplar arasındaki ilişkiler, çeşitli grupların sosyal kimliklerinden ortaya çıkan bir durum olarak özetlenebilir (Bourhis & diğerleri, 1993).

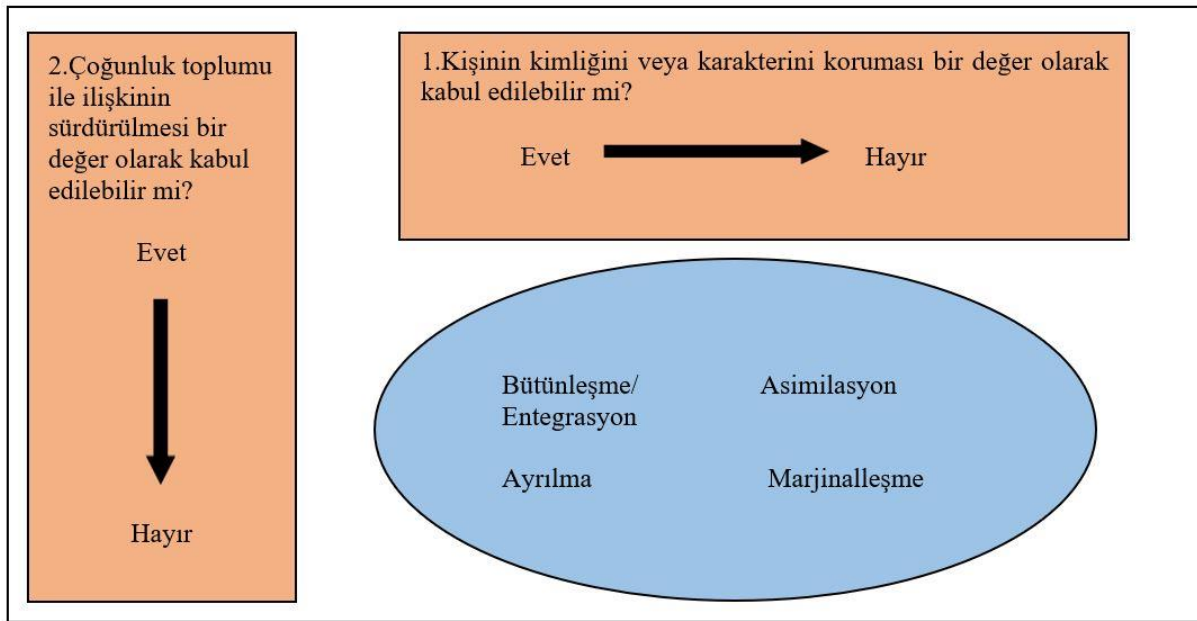
Berry (1997) kültürlenme stratejisine ilişkin bireylere sorulan iki sorunun belirleyici olduğunu ifade etmiş ve bu sorulardan alınan “evet” ve “hayır” cevaplarına göre kültürlenme stratejilerini oluşturmuştur. Bu sorular şunlardır;

1. Birey sahip olduğu kültürü ve kimliği sürdürme arzusunda mıdır?
2. Büyük grupla (diğer kültürlerle) ilişkiye sahip olmak değerli görülen bir olgudur mudur?

Söz konusu “büyük grup”, bir ülkedeki başat milleti, bir bölgedeki daha kalabalık topluluğu, siyasi veya ekonomik göçü daha fazla olan bir grubu kavram olarak yansıtmaktadır.

Kültürlenme stratejileri; *asimilasyon*, *ayrılık*, *marjinalleşme* ve *bütünleşme* kavramları altında sınıflandırılmaktadır. Berry (1997, s. 10) bu terimlerin, nasıl kullanıldığını açıkça belirtmek adına Şekil 4’te iki paralel kültürlenme alanı içinde göstermiştir.

Şekil 4 *Berry’nin kültürlenme stratejileri*



Kaynak: Berry (1997, s. 10)

Şekil 4’te görüldüğü gibi asimilasyon, *ayrılık*, *marjinalleşme* ve *bütünleşme* stratejileri, bireylerin tutumlarına bağlı olarak oluşur ve hangi grubun (baskın veya baskın olmayan) dikkate alındığına bağlı olarak farklı isimler taşır. Kişi birinci soruya “evet”, ikinci soruya “hayır” cevabını verirse bir *ayrılma* durumundan söz edilebilir. Kişi birinci ve ikinci sorunun her ikisine de “evet” derse entegrasyondan bahsedilebilir. Kişi birinci soruya “hayır” ikinci soruya “evet” derse bu durumda *asimilasyon* söz konusudur. Kişi her iki soruya “hayır” cevabını vermişse marjinalleşme ortaya çıkar. Bu doğrultuda entegrasyon ve ayrışma kolektif bir süreci ifade ederken, *ayrılma* ve *asimilasyon* ise bireysel bir süreci ifade etmektedir (Berry, 1997).

**Asimilasyon stratejisi:** Bireyler, kültürel kimliklerini korumak istemeyip diğer kültürlerle günlük etkileşim kurmak istediklerinde oluşan durum *asimilasyondur* (Berry,

1997). *Asimilasyon*, herhangi bir topluma sonradan katılan grubun o toplum yapısı içinde ekonomik toplumsal ve kültürel düzeylerde benzeşmesi süreci olarak kabul edilir. Uzun süreli bir süreç olan *asimilasyon*, kuşaklararası değişimle birlikte gerçekleşir (Tezcan, 2000). Baskın olmayan grubun bakış açısıyla *asimilasyon*, miras kültürlerden vazgeçmek ve baskın grupla yakın ilişkiler kurmak anlamına gelir.

Baskın grup tarafından *asimilasyon*, “eritme potası” olarak da adlandırılmaktadır. Baskın olmayan gruplar açısından bireyler, kültürel kimliklerini korumak istemedikleri ve diğer kültürlerle günlük etkileşim kurmaktan kaçındıkları zaman *asimilasyon* stratejisi altında hareket ederler. *Asimilasyon* yönelimi olan baskın grubun üyeleri baskın olmayan grup tarafından kültürel kimliğin korunmasını kabul etmez ancak onlarla olan teması ve ilişkiyi desteklerler.

***Ayrılık stratejisi:*** Bireylerin orijinal kültürlerine tutunmaya değer verdikleri ve başkalarıyla etkileşimden kaçınmak istedikleri yönelim, ayrılık stratejisi olarak tanımlanır. Bu stratejide grup üyeleri miras kültürünü korur ve baskın grupla iletişim kurmazlar. Baskın olmayan grubun ayrılıkçıları, orijinal kültürel kimliklerini korumak ve baskın grupla ilişkileri reddetmek eğilimindedirler. Ayrılık stratejisi, baskın grup tarafından zorlandığında ise ayrımcılık boyutuna dönüşür. Bu stratejide bireyler için önemli olan köken kültürleridir (Berry, 1997).

***Marjinalleşme stratejisi:*** Bireylerin kültürlerini koruması ve başkalarıyla (genellikle dışlanma veya ayrımcılık nedeniyle) ilişkilere çok az ilgi duymaları, marjinalleşme olarak tanımlanır (Berry, 1997). Marjinalleşme tavrına sahip baskın grup üyeleri baskın olmayan grubun orijinal kültürel kimliklerini korumadığını savunur. Baskın olmayan bir grup için marjinalleşme, miras kültürünün ve baskın grupla ilişkilerin reddedilmesi anlamına gelir. Marjinalleşme, baskın grup tarafından empoze edildiğinde, dışlanma olarak kabul edilir.



***Bütünleşme/ Entegrasyon stratejisi:*** Birey ve grupların hem orijinal kültürünü koruma hem de diğer gruplarla etkileşime girme çalışmaları, *bütünleşme* stratejisidir. Bu strateji, etnik grupların birbirlerini tümünden eritmeden, etkileyerek bir senteze götürmeyi amaçlar. Bu modelin toplum görüşü, uyumlu heterojenik biçim olarak nitelenebilir.

*Bütünleşme* stratejisinde çatışmacı modeller törpülenerek toplumun farklı kesimleri, ortak temellerde uzlaşırlar. Azınlık grubun kültürel farklılıkları egemen kültürün temel değerleriyle çatışmadığı sürece saygı görür (Canatan, 1995). Bu stratejinin dayandığı ilkeler, eşitlik, seçme özgürlüğü ve dayanışmadır. Stratejinin felsefi temeli ise bağdaştırmacılıktır. *Bütünleşme* stratejisinde farklı kültürlerin zaman içinde belli bir ölçüde senteze varacakları beklenir (Tezcan, 2000). Burada birey, bir dereceye kadar kültürel bütünlüğünü korurken, aynı zamanda daha büyük toplumun (genelde ulusun) ayrılmaz bir parçası olmaya çalışır. Baskın olan grubun üyeleri olarak *bütünleşme* stratejisini güdenler, baskın olmayan grubun üyelerinin miras kültürlerini koruduğunu ve onlarla ilişkilere katılarak toplumun ayrılmaz bir parçası olmalarına izin verdiğini kabul ederler. Baskın olmayan gruptaki bireyler, kendi kültürel kimliklerini korumak isterler ve onlar da baskın gruba olan ilişkilerle çok ilgilenirler. Toplum içerisinde köken kültür veya diğer kültürlerle etkileşim varsa ve birey bu kültürlerin bir parçası olmaya çalışılıyorsa *bütünleşme* yani entegrasyondan söz edilebilir (Berry, 1997).

## **2.9. İlgili Çalışmalar**

Bu başlık altında, uluslararası öğrencilerin kültürel zekâ, kültürlerarası duyarlılık ve kültürlenme düzeyleriyle ilgili alanyazın taramasından elde edilen çalışmalara yer verilmiştir.

**2.9.1. Kültürel zekâ ile ilgili yapılan çalışmalar.** Mevcut araştırmada kültürel zekâyâ ilişkin yapılan araştırmalar, yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar olarak ayrı başlıklar altında incelenmiştir.

**2.9.1.1. Kültürel zekâ ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar.** İlgili literatür incelendiğinde Türkiye’de kültürel zekâyâ ilişkin pek çok çalışmaya rastlanmaktadır. Türkiye

Ulusal Tez Merkezi'nden edinilen verilere göre kültürel zekâ ile ilgili tez çalışmalarını şu şekilde sınıflamak mümkündür;

İşletme alanında dokuz doktora tezi (Noyan, 2016; Kuzulu Kanaslan, 2017; Uysal, 2017; Urgan, 2018; Tunalılar, 2018; Çıpa, 2020; Hoxha, 2020; Mohammad Aref Qasım, 2021; Yılmazçetin, 2021), on dokuz yüksek lisans tezi (Kebabcı, 2016; Karataş, 2017; Koyuncu, 2017; Kenar, 2018; Şen, 2019; Özdemir, 2019; Dünder, 2019; Çınar, 2019; Gülmez, 2019; İşleyen, 2019; Aktogan, 2019; Başcı, 2019; Külli, 2019; Yazar, 2019; Tutuş, 2020; Balççek, 2020; Duru, 2020; Aydın, 2020; Astiningsih, 2021) bulunmaktadır.

Eğitim alanında iki doktora tezi (Yüksel, 2018; Ekinci, 2019), dokuz yüksek lisans tezi (Karaman, 2016; Köse, 2016; Özaslan, 2017; Gökten, 2017; Konate, 2018; Hazır, 2019; Özer Koçak, 2020; Hüseyinoğlu, 2020; Kiraz, 2021) bulunmaktadır.

Turizm alanında 1 doktora tezi (Yıldırım, 2019) üç yüksek lisan tezi (Ersoy, 2014; Demir, 2015; Kulakoğlu Dilek, 2019) bulunmaktadır.

Sağlık alanında bir doktora tezi (Genç, 2020), spor alanında bir doktora tezi (Karataş, 2020), iki yüksek lisans tezi (Kartal, 2019; Özer, 2019), Psikoloji alanında bir doktora tezi (Buyruk Genç, 2020) ve son olarak iletişim alanında bir doktora tezi (Aksoy, 2013) bulunmaktadır.

Kültürel zekâyâ ilişkin ulusal literatürde yapılan başlıca makale çalışmaları ise şunlardır: Ersoy, 2014; Karataş Çetin, 2014; İlhan & Çetin, 2014; Aslan & Aslan, 2015; Doğutaş, 2015; Yaşar Ekici, 2015; Koçak & Özdemir, 2015; Yoğurtçu, 2015; Ersoy & Ehtiyar, 2015; Mercan, 2016; Büyükbeşe & Yıldız, 2016; Ergün & Güzel, 2017; Kulakoğlu Dilek & Topaloğlu, 2017; Gezer & Şahin, 2017; Arastaman, 2018; Uludağ & Deveci, 2018; İbiş, 2018; Abaslı & Polat, 2019; Atan, 2020.

Türkiye'deki bilimsel çalışmalar daha çok işletme üzerine olsa da eğitim alanında çalışmalara da yer verildiği görülmektedir. Eğitim üzerine yapılan çalışmaların anahtar

kelimeleri arasında, bireylerin kültürel zekâ seviyeleri, kültürel zekânın kültürlerarası duyarlılık üzerine etkisi, çokkültürlülük, kültürel farklılıklar ile olan ilişkisi bulunmaktadır.

Kültürel zekâyâ ilişkin öğrencilerle yapılan tez çalışmaları ise şu şekildedir;

- Karaman (2016)'ın çalışmasında üniversite öğrencilerinin kültürel zekâ düzeylerine etki eden faktörler incelenmiş ve öğrencilerin kültür konusuna verdikleri önem, yabancı dil başarıları, yabancı dile karşı tutumları, dil öğrenme stratejileri gibi unsurlar üzerinde durulmuştur. Çalışmada öğrencilerin kültürel zekâlarının ise “orta” düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.
- Köse (2016) tarafından Erasmus programına katılan ve katılmayan üniversite öğrencilerinin kültürel zekâ seviyelerinin demografik özelliklere göre değişiminin incelendiği çalışmada Erasmus deneyimini yaşayan ve yaşamayan öğrencilerin kültürel zekâları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
- Özasan (2017) tarafından üniversite öğrencilerinin sosyal zekâ, kültürel zekâ, tutum ve kaygı düzeyleri ile İngilizce iletişim kurma istekliliği arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, öğrencilerin konuşma gönüllülüğü ile kültürel zekâları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
- Yüksel (2018) tarafından öğretmenlerle yapılan çalışmada öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının küresel vatandaşlık algıları arasındaki ilişki ve kültürel zekânın bu ilişki üzerindeki aracı etkisi incelenmiştir. Çalışmadan edilen bulgulara göre öğretmenlerin kültürel zekâ düzeylerinin “orta” düzeyde olduğu görülmüştür.
- Hazır (2019) tarafından üniversite öğrencilerinin kültürel zekâları ile iletişim becerileri arasındaki ilişki incelenmiş ve anlamlı bir farklılıklar bulunmuştur.

Literatürde kültürel zekânın eğitim boyutunda yapılan makale çalışmaları incelendiğinde öncelikle aşağıdaki bilimsel araştırmalar dikkat çekmektedir:

- İlhan ve Çetin (2015) tarafından yapılan çalışmada, Ang tarafından 2007 yılında geliştirilen kültürel zekâ ölçeği Türkçeye uyarlanarak ölçeğin psikometrik özellikleri incelenmiştir. Bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde bulunan 1104 öğrenciye uygulanan çalışmada ölçeğin dilsel geçerliliği, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, uyum geçerliliği, güvenilirliği, madde analizi ve madde toplam korelasyonu incelenmiştir. Araştırmada kültürel zekâ ölçeğinin Türkçe formunun üniversite öğrencilerinin kültürel zekâları ölçmek amacıyla kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Yoğurtçu (2015) tarafından Kırgızistan'daki bir üniversitede öğrencilerle yapılan çalışmada öğrencilerin kültürlerarası iletişim ve kültürel zekâları incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin *üstbilişsel* farkındalığa ve harekete geçme motivasyonuna sahip oldukları ancak bu motivasyonu davranışa dönüştürme eğilimlerinin görece zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Yaşar Ekici (2015) tarafından okul öncesi öğretmen adaylarının kültürel zekâ düzeylerinin incelendiği çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının kültürel zekâ düzeylerinin çeşitli değişkenlere (öğrenim gördükleri üniversite türü, farklı kültürlerin olduğu bir çevrede yetişme durumu) göre anlamlı düzeyde farklılıkların olduğu sonucu elde edilmiştir.
- Büyükbeşe ve Yıldız (2016)'ın uluslararası ve Türk öğrencilerle yaptıkları çalışmada öğrencilerin *üstbilişsel* ve *motivasyonel kültürel zekâ*larının yaşam doyumlarını pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.
- Ergün ve Güzel (2017), tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin olumsuz otomatik düşüncelerinin kültürel zekâ üzerinde etkisinin olduğu saptanmıştır.
- Gezer ve Şahin (2017)'in çalışmasında, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürel zekâları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlarda öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürel

zekâlarının *davranış, motivasyon ve üstbiliş* alt boyutlarıyla aralarında anlamlı ilişkiler olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

- Uludağ ve Deveci (2018) tarafından, hemşirelik öğrencilerinin kültürel zekâlarının değerlendirildiği çalışmada veri toplama aracı olarak yine kültürel zekâ ölçeği kullanılmıştır. Kadın ve erkek öğrenciler arasındaki kültürel zekâ seviyelerinde farklılıkların olduğu çalışmada erkek öğrencilerin kültürel zekâ seviyelerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Abaslı ve Polat (2019) tarafından yapılan çalışmada, Türk ve uluslararası üniversite öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve kültürel zekâyâ ilişkin görüşleri, kültürel zekâ ölçeği kullanılarak ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık puan ortalaması daha yüksek bulunmuş ve kültürel zekâ düzeyinin öğrencinin etnik kökenine göre değişmediği saptanmıştır.

Sonuç olarak Türkiye’de kültürel zekâ üzerine yapılan çalışmaların henüz yeni olduğu ve daha çok işletme ve eğitim alanlarında yer aldığı görülmektedir. İlgili araştırmalarda katılımcıların kültürel zekâlarının demografik değişkenlere göre farklılaştığı ve kültürel zekânın daha çok kültürel uyum ve kültürlerarası duyarlılık ile ilişkili olduğu dikkat çekmektedir.

**2.9.1.2. Kültürel zekâ ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar.** Kültürel zekâyâ ilişkin yurt dışında yapılan araştırmaların çoğu bireylerin kültürel zekâ düzeyleri hakkında bilgi edinme amaçlı gerçekleştirilmiştir. Aşağıdaki satırlarda kültürel zekâyâ ilişkin yurt dışında yapılan başlıca çalışmalar özetlenerek verilmiştir:

- Ang, Van Dyne ve Koh (2006)’un işletme fakültesi öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarında katılımcıların kişilik özellikleri ile kültürel zekâları arasındaki ilişki incelenmiş ve deneyime açık bireylerin farklı kültürel ortamlarda çalışmaya daha istekli

olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Deneyime açık olma durumunun ise kültürel zekânın dört alt boyutu ile güçlü ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Ang ve diğerleri (2007) tarafından yapılan çalışmada, kültürel zekânın *bilişsel, üstbilişsel, davranışsal ve motivasyonel* boyutları ile kültürlerarası etkililikle olan ilişkisi incelenmiştir. Amerika Birleşik Devletleri'nde ve Singapur'da öğrenim gören lisans ve lisansüstü öğrencilerle yapılan çalışmada katılımcıların *üstbilişsel ve bilişsel kültürel zekâ* düzeyleri ile yargılama ve karar verme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
- Van Dyne ve diğerleri (2008), tarafından kültürel zekâ ölçeğinin geliştirilmesi ve doğrulanması üzerine uygulanan çalışmada tüm bireyler için kullanılabilir 20 maddeden oluşan, geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş yedi dereceli likert tipi bir ölçek elde edilmiştir. Ölçek, kültürel zekânın dört alt boyutunu (*üstbilişsel, bilişsel, motivasyonel ve davranışsal*) içermektedir.
- Flaherty (2008), çokkültürlü bireylerin çalıştığı şirketler üzerinde yaptığı çalışmada kültürel zekâ ölçeğine yer vermiş ve katılımcıların örgüt üzerinde özellikle *motivasyonel kültürel zekâ* düzeyleri ile *bütünleşme* süreçleri arasında pozitif yönde bir korelasyon bulmuştur.
- Kumar, Che Rose ve Subramaniam (2008)'ın lisansüstü öğrencilerle yaptıkları çalışmada çokkültürlü ortamlarda bulunan bireylerde kültürel zekânın çalışan etkinliğini arttırdığı ve kişilik özelliklerinin kazanılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Deng ve Gibson (2008), kültürel zekânın kültürlerarası liderlik etkinliğine etkisini incelemek amacıyla Batılı ve Çinli yöneticiler üzerinde uygulama çalışması yapmışlardır. Araştırma sonucunda farklı kültürlerde yaşayan bireylerin kültürel zekâsı daha yüksek bulunmuştur.

- Elenkov ve Manev (2009) farklı ülkelerde yaşayan üst düzey yöneticilerle yaptıkları çalışmada kültürel zekâsı yüksek olan yöneticilerin yaratıcılık ve liderlik becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.
- Amiri, Moghimi ve Kazami (2010), çokkültürlü ortamlarda çalışma ile kültürel zekâ arasındaki ilişkiyi incelemiş ve aralarında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.
- Duplessis (2011), Güney Afrika Cumhuriyeti'ndeki yöneticilerle yaptığı çalışmasında yönetsel beceri ile kültürel zekâ arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.
- Khani ve diğerleri (2011), özel bir şirkette çalışan katılımcılar üzerinde yaptıkları çalışmada kültürel zekâ boyutları ile grup etkinliği arasındaki ilişkinin etkililiğini incelemiş ve pozitif yönde anlamlı bir sonuç elde etmişlerdir. Ayrıca kültürel zekâsı yüksek bireylerin iş ortamında karşılaştıkları problemleri çözmede daha az zorlandıkları tespit edilmiştir.
- Petrovic (2011), öğretmenler üzerinde yürüttüğü çalışmasında kültürlerarası iletişimden zevk alma, çokkültürlü sınıfları deneyimleme, kültürel öğrenmeye açıklık ve diğer kültürlerden insanlarla etkileşim halinde olmanın öğretmenlerin kültürel zekâlarının önemli işaretleri olduğu sonucuna ulaşmıştır.
- Khodadady ve Ghahari (2011) İran'da yaptıkları çalışmalarında kültürel zekâ ile katılımcıların demografik özellikleri yurt dışına seyahat ve İran'da yaşamla olan ilişkilerini incelemişlerdir. İran'daki üç farklı üniversitede 854 lisans ve yüksek lisans öğrencisi ile yürütülen araştırma bulgularında kadın araştırmacıların *üstbilişsel kültürel zekâ* düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.
- Tsai ve Lawrence (2011), tarafından yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel zekâ düzeyleri ile kültürlerarası uyum düzeyleri arasında ilişki incelenmiştir. Tayvan'da yaşayan 384 öğrenci üzerinden yürütülen çalışmada öğrencilerin kültürel zekâ seviyelerinin

kültürlerarası adaptasyonu olumlu yönde etkilediği, kültürel zekâ ile öz yeterlilik ve kültürlerarası iletişim arasında pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır.

- Baez (2012), yabancı dil eğitiminin kültürel zekâ üzerindeki etkisini incelemiş ve 46 öğrenciye verdiği İspanyolca dil eğitimi sonrasında yabancı dil eğitiminin kültürel zekânın gelişimine katkısı olduğu sonucuna ulaşmıştır.
- Rehg, Gundlach ve Grigorian (2012), tarafından Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitim gören 110 stajyerle yürütülen çalışmada kültürel zekânın öz-yeterlilik üzerindeki etkisi incelenmiş ve kültürel zekânın katılımcıların özellikle *bilişsel* ve *davranışsal* boyutları üzerinde daha etkili olduğu ve öz yeterlilik ile kültürel zekâ arasındaki korelasyonun yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda kültürlerarası eğitimin kültürel zekânın *davranışsal* ve *bilişsel* boyutları üzerinde etkisinin olduğu vurgulanmıştır.
- MacNab (2012), yönetim alanındaki lisansüstü öğrenciler üzerinde yürüttüğü çalışmasında katılımcıların kültürel zekâlarını tespit ederek kendilerine bir eğitim verilmiştir. Gömülü teori yönteminden faydalanılan çalışmada öğrencilerdeki en belirgin gelişmenin *üstbilişsel* ve *davranışsal kültürel zekâ* boyutları üzerinde olduğu tespit edilmiştir.
- Eskandarpur ve diğerleri (2013), tarafından kültürel zekâ ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada İran'da yaşayan üniversite personeli üzerinde uygulama yapılmıştır. Araştırma sonucunda *bilişsel*, *motivasyonel* ve *davranışsal* boyutları üzerinde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.
- Peterson (2013), tarafından bir üniversitenin psikolojik danışma servisinde uygulanan çalışmada kültürel zekânın terapötik sonuçlara etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda farklı bir ülkede yaşama deneyimi ve birden fazla dili konuşma becerisi ile kültürel zekâ arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.



- Ghonsooly ve Shalchy (2013), çalışmalarında ikinci dil öğrenen katılımcıların yazılı performansları ile kültürel zekâları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.
- Kaur ve Pany (2018) tarafından Hindistan’da farklı üniversitelerde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenciler üzerinde uygulanan çalışmada kültürel zekâ ile kültürlerarası uyum arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu yordandırmıştır. Ayrıca cinsiyete göre öğrencilerin kültürel zekâ ve kültürlerarası uyumlarında bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak kültürel zekâ ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar göz önüne alındığında bu zekâ türüne özellikle çokkültürlü iş ve eğitim ortamlarında ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Ayrıca kültürel zekânın, bireylerin yeni kültürel ortamdaki deneyimleri, karar verme yetenekleri, yaratıcılık ve liderlik özellikleri, grup etkinlikleri, kültürel öğrenmeleri, öz-yeterlilikleri ve kültürlerarası duyarlılıkları ile ilişkili olduğu sonuçları dikkat çekicidir.

**2.9.2. Kültürlerarası duyarlılık ile ilgili yapılan çalışmalar.** Mevcut araştırmada kültürlerarası duyarlılık kavramına ilişkin yapılan çalışmalar yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar başlıkları altında ayrılarak incelenmiştir.

**2.9.2.1. Kültürlerarası duyarlılık ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar.** İlgili literatür incelendiğinde kültürlerarası duyarlılığa dair Türkiye’de farklı bilim dallarında çalışmalara rastlamak mümkündür. Türkiye Ulusal Tez Merkezi’nden edinilen verilere göre kültürlerarası duyarlılığa ilişkin günümüze kadar 2 doktora ve 21 yüksek lisans tezi hazırlanmıştır. Ögüt (2017) ve (Kürkçüoğlu, 2021) tarafından yapılan doktora tez çalışmalarının dışındaki yüksek lisans tezleri incelendiğinde eğitim alanında on iki (Üstün, 2011; Rengi, 2014; Elibol, 2018; Güner, 2018; Çiloğlan, 2018; Edoğan, 2018; Köse, 2019; Işık, 2019; Uğur, 2019; Mulcar, 2019; Boncuk, 2019; Yiğit, 2020), işletme alanında iki (Özdemir, 2019; Tutuş, 2020), psikoloji alanında bir (Süzer, 2020), sosyoloji alanında bir (Yıldırım, 2019), turizm alanında iki (Tezcan, 2020; Uşak, 2021), sağlık alanında iki (Çevik,

2018; Mamueva, 2021) ve sosyal hizmet alanında bir (Elmalı, 2020) çalışmanın yapılmış olduğu görülmektedir.

Kültürlerarası duyarlılığa ilişkin literatürde yer alan ilgili makale çalışmaları ise şu şekildedir: Bulduk, Tosun ve Ardıç, 2011; Rengi ve Polat, 2014; Öksüz ve Baba Öztürk, 2016; Akın, 2016; Demir ve Üstün, 2017; Bulduk, Usta ve Dinçer, 2017; Abaslı, 2018; Abaslı ve Polat, 2019; Saygılı ve Kana, 2018; Karadağ Arlı ve Bakan, 2018; Aykaç ve Aykaç, 2019; Yıldırım, 2019; Birimoğlu Okuyan, 2019; Altinkaya ve Amanak, 2020; Yıldırım ve Çağlayan, 2020; Bölükbaşı, 2020; Budak ve Karasu, 2020; Oğuz Duran ve Çalışkan, 2020; Hareket ve Altıok, 2020.

Alanyazında kültürlerarası duyarlılığa yönelik incelemelerin çoğunlukla üniversite öğrencileri arasından hemşire meslek grubu öğrencileri ve öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiş olduğu ifade edilebilir. Eğitim alanındaki çalışmalarda özellikle uluslararası üniversite öğrencileri ile ilgili araştırmaların yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Aşağıdaki satırlarda kültürlerarası duyarlılığa ilişkin Türkiye’de yazılan başlıca makaleler özetlenerek verilmiştir:

- Üstün (2011), çalışmasında öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnik merkezilik düzeylerini etkileyen etmenleri incelemiş ve öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında okul bölümlerine, yetiştikleri yerleşim özelliklerine, mezun oldukları lise türlerine, yurtdışı deneyimlerine ve farklı ülkelerden ve/veya kültürlerden arkadaşına sahip olma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğunu ortaya koymuştur.
- Rengi (2014), çalışmasında sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıklarını incelemiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin tanımladıkları kültürel farklılıkların “dil ile ilgili kültürel farklılıklar” etrafında sıklığı,

en az vurgulan kültürel farklılığın ise “etnik köken ile ilgili kültürel farklılıklar” olduğu ortaya çıkmıştır.

- Rengi ve Polat (2014), çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Nitel ve nicel verilere birlikte yer verilen çalışmada kültürlerarası duyarlılık ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarının yüksek düzeyde olduğu kültürel farklılık algıları içerisinde en dikkat çeken unsurun “dilsel farklılıklar” olduğu saptanmıştır.
- Öksüz ve Baba Öztürk (2016), tarafından öğretmen adaylarının çatışma eylem stilleri ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Eylem stili ile kültürlerarası duyarlılık arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan analizlerde, kaçınmacı eylem stili ile kültürlerarası duyarlılık arasında negatif bir ilişki, karşı koyucu, uzlaştırmacı ve kolaylaştırıcı eylem stilleri ile de pozitif ilişkiler tespit edilmiştir.
- Akın (2016), çalışmasında Siirt Üniversitesi’nde öğrenim gören Türkçe öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve Türkçe öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin orta seviyede olduğunu ifade etmiştir.
- Aksoy (2016) tarafından yapılan incelemede, öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık gelişimi ile öz değerlendirmeleri ele alınmıştır. Sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin yazdığı öz değerlendirme metinlerinin tematik analizi gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların çoğu kendilerini kültürlerarası duyarlılığın kabul etme basamağında algıladığını belirtmiş ve uyum sağlama basamağına geçme konusunda çekimser kalmışlardır.
- Demir ve Üstün (2017), çalışmalarında öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnik merkezilik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. 314 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen çalışmada, öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında bölümlerine, yetiştikleri yerleşim birimlerine, yurtdışı deneyimlerine ve

farklı ülkelerden ve kültürlerden arkadaşına sahip olma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğunu ortaya koymuşlardır.

- Elibol (2018), çalışmasında Erasmus programına katılan yabancı dil öğretmen adaylarına gezi defteri tutmalarının kültürlerarası duyarlılıklarına etkisini betimsel bir analiz yaparak incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, gezi defteri tutan öğrenciler ile tutmayan öğrencilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.
- Abaslı (2018), kültürlerarası duyarlılık ve empati arasındaki ilişkilerin Türk ve uluslararası öğrenci görüşlerine göre incelediği çalışmasında, 210 öğrenci üzerinde kültürlerarası duyarlılık ölçeğini kullanmıştır. Sonuçlar, Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık algı düzeyinin orta, empati düzeyinin ise yüksek olduğunu göstermiştir.
- Abaslı ve Polat (2019), tarafından 337 Türk ve yabancı uyruklu öğrenciyle gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve kültürel zekâyâ ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın bulgularında, kültürlerarası duyarlılığın kültürel zekânın anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.
- Köse (2019), sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılık düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Şanlıurfa ilinde 355 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen çalışmada tarama yöntemi kullanmıştır. Kültürlerarası duyarlılık ölçeğine yer verilen çalışmanın bulguları arasında, sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik kültürlerarası duyarlılık düzeyinin yüksek olduğu ve öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.
- Yıldırım, Aykaç ve Okçu (2019), yaratıcı drama ve resimli çocuk kitaplarından faydalanarak kültürlerarası duyarlılığı geliştirmek için örnek bir uygulama oluşturmuştur. Uygulama sonrasında katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerde, uygulama içerisindeki

etkinliklerin katılımcılarda olumlu yönde etkiler bıraktığı, farklı kültürlere ve yaşamış oldukları olumsuz olaylara yönelik farkındalık oluşturduğu sonuçlarını ortaya koymuştur.

- Yıldırım (2019) üniversite öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıklarını belirlemek için uyguladığı çalışmada kesitsel tarama yöntemi kullanmıştır. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde gerçekleştirilen çalışmada 4 farklı fakültede öğrenim gören 1530 öğrenci araştırmaya dâhil etmiştir. Araştırmanın bulguları arasında üniversite öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri yüksek bulunmuştur.
- Hareket ve Altıok (2020) sınıf öğretmeni adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarını kültürlerarası duyarlılık düzeyi bağlamında incelemiştir. 419 öğretmen adayı üzerinde yapılan çalışmada, adayların, kültürlerarası duyarlılık puanları ile çocuk haklarına yönelik tutum puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkinin varlığı tespit edilmiştir.
- Bölükbaşı (2020), öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarının empatik eğilim, öznel iyi oluş ve sosyo-demografik değişkenler açısından incelediği çalışmada, kültürlerarası duyarlılığın empatik eğilim, öznel iyi oluş üzerinde anlamlı birer yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur.

Sonuç olarak kültürlerarası duyarlılıkla ilgili araştırmalar göz önüne alındığında, Türkiye'de yapılan çalışmaların daha çok öğrencilerle gerçekleştirildiği ve farklı demografik değişkenlerin katılımcıların kültürlerarası duyarlılık düzeylerini etkilediği görülmektedir. Çalışmalarda ayrıca katılımcıların kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin, kültürel zekâ, kültürel uyum, empati ve tutum düzeyleri ile ilişkili olduğu görülmektedir.

### ***2.9.2.2. Kültürlerarası duyarlılık ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar.***

Kültürlerarası duyarlılık kavramına ilişkin yurt dışında yapılan araştırmaların çoğu bireylerin kültürlerarası duyarlılık düzeyi hakkında bilgi edinme ve çeşitli değişkenlere göre farklılık

durumunun incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Aşağıdaki satırlarda kültürlerarası duyarlılık kavramına ilişkin yurt dışında yapılan başlıca çalışmalar özetlenerek verilmiştir:

- Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen kültürlerarası duyarlılık ölçeğine yer verilen çalışmada kültürlerarası duyarlılığın ve çokkültürlülüğün yüksek olması durumunun etnik merkezilik üzerindeki etkiyi azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Lee Olson ve Kroeger (2001)'in New Jersey Üniversitesi'nde bulunan akademisyenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerine yönelik çalışmalarında, akademisyenlerin çoğunlukla kendilerini kabul etme ve entegrasyon aşamasında buldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca inkâr ve savunma aşamasında olan akademisyene rastlanmamıştır.
- Banos (2006), Barselona'da 638 ortaokul öğrencisi üzerinde yürüttüğü çalışmada Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen kültürlerarası duyarlılık ölçeğinden faydalanmıştır. Çalışmanın bulguları arasında yaş ve sınıf düzeylerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri üzerinde etkisinin bulunmadığına ulaşılmıştır. Öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerine ilişkin ise kız öğrencilerin lehine bir sonuç görülmüştür. Ayrıca kendilerini birden fazla kültüre ait hissedeni, birden fazla dil bilen ve yabancı arkadaşlara sahip öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.
- Patterson (2006), Amerika'da yaptığı araştırmada, yurt dışında kısa süre için öğrenim görenin kültürlerarası duyarlılığa olan etkisini incelemiştir. Araştırmaya sadece kampüs içinde ders alan öğrenciler dahil edilmiş ve edinilen bulgularda yurt dışında kısa süre için öğrenim gören öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri yüksek bulunmuştur.
- Fretheim (2007) Güney Afrika Cumhuriyeti'nde uluslararası bir Amerikan okulunda 5'i yönetici olmak üzere 58 öğretmenle yürüttüğü çalışmasında öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarını etkileyen etmenleri bulmaya çalışmıştır. Hammer ve Bennett tarafından geliştirilen beşli likert tipi kültürlerarası duyarlılık envanterinden faydalanılan çalışmada kültürlerarası duyarlılık ile bireylerin unvanı, cinsiyeti, yaşı, etnik kökeni, uluslararası bir

okulda bulunma süresi, sahip olduğu yabancı dil sayısı, farklı kültürden biriyle evlilik yapmış olması gibi değişkenler arasında anlamlı bir sonuca ulaşamamıştır. Ancak on yıldan daha uzun süredir yurt dışında yaşamış katılımcıların kültürlerarası duyarlılık düzeyleri daha yüksek düzeyde çıkmıştır.

- Westrick ve Yuen (2007) tarafından Hong Kong’da 160 ortaokul öğretmeni ile yürütülen çalışmada öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri kültürlerarası duyarlılık envanteri kullanılarak karşılaştırılmıştır. Çalışmada, eğitim düzeyi, yaş ve farklı kültürlerde bulunmuş olma haliyle kültürlerarası duyarlılık düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.
- Dong Day ve Collaço (2008), tarafından Amerika Birleşik Devletleri’nde 419 üniversite öğrencisi üzerinden yürütülen çalışmada öğrencilerin etnik merkezlik, kültürlerarası duyarlılık ve çokkültürlülük arasındaki ilişkileri incelenmiştir.
- Bayles (2009), Teksas’ta iki dil konuşabilen beş farklı ilköğretim okulunda 233 öğretmen ile yaptığı nicel çalışmasında öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini ölçmüştür. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin kültürel farklılıklara yönelik bilinç düzeylerinin yüksek ancak bu farklılıklara duyulan önem düşük çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık gelişim evreleri arasında etnikmerkezci dönemin küçümseme evresinde oldukları ve 10 yıldan uzun süre çalışan katılımcıların kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.
- Yuen ve Grossman (2009), tarafından Hong Kong, Şangay ve Singapur’da 317 öğretmen adayı ile yapmış olduğu nicel çalışmada Hammer ve Bennett (2001) tarafından geliştirilen “Kültürlerarası Gelişim Envanteri” kullanılmıştır. Çalışma bulgularında öğretmen adaylarının daha çok etnikmerkezci dönemin küçümseme evresinde oldukları tespit edilmiştir. Üç ülke arasında ise Şangay’da görev yapan öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte yabancı dil bilen

öğretmen adayların kültürlerarası duyarlılık düzeyleri yabancı dil bilmeyen öğretmen adaylara göre daha yüksek bulunmuştur.

- Roh (2014), tarafından Kore’de 450 ortaokul ve lise öğrencisi üzerinden yapılan çalışmada öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri cinsiyet, yaş, yerleşim yeri, çokkültürlülük deneyimleri gibi değişkenler üzerinden incelenmiştir. Araştırmanın bulguları arasında kültürlerarası duyarlılığın söz konusu değişkenlerden etkilendiği ve öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri ile çokkültürlülük ortamlarındaki deneyimleri arasında pozitif yönde yüksek korelasyonun olduğu bulunmuştur.
- Bae ve Song (2017)’un Kore’de yabancı uyruklu öğrenciler üzerinden yürüttüğü çalışmada Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen kültürlerarası duyarlılık ölçeğini kullanmıştır. Analiz sonuçlarında öğrencilerin özellikle kültürel farklılıklara saygı düzeyleri yüksek bulunmuştur.
- Park (2017) tarafından Güney Kore’deki ergenlerin çokkültürlü deneyimleri ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Lise düzeyinde eğitim gören 574 kişi üzerinde değerlendirmenin yapıldığı çalışmada diğer kültürler ile temas kurma deneyiminin artması ile kültürlerarası duyarlılık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Söz konusu temas sadece yüz yüze değil, kitle iletişim araçları ile kurulan dolaylı temasın da sonucudur. Çokkültürlü ailelerle olan ilişkilerin dolaylı medya temasları ile öğrencilerin etkileşime katılımlarını arttırdığı tespit edilmiştir.
- Spinthourakis ve diğerleri (2009) tarafından Yunanistan’da öğrenim gören 255 öğretmen adayının çokkültürlülük ve kültürlerarası duyarlılıkla ilişkisi ele alınmıştır. Öğretmen adaylarından, yaş, cinsiyet, babanın eğitim durumu, ortaöğretim mezuniyet notu, gibi değişkenler üzerinden görüşler alınmıştır. Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen kültürlerarası duyarlılık ölçeğine yer verilen çalışmada öğretmen adaylarının kültürlerarası



duyarlılık düzeylerinde anlamlı bir farkın olmadığı ancak değişkenler üzerinden alınan görüşlerde anlamlı bir farklara ulaşıldığı tespit edilmiştir.

- Morales (2017) tarafından yapılan çalışmada 139 uluslararası lise öğrencisinin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri incelenmiştir. Kültürlerarası duyarlılık envanterine yer verilen çalışmanın bulgularında, cinsiyet değişkeninde önemli bir farka rastlanmamıştır. Koreli ve Koreli olmayan öğrenciler arasında ise Koreli öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık envanterinden aldıkları puanlar Koreli olmayan öğrencilerden oldukça düşük bulunmuştur.
- Menardo (2017), kültürlerarası duyarlılık ile empati ve kendine farkındalık üzerine yaptığı araştırmayı 148 üniversite öğrencisi üzerinden yürütmüştür. Analizler sonucunda empati ve kendine farkındalık ile kültürlerarası duyarlılık arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.
- Tabatadze ve Gorgadze (2018), Gürcistan’da yer alan yükseköğretim enstitülerindeki öğretmen eğitim programlarındaki öğrencilerin kültürlerarası duyarlılığını değerlendirmiştir. 355 katılımcı üzerinde gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin birçoğunun etnik merkezci evrede oldukları tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, kültürlerarası duyarlılık ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmaların daha çok farklı kültürlerle temasın olduğu çokkültürlü ortamlarda ve katılımcılarla gerçekleştiği görülmektedir. Çalışmalarda ayrıca kültürlerarası duyarlılığın demografik değişkenlere göre farklılaştığı görülmektedir.

**2.9.3. Kültürlenme ile ilgili yapılan çalışmalar.** Mevcut araştırmada kültürlenme kavramına ilişkin yapılan çalışmalar yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar başlıkları altında ayrılarak incelenmiştir.

**2.9.3.1. Kültürlenme ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar.** Türkiye Ulusal Tez Merkezi’nden edinilen verilere göre Türkiye’deki alanyazında kültürlenme kavramına ilişkin tamamlanmış, beş doktora tezi (Bektaş, 2004; Şeker, 2005; Aliyev, 2011; Karakuş, 2014;

Bozdağ, 2020) ve beş yüksek lisans tezi (Konukoğlu, 2018; Bozunoğulları, 2019; Parlak Bastık, 2020; Keleş, 2020; Doğru Bolat, 2021) bulunmaktadır. Kültürlenme kavramına ilişkin araştırmaların daha çok farklı kimlik ve kültürlerden gelen bireyler üzerinde yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Türkiye’de yayımlanmış makaleler arasında ise Güvendir (2016) ile Dönmez, Ilgar ve Polat (2020)’in çalışmaları dikkat çekmektedir.

Özellikle göç eden ve farklı kültür grupları içinde bulunan bireyler üzerinde yapılan bazı çalışmalar şu şekildedir;

- Bektaş (2004), tarafında Amerika Birleşik Devletleri’nde öğrenim gören Türk öğrencilerin psikolojik uyumları ve kültürlenmeleri Berry (1997)’in kuramı esas alınarak incelenmiştir. ABD’deki çeşitli üniversitelerden 132 öğrenci üzerinden nicel araştırma yoluyla elde edilen bulgular arasında, Türk öğrencilerin psikolojik açıdan ABD’deki yaşamlarına uyum gösterdikleri ve yaşamlarından doyum sağladıkları ifade edilmiştir. Çalışmada ayrıca öğrencilerin kültürlenme tutumu olarak daha çok *ayrılma* tutumuna yakın oldukları, kız öğrencilerin *bütünleşme* tutumunu erkek öğrencilere göre daha çok tercih ettikleri saptanmıştır.
- Aliyev (2011), uluslararası öğrencilere yer verdiği çalışmasında, farklı kültürlerden gelen yükseköğretim öğrencilerinin eğitim ortamlarındaki ilk etkileşim algılarını ve kültürlenme düzeylerini incelemiştir. Kişisel bilgi formu, kültürlerarası etkileşim algısı ve kültürlenme ölçeklerine yer verilen çalışmada, Kafkasya bölgesinden Türkiye’ye gelen öğrencilerin kültürlenme düzeylerinde özellikle *bütünleşme* stratejisinin, Ortadoğu ve Avrupa’dan gelen katılımcılara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Çalışmanın bulguları arasında ülkede geçirilen zamanın artması ile kültürlenme arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin yüksek lisans ve doktora programlarında eğitim düzeyi arttıkça kültürlenme düzeylerinin arttığı ve benzer kültürlere sahip olmanın kültürlenme üzerinde pozitif yönde etkili olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

- Özgür (2014), tarafından Türkiye’de yaşayan Abhaz, Çerkez ve Ermeni etnik grupların değerler ve kültürlenme düzeyleri incelenmiştir. Türkiye’deki Abhaz-Abaza etnik grubunun “*asimilasyona*”, diğer taraftan hem Abhazya hem de Türkiye’deki Ermeni etnik grubunun ise entegrasyona tabi oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
- Güvendir (2016), tarafından Amerika Birleşik Devletleri’nde bulunan Türk öğrencilerin kültürlenme tutumları ve İngilizce başarıları arasındaki ilişki incelemiştir. 40 Türk öğrencinin katılımcı olduğu araştırmada kültürlenme tutum ölçeğine yer verilmiştir. Öğrencilerin Amerika Birleşik Devletleri’nde buldukları üç ayın sonunda en yüksek İngilizce başarısına sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.
- Bozunoğulları (2019), tarafından eğitim göçü kapsamında Türkiye’nin farklı illerinden İstanbul’a giden üniversite öğrencilerinin kültürlenme deneyimleri ve kültürlenme stresleri incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşmelerle elde edilen bulgularda kültürlenme stratejileri, stresle başa çıkma modeli odağında değerlendirilmiştir. Ayrıca kentin eğitim ve kariyer imkânlarına açık oluşunun öğrencilerde *bütünleşme* stratejisinin görülmesine neden olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Kültürlenme stresi ile başa çıkma sürecinde *bütünleşme* stratejisini uygulayan katılımcıların problem odaklı başa çıkma yöntemlerini, *asimilasyon* ve *ayrılma* stratejilerini uygulayan katılımcıların ise duygu odaklı başa çıkma yöntemlerini tercih ettikleri görülmüştür.
- Bozdağ (2020) tarafından Suriyeli mülteci çocukların (11-18 yaş) psikolojik sağlamlıkları ve kültürlenme stratejilerinin incelendiği çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerine yer verilmiştir. Araştırmanın kültürlenme stratejisine yönelik sonuçlarında, cinsiyet, Türkçe yeterlik düzeyi, göç üzerinden geçen süre, annenin Türkçe yeterlilik düzeyi, babanın Türkçe yeterlik düzeyi ve geri dönme isteği arasında düşük düzeyde ve olumlu yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Cinsiyet değişkeninde erkek çocuklar daha çok *bütünleşme* stratejisinde yer alırken, kız çocuklar ise daha çok *marjinalleşme* stratejisinde

yer almaktadır. Türkçe yeterlilik düzeyi düşük ya da orta olan katılımcıların *ayrılma* stratejisi daha yüksek bulunmuştur.

- Keleş (2020) tarafından Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkiye’de kültürlenme düzeyleri, kültürlenme stresleri ve kolektif benlik algıları arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmada, Geçici Eğitim Merkezleri, Anadolu Liseleri ve İmam Hatip Liselerinde eğitimlerine devam eden 13-18 yaş aralığındaki 282 Suriyeli öğrenci ile çalışılmıştır. Elde edilen bulgular arasında Suriyeli öğrencilerde kolektif benlik saygısı puanları arttıkça kültürlenme tercihi olarak *ayrılma* stratejisine ait puanların da anlamlı şekilde arttığı gözlemlenmiştir. Ayrıca Suriyeli öğrencilerin Türkiye’de kalma süreleri uzadıkça tercih edilen kültürlenme tercihinin *asimilasyon* boyutu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, kültürlenme ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmaların daha çok yabancı uyruklu ve yeni ülkeye kültürel uyum sağlamaya çalışan katılımcılarla gerçekleştiği görülmektedir. Çalışmalarda ayrıca yeni ülke ve kültürel ortamda geçirilen sürenin artmasının katılımcıların kültürlenme düzeylerini arttırdığı tespit edilmiştir.

**2.9.3.2. Kültürlenme ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar.** Kültürlenme kavramına ilişkin yurt dışında yapılan araştırmaların çoğu bireylerin farklı kültürel ortamlarda geçirdikleri süre ile kültürlenme düzeyleri arasındaki ilişki ve çeşitli değişkenlere göre farklılık durumunun incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Aşağıdaki satırlarda kültürlenme kavramına ilişkin yurt dışında yapılan başlıca çalışmalar özetlenerek verilmiştir:

- Garcia-Vázquez (1995) tarafından 9. sınıf öğrencilerin kültürlenme düzeyleri ile okuma düzeyleri ve okul başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları arasında, dilin bir öğrencinin baskın grubun kültürel özelliklerini ve değerlerini kabul etmesinde ve okuma başarısı üzerinde en büyük etkiye sahip olduğu belirtilmiştir.
- Berry (1997)’nin, göç, kültürlenme ve uyum üzerine ele aldığı çalışmasında kültürlenme ve adaptasyon, deneysel bir çalışma örneğine dayanarak oluşturulmuştur. Araştırmanın

bulgularında kültürlenmiş grubun sürece başlamasının önemli bir değişimin kaynağı olduğu ve psikolojik kültürlenmenin, bireysel birçok faktörden etkilendiği bulgularına ulaşılmıştır.

- Farver, Narang ve Bhadha (2002), tarafından kültürlenmenin etnik kimlik üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada, 180 ABD doğumlu Hintli genç ve göçmen ebeveyn üzerinden araştırma yapılmıştır. Sonuçlar, ebeveynlerin ve ergenlerin kendilerini tanımlamalarının, etnik kimlikleri hakkındaki derecelendirmeleri ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Berry, Phinney, Sam ve Vedder (2006), 13 ile 18 yaş arası genç göçmenlerin kültürlenmeleri, adaptasyonları ve nasıl kültürlendiklerine değinmiştir. Araştırmacılar, katılımcıların kültürlenme biçimleriyle uyum sağlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, entegrasyon ve uyum profiline sahip katılımcıların sosyal ve psikolojik uyumlarının daha yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşmıştır.
- Kim (2006), Kanada’da yaşayan 141 Koreli-Kanadalıdan edindiği veriler doğrultusunda kültürlenmenin entegrasyon stratejisi için güçlü bir tercih gösterdiği, *asimilasyon* stratejisi için ise zayıf bir tercih gösterdiğini belirtmiştir.
- Yuan (2011), tarafından ABD’deki bir üniversitede Çinli öğrencilerin akademik ve kültürel deneyimleri incelenmiş ve Çinli öğrencilerin Amerikalılarla sınırlı bir etkileşimde buldukları sonucuna ulaşılmıştır.
- Sicat (2011), Filipinler’de Tarlac State Üniversitesi’nde öğrenim gören, Nepal, Hint ve Koreli yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel uyumlarını incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, yabancı uyruklu öğrencilerin yeme alışkanlıkları, hijyen uygulamaları, yabancı kültürü anlama gibi konularda sorunlarla karşılaştıkları belirtilmiştir.

- Garza (2015)'nın, ABD'de yer alan üniversitelerde uyguladığı çalışmasında, uluslararası öğrencilerin kültürlenme ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı araştırmada 207 katılımcı yer almıştır. Çalışmanın bulgularında, öğrencilerin genel olarak kendi ülkelerinde başlayıp ABD'ye geldiklerinde devam edebilecekleri bir çevrimiçi oryantasyona ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.
- Mitchell, Fabbro ve Shaw (2017) tarafından Avustralya'da bir üniversitede kültürlenme, dil ve deneyim üzerine hemşirelik eğitimi alan 17 öğrenci üzerinde görüşmeler yoluyla veriler toplanmıştır. Yapılan görüşmelerde öğrenciler, bu süreçte yalnızlık ve güvensizlik yaşadıkları ve dil sorunu ile karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.
- Liu (2018) tarafından ABD'deki Çinli öğrencilerin kültürlenmesine ilişkin yapılan çalışmada, derinlemesine görüşmeler ile 25 kişiden veriler toplanmıştır. Araştırma bulgularında ABD'den Çin'e göç eden öğrencilerin Çin kültürüne olan bağlılıklarını sürdürdükleri ifade edilmiştir.

Sonuç olarak, kültürlenme ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmaların daha çok yabancı uyruklu ve yeni ülkeye kültürel uyum sağlamaya çalışan katılımcılarla gerçekleştiği görülmektedir. Çalışmalarda ayrıca katılımcıların kültürlenme düzeylerinin yeni ülkede geçirdikleri süre, konuştıkları dil, oryantasyon süreçleri ve yalnızlık güvensizlik gibi sosyo-psikolojik etkenlerle ilişkili olduğu görülmektedir.

### 3. Bölüm

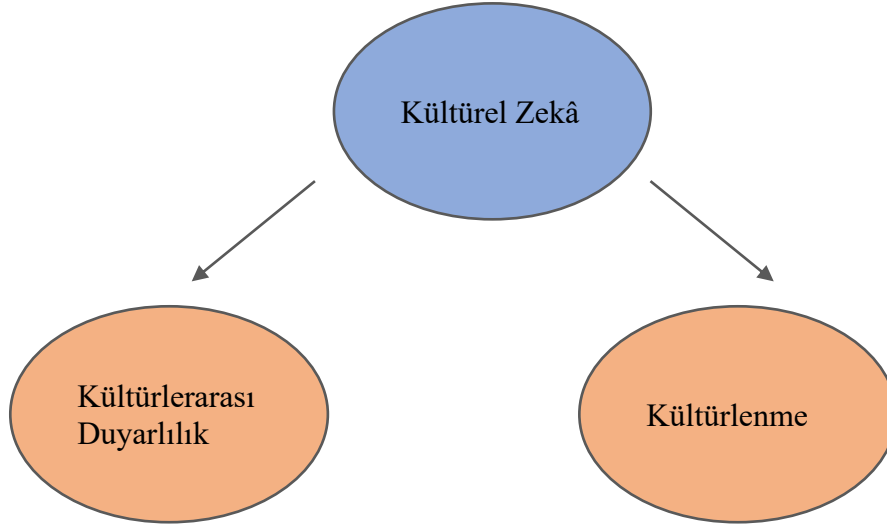
#### Yöntem

Mevcut çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklem grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmektedir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Türkiye'ye farklı kültürlerden gelerek bir devlet üniversitesi olan Bursa Uludağ Üniversitesi'nde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin kültürel zekâ, kültürel duyarlılık ve kültürlenme düzeylerinin belirlenmesi ve kültürel zekâları ile kültürel duyarlılık ve kültürlenme düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışma, nicel araştırma deseni içinde ilişkisel tarama modelinde oluşturulmuştur. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığını ya da derecesini ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma modelidir. Bu değişkenler arasındaki ilişki karşılıklı bağımlılık ya da kısmi bağımlılık şeklinde olabileceği gibi her ikisini de etkileyen bir üçüncü değişkenden kaynaklı tam bağımsızlık şeklinde de olabilir (Karasar, 2017, s. 114). İlişkisel tarama tipindeki araştırmalarda ortaya konan ilişki iki değişkenden birinde gözlenen değişimin (hesaplanabilen) bir kısmının diğer değişkenden kaynaklanabileceğini gösterir, ancak bu değişim değişkenler arasında nedensellik bağlamında yorumlanamaz (Köklü & Büyüköztürk, 2002). Bu araştırma modeli, değişkenlere ilişkin yanıtların alınması, araştırmacının aynı anda çeşitli sorularla değişkenleri ve değişkenlere ait göstergeleri inceleyebilmesi açısından güçlü bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir (Neuman, 2007). Çalışmanın araştırma modeli Şekil 5'te sunulmuştur.

Şekil 5 Araştırma modeli



### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'ye eğitim amaçlı göç edip Bursa Uludağ Üniversitesi'nde öğrenim gören uluslararası üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem grubu ise 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim öğretim yıllarında Bursa Uludağ Üniversitesi'nde öğrenim gören uluslararası üniversite öğrencileridir. Araştırmada öğrenciler, amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmişlerdir. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına en uygun bireylerin araştırmaya dâhil edilmesine imkân verir (Cohen ve diğerleri, 2007). Amaçlı örnekleme yönteminde belli ölçütleri karşılayan veya belirli özelliklere sahip bireyler tercih edilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Bu araştırmada amaçlı örnekleme yönteminin seçilme nedeni, yöntemin gücünü ve mantığını derinlemesine anlamaya odaklanması ve bu şekilde bilgi bakımından zengin kişilere ulaşılmasını sağlamasıdır (Patton, 2002).

Mevcut çalışma kapsamında uygulanan kişisel bilgi formu ve ölçeklere toplamda 635 öğrenci yanıt vermiştir. Ancak atılan uç değerlerden sonra çalışmaya 588 kişinin verisi ile devam edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın örneklem grubunu Bursa Uludağ Üniversitesi'nde ön lisans, lisans ve lisansüstü öğrenim kademesinde öğrenim gören 588



uluslararası üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem grubunun demografik özelliklere göre dağılımına Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8

*Örneklem grubunun demografik özelliklere göre dağılımı*

<b>Değişken</b>	<b>Kategori</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Cinsiyet	Kadın	353	55.6
	Erkek	282	44.4
	Toplam	635	100.0
Yaş	17-18	99	15.6
	19-20	214	33.7
	21-22	139	21.9
	23-24	69	10.9
	25+	114	18.0
	Toplam	635	100.0
Medeni Durum	Bekar	572	90.1
	Evli	63	9.9
	Toplam	635	100.0
Türkiye’de ikamet süresi	3 yıldan az	252	39.7
	3-5 yıl	135	21.3
	5 yıl ve üzeri	248	39.1
	Toplam	635	100.0
Öğrenim Düzeyi	Ön Lisans	112	17.6
	Lisans	452	71.2
	Yüksek Lisans	49	7.7
	Doktora	22	3.5
	Toplam	635	100.0
İkamet Yeri	Ev	443	69.8
	Yurt ya da Pansiyon	192	30.2
	Toplam	635	100.0
Beraber yaşadığı kişinin etnik kökeni	Türkler	154	24.2
	Kendi vatandaşları	182	28.6
	Türkler ve yabancılar	174	27.4
	Yalnız	125	19.8
	Toplam	635	100.0
Geldiği coğrafya	Asya	316	49.8
	Afrika	58	9.1
	Avrupa	124	19.5
	Amerika	4	0.6
	Ortadoğu	93	14.6
	Diğer	40	6.3
Toplam	635	100.0	

Tablo 8’de araştırmaya katılan uluslararası öğrencilerin cinsiyet ve yaş değişkenlerine ilişkin durumları incelendiğinde öğrencilerin %55.6’sının (n=353); kadın ve %44.4’ünün (n=282); erkek olduğu; %15.6’sının (n=99); 17-18 yaşlarında, %33.7’sinin (n=214); 19-20

yaşlarında, %21.9'unun (n=139); 21-22 yaşlarında, %10.9'unun (n=69); 23-24 yaşlarında ve %18'inin (n=114); 25 yaşın üzerinde olduğu; ikamet yeri değişkenine göre; %90.1'inin (n=572); bekar ve %9.9'unun (n=63); evli olduğu; ikamet süresi değişkenine göre %39.7'sinin (n=252); Türkiye'de 3 yıldan az zamandır ikamet ettiği, %21.3'ünün (n=135); 3-5 yıldır ikamet ettiği ve %39.1'inin (n=248); 5 yıldan uzun zamandır ikamet ettiği görülmektedir.

Öğrenim düzeyine göre %17.6'sının (n=112); ön lisans, %71.2'sinin (n=452); lisans, %7.7'sinin (n=49); yüksek lisans ve %3.5'inin (n=22); doktora düzeyinde olduğu görülmektedir. İkamet yeri değişkenine göre %69.8'inin (n=443); evde, %30.2'sinin (n=192); yurttan ya da pansiyonda yaşadığı; beraber yaşanan kişi değişkenine göre de %24.2'sinin (n=154); Türkler ile, %28.6'sının (n=182); kendi vatandaşları ile, %27.4'ünün (n=174); uluslararası diğer öğrenciler ile %19.8'inin (n=125) ise yalnız yaşadığı görülmektedir.

Uluslararası öğrencilerin geldikleri kıta ve bölgelere bakıldığında %49.8'inin (n=316); Asya'dan, %9.1'inin (n=58); Afrika'dan, %19.5'inin (n=124), Avrupa'dan, %0.6'sının (n=4); Amerika'dan, %14.6'sının (n=93); Ortadoğu'dan ve %6.3'ünün (n=40); diğer bölgelerden ülkemize gelmiş olduğu görülmektedir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Mevcut çalışmanın amacını, uluslararası öğrencilerin kültürel zekâ, kültürlerarası duyarlılık ve kültürlenme düzeylerinin belirlenmesi ve kültürel zekâları ile kültürlerarası duyarlılık ve kültürlenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modeli kapsamında değerlendirilebilecek olan bu çalışmada veri toplama aracı olarak bir kişisel bilgi formu ve üç ayrı ölçekten faydalanılmıştır. Uygulanan kişisel bilgi formu ve ölçekler üç farklı dile çevrilerek uygulanmıştır (İngilizce, Fransızca ve Arapça). Ölçme araçlarına ait bilgiler aşağıda yer almaktadır.

**3.3.1. Kişisel bilgi formu.** Çalışma kapsamında oluşturulan kişisel bilgi formu örneklem grubundaki uluslararası öğrencilerin çeşitli demografik özelliklerine ait verilere ulaşmak amacıyla kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu, çalışmaya katılan öğrencilerden bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından standart bir bilgi formu oluşturularak uygulanmıştır. Kişisel bilgi formunun içeriğini; öğrencinin cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, Türkiye’de ikamet süresi, mevcut öğrenim düzeyi, ikamet yeri ve beraber yaşadığı kişilerin etnik kökeni ile son olarak hangi coğrafyadan geldiği değişkenlerine ilişkin sorular oluşturmaktadır. Alınan yanıtlar arasında bazı değişkenlere ait yüksek frekans farklılığı görüldüğünden bu değişkenlere (medeni durum, öğrenim düzeyi ve öğrencinin hangi coğrafyadan geldiği) analizlerde yer verilmemiştir.

**3.3.2. Kültürel zekâ ölçeği.** Kültürel zekâ ölçeği, Ang ve diğerleri (2007) tarafından bireylerin kültürel zekâ düzeylerini incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek, orijinal ismi ile “The Cultural Intelligence Scale (CQS)” olarak bilinmektedir. İlhan ve Çetin (2014) tarafından Türkçe’ye “Kültürel Zekâ Ölçeği” olarak uyarlanan ölçek, orijinalinde 7’li likert tipi bir derecelendirmeye sahip olup 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; “*üstbiliş, biliş, motivasyon ve davranış*” olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin 1, 2, 3, ve 4. maddeleri *üstbilişsel*; 5, 6, 7, 8, 9, ve 10. maddeleri *bilişsel*, 11, 12, 13, 14 ve 15. maddeleri *motivasyonel* ve 16, 17, 18, 19 ve 20. maddeleri *davranışsal* boyutu ortaya koymaktadır (İlhan & Çetin, 2014).

Mevcut araştırmada, ölçek formu 5’li likert ölçeği olarak hazırlanmıştır. Ölçek ifadelerinde “1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde puanlama yapılmıştır. Kuramsal olarak her bir madde 1 ile 5 arasında puan almaktadır.

Kültürel zekâ ölçeğinin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla Ang ve diğerleri (2007) tarafından Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Analizlerde, 576 öğrenciden toplanan veriler ile 40 maddelik form üzerinden AFA gerçekleştirilmiştir. AFA sonucunda faktör yük değeri düşük olan 20 madde ölçekten çıkarılmıştır. Böylece faktör yük değeri .52 ile .80 arasında değişen 20 madde ve kuramsal temelle örtüşen 4 faktörlü bir yapı oluşmuştur. Faktörler arasındaki korelasyonların .21 ile .45 arasında olduğu belirlenmiştir. Madde analizi sonucunda ölçekte yer alan maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .47 ile .71 arasında bulunmuştur. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları; *üstbiliş* alt boyutu için .72, *biliş* alt boyutu için .86, *motivasyon* alt boyutu için .76 ve *davranış* alt boyutu için .83'tür.

**3.3.3. Kültürlerarası duyarlılık ölçeği.** Araştırmada Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen ve Üstün (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan 24 maddelik 5'li likert tipi kültürlerarası duyarlılık ölçeğine yer verilmiştir. Üstün tarafından sırasıyla dil eşdeğerliği, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan ölçeğin ifadeleri; "1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum ve 5: Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde puanlanmıştır. Kuramsal olarak her bir madde 1 ile 5 arasında puan almaktadır. Ölçeğin beş alt boyutu bulunmaktadır. Bu alt boyutlar şu şekildedir; "*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). Ölçekte 2, 4, 7, 9, 12, 15, 18, 20 ve 22. maddeler ters çevrilerek puanlanmaktadır. Orijinal ölçeğin güvenilirlik çalışması Üstün (2011) tarafından gerçekleştirilen iki ayrı uygulamada hesaplanan Cronbach Alfa katsayıları .86 ve .88'dir.

Üstün (2011) tarafından geçerlilik çalışması kapsamında yapılan Kolmogorov Smirnov testi sonucu puanların normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür ( $Z=.72$ ,  $p>.05$ ).

Normal dağılım koşuluna uyduğu belirlendikten sonra verilerin faktör analizi için uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett's değerine bakılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett's değerinin .60'dan büyük olması verilerin faktör analizi için uygun olma koşulunu sağladığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2007). Faktör analizi için gerekli varsayımlar oluştuktan sonra doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin 5 faktörden (*kültürlerarası etkileşime katılım, kültürel farklılıklara saygı duyma, kültürlerarası etkileşimde özgüven, kültürlerarası etkileşimden zevk alma, kültürlerarası etkileşime özen gösterme*) oluştuğu belirlenmiştir. Söz konusu alt ölçeklerin açıkladıkları toplam varyans %63'tür. Bu varyansın yüksek olması, ilgili kavramın ne derece iyi ölçüldüğünün göstergesi olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2007).

**3.3.4. Kültürlenme ölçeği.** Kültürlenme ölçeği, Aliyev (2011) tarafından geliştirilmiştir. Kültürlenme ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde ilk olarak kültürlenme ile ilgili sıklıkla vurgulanan boyutlar oluşturulmuştur. Bu boyutlar arasında; "*asimilasyon, ayrılma ve bütünleşme*" bulunmaktadır. Ölçekte kültürlenme düzeyi Aliyev (2011)'in geliştirdiği boyutlarla ölçülmüştür. Kültürlenme ölçeğinde yer alan alt boyutların madde dağılımı şu şekildedir; *bütünleşme* stratejisinde 31 madde, *ayrılma* stratejisinde 24 madde ve *asimilasyon* stratejisinde 29 madde. Ölçek toplamda 84 rastgele sıralanmış maddeden oluşmaktadır. Ölçekte her bir madde 5'li likert tarzında düzenlenmiştir. Ölçek ifadelerinde "1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum ve 5: Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde puanlama yapılmıştır. Kuramsal olarak her bir madde 1 ile 5 arasında puan almaktadır. Kültürlenme ölçeğinin tamamı için Cronbach Alfa değeri 82 olup ölçekten alınabilecek toplam puan 84 ile 420 arasında değişebilmektedir.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında yer alan ölçme araçlarının uygulanmasında anket tekniğine başvurulmuştur. Araştırma verileri, 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim-öğretim dönemlerinde

Bursa Uludağ Üniversitesi'nde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin "uludag.ogr.edu.tr" uzantılı maillerine "Google online form" gönderilerek gönüllülük esası ile toplanmıştır. Ölçekler ve kişisel bilgi formu, Bursa Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü'nden alınan etik izinler doğrultusunda uluslararası öğrenci ofisi üzerinden öğrencilere ulaştırılmıştır. Ölçme araçları, 6 aylık aralıklar halinde 2 kez gönderilmek üzere toplam yedi bin uluslararası öğrencinin maillerine iletilmiştir. Ölçme araçlarına 635 öğrenci yanıt vermiştir ancak atılan uç değerlerden sonra çalışma 588 kişinin verisi ile sürdürülmüştür.

### 3.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada uygulanan ölçekler ve kişisel bilgi formu, katılımcılara verilen numaralar ile kodlanıp SPSS 24 paket programı ile bilgisayara aktarılmıştır. Hatalı ve eksik işaretlenen verilerin kontrolü yapılmıştır. Elde edilen verilerde uç değer incelemesi yapılmış 47 deneğin standartlaştırılmış Z puanlarına (+3,-3 aralığı alınmıştır) göre veri setinden çıkarılması uygun görülmüştür. Veri setinden çıkarılan uç değerlerden sonra analizler 588 kişinin verisi ile sürdürülmüştür. Verilerin analizi aşamasında LISREL ve SPSS 24 programları kullanılmıştır. Ölçeklerin yapı geçerliklerinin incelenmesi için Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Ölçeklerin güvenilirliklerinin incelenmesi için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları hesaplanmış ve yorumlama yapılmıştır. Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları kültürel zekâ ölçeği için 0.86, kültürlerarası duyarlılık ölçeği için 0.76 ve kültürlenme ölçeği için 0.90 bulunmuştur. Uygulanacak analiz yönteminin tespit edilmesi amacıyla Kolmogrov-Smirnov ve Shapiro-Wilks testi sonuçları incelenerek ölçeklerden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermedikleri belirlenmiştir. Elde edilen puanların demografik değişkenler bakımından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenirken normal dağılım gösteren puanlar için ilişkisiz örneklem t-testi veya ANOVA, normal dağılım göstermeyen puanlar için ise Mann Whitney U testi veya Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Elde edilen puanlar

arasındaki ilişkiler incelenirken Spearman Brown Korelasyon katsayısı hesaplanmış, puanlar arasındaki yordama durumları incelenirken regresyon analizi yapılmıştır.

### **3.5.1. Veri toplama araçlarının normallik dağılımı analizleri.**

Mevcut araştırmada yer alan ölçekler, öncelikle normallik değerleri kapsamında incelenmiştir. Normal dağılım, hangi analizi yapmamız gerektiğine karar veren bir analizdir. Normal dağılım analizleri, asıl istatistik analizleri gerçekleştirilmeden önce uygulanır. Ölçme araçlarının normal dağılım göstermesi en basit tanımıyla veri bir veri setinde medyan değer ve ortalamasının birbirine çok yakın olması durumudur (Altunışık ve diğerleri, 2001). İstatistiksel yöntemler büyük çoğunlukla normallik varsayımını temel alır. Verilerin normal dağılıma sahip olduğu durumlarda; ANOVA, regresyon, t testi gibi testler kullanılmaktadır. Dolayısıyla analize başlamadan önce veri setinin dağılımının normal olup olmadığının test edilmesi önemli ve gerekli bir durumdur. Ölçeklerden ve alt boyutlardan elde edilen puanların çarpıklık ve basıklık katsayıları (+1,-1) aralığında hesaplanmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının (-1, +1) değerleri aralığında olması verilerin normal dağılıma uygun olduğunun bir kanıtıdır (Büyüköztürk, 2007).

Mevcut çalışmada kültürel zekâ, kültürlerarası duyarlık ve kültürlenme ölçeklerinden elde edilen puanların normalliklerine ilişkin veriler Tablo 9’da sunulmaktadır.

Tablo 9

*Kültürel zekâ, kültürlerarası duyarlık ve kültürlenme ölçeğinden elde edilen puanların normallik analizleri*

Ölçek ve Alt Boyutu	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
	İstatistik	df	p
<b>Kültürel Zekâ</b>	,058	588	,000
Üstbiliş	,129	588	,000
Biliş	,072	588	,000
Motivasyon	,097	588	,000
Davranış	,074	588	,000
<b>Kültürlerarası Duyarlık</b>	,053	588	,000
Kültürlerarası Etkileşime Katılım	,072	588	,000
Kültürel Farklılıklara Saygı	,111	588	,000
Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven	,119	588	,000
Kültürlerarası Etkileşimden Zevk Alma	,133	588	,000
Kültürlerarası Etkileşime Özen Gösterme	,153	588	,000
<b>Kültürlenme</b>	,037	588	,047
Ayrılma	,062	588	,000
Asimilasyon	,046	588	,004
Bütünleşme	,054	588	,000

p<0.05

Tablo 9 incelendiğinde kültürel zekâ, kültürlerarası duyarlık ve kültürlenme ölçeklerinden ve alt boyutlarından elde edilen puanların normal dağılım göstermediği görülmektedir (p<0.05). Bu nedenle analizlerde parametrik olmayan testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Kültürel zekâ, kültürlerarası duyarlık ve kültürlenme ölçeklerinden elde edilen puanların öğrencilerin cinsiyet değişkenlerine göre normalliklerine ilişkin verilere Tablo 10'da sunulmuştur.



Tablo 10

*Cinsiyet değişkenine göre normallik incelemesi*

Ölçek ve Alt Boyutu	Cinsiyet	Kolmogrov- Smirnov		
		Statistic	df	Sig.
<b>Kültürel Zekâ</b>	Kadın	,062	334	,004
	Erkek	,058	254	,040
Üstbiliş	Kadın	,170	334	,000
	Erkek	,105	254	,000
Biliş	Kadın	,085	334	,000
	Erkek	,060	254	,027
Motivasyon	Kadın	,099	334	,000
	Erkek	,094	254	,000
Davranış	Kadın	,075	334	,000
	Erkek	,082	254	,000
<b>Kültürlerarası Duyarlık</b>	Kadın	,053	334	,025
	Erkek	,057	254	,041
Kültürlerarası Etkileşime Katılım	Kadın	,076	334	,000
	Erkek	,074	254	,002
Kültürel Farklılıklara Saygı	Kadın	,135	334	,000
	Erkek	,109	254	,000
Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven	Kadın	,138	334	,000
	Erkek	,121	254	,000
Kültürlerarası Etkileşimden Zevk Alma	Kadın	,132	334	,000
	Erkek	,154	254	,000
Kültürlerarası Etkileşime Özen Gösterme	Kadın	,156	334	,000
	Erkek	,155	254	,000
<b>Kültürlenme</b>	Kadın	,049	334	,044
	Erkek	,047	254	,200*
Ayrılma	Kadın	,068	334	,001
	Erkek	,083	254	,000
Asimilasyon	Kadın	,043	334	,200*
	Erkek	,063	254	,016
Bütünleşme	Kadın	,056	334	,013
	Erkek	,080	254	,000

Tablo 10 incelendiğinde kültürel zekâ, kültürlerarası duyarlık ve kültürlenme ölçeklerinden ve alt boyutlarından elde edilen puanların cinsiyete göre normal dağılım göstermediği görülmektedir ( $p < 0.05$ ). Bu durumdan yola çıkarak tabloda yer alan puanlar kullanılarak cinsiyete göre yapılacak fark analizlerinde parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Kültürel zekâ, kültürlerarası duyarlılık ve kültürlenme ölçeklerinden elde edilen puanların öğrencilerin yaş değişkenlerine göre normalliklerine ilişkin veriler Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

*Yaş değişkenine göre normallik incelemesi*

Yaş	Ölçek ve Alt Boyutu	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
		Statistic	df	Sig.
17-18	<b>Kültürel Zekâ</b>	,097	95	,027
	Üstbilis̃	,110	95	,007
	Bilis̃	,149	95	,000
	Motivasyon	,101	95	,018
	Davranis̃	,125	95	,001
	<b>Kültürlerarası Duyarlık</b>	,136	95	,000
	Kültürlerarası Etkileşime Katılım	,088	95	,069
	Kültürel Farklılıklara Saygı	,205	95	,000
	Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven	,143	95	,000
	Kültürlerarası Etkileşimden Zevk Alma	,150	95	,000
	Kültürlerarası Etkileşime Özen Gösterme	,203	95	,000
	<b>Kültürlenme</b>	,095	95	,034
	Ayrılma	,139	95	,000
	Asimilasyon	,112	95	,005
Bütünleşme	,118	95	,002	
19-20	<b>Kültürel Zekâ</b>	,059	199	,087
	Üstbilis̃	,139	199	,000
	Bilis̃	,106	199	,000
	Motivasyon	,128	199	,000
	Davranis̃	,078	199	,005
	<b>Kültürlerarası Duyarlık</b>	,058	199	,200*
	Kültürlerarası Etkileşime Katılım	,085	199	,001
	Kültürel Farklılıklara Saygı	,089	199	,001
	Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven	,134	199	,000
	Kültürlerarası Etkileşimden Zevk Alma	,138	199	,000
	Kültürlerarası Etkileşime Özen Gösterme	,175	199	,000
	<b>Kültürlenme</b>	,074	199	,010
	Ayrılma	,061	199	,071
	Asimilasyon	,082	199	,002
Bütünleşme	,080	199	,003	
21-22	<b>Kültürel Zekâ</b>	,082	125	,039
	Üstbilis̃	,159	125	,000
	Bilis̃	,129	125	,000
	Motivasyon	,095	125	,008
	Davranis̃	,088	125	,019
	<b>Kültürlerarası Duyarlık</b>	,063	125	,200*
	Kültürlerarası Etkileşime Katılım	,140	125	,000
	Kültürel Farklılıklara Saygı	,115	125	,000
	Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven	,138	125	,000
	Kültürlerarası Etkileşimden Zevk Alma	,163	125	,000
	Kültürlerarası Etkileşime Özen Gösterme	,193	125	,000
	<b>Kültürlenme</b>	,125	125	,000
	Ayrılma	,084	125	,031
	Asimilasyon	,073	125	,097
Bütünleşme	,073	125	,098	
23-24	<b>Kültürel Zekâ</b>	,107	63	,068
	Üstbilis̃	,118	63	,029

	Biliş	,116	63	,036
	Motivasyon	,158	63	,000
	Davranış	,110	63	,055
	<b>Kültürlerarası Duyarlık</b>	,132	63	,008
	Kültürlerarası Etkileşime Katılım	,106	63	,077
	Kültürel Farklılıklara Saygı	,143	63	,003
	Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven	,128	63	,012
	Kültürlerarası Etkileşimden Zevk Alma	,186	63	,000
	Kültürlerarası Etkileşime Özen Gösterme	,198	63	,000
	<b>Kültürlenme</b>	,106	63	,073
	Ayrılma	,088	63	,200*
	Asimilasyon	,104	63	,086
	Bütünleşme	,143	63	,003
	<b>Kültürel Zekâ</b>	,077	106	,137
	Üstbiliş	,163	106	,000
	Biliş	,088	106	,042
	Motivasyon	,109	106	,004
	Davranış	,116	106	,001
	<b>Kültürlerarası Duyarlık</b>	,063	106	,200*
	Kültürlerarası Etkileşime Katılım	,080	106	,094
25+	Kültürel Farklılıklara Saygı	,131	106	,000
	Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven	,147	106	,000
	Kültürlerarası Etkileşimden Zevk Alma	,144	106	,000
	Kültürlerarası Etkileşime Özen Gösterme	,221	106	,000
	<b>Kültürlenme</b>	,089	106	,037
	Ayrılma	,090	106	,036
	Asimilasyon	,108	106	,004
	Bütünleşme	,132	106	,000

p<0.05

Tablo 11 incelendiğinde kültürel zekâ, kültürlerarası duyarlık ve kültürlenme ölçeklerinden ve alt boyutlarından elde edilen puanların yaş değişkenine göre normal dağılım göstermediği görülmektedir (p<0.05). Bu durumdan yola çıkarak tabloda yer alan puanlar kullanılarak yaşa göre yapılacak fark analizlerinde parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Kültürel zekâ, kültürlerarası duyarlık ve kültürlenme ölçeklerinden elde edilen puanların öğrencilerin Türkiye'deki ikamet süreleri değişkenine göre normalliklerine ilişkin veriler Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

*Türkiye’deki ikamet süresi değişkenine göre normallik incelemesi*

Türkiye’de İkamet Süresi		Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			
		Statistic	df	Sig.	
3 yıldan az	<b>Kültürel Zekâ</b>	,084	233	,000	
	Üstbilis	,192	233	,000	
	Bilis	,080	233	,001	
	Motivasyon	,104	233	,000	
	Davranis	,090	233	,000	
	<b>Kültürlerarası Duyarlık</b>	,085	233	,000	
	Kültürlerarası Etkileşime Katılım	,072	233	,006	
	Kültürel Farklılıklara Saygı	,116	233	,000	
	Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven	,126	233	,000	
	Kültürlerarası Etkileşimden Zevk Alma	,129	233	,000	
	Kültürlerarası Etkileşime Özen Gösterme	,167	233	,000	
	<b>Kültürlenme</b>	,058	233	,053	
	Ayrılma	,083	233	,001	
	Asimilasyon	,040	233	,200*	
	Bütünleşme	,084	233	,000	
	3-5 yıl	<b>Kültürel Zekâ</b>	,065	131	,200*
		Üstbilis	,105	131	,001
		Bilis	,111	131	,000
Motivasyon		,135	131	,000	
Davranis		,074	131	,079	
<b>Kültürlerarası Duyarlık</b>		,084	131	,023	
Kültürlerarası Etkileşime Katılım		,068	131	,200*	
Kültürel Farklılıklara Saygı		,119	131	,000	
Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven		,145	131	,000	
Kültürlerarası Etkileşimden Zevk Alma		,139	131	,000	
Kültürlerarası Etkileşime Özen Gösterme		,180	131	,000	
<b>Kültürlenme</b>		,060	131	,200*	
Ayrılma		,097	131	,004	
Asimilasyon		,086	131	,018	
Bütünleşme		,071	131	,191	
5 yıldan çok		<b>Kültürel Zekâ</b>	,080	224	,001
		Üstbilis	,111	224	,000
		Bilis	,090	224	,000
	Motivasyon	,105	224	,000	
	Davranis	,103	224	,000	
	<b>Kültürlerarası Duyarlık</b>	,079	224	,002	
	Kültürlerarası Etkileşime Katılım	,098	224	,000	
	Kültürel Farklılıklara Saygı	,105	224	,000	
	Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven	,131	224	,000	
	Kültürlerarası Etkileşimden Zevk Alma	,138	224	,000	
	Kültürlerarası Etkileşime Özen Gösterme	,155	224	,000	
	<b>Kültürlenme</b>	,049	224	,200*	
	Ayrılma	,067	224	,015	
	Asimilasyon	,088	224	,000	
	Bütünleşme	,082	224	,001	

Tablo 12 incelendiğinde kültürel zekâ, kültürlerarası duyarlık ve kültürlenme ölçeklerinden ve alt boyutlarından elde edilen puanların öğrencilerin Türkiye’deki ikamet

süresi değişkenine göre normal dağılım göstermediği görülmektedir ( $p < 0.05$ ). Bu durumdan yola çıkarak tabloda yer alan puanlar kullanılarak Türkiye’deki ikamet süresine göre yapılacak fark analizlerinde parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Kültürel zekâ, kültürlerarası duyarlık ve kültürlenme ölçeklerinden elde edilen puanların öğrencilerin ikamet yeri değişkenine göre normalliklerine ilişkin veriler Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13

*İkamet yeri değişkenine göre normallik incelemesi*

İkamet Yeri	Ölçek ve Alt Boyutu	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
		Statistic	df	Sig.
Ev	<b>Kültürel Zekâ</b>	,065	412	,000
	Üstbilgi	,130	412	,000
	Bilgi	,083	412	,000
	Motivasyon	,104	412	,000
	Davranış	,099	412	,000
	<b>Kültürlerarası Duyarlık</b>	,054	412	,006
	Kültürlerarası Etkileşime Katılım	,076	412	,000
	Kültürel Farklılıklara Saygı	,106	412	,000
	Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven	,106	412	,000
	Kültürlerarası Etkileşimden Zevk Alma	,127	412	,000
	Kültürlerarası Etkileşime Özen Gösterme	,182	412	,000
	<b>Kültürlenme</b>	,050	412	,016
	Ayrılma	,063	412	,001
	Asimilasyon	,063	412	,001
	Bütünleşme	,060	412	,001
Pansiyon/Yurt	<b>Kültürel Zekâ</b>	,074	176	,020
	Üstbilgi	,127	176	,000
	Bilgi	,091	176	,001
	Motivasyon	,137	176	,000
	Davranış	,092	176	,001
	<b>Kültürlerarası Duyarlık</b>	,102	176	,000
	Kültürlerarası Etkileşime Katılım	,097	176	,000
	Kültürel Farklılıklara Saygı	,125	176	,000
	Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven	,157	176	,000
	Kültürlerarası Etkileşimden Zevk Alma	,146	176	,000
	Kültürlerarası Etkileşime Özen Gösterme	,193	176	,000
	<b>Kültürlenme</b>	,053	176	,200*
	Ayrılma	,129	176	,000
	Asimilasyon	,053	176	,200*
	Bütünleşme	,064	176	,079

Tablo 13 incelendiğinde kültürel zekâ, kültürlerarası duyarlık ve kültürlenme ölçeklerinden ve alt boyutlarından elde edilen puanların öğrencilerin ikamet yerlerine göre normal dağılım göstermediği görülmektedir ( $p<0.05$ ). Bu durumdan yola çıkarak tabloda yer alan puanlar kullanılarak öğrencilerin yaşadıkları yere göre yapılacak fark analizlerinde parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Kültürel zekâ, kültürlerarası duyarlık ve kültürlenme ölçeklerinden elde edilen puanların öğrencilerin beraber yaşadıkları kişilerin etnik kökeni değişkenine göre normalliklerine ilişkin veriler Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14

*Beraber yaşadıkları kişilerin etnik kökeni değişkenine göre normallik incelemesi*

Etnik Köken	Ölçek ve Alt Boyutu	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
		Statistic	df	Sig.
Türkler	<b>Kültürel Zekâ</b>	,064	140	,200*
	Üstbilis̃	,156	140	,000
	Bilis̃	,100	140	,002
	Motivasyon	,125	140	,000
	Davranis̃	,124	140	,000
	<b>Kültürlerarası Duyarlık</b>	,087	140	,011
	Kültürlerarası Etkileşime Katılım	,094	140	,004
	Kültürel Farklılıklara Saygı	,134	140	,000
	Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven	,147	140	,000
	Kültürlerarası Etkileşimden Zevk Alma	,149	140	,000
	Kültürlerarası Etkileşime Özen Gösterme	,173	140	,000
	<b>Kültürlenme</b>	,080	140	,030
	Ayrılma	,079	140	,031
	Asimilasyon	,062	140	,200*
Bütünleşme	,123	140	,000	
Kendi Vatandaşlarım	<b>Kültürel Zekâ</b>	,084	171	,005
	Üstbilis̃	,137	171	,000
	Bilis̃	,103	171	,000
	Motivasyon	,109	171	,000
	Davranis̃	,105	171	,000
	<b>Kültürlerarası Duyarlık</b>	,099	171	,000
	Kültürlerarası Etkileşime Katılım	,097	171	,000
	Kültürel Farklılıklara Saygı	,123	171	,000
	Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven	,113	171	,000
	Kültürlerarası Etkileşimden Zevk Alma	,158	171	,000
	Kültürlerarası Etkileşime Özen Gösterme	,161	171	,000
	<b>Kültürlenme</b>	,070	171	,039
	Ayrılma	,112	171	,000
	Asimilasyon	,058	171	,200*
Bütünleşme	,086	171	,003	
Yabancı Uyruklu Başka Kişiler	<b>Kültürel Zekâ</b>	,078	168	,015
	Üstbilis̃	,149	168	,000
	Bilis̃	,110	168	,000
	Motivasyon	,118	168	,000

	Davranış	,086	168	,004
	<b>Kültürlerarası Duyarlık</b>	,074	168	,027
	Kültürlerarası Etkileşime Katılım	,111	168	,000
	Kültürel Farklılıklara Saygı	,119	168	,000
	Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven	,122	168	,000
	Kültürlerarası Etkileşimden Zevk Alma	,126	168	,000
	Kültürlerarası Etkileşime Özen Gösterme	,161	168	,000
	<b>Kültürlenme</b>	,060	168	,200*
	Ayrılma	,084	168	,005
	Asimilasyon	,053	168	,200*
	Bütünleşme	,068	168	,058
	<b>Kültürel Zekâ</b>	,066	109	,200*
	Üstbilmiş	,115	109	,001
	Biliş	,090	109	,030
	Motivasyon	,134	109	,000
	Davranış	,107	109	,004
	<b>Kültürlerarası Duyarlık</b>	,080	109	,079
	Kültürlerarası Etkileşime Katılım	,085	109	,053
<b>Yalnız</b>	Kültürel Farklılıklara Saygı	,129	109	,000
	Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven	,181	109	,000
	Kültürlerarası Etkileşimden Zevk Alma	,126	109	,000
	Kültürlerarası Etkileşime Özen Gösterme	,211	109	,000
	<b>Kültürlenme</b>	,051	109	,200*
	Ayrılma	,066	109	,200*
	Asimilasyon	,081	109	,078
	Bütünleşme	,080	109	,083

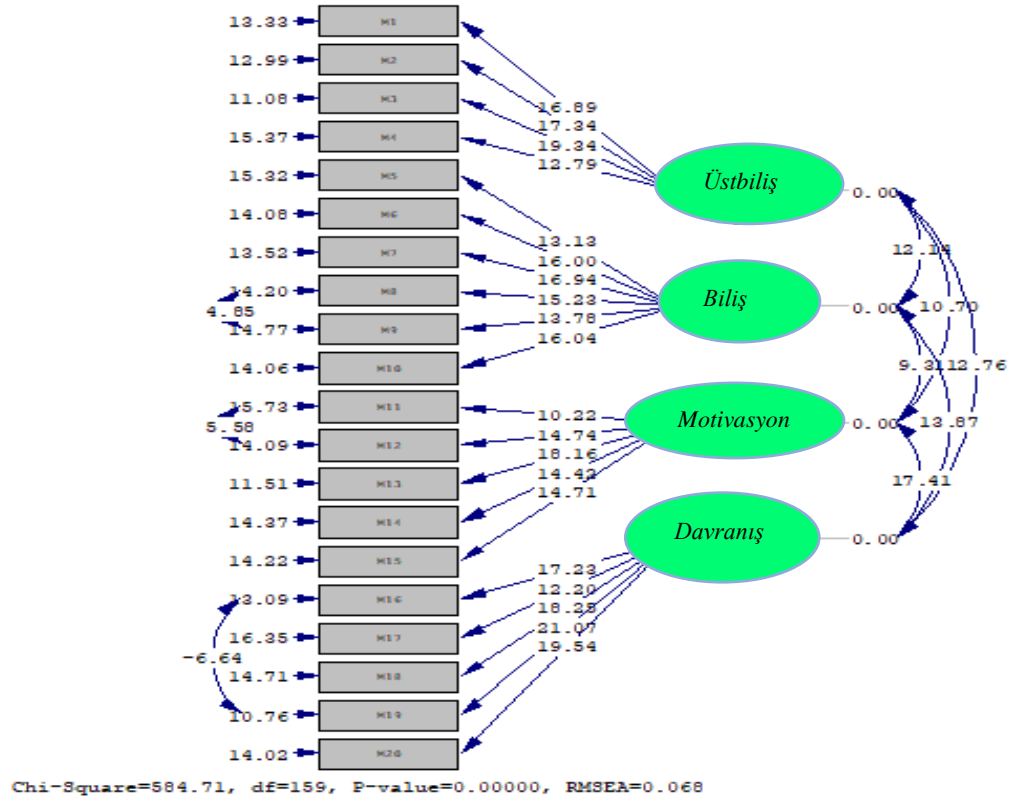
Tablo 14 incelendiğinde, kültürel zekâ, kültürlerarası duyarlık ve kültürlenme ölçeklerinden ve alt boyutlarından elde edilen puanların öğrencilerin beraber yaşadıkları kişilerin etnik kökeni değişkenine göre normal dağılım göstermediği görülmektedir ( $p<0.05$ ). Bu durumdan yola çıkarak tabloda yer alan puanlar kullanılarak öğrencilerin kiminle yaşadıklarına göre yapılacak fark analizlerinde parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

### 3.5.2. Veri toplama araçlarının geçerlilik ve güvenilirlik analizleri

Geçerlilik, ölçülmesi düşünülen olgunun ya da yargının doğru olarak ölçüldüğünü belirlenmesi adına yapılan bir analiz çeşididir. Güvenilirlik ise bir ölçme aracının aynı süreçlerin izlenmesi halinde benzer sonuçları vermesi anlamına gelmektedir (Karasar, 2017). Bu başlık altında kültürel zekâ, kültürlerarası duyarlılık ve kültürlenme ölçeklerinin yapı geçerliliğinin incelenmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizleri ve güvenilirliklerinin incelenmesi için Cronbah Alfa iç tutarlık katsayıları hesaplanarak sunulmuştur.

**3.5.2.1. Kültürel zekâ ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik analizleri.** Mevcut çalışmada öncelikle kültürel zekâ ölçeğinin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), verilerin belirlenen faktörler arasında yeterli düzeyde ilişkinin olup olmadığını, hangi değişkenlerin hangi faktörlerle ilişkili olduğunu, faktörlerin birbirlerinden bağımsız olup olmadığını, faktörlerin modeli açıklamakta yeterli olup olmadığını sınamak için kullanılır (Özdamar, 2004).

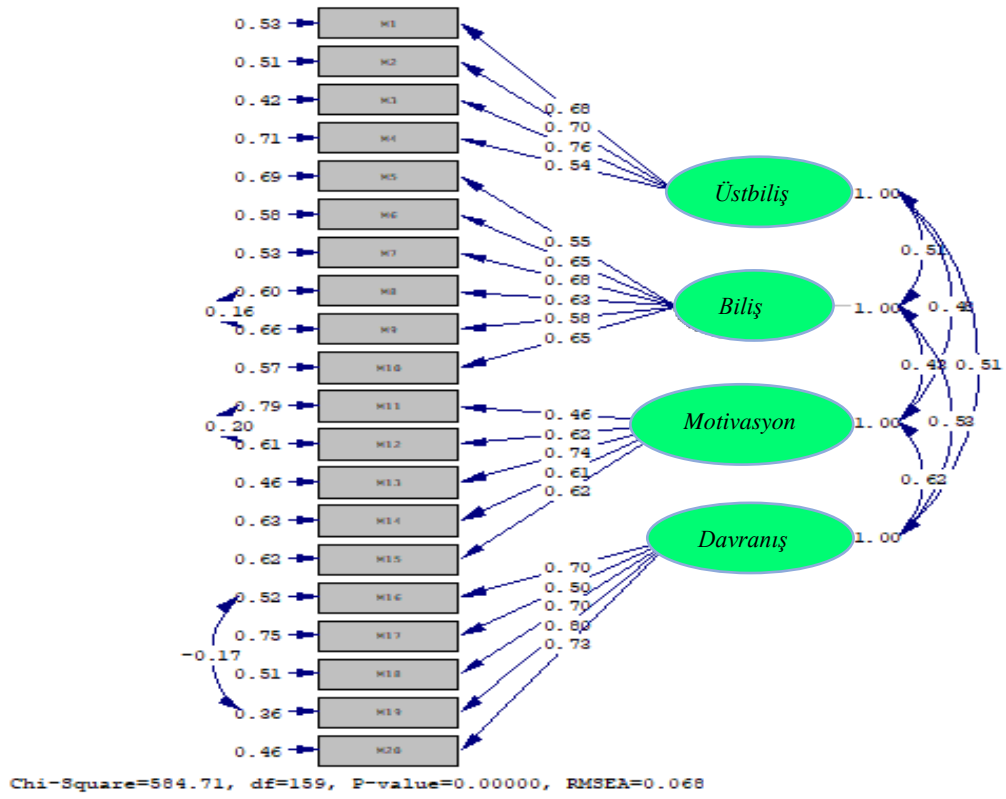
Analizler sonucunda doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen t değerlerini gösteren yol diyagramı Şekil 6’da yol diyagramı faktör yükleri Şekil 7’de sunulmuştur.



Şekil 6 Kültürel zekâ ölçeği yol diyagramı t değerleri

Şekil 6 incelendiğinde, gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumlarına ilişkin bilgi veren t değerlerinin tüm maddeler için 0.01 düzeyinde manidar olduğu ve ki-kare değerinin 584.71 olarak hesaplandığı görülmektedir.





Şekil 7 Kültürel zekâ ölçeği yol diyagramı faktör yükleri

Şekil 7 incelendiğinde, analiz sonucunda elde edilen her bir gözlenen değişken ile bağlı olduğu gizil değişken arasındaki korelasyonları gösteren standardize edilmiş faktör yük değerlerinin 1. faktör (*Üstbilis*) için 0.54 ile 0.76 arasında, 2. faktör (*Bilis*) için 0.55 ile 0.68 arasında, 3. faktör (*Motivasyon*) için 0.46 ile 0.74 arasında ve 4. faktör (*Davranis*) için 0.50 ile 0.80 arasında değiştiği görülmektedir.

Beklenen kovaryans matrisi ile gözlenen kovaryans matrisi arasındaki farkın önemini gösteren p değeri 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bununla birlikte, büyük örneklerde p değerinin yüksek olma olasılığı yüksektir (Yılmaz, 2009). Bu nedenle, beklenen ve gözlenen kovaryans matrisleri arasındaki uyumu araştırmak için alternatif uyum indeksleri kullanılmıştır.

Kültürel zekâ ölçeğinin uyum indeks değerleri ve uygunluk düzeyleri Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

*Kültürel zekâ ölçeğinin uyum indeksi değerleri*

Uyum İndeksi	$\chi^2/sd$	RMSEA	GFI	SRMR	IFI	NNFI	CFI
Değer	3.677	0.068	0.91	0.059	0.95	0.94	0.95
Uyum	Mükemmel Uyum	Mükemmel Uyum	İyi Uyum	Mükemmel Uyum	Mükemmel Uyum	Mükemmel Uyum	Mükemmel Uyum

Tablo 15 incelendiğinde uyum indeksleri  $\chi^2 / sd$  oranı (584.71/ 159) 3.677 olarak hesaplanmaktadır. Bu oran 3'e yakın olduğu için bu mükemmel uygunluğu gösterir (Kline, 2005). RMSEA = 0.068; hesaplanan değer RMSEA'nın (<0.90) mükemmel uygunluk kriterlerine (Steiger, 2007) ve SRMR= 0.059; hesaplanan değer SRMR'nin ( $\leq 0.08$ ) mükemmel uygunluk kriterlerine sahip olduğunu göstermektedir (Brown, 2006; akt. Çokluk & Büyüköztürk, 2014). 0.90 ve üzeri IFI, NNFI ve CFI indeksleri mükemmel uygunluğu gösterir (Tabachnick & Fidell, 2001).

Çalışmada kullanılan kültürel zekâ ölçeğinin güvenirliğine ilişkin hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

*Kültürel zekâ ölçeği Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları*

	Kültürel Zekâ	Üstbiliş	Biliş	Motivasyon	Davranış
Cronbach Alfa	0.869	0.739	0.798	0.742	0.794
Madde Sayısı	20	4	6	5	5

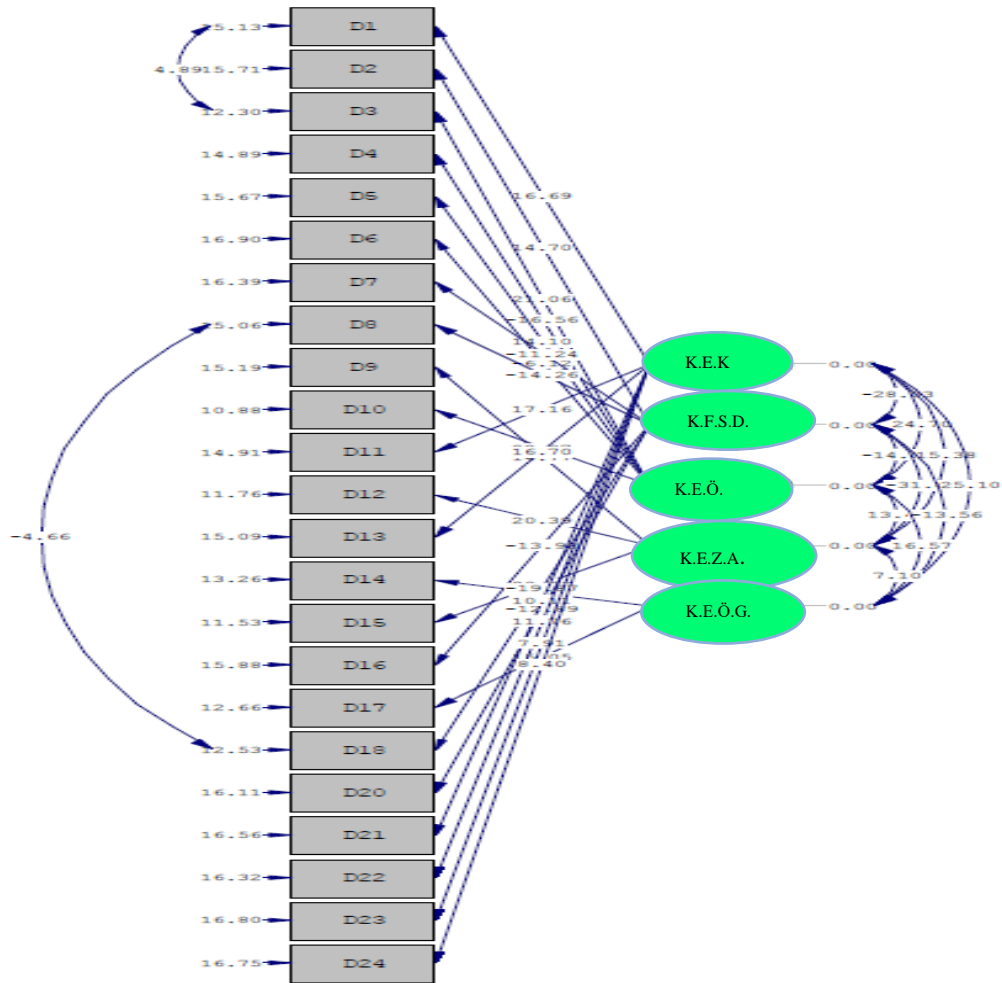
Tablo 16 incelendiğinde elde edilen *üstbiliş* faktöründeki 4 maddeye ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısının 0.739, *biliş* faktöründeki 6 maddeye ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısının 0.798, *motivasyon* faktöründeki 5 maddeye ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısının 0.742, *davranış* faktöründeki 5 maddeye ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısının 0.794 ve 20 maddelik ölçeğin geneline ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık

katsayısının 0.869 bulunduğu görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak güvenilirlik katsayılarının yüksek olduğu söylenebilir (Özdamar, 2004).

### 3.5.2.2. Kültürlerarası duyarlık ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik analizleri.

Kültürlerarası duyarlık ölçeğinin geçerliliğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi ve güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları bu başlık altında sunulmuştur.

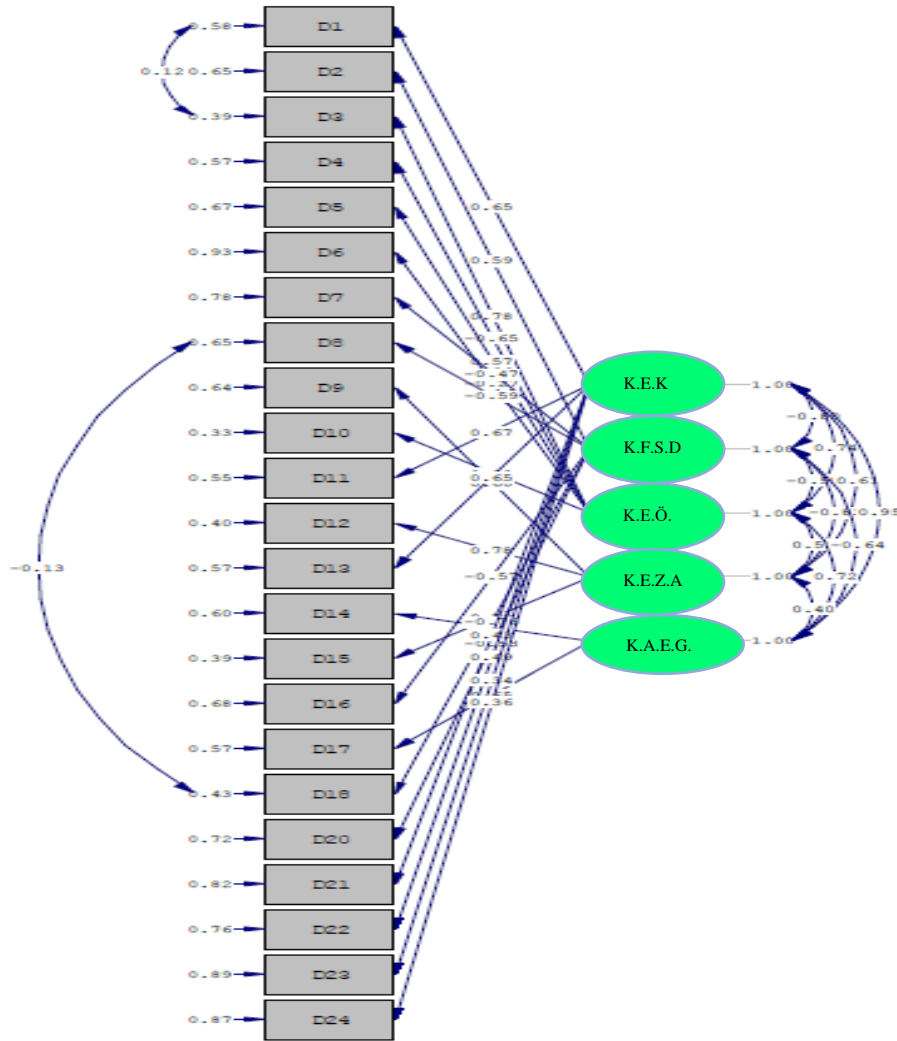
Çalışmada kullanılan kültürlerarası duyarlık ölçeğinin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen t değerlerini gösteren yol diyagramı Şekil 8’de faktör yüklerini ve hata varyanslarını gösteren yol diyagramı Şekil 9’da sunulmuştur.



Şekil 8 Kültürlerarası duyarlık ölçeği yol diyagramı t değerleri

Şekil 8 incelendiğinde, gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumlarına ilişkin bilgi veren t değerlerinin tüm maddeler için 0.01 düzeyinde manidar olduğu ve ki-kare değerinin 1268.64 olarak hesaplandığı görülmektedir.

Kültürlerarası duyarlık ölçeğinin yol diyagramı standartlaştırılmış faktör yükleri Şekil 9'da sunulmuştur.



Şekil 9 Kültürlerarası duyarlık ölçeği yol diyagramı faktör yükleri

Şekil 9 incelendiğinde, analiz sonucunda elde edilen her bir gözlenen değişken ile bağlı olduğu gizil değişken arasındaki korelasyonları gösteren standardize edilmiş faktör yük değerlerinin 1. faktör (*kültürlerarası etkileşime katılım*) için 0.36 ile 0.67 arasında, 2. faktör (*kültürel farklılıklara saygı duyma*) için 0.47 ile 0.76 arasında, 3. faktör (*kültürlerarası*

*etkileşimde özgüven*) için 0.30 ile 0.82 arasında, 4. faktör (*kültürlerarası etkileşimden zevk alma*) için 0.60 ile 0.78 arasında ve 5. faktör (*kültürlerarası etkileşime özen gösterme*) için 0.63 ile 0.65 arasında değiştiği görülmektedir.

Beklenen kovaryans matrisi ile gözlenen kovaryans matrisi arasındaki farkın önemini gösteren p değeri 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bununla birlikte, büyük örneklerde p değerinin yüksek olma olasılığı yüksektir (Yılmaz, 2009). Bu nedenle, beklenen ve gözlenen kovaryans matrisleri arasındaki uyumu araştırmak için alternatif uyum indeksleri kullanılmıştır. Ölçeğin uyum indeks değerleri ve uygunluk düzeyleri Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

*Kültürlerarası duyarlık ölçeğinin uyum indeksi değerleri*

Uyum İndeksi	$\chi^2/sd$	RMSEA	GFI	SRMR	IFI	NNFI	CFI
Değer	4.59	0.086	0.84	0.079	0.92	0.91	0.92
Uyum	İyi Uyum	Mükemmel Uyum	İyi Uyum	Mükemmel Uyum	Mükemmel Uyum	Mükemmel Uyum	Mükemmel Uyum

Tablo 17 incelendiğinde uyum indeksleri incelendiğinde  $\chi^2 / sd$  oranı (1268.64/ 276) 4.59 olarak hesaplanmaktadır. Bu oran 3’e yakın olduğu için bu mükemmel uygunluğu gösterir. Değer, 3’ten uzaklaştıkça uyum azalmaktadır (Kline, 2005). RMSEA = 0.086; hesaplanan değer RMSEA’nın (<0.90) mükemmel uygunluk kriterlerine (Steiger, 2007) ve SRMR= 0.079; hesaplanan değer SRMR’nin ( $\leq 0.08$ ) mükemmel uygunluk kriterlerine sahip olduğunu göstermektedir (Brown, 2006; akt. Çokluk & Büyüköztürk, 2014). 0.90 ve üzeri GFI, NNFI ve CFI indeksleri mükemmel uygunluğu göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2001).

Çalışmada kullanılan kültürlerarası duyarlık ölçeğinin güvenilirliğine ilişkin hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları Tablo 18’de verilmektedir.

Tablo 18

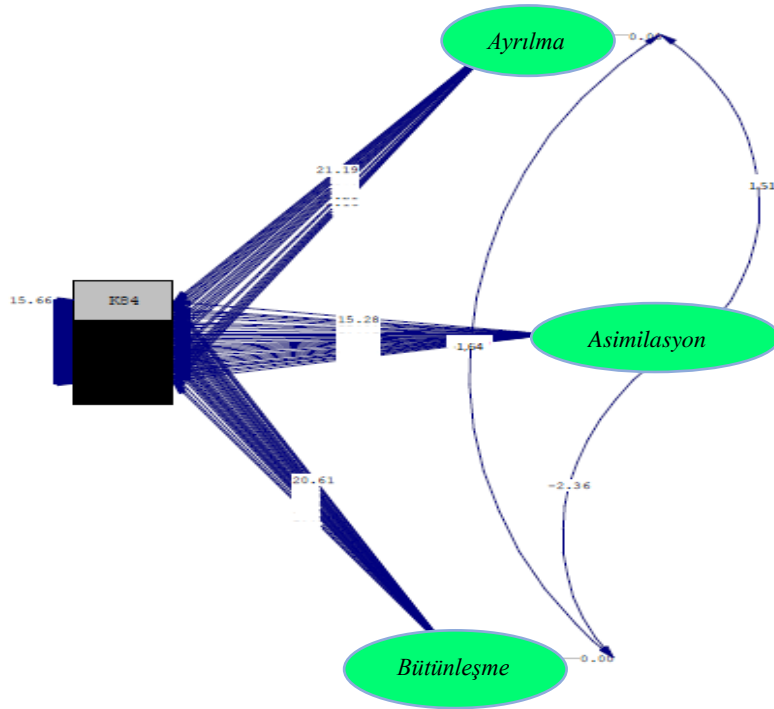
*Kültürlerarası duyarlık ölçeği Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları*

	Kültürlerarası Duyarlık	Kültürlerarası Etkileşime Katılım	Kültürel Farklılıklara Saygı Duyma	Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven	Kültürlerarası Etkileşimden Zevk Alma	Kültürlerarası Etkileşime Özen Gösterme
Cronbach Alfa	0.769	0.687	0.792	0.698	0.750	0.677
Madde Sayısı	24	7	6	5	3	3

Tablo 18 incelendiğinde elde edilen puanların *kültürlerarası etkileşime katılım* faktöründeki 7 maddeye ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısının 0.687, *kültürel farklılıklara saygı duyma* faktöründeki 6 maddeye ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısının 0.792, *kültürlerarası etkileşimde özgüven* faktöründeki 5 maddeye ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısının 0.698, *kültürlerarası etkileşimden zevk alma* faktöründeki 3 maddeye ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısının 0.750, *kültürlerarası etkileşime özen gösterme* faktöründeki 3 maddeye ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısının 0.677 ve 24 maddelik ölçeğin geneline ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısının 0.769 bulunduğu görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak güvenilirlik katsayılarının orta ve yüksek düzey olduğu söylenebilir (Özdamar, 2004).

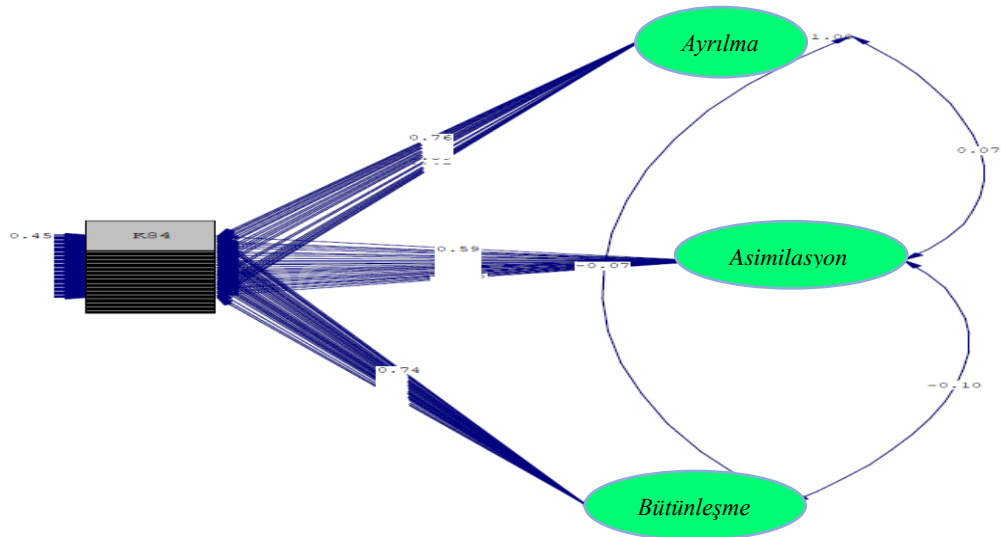
**3.5.2.3. Kültürlenme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik analizleri.** Kültürlenme ölçeğinin geçerliliğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi ve güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları bu başlık altında sunulmuştur.

Çalışmada kullanılan kültürlenme ölçeğinin yapı geçerliğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen t değerlerini gösteren yol diyagramı Şekil 10'da faktör yüklerini ve hata varyanslarını gösteren yol diyagramı Şekil 11'de sunulmuştur.



Şekil 10 Kültürlenme ölçeği yol diyagramı t değerleri

Şekil 10 incelendiğinde, gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumlarına ilişkin bilgi veren t değerlerinin tüm maddeler için 0.01 düzeyinde manidar olduğu ve ki-kare değerinin 7694.60 olarak hesaplandığı görülmektedir.



Şekil 11 Kültürlenme ölçeği yol diyagramı faktör yükleri

Şekil 11 incelendiğinde, analiz sonucunda elde edilen her bir gözlenen değişken ile bağlı olduğu gizil değişken arasındaki korelasyonları gösteren standardize edilmiş faktör yük değerlerinin 1. faktör (*Ayrılma*) için 0.30 ile 0.92 arasında, 2. faktör (*Asimilasyon*) için 0.48 ile 0.88 arasında ve 3. faktör (*Bütünleşme*) için 0.28 ile 0.76 arasında değiştiği görülmektedir.

Beklenen kovaryans matrisi ile gözlenen kovaryans matrisi arasındaki farkın önemini gösteren p değeri 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bununla birlikte, büyük örneklemelerde p değerinin yüksek olma olasılığı yüksektir (Yılmaz, 2009). Bu nedenle, beklenen ve gözlenen kovaryans matrisleri arasındaki uyumu araştırmak için alternatif uyum indeksleri kullanılır.

Kültürlenme ölçeğinin uyum indeks değerleri ve uygunluk düzeyleri Tablo 19’da sunulmaktadır.

Tablo 19

*Kültürlenme ölçeğinin uyum indeksi değerleri*

Uyum İndeksi	$\chi^2/sd$	RMSEA	GFI	SRMR	IFI	NNFI	CFI
Değer	2.27	0.085	0.86	0.079	0.96	0.95	0.96
Uyum	Mükemmel Uyum	Mükemmel Uyum	İyi Uyum	Mükemmel Uyum	Mükemmel Uyum	Mükemmel Uyum	Mükemmel Uyum

Tablo 19’da yer alan uyum indeksleri incelendiğinde  $\chi^2 / sd$  oranı (7694.60 / 3390) 2.27 olarak hesaplanmaktadır. Bu oran 3’e yakın olduğu için bu mükemmel uygunluğu gösterir (Kline, 2005). RMSEA = 0.085; hesaplanan değer RMSEA’nın (<0.90) mükemmel uygunluk kriterlerine (Steiger, 2007) ve SRMR= 0.079; hesaplanan değer SRMR’nin ( $\leq 0.08$ ) mükemmel uygunluk kriterlerine sahip olduğunu göstermektedir (Brown, 2006: akt. Çokluk & Büyüköztürk, 2014). 0.90 ve üzeri IFI, NNFI ve CFI indeksleri mükemmel uygunluğu gösterir (Tabachnick & Fidell, 2001).



Çalışmada kullanılan kültürlenme ölçeğinin güvenilirliğine ilişkin hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları Tablo 20’de sunulmaktadır.

Tablo 20

*Kültürlenme ölçeği Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları*

	Kültürlenme	Ayrılma	Asimilasyon	Bütünleşme
Cronbach Alfa	0.900	0.913	0.931	0.909
Madde Sayısı	84	24	30	30

Tablo 20’de yer alan kültürlenme ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen puanların Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları incelendiğinde *ayrılma* faktöründeki 24 maddeye ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısının 0.913, *asimilasyon* faktöründeki 30 maddeye ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısının 0.931, *bütünleşme* faktöründeki 30 maddeye ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısının 0.909 ve 84 maddelik ölçeğin geneline ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısının 0.900 olduğu görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak güvenilirlik katsayılarının yüksek olduğu söylenebilir (Özdamar, 2004).

## 4. Bölüm

### Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın analizlerinden elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

#### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, “*Uluslararası öğrencilerin kültürel zekâ düzeyleri nedir?*” şeklinde düzenlenmiştir. Bu alt problemin analizinde kültürel zekâ ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin verilerin minimum, maksimum, aritmetik ortalama, standart sapma ve dönüştürülmüş ortalama değerlerine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Analizler sonucunda birinci alt probleme ilişkin bulgular Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

*Uluslararası öğrencilerin kültürel zekâ düzeyleri ve alt boyutlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler*

Ölçek ve Alt Boyutu	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	SS	SD
<b>Kültürel Zekâ</b>	588	47,00	100,00	76,70	9,69	3,83
Üstbilis̃	588	9,00	20,00	16,29	2,44	4,07
Bilis̃	588	9,00	30,00	20,78	4,02	3,46
Motivasyon	588	12,00	25,00	20,57	3,04	4,11
Davranis̃	588	9,00	25,00	19,05	3,50	3,81

Tablo 21 incelendiğinde uluslararası öğrencilerin kültürel zekâ düzeylerini ifade eden minimum değerin 47,00 maksimum değerin 100,00 olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarında ise öğrencilerin kültürel zekâ düzeyini ifade eden minimum değerlerin 9,00 ile 12,00 arasında değiştiği, maksimum değerlerin ise 20,00 ile 30,00 değerleri arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 21’de yer alan kültürel zekâ ölçeğine ve alt boyutlarına ait puan ortalamaları incelendiğinde *üstbilis̃* alt boyutuna ait ortalamanın  $\bar{X}=16,29$  olduğu, *bilis̃* alt boyutuna ait

ortalamanın  $\bar{X}=20,78$  olduğu, *motivasyon* alt boyutuna ait ortalamanın  $\bar{X}=20,57$  olduğu, *davranış* alt boyutuna ait ortalamanın  $\bar{X}=19,05$  olduğu ve kültürel zekâ ölçeğinin tamamından elde edilen puan ortalamasının  $\bar{X}=76,70$  olduğu görülmektedir. Kültürel zekâ ölçeğinin tamamından elde edilen bu değer öğrencilerin “Katılıyorum” ve “Kararsızım” yanıtlarına karşılık gelmektedir.

Tablo 21’de yer alan dönüştürülmüş ortalamalar elde edilirken puanların karşılaştırılabilirliğini sağlamak adına ortalamalar her alt boyutta bulunan madde sayısına bölünerek 1-5 likert aralığına dönüştürülmüştür. Bu ortalamalar incelendiğinde en yüksek ortalamanın *motivasyon* alt boyutunda ( $\bar{X}=4,1160$ ) ve en düşük ortalamanın *biliş* alt boyutuna ( $\bar{X}=3,4640$ ) ait olduğu görülmektedir.

#### 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, “*Uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlık düzeyleri nedir?*” şeklinde düzenlenmiştir. Bu alt problemin analizinde kültürlerarası duyarlılık ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin verilerin minimum, maksimum, aritmetik ortalama, standart sapma ve dönüştürülmüş ortalama değerlerine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Analizler sonucunda ikinci alt probleme ilişkin bulgular Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

*Uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlık düzeyleri alt boyutlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler*

Ölçek ve Alt Boyutu	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	SS	SD
<b>Kültürlerarası Duyarlık</b>	588	66,80	107,00	87,06	8,76	3,62
Kültürlerarası Etkileşime Katılım	588	17,80	35,00	27,76	3,53	3,96
Kültürlerarası Farklılıklara Saygı Duyma	588	15,00	30,00	22,59	2,90	3,76
Kültürlerarası Etkileşimde Öz güven	588	11,00	22,20	16,71	1,95	3,34
Kültürlerarası Etkileşimden Zevk Alma	588	4,00	15,00	11,66	2,57	3,88
Kültürlerarası Etkileşime Özen Gösterme	588	5,00	10,00	8,32	1,294	2,77

Tablo 22 incelendiğinde uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini ifade eden minimum ve maksimum değerler 66,80 ile 107,00 arasında olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarında ise öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini ifade eden minimum değerlerin 4,00 ile 17,80 arasında değiştiği, maksimum değerlerin ise 10,00 ile 35,00 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 22'deki kültürlerarası duyarlılık ölçeğine ve alt boyutlarına ait puan ortalamaları incelendiğinde, *kültürlerarası etkileşime katılım* alt boyutuna ait ortalamanın  $\bar{X}=27,76$  olduğu, *kültürel farklılıklara saygı duyma* alt boyutuna ait ortalamanın  $\bar{X}=22,59$  olduğu, *kültürlerarası etkileşimde özgüven* alt boyutuna ait ortalamanın  $\bar{X}=16,7170$  olduğu, *kültürlerarası etkileşimden zevk alma* alt boyutuna ait ortalamanın  $\bar{X}=11,6616$  olduğu, *kültürlerarası etkileşime özen gösterme* alt boyutuna ait ortalamanın  $\bar{X}=8,3299$  olduğu ve kültürlerarası duyarlılık ölçeğinin tamamından elde edilen puan ortalamasının  $\bar{X}=87,0614$  olduğu görülmektedir. Kültürlerarası duyarlılık ölçeğinin tamamından elde edilen bu değer öğrencilerin “Katılıyorum” ve “Kararsızım” yanıtlarına karşılık gelmektedir.

Tablo 22'de yer alan dönüştürülmüş ortalamalar elde edilirken puanların karşılaştırılabilirliğini sağlamak adına ortalamalar her alt boyutta bulunan madde sayısına bölünerek 1-5 likert aralığına dönüştürülmüştür. Bu ortalamalar incelendiğinde en yüksek ortalamanın *kültürlerarası etkileşime katılım* alt boyutunda ( $\bar{X}=3,9661$ ), en düşük ortalamanın ise *kültürlerarası etkileşime özen gösterme* alt boyutuna ( $\bar{X}=2,7766$ ) ait olduğu görülmektedir.

### 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Uluslararası öğrencilerin kültürlenme düzeyleri nedir?” şeklinde düzenlenmiştir. Bu alt problemin analizinde kültürlenme ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin verilerin minimum, maksimum, aritmetik ortalama, standart sapma ve dönüştürülmüş ortalama değerlerine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Analizler sonucunda elde edilen üçüncü alt probleme ilişkin bulgular Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

*Uluslararası öğrencilerin kültürlenme düzeyleri ve alt boyutlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler*

Ölçek ve Alt Boyutu	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	SS	SD
<b>Kültürlenme</b>	588	179,00	373,00	274,60	31,88	3,26
Ayrılma	588	24,00	111,00	71,81	17,21	2,99
Asimilasyon	588	38,00	143,00	82,24	20,54	2,74
Bütünleşme	588	76,00	150,00	120,54	16,65	4,08

Tablo 23 incelendiğinde uluslararası öğrencilerin kültürlenme düzeylerini ifade eden minimum ve maksimum değerler 179,00 ile 373,00 arasında olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarında ise öğrencilerin kültürlenme düzeylerini ifade eden minimum değerlerin 24,00 ile 76,00 arasında değiştiği, maksimum değerlerin ise 111,00 ile 150,00 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 23'te yer alan kültürlenme ölçeği ve alt boyutlarına ait puan ortalamaları incelendiğinde, *ayrılma* alt boyutuna ait ortalamanın  $\bar{X}=71,8112$  olduğu, *asimilasyon* alt boyutuna ait ortalamanın  $\bar{X}=82,2449$  olduğu, *bütünleşme* alt boyutuna ait ortalamanın  $\bar{X}=120,5459$  olduğu ve kültürlenme ölçeğinin tamamından elde edilen puan ortalamasının  $\bar{X}=274,6020$  olduğu görülmektedir. Kültürlenme ölçeğinin tamamından elde edilen bu değer öğrencilerin “Katılıyorum” ve “Kararsızım” yanıtlarına karşılık gelmektedir.

Tablo 23'te yer alan dönüştürülmüş ortalamalar elde edilirken puanların karşılaştırılabilirliğini sağlamak adına ortalamalar her alt boyutta bulunan madde sayısına bölünerek 1-5 likert aralığına dönüştürülmüştür. Bu ortalamalar incelendiğinde en yüksek ortalamanın *bütünleşme* alt boyutuna ( $\bar{X}=4,081$ ), en düşük ortalamasının *asimilasyon* alt boyutuna ( $\bar{X}=2,741$ ) ait olduğu görülmektedir.

#### 4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Uluslararası öğrencilerin kültürel zekâ, kültürlerarası duyarlılık ve kültürlenme düzeyleri demografik özelliklere göre (cinsiyet, yaş, Türkiye’de ikamet süresi, ikamet yeri, beraber yaşadığı kişilerin etnik kökeni) farklılaşmakta mıdır?” şeklinde düzenlenmiştir. Uygulanan ölçeklerden ve alt boyutlarından elde edilen puanların demografik değişkenler bakımından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenirken normal dağılım gösteren puanlar için ilişkisiz örneklem t-testi veya ANOVA, normal dağılım göstermeyen puanlar için ise Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

**4.4.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular.** Bu başlık altında uluslararası öğrencilerin kültürel zekâ, kültürlerarası duyarlılık ve kültürlenme düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit etmek amacıyla Mann Whitney U testinden faydalanılmıştır.

İlk olarak kültürel zekâ ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24

*Cinsiyet değişkenine ilişkin kültürel zekâ ölçeği Mann Whitney U testi sonuçları*

Ölçek ve Alt Boyutu	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Kültürel Zekâ	Erkek	254	305,21	77523,00	39698,00	,182
	Kadın	334	286,36	95643,00		
Üstbiliş	Erkek	254	299,98	76195,00	41026,00	,491
	Kadın	334	290,33	96971,00		
Biliş	Erkek	254	309,94	78725,00	38496,00	,054
	Kadın	334	282,76	94441,00		
Motivasyon	Erkek	254	306,88	77946,50	39274,50	,121
	Kadın	334	285,09	95219,50		
Davranış	Erkek	254	298,77	75887,50	41333,50	,594
	Kadın	334	291,25	97278,50		

Tablo 24 incelendiğinde uluslararası öğrencilerin kültürel zekâ ( $U=39698,00$ ,  $p>0,05$ ) ve alt boyutları olan *üstbiliş* ( $U=41026,00$ ,  $p>0,05$ ), *biliş* ( $U=38496,00$ ,  $p>0,05$ ), *motivasyon* ( $U=39274,50$ ,  $p>0,05$ ), *davranış* ( $U=41333,50$ ,  $p>0,05$ ), puanları arasında cinsiyetlerine göre %95 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Araştırmada uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25

*Cinsiyet değişkenine ilişkin kültürlerarası duyarlılık ölçeği Mann Whitney U testi sonuçları*

Ölçek ve Alt Boyutu	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kültürlerarası	Erkek	254	299,56	76088,50	41132,50	,529
Duyarlık	Kadın	334	290,65	97077,50		
Kültürlerarası	Erkek	254	303,71	77143,50	40077,50	,250
Etkileşime Katılım	Kadın	334	287,49	96022,50		
Kültürlerarası	Erkek	254	291,51	74042,50	41657,50	,708
Farklılıklara Saygı Duyma	Kadın	334	296,78	99123,50		
Kültürlerarası	Erkek	254	292,25	74230,50	41845,50	,777
Etkileşimde Özgüven	Kadın	334	296,21	98935,50		
Kültürlerarası	Erkek	254	307,44	78090,50	39130,50	,104
Etkileşimden Zevk Alma	Kadın	334	284,66	95075,50		
Kültürlerarası	Erkek	254	300,67	76371,00	40850,00	,429
Etkileşime Özen Gösterme	Kadın	334	289,81	96795,00		

$p<0,05$

Tablo 25 incelendiğinde, uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ( $U=41132,50$ ,  $p>0,05$ ) ve alt boyutları olan *kültürlerarası etkileşime katılım* ( $U=40077,50$ ,  $p>0,05$ ), *kültürlerarası farklılıklara saygı duyma* ( $U=41657,50$ ,  $p>0,05$ ), *kültürlerarası etkileşimde özgüven* ( $U=41845,50$ ,  $p>0,05$ ), *kültürlerarası etkileşimden zevk alma* ( $U=39130,50$ ,  $p>0,05$ ), *kültürlerarası etkileşime özen gösterme* ( $U=40850,00$ ,  $p>0,05$ )

puanları arasında cinsiyetlerine göre % 95 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Araştırmada uluslararası öğrencilerin kültürlenme düzeylerinin cinsiyete değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26

*Cinsiyet değişkenine ilişkin kültürlenme ölçeği Mann Whitney U testi sonuçları*

Ölçek ve Alt Boyutu	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
<b>Kültürlenme</b>	Erkek	254	321,51	81663,50	35557,50	,001*
	Kadın	334	273,96	91502,50		
Ayrılma	Erkek	254	282,79	71828,50	39443,50	,145
	Kadın	334	303,41	101337,50		
Asimilasyon	Erkek	254	323,37	82135,50	35085,50	,000*
	Kadın	334	272,55	91030,50		
Bütünleşme	Erkek	254	317,69	80694,50	36526,50	,004*
	Kadın	334	276,86	92471,50		
	Toplam	588				

\*p<0,05

Tablo 26 incelendiğinde, uluslararası öğrencilerin kültürlenme düzeyleri (U=35557,50, p<0,05) ve alt boyutları olan *asimilasyon* (U=35085,50, p<0,05), *bütünleşme* (U=36526,50, p<0,05) puanları arasında cinsiyetlerine göre %95 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin *ayrılma* (U=39443,50, p>0,05) alt boyutu puanları ile cinsiyetleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bulgular arasında kadınların kültürlenme puan ortalamalarının ( $\bar{X}$ =273,96) erkeklerin kültürlenme puan ortalamalarından ( $\bar{X}$ =321,51) daha düşük olduğu, kadınların *asimilasyon* puan ortalamalarının ( $\bar{X}$ =272,55) erkeklerin *asimilasyon* puan ortalamalarından ( $\bar{X}$ =323,37) daha düşük olduğu ve kadınların *bütünleşme* puan ortalamalarının ( $\bar{X}$ =276,86) erkeklerin *bütünleşme* puan ortalamalarından ( $\bar{X}$ =317,69) daha düşük olduğu görülmektedir.



**4.4.2. Yaş değişkenine ilişkin bulgular.** Bu başlık altında uluslararası öğrencilerin kültürel zekâ, kültürlerarası duyarlılık ve kültürlenme düzeylerinin öğrencilerin yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Kruskal Wallis H testinden faydalanılmıştır.

İlk olarak kültürel zekâ ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen puanların yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27

*Yaş değişkenine ilişkin kültürel zekâ ölçeği Kruskal Wallis H testi sonuçları*

Ölçek ve Alt Boyutu	Yaş	N	Sıra Or.	H	SD	p	Farklar
Kültürel Zekâ	17-18	95	302,17	1,744	4	,783	-
	19-20	199	297,44				
	21-22	125	296,08				
	23-24	63	268,52				
	25+	106	295,68				
Üstbiliş	17-18	95	320,69	4,228	4	,376	-
	19-20	199	294,36				
	21-22	125	273,67				
	23-24	63	295,20				
	25+	106	295,44				
Biliş	17-18	95	307,18	4,451	4	,348	-
	19-20	199	290,51				
	21-22	125	315,20				
	23-24	63	271,83				
	25+	106	279,70				
Motivasyon	17-18	95	294,55	3,255	4	,516	-
	19-20	199	282,52				
	21-22	125	304,32				
	23-24	63	280,27				
	25+	106	313,82				
Davranış	17-18	95	299,35	9,120	4	,058	-
	19-20	199	314,87				
	21-22	125	284,42				
	23-24	63	243,56				
	25+	106	294,08				

p<0,05

Tablo 27 incelendiğinde uluslararası öğrencilerin kültürel zekâ (H(4)=1,744, p>0,05) ve alt boyutları olan *üstbiliş* (H(4)=4,228, p>0,05), *biliş* (H(4)=4,451, p>0,05), *motivasyon* (H(4)=3,255, p>0,05), *davranış* (H(4)=9,120, p>0,05), puanları arasında öğrencilerin

yaşlarına göre % 95 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Araştırmada uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Öğrencilerin yaşları arasında oluşan farklar ise gruplar arasında ayrı ayrı Mann Whitney U testi yapılarak ortaya konmuştur. Yaş değişkenine ilişkin kültürlerarası duyarlılık ölçeği Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28

*Yaş değişkenine ilişkin kültürlerarası duyarlılık ölçeği Kruskal Wallis H testi sonuçları*

Ölçek ve Alt Boyutu	Yaş	N	Sıra Ort.	H	SD	p	Farklar
Kültürlerarası Duyarlık	17-18	95	301,84	2,871	4	,580	-
	19-20	199	286,36				
	21-22	125	288,07				
	23-24	63	284,33				
	25+	106	316,82				
Kültürlerarası Etkileşime Katılım	17-18	95	283,16	2,275	4	,685	-
	19-20	199	292,11				
	21-22	125	313,48				
	23-24	63	284,16				
	25+	106	292,92				
Kültürel Farklılıklara Saygı Duyma	17-18	95	301,59	9,168	4	,057	-
	19-20	199	290,49				
	21-22	125	260,79				
	23-24	63	320,90				
	25+	106	319,74				
Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven	17-18	95	319,11	13,183	4	,010*	1-4
	19-20	199	288,98				
	21-22	125	276,29				
	23-24	63	249,68				
	25+	106	330,92				
Kültürlerarası Etkileşimden Zevk Alma	17-18	95	297,04	9,090	4	,059	-
	19-20	199	268,15				
	21-22	125	302,02				
	23-24	63	306,60				
	25+	106	325,62				
Kültürlerarası Etkileşime Özen Gösterme	17-18	95	321,88	7,212	4	,125	-
	19-20	199	292,72				
	21-22	125	300,25				
	23-24	63	250,81				
	25+	106	292,48				

\*p<0,05

Tablo 28 incelendiğinde uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlık ( $H(4)=2,871$ ,  $p>0,05$ ) ve alt boyutları olan *kültürlerarası etkileşime katılım* ( $H(4)=2,275$ ,  $p>0,05$ ), kültürlerarası farklılıklara saygı duyma ( $H(4)=9,168$ ,  $p>0,05$ ), *kültürlerarası etkileşimden zevk alma* ( $H(4)=9,090$ ,  $p>0,05$ ), *kültürlerarası etkileşime özen gösterme* ( $H(4)=7,212$ ,  $p>0,05$ ), puanları arasında öğrencilerin yaşlarına göre % 95 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. *Kültürlerarası etkileşimde özgüven* ( $H(4)=13,183$  alt boyutu puanları arasında ise öğrencilerin yaşlarına göre %95 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Bulgulara göre 17-18 yaş aralığındaki öğrencilerin *kültürlerarası etkileşimde özgüven* puan ortalamalarının ( $\bar{X}=319,11$ ) 23-24 yaş aralığındaki öğrencilerden ( $\bar{X}=249,68$ ) yüksek olduğu; 25 yaş ve üzeri öğrencilerin *kültürlerarası etkileşimde özgüven* puan ortalamalarının ( $\bar{X}=330,92$ ) 19-21 yaş aralığındaki öğrencilerden ( $\bar{X}=288,98$ ), 21-22 yaş aralığındaki öğrencilerden ( $\bar{X}=276,29$ ) ve 23-24 yaş aralığındaki öğrencilerden ( $\bar{X}=249,68$ ) yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmada uluslararası öğrencilerin kültürlenme düzeylerinin yaşa değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29

*Yaş değişkenine ilişkin kültürlenme ölçeği Kruskal Wallis H testi sonuçları*

Ölçek ve Alt Boyutu	Yaş	N	Sıra Ort.	H	SD	p	Farklar
Kültürlenme	17-18	95	289,42	12,859	4	,012*	2-3
	19-20	199	314,27				2-5
	21-22	125	272,89				3-4
	23-24	63	337,81				4-5
	25+	106	261,67				
Ayrılma	17-18	95	301,02	2,690	4	,611	-
	19-20	199	307,07				
	21-22	125	277,67				
	23-24	63	290,87				
	25+	106	287,06				
Asimilasyon	17-18	95	276,41	5,432	4	,246	-
	19-20	199	292,03				
	21-22	125	312,53				
	23-24	63	323,11				
	25+	106	277,08				
Bütünleşme	17-18	95	323,91	22,168	4	,000*	1-3
	19-20	199	314,11				1-5
	21-22	125	259,72				2-3
	23-24	63	334,97				2-5
	25+	106	248,29				3-5,4-5

\*p<0,05

Tablo 29 incelendiğinde uluslararası öğrencilerin *ayrılma* ( $H(4)=2,690$ ,  $p>0,05$ ), *asimilasyon* ( $H(4)=5,432$ ,  $p>0,05$ ) alt boyutu puanları arasında öğrencilerin yaşlarına göre % 95 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Kültürlenme ( $H(4)=12,859$ ,  $p<0,05$ ) ve *bütünleşme* ( $H(4)=22,168$ ,  $p<0,05$ ) puanları arasında ise öğrencilerin yaşlarına göre % 95 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bulgularda 19-20 yaş aralığındaki öğrencilerin ( $\bar{X}=314,27$ ) ve 23-24 yaş aralığındaki öğrencilerin ( $\bar{X}=337,81$ ) kültürlenme puan ortalamaları, 21-22 yaş aralığındaki öğrencilerden ( $\bar{X}=272,89$ ) ve 25 yaş üzeri öğrencilerden ( $\bar{X}=261,67$ ) daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca 17-18 yaş aralığındaki öğrencilerin ( $\bar{X}=323,91$ ), 19-20 yaş aralığındaki öğrencilerin ( $\bar{X}=314,11$ ) ve 23-24 yaş aralığındaki öğrencilerin ( $\bar{X}=334,97$ )

*bütünleşme* puan ortalamaları, 21-22 yaş aralığındaki öğrencilerin puan ortalamalarından ( $\bar{X}=259,72$ ) ve 25 yaş üzeri öğrencilerin puan ortalamalarından ( $\bar{X}=248,29$ ) daha yüksek bulunmuştur.

**4.4.3. Türkiye’de ikamet süresi değişkenine ilişkin bulgular.** Bu başlık altında uluslararası öğrencilerin kültürel zekâ, kültürlerarası duyarlılık ve kültürlenme düzeylerinin Türkiye’de ikamet süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Kruskal Wallis H testinden faydalanılmıştır.

İlk olarak kültürel zekâ ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen puanların Türkiye’de ikamet süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30

*Türkiye’de ikamet süresi değişkenine ilişkin kültürel zekâ ölçeği Kruskal Wallis H testi sonuçları*

Ölçek ve Alt Boyutu	İkamet Süresi	N	Sıra ortalaması	H	SD	p	Farklar
<b>Kültürel Zekâ</b>	3 yıldan az	233	292,97	,031	2	,984	-
	3-5 yıl	131	295,68				
	5 yıldan çok	224	295,40				
Üstbilis̃	3 yıldan az	233	301,70	,821	2	,663	-
	3-5 yıl	131	293,69				
	5 yıldan çok	224	287,48				
Bilis̃	3 yıldan az	233	302,35	1,850	2	,397	-
	3-5 yıl	131	277,48				
	5 yıldan çok	224	296,29				
Motivasyon	3 yıldan az	233	284,16	2,046	2	,360	-
	3-5 yıl	131	292,20				
	5 yıldan çok	224	306,60				
Davranış	3 yıldan az	233	292,81	,274	2	,872	-
	3-5 yıl	131	301,31				
	5 yıldan çok	224	292,28				

p<0,05

Tablo 30 incelendiğinde uluslararası öğrencilerin kültürel zekâ ( $H(2)=0,031$ ,  $p>0,05$ ) ve alt boyutları olan *üstbiliş* ( $H(2)=0,821$ ,  $p>0,05$ ), *biliş* ( $H(2)=1,850$ ,  $p>0,05$ ), *motivasyon* ( $H(2)=2,046$ ,  $p>0,05$ ), *davranış* ( $H(2)=0,274$ ,  $p>0,05$ ), puanları arasında Türkiye’de ikamet sürelerine göre % 95 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Araştırmada uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin Türkiye’de ikamet süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31

*Türkiye’de ikamet süresi değişkenine ilişkin kültürlerarası duyarlılık ölçeği Kruskal Wallis H testi sonuçları*

Ölçek ve Alt Boyutu	İkamet Süresi	N	Sıra Ort.	H	SD	p	Farklar
Kültürlerarası Duyarlılık	3 yıldan az	233	287,27	2,293	2	,318	-
	3-5 yıl	131	284,37				
	5 yıldan çok	224	307,95				
Kültürlerarası Etkileşime Katılım	3 yıldan az	233	279,69	4,646	2	,098	-
	3-5 yıl	131	288,88				
	5 yıldan çok	224	313,20				
Kültürel Farklılıklara Saygı Duyma	3 yıldan az	233	293,00	1,557	2	,459	-
	3-5 yıl	131	281,00				
	5 yıldan çok	224	303,95				
Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven	3 yıldan az	233	300,15	1,898	2	,387	-
	3-5 yıl	131	276,69				
	5 yıldan çok	224	299,04				
Kültürlerarası Etkileşimden Zevk Alma	3 yıldan az	233	272,95	6,363	2	,042*	1-3
	3-5 yıl	131	306,22				
	5 yıldan çok	224	310,06				
Kültürlerarası Etkileşime Özen Gösterme	3 yıldan az	233	302,13	1,845	2	,398	-
	3-5 yıl	131	277,91				
	5 yıldan çok	224	296,27				

\* $p<0,05$

Tablo 31 incelendiğinde uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlık ( $H(2)=2,293$ ,  $p>0,05$ ) ve alt boyutları olan *kültürlerarası etkileşime katılım* ( $H(2)=4,646$ ,  $p>0,05$ ), *kültürlerarası farklılıklara saygı duyma* ( $H(2)=1,557$ ,  $p>0,05$ ), *kültürlerarası etkileşimde özgüven* ( $H(2)=1,898$ ,  $p>0,05$ ), *kültürlerarası etkileşime özen gösterme* ( $H(2)=1,845$ ,  $p>0,05$ ), puanları arasında Türkiye’de ikamet sürelerine göre % 95 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

*Kültürlerarası etkileşimden zevk alma* ( $H(2)=6,363$ ,  $p<0,05$ ) alt boyutu puanı ile Türkiye’de ikamet süresi arasında % 95 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Türkiye’de 3 yıldan az zamandır ikamet eden öğrencilerin *kültürlerarası etkileşimden zevk alma* puan ortalamaları ( $\bar{X}=272,95$ ) Türkiye’de 5 yıldan uzun zamandır ikamet eden öğrencilerin puan ortalamalarından ( $\bar{X}=310,06$ ) daha düşük bulunmuştur.

Araştırmada uluslararası öğrencilerin kültürlenme düzeylerinin Türkiye’de ikamet süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32

*Türkiye’de ikamet süresi değişkenine ilişkin kültürlenme ölçeği Kruskal Wallis H testi sonuçları*

Ölçek ve Alt Boyutu	İkamet Süresi	N	Sıra Ort.	H	SD	p	Farklar
Kültürlenme	3 yıldan az	233	302,80	1,928	2	,381	-
	3-5 yıl	131	300,89				
	5 yıldan çok	224	282,13				
Ayrılma	3 yıldan az	233	331,51	31,001	2	,000*	1-3
	3-5 yıl	131	312,18				2-3
	5 yıldan çok	224	245,67				
Asimilasyon	3 yıldan az	233	281,72	4,515	2	,105	-
	3-5 yıl	131	284,89				
	5 yıldan çok	224	313,41				
Bütünleşme	3 yıldan az	233	285,36	1,565	2	,457	-
	3-5 yıl	131	308,37				
	5 yıldan çok	224	295,90				

\*p<0,05

Tablo 32 incelendiğinde uluslararası öğrencilerin kültürlenme ( $H(2)=1,928$ ,  $p>0,05$ ) ve alt boyutları olan *asimilasyon* ( $H(2)=4,515$ ,  $p>0,05$ ), *bütünleşme* ( $H(2)=1,565$ ,  $p>0,05$ ) puanları arasında Türkiye’de ikamet sürelerine göre % 95 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. *Ayrılma* ( $H(2)=31,001$ ,  $p<0,05$ ) alt boyutu puanlarında ise % 95 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre Türkiye’de 3 yıldan az zamandır ikamet eden öğrencilerin *kültürlerarası etkileşimden zevk alma* puan ortalamaları ( $\bar{X}=272,95$ ) Türkiye’de 5 yıldan uzun zamandır ikamet eden öğrencilerin puan ortalamalarından ( $\bar{X}=310,06$ ) daha düşük bulunmuştur. Türkiye’de 5 yıldan uzun zamandır yaşayan öğrencilerin *ayrılma* puan ortalamaları ( $\bar{X}=245,67$ ) Türkiye’de 3 yıldan az zamandır yaşayan öğrencilerin puan ortalamalarından ( $\bar{X}=331,51$ ) ve Türkiye’de 3-5 yıldır yaşayan öğrencilerin puan ortalamalarından ( $\bar{X}=312,18$ ) daha düşük bulunmuştur.



**4.4.4. İkamet yeri değişkenine ilişkin bulgular.** Bu başlık altında uluslararası öğrencilerin kültürel zekâ, kültürlerarası duyarlılık ve kültürlenme düzeylerinin öğrencilerin ikamet yeri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır.

İlk olarak kültürel zekâ ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen puanların ikamet yeri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Mann Whitney U testi bulguları Tablo 33'te sunulmuştur.

Tablo 33

*İkamet yeri değişkenine ilişkin kültürel zekâ ölçeği Mann Whitney U testi sonuçları*

Ölçek ve Alt Boyutu	İkamet Yeri	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Kültürel Zekâ	Ev	412	301,96	124406,00	33184,00	,103
	Yurt ve pansiyon	176	277,05	48760,00		
Üstbiliş	Ev	412	299,58	123428,00	34162,00	,262
	Yurt ve pansiyon	176	282,60	49738,00		
Biliş	Ev	412	303,79	125161,00	32429,00	,042*
	Yurt ve pansiyon	176	272,76	48005,00		
Motivasyon	Ev	412	302,13	124479,00	33111,00	,094
	Yurt ve pansiyon	176	276,63	48687,00		
Davranış	Ev	412	298,82	123112,00	34478,00	,344
	Yurt ve pansiyon	176	284,40	50054,00		

\*p<0,05

Tablo 33 incelendiğinde uluslararası öğrencilerin kültürel zekâ (U=33184,00, p>0,05) ve alt boyutları olan *üstbiliş* (U=34162,00, p>0,05), *motivasyon* (U=33111,00, p>0,05), *davranış* (U=34478,00, p>0,05) puanları arasında ikamet ettikleri yere göre % 95 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin *biliş* alt boyutu puanları (U=32429,00, p<0,05) yaşadıkları yere göre % 95 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bulgularda evde yaşayan öğrencilerin *biliş* puan ortalamalarının ( $\bar{X}$ =3030,79) yurt ve pansiyonda yaşayan öğrencilerin puan ortalamalarından ( $\bar{X}$ =272,76) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmada uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin Türkiye’de ikamet yeri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 34’te sunulmuştur.

Tablo 34

*İkamet yeri değişkenine ilişkin kültürlerarası duyarlılık ölçeği Mann Whitney U testi sonuçları*

Ölçek ve Alt Boyutu	İkamet Yeri	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
<b>Kültürlerarası Duyarlık</b>	Ev	412	293,93	121099,00	36021,00	,901
	Yurt/Pansiyon	176	295,84	52067,00		
Kültürlerarası Etkileşime Katılım	Ev	412	299,26	123296,00	34294,00	,297
	Yurt/Pansiyon	176	283,35	49870,00		
Kültürlerarası Farklılıklara Saygı Duyma	Ev	412	290,00	119481,00	34403,00	,323
	Yurt/Pansiyon	176	305,03	53685,00		
Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven	Ev	412	300,65	123866,00	33724,00	,175
	Yurt/Pansiyon	176	280,11	49300,00		
Kültürlerarası Etkileşimden Zevk Alma	Ev	412	294,60	121377,00	36213,00	,982
	Yurt/Pansiyon	176	294,26	51789,00		
Kültürlerarası Etkileşime Özen Gösterme	Ev	412	298,81	123108,00	34482,00	,333
	Yurt/Pansiyon	176	284,42	50058,00		

p<0,05

Tablo 34 incelendiğinde uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık (U=36021,00, p>0,05) ve alt boyutları olan *kültürlerarası etkileşime katılım* (U=34294,00, p>0,05), *kültürlerarası farklılıklara saygı duyma* (U=34403,00, p>0,05), *kültürlerarası etkileşimde özgüven* (U=33724,00, p>0,05), *kültürlerarası etkileşimden zevk alma* (U=36213,00, p>0,05), *kültürlerarası etkileşime özen gösterme* (U=34482,00, p>0,05), ) puanları arasında ikamet yerine göre % 95 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Araştırmada uluslararası öğrencilerin kültürlenme düzeylerinin Türkiye’de ikamet yeri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 35’te sunulmuştur.

Tablo 35

*İkamet yeri değişkenine ilişkin kültürlenme ölçeği Mann Whitney U testi sonuçları*

Ölçek ve Alt Boyutu	İkamet Yeri	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Kültürlenme	Ev	412	299,85	123540,00	34050,00	,242
	Yurt ve pansiyon	176	281,97	49626,00		
Ayrılma	Ev	412	289,83	119409,00	34331,00	,307
	Yurt ve pansiyon	176	305,44	53757,00		
Asimilasyon	Ev	412	301,50	124219,00	33371,00	,126
	Yurt ve pansiyon	176	278,11	48947,00		
Bütünleşme	Ev	412	299,35	123331,00	34259,00	,290
	Yurt ve pansiyon	176	283,15	49835,00		

$p < 0,05$

Tablo 35 incelendiğinde uluslararası öğrencilerin kültürlenme ( $U=34050,00$ ,  $p > 0,05$ ) ve alt boyutları olan *ayrılma* ( $U=34331,00$ ,  $p > 0,05$ ), *asimilasyon* ( $U=33371,00$ ,  $p > 0,05$ ) *bütünleşme* ( $U=34259,00$ ,  $p > 0,05$ ) puanları arasında yaşadıkları yere göre %95 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

**4.4.5. Beraber yaşadıkları kişilerin etnik kökeni değişkenine ilişkin bulgular.** Bu başlık altında uluslararası öğrencilerin kültürel zekâ, kültürlerarası duyarlılık ve kültürlenme düzeylerinin öğrencilerin beraber yaşadıkları kişi veya kişilerin etnik kökeni değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Kruskal Wallis H testinden yararlanılmıştır.

İlk olarak kültürel zekâ ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen puanların beraber yaşadıkları kişi veya kişilerin etnik kökenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal Wallis H testi bulguları Tablo 36'da sunulmuştur.

Tablo 36

*Beraber yaşanan kişi veya kişilerin etnik kökenine ilişkin kültürel zekâ ölçeği Kruskal Wallis H testi sonuçları*

Ölçek ve Alt Boyutu.	Etnik Köken	N	Sıra Ort.	H	SD	p	Farklar
<b>Kültürel Zekâ</b>	Türkler	140	315,13	13,539	3	,004*	1-3
	Kendi Vatandaşlarım	171	306,07				2-3
	Yabancı uyruklular	168	254,11				3-4
	Yalnız	109	312,10				
Üstbilis	Türkler	140	332,67	17,152	3	,001*	1-2
	Kendi Vatandaşlarım	171	282,71				1-3
	Yabancı uyruklular	168	259,93				3-4
	Yalnız	109	317,25				
Biliş	Türkler	140	300,89	4,099	3	,251	
	Kendi Vatandaşlarım	171	309,62				
	Yabancı uyruklular	168	273,70				
	Yalnız	109	294,62				
Motivasyon	Türkler	140	298,56	8,397	3	,038*	3-4
	Kendi Vatandaşlarım	171	298,99				
	Yabancı uyruklular	168	266,59				
	Yalnız	109	325,26				
Davranış	Türkler	140	320,66	13,870	3	,003*	1-3
	Kendi Vatandaşlarım	171	311,72				2-3
	Yabancı uyruklular	168	255,90				
	Yalnız	109	293,39				

\*p<0,05

Tablo 36 incelendiğinde uluslararası öğrencilerin kültürel zekâ ( $H(3)=13,539$ ,  $p<0,05$ ) ve alt boyutları olan *üstbilis* ( $H(3)=17,152$ ,  $p<0,05$ ), *motivasyon* ( $H(3)=8,397$ ,  $p<0,05$ ), *davranış* ( $H(3)=13,870$ ,  $p<0,05$ ), puanları arasında beraber yaşanan kişi veya kişilerin etnik kökenine göre % 95 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Öğrencilerin *biliş* alt boyutu ( $H(3)=4,099$ ,  $p>0,05$ ), puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Yabancı uyruklular ile yaşayan öğrencilerin kültürel zekâ puan ortalamaları ( $\bar{X}=254,11$ ), Türkler ile yaşayan ( $\bar{X}=315,13$ ), kendi vatandaşları ile yaşayan ( $\bar{X}=306,07$ ) ve yalnız yaşayan ( $\bar{X}=312,10$ ) öğrencilerin puan ortalamalarından daha düşüktür.

Türkler ile yaşayan öğrencilerin *üstbiliş* boyutu puan ortalamaları ( $\bar{X}=332,67$ ), kendi vatandaşları ile yaşayan ( $\bar{X}=282,71$ ) ve yabancı uyruklular ile yaşayan ( $\bar{X}=259,83$ ) öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksektir. Yabancı uyruklular ile yaşayan öğrencilerin *üstbiliş* puan ortalamaları ( $\bar{X}=259,93$ ) yalnız yaşayan ( $\bar{X}=317,25$ ) öğrencilerin puan ortalamalarından daha düşüktür.

Yabancı uyruklular ile yaşayan öğrencilerin *motivasyon* alt boyutu puan ortalamaları ( $\bar{X}=266,59$ ) yalnız yaşayan ( $\bar{X}=325,26$ ) öğrencilerin puan ortalamalarından daha düşüktür.

Yabancı uyruklular ile yaşayan öğrencilerin *davranış* puan ortalamaları ( $\bar{X}=255,90$ ) Türkler ile yaşayan ( $\bar{X}=320,66$ ) ve kendi vatandaşları ile yaşayan ( $\bar{X}=311,72$ ) öğrencilerin puan ortalamalarından daha düşüktür.

Araştırmada uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin beraber yaşadıkları kişi veya kişilerin etnik kökeni değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi bulguları Tablo 37'de sunulmuştur.

Tablo 37

*Beraber yaşanan kişi veya kişilerin etnik kökenine ilişkin kültürlerarası duyarlılık ölçeği  
Kruskal Wallis H testi sonuçları*

Ölçek ve Alt Boyutu	Etnik Köken	N	Sıra Ort.	H	sd	p	Farklar
Kültürlerarası Duyarlılık	Türkler	140	339,05	32,116	3	,000*	1-2
	Kendi Vatandaşlarım	171	270,42				1-3
	Yabancı uyruklular	168	251,52				2-4
	Yalnız	109	341,30				3-4
Kültürlerarası Etkileşime Katılım	Türkler	140	309,28	20,000	3	,000*	1-3
	Kendi Vatandaşlarım	171	288,06				2-3
	Yabancı uyruklular	168	255,64				2-4
	Yalnız	109	345,51				3-4
Kültürel Farklılıklara Saygı Duyma	Türkler	140	348,07	32,054	3	,000*	1-2
	Kendi Vatandaşlarım	171	291,40				1-3
	Yabancı uyruklular	168	241,31				2-3
	Yalnız	109	312,54				3-4
Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven	Türkler ile	140	306,65	11,230	3	,011*	1-2
	Kendi Vatandaşlarım	171	260,95				2-3
	Yabancı uyruklular	168	298,80				2-4
	Yalnız	109	324,90				
Kültürlerarası Etkileşimden Zevk Alma	Türkler	140	326,97	15,497	3	,001*	1-2
	Kendi Vatandaşlarım	171	279,57				1-3
	Yabancı uyruklular	168	263,63				2-4
	Yalnız	109	323,79				3-4
Kültürlerarası Etkileşime Özen Gösterme	Türkler	140	316,20	5,599	3	,133	
	Kendi Vatandaşlarım	171	289,07				
	Yabancı uyruklular	168	274,48				
	Yalnız	109	306,00				

\*p<0,05

Tablo 37 incelendiğinde uluslararası öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık (H(3)=32,116, p<0,05) ve alt boyutları olan *kültürlerarası etkileşime katılım* (H(3)=20,000, p<0,05), *kültürlerarası farklılıklara saygı duyma* (H(3)=32,054, p<0,05), *kültürlerarası etkileşimde özgüven* (H(3)=11,230, p<0,05), *kültürlerarası etkileşimden zevk alma* (H(3)=15,497, p<0,05), puanları arasında beraber yaşanan kişi veya kişilerin etnik kökenine göre % 95 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin *kültürlerarası etkileşime özen gösterme* ( $H(3)=5,599, p>0,05$ ) alt boyutu puanları arasında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Elde edilen bulgularda Türkler ile yaşayan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık puan ortalamaları ( $\bar{X}=339,05$ ) ve yalnız yaşayan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık puan ortalamaları ( $\bar{X}=341,30$ ), kendi vatandaşları ile yaşayan ( $\bar{X}=270,42$ ) ve yabancı uyruklular ile yaşayan ( $\bar{X}=251,52$ ) öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek çıkmıştır.

Yabancı uyruklular ile yaşayan öğrencilerin *kültürlerarası etkileşime katılım* puan ortalamaları ( $\bar{X}=255,64$ ), Türkler ile yaşayan ( $\bar{X}=309,28$ ), kendi vatandaşları ile yaşayan ( $\bar{X}=288,06$ ) ve yalnız yaşayan ( $\bar{X}=345,51$ ) öğrencilerin puan ortalamalarından daha düşüktür. Kendi vatandaşları ile yaşayan öğrencilerin *kültürlerarası etkileşime katılım* puan ortalamaları ( $\bar{X}=288,06$ ) yalnız yaşayan ( $\bar{X}=345,51$ ) öğrencilerin puan ortalamalarından daha düşüktür.

Türkler ile yaşayan öğrencilerin kültürlerarası farklılıklara saygı duyma puan ortalamaları ( $\bar{X}=348,07$ ), kendi vatandaşları ile yaşayan ( $\bar{X}=291,40$ ) ve yabancı uyruklular ile yaşayan ( $\bar{X}=241,31$ ) öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksektir. Yabancı uyruklular ile yaşayan öğrencilerin kültürlerarası farklılıklara saygı duyma puan ortalamaları ( $\bar{X}=241,31$ ), kendi vatandaşları ile yaşayan ( $\bar{X}=291,40$ ) ve yalnız yaşayan ( $\bar{X}=324,90$ ) öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksektir.

Kendi vatandaşları ile yaşayan öğrencilerin *kültürlerarası etkileşimde özgüven* puan ortalamaları ( $\bar{X}=260,95$ ), Türkler ile yaşayan ( $\bar{X}=306,65$ ), yabancı uyruklular ile yaşayan ( $\bar{X}=298,80$ ) ve yalnız yaşayan ( $\bar{X}=324,90$ ) öğrencilerin puan ortalamalarından daha düşüktür.

Türkler ile yaşayan öğrencilerin *kültürlerarası etkileşimden zevk alma* puan ortalamaları ( $\bar{X}=326,97$ ) ve yalnız yaşayan öğrencilerin *kültürlerarası etkileşimden zevk alma* puan ortalamaları ( $\bar{X}=323,79$ ), kendi vatandaşları ile yaşayan ( $\bar{X}=279,57$ ) ve yabancı uyruklular ile yaşayan ( $\bar{X}=263,63$ ) öğrencilerin puan ortalamalarından daha düşüktür.

Araştırmada uluslararası öğrencilerin kültürlenme düzeylerinin beraber yaşadıkları kişi veya kişilerin etnik kökeni değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi bulguları Tablo 38’de sunulmuştur.

Tablo 38

*Beraber yaşanılan kişi veya kişilerin etnik kökenine ilişkin kültürlenme ölçeği Kruskal Wallis H testi sonuçları*

Ölçek ve Alt Boyutu	Etnik Köken	N	Sıra ortalaması	H	SD	p	Farklar	
Kültürlenme	Türkler	140	275,13	8,214	3	,042*	1-3	
	Kendi Vatandaşlarım	171	284,54					
	Yabancı uyruklular	168	325,52					2-3
	Yalnız	109	287,19					
Ayrılma	Türkler	140	231,71	43,697	3	,000*	1-2	
	Kendi Vatandaşlarım	171	305,29					1-3
	Yabancı uyruklular	168	354,29					2-3
	Yalnız	109	266,06					3-4
Asimilasyon	Türkler	140	300,38	2,955	3	,399		
	Kendi Vatandaşlarım	171	277,35					
	Yabancı uyruklular	168	307,86					
	Yalnız	109	293,26					
Bütünleşme	Türkler	140	315,82	6,668	3	,083		
	Kendi Vatandaşlarım	171	294,90					
	Yabancı uyruklular	168	268,56					
	Yalnız	109	306,47					

\*p<0,05

Tablo 38 incelendiğinde uluslararası öğrencilerin kültürlenme ( $H(3)=8,214$ ,  $p<0,05$ ) ölçeği ve alt boyutu olan *ayrılma* ( $H(3)=43,697$ ,  $p<0,05$ ) puanları arasında beraber yaşanılan kişi veya kişilerin etnik kökenine göre % 95 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Yalnız yaşayan öğrencilerin kültürlenme puan ortalamaları ( $\bar{X}=325,52$ ), Türkler ile yaşayan ( $\bar{X}=275,13$ ) ve kendi vatandaşları ile yaşayan ( $\bar{X}=284,54$ ) öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksektir. Yabancı uyruklular ile yaşayan öğrencilerin *ayrılma* (354,29) puan ortalamaları Türkler ile yaşayan (231,71), kendi vatandaşları ile yaşayan (305,29) ve yalnız yaşayan (266,06) öğrencilerin puan



ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur. Diğer yandan *asimilasyon* ( $H(3)=2,955, p>0,05$ ) ve *bütünleşme* ( $H(3)=6,668, p>0,05$ ) alt boyutu puanlarında ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

#### 4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi, “*Uluslararası öğrencilerin kültürel zekâ düzeyleri ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*” şeklinde düzenlenmiştir. Bu amaçla analizlerden elde edilen puanlar arasındaki ilişkiler incelenirken normal dağılım gösteren puanlar için Pearson Korelasyon katsayısı, normal dağılım göstermeyen puanlar için Spearman Brown Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Araştırmada, kültürel zekâ ölçeği ve alt boyutlarından alınan puanlar ile kültürlerarası duyarlılık ölçeği ve alt boyutları puanlarına ilişkin Spearman Korelasyon testi sonuçlarına

Tablo 39’da yer verilmiştir.

Tablo 39

*Kültürel zekâ ile kültürlerarası duyarlılık arasındaki korelasyon testi sonuçları*

Ölçek ve Alt Boyutu		Kültürel Zekâ	Üstbilis	Bilis	Motivasyon	Davranis
Kültürlerarası Duyarlılık	Spearman	,557**	,467**	,261**	,601**	,402**
	Korelasyon Katsayısı					
Kültürlerarası Etkileşime Katılım	Spearman	,540**	,442**	,255**	,546**	,417**
	Korelasyon Katsayısı					
Kültürel Farklılıklara Saygı	Spearman	,452**	,364**	,227**	,458**	,313**
	Korelasyon Katsayısı					
Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven	Spearman	,342**	,255**	,230**	,341**	,212**
	Korelasyon Katsayısı					
Kültürlerarası Etkileşimden Zevk Alma	Spearman	,266**	,229**	,086*	,377**	,223**
	Korelasyon Katsayısı					
Kültürlerarası Etkileşime Özen Gösterme	Spearman	,479**	,441**	,271**	,463**	,335**
	Korelasyon Katsayısı					

\* $p<0,001$ ; \*\* $p<0,05$

Tablo 39 incelendiğinde uluslararası öğrencilerin kültürel zekâ düzeyleri ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0,557, p<0,05$ ),

*kültürlerarası etkileşime katılım* düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0,540$ ,  $p<0,05$ ), *kültürel farklılıklara saygı duyma* düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0,452$ ,  $p<0,05$ ), *kültürlerarası etkileşimde özgüven* düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0,342$ ,  $p<0,05$ ), *kültürlerarası etkileşimden zevk alma* düzeyleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ( $r=0,266$ ,  $p<0,05$ ) ve *kültürlerarası etkileşime özen gösterme* ( $r=0,479$ ,  $p<0,05$ ) düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Uluslararası öğrencilerin *üstbiliş* düzeyleri ile kültürlerarası duyarlık düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0,467$ ,  $p<0,05$ ), *kültürlerarası etkileşime katılım* düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0,442$ ,  $p<0,05$ ), *kültürel farklılıklara saygı duyma* düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0,364$ ,  $p<0,05$ ), *kültürlerarası etkileşimde özgüven* düzeyleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ( $r=0,255$ ,  $p<0,05$ ), *kültürlerarası etkileşimden zevk alma* düzeyleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ( $r=0,229$ ,  $p<0,05$ ) ve *kültürlerarası etkileşime özen gösterme* düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0,441$ ,  $p<0,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Uluslararası öğrencilerin *biliş* düzeyleri ile kültürlerarası duyarlık düzeyleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ( $r=0,261$ ,  $p<0,05$ ), *kültürlerarası etkileşime katılım* düzeyleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ( $r=0,255$ ,  $p<0,05$ ), *kültürel farklılıklara saygı duyma* düzeyleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ( $r=0,227$ ,  $p<0,05$ ), *kültürlerarası etkileşimde özgüven* düzeyleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ( $r=0,230$ ,  $p<0,05$ ), *kültürlerarası etkileşimden zevk alma* düzeyleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ( $r=0,086$ ,  $p<0,05$ ) ve *kültürlerarası etkileşime özen gösterme* düzeyleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ( $r=0,271$ ,  $p<0,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Uluslararası öğrencilerin *motivasyon* düzeyleri ile kültürlerarası duyarlık düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0,601$ ,  $p<0,05$ ), *kültürlerarası etkileşime katılım*

düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0,546$ ,  $p<0,05$ ), *kültürel farklılıklara saygı duyma* düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0,458$ ,  $p<0,05$ ), *kültürlerarası etkileşimde özgüven* düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0,341$ ,  $p<0,05$ ), *kültürlerarası etkileşimden zevk alma* düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0,377$ ,  $p<0,05$ ) ve *kültürlerarası etkileşime özen gösterme* düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0,463$ ,  $p<0,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Uluslararası yükseköğretim öğrencilerin *davranış* düzeyleri ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0,402$ ,  $p<0,05$ ), *kültürlerarası etkileşime katılım* düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0,417$ ,  $p<0,05$ ), *kültürel farklılıklara saygı duyma* düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0,313$ ,  $p<0,05$ ), *kültürlerarası etkileşimde özgüven* düzeyleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ( $r=0,212$ ,  $p<0,05$ ), *kültürlerarası etkileşimden zevk alma* düzeyleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ( $r=0,223$ ,  $p<0,05$ ) ve *kültürlerarası etkileşime özen gösterme* düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0,335$ ,  $p<0,05$ ) anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

#### 4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi, “*Uluslararası yükseköğretim öğrencilerinin kültürel zekâ düzeyleri ile kültürlenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*” şeklinde düzenlenmiştir. Bu amaçla analizlerden elde edilen puanlar arasındaki ilişkiler incelenirken normal dağılım gösteren puanlar için Pearson Korelasyon katsayısı, normal dağılım göstermeyen puanlar için Spearman Brown Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Kültürel zekâ ölçeğinden ve alt boyutlarından alınan puanlar ile kültürlenme ölçeğinden ve alt boyutlarından elde edilen puanlara ilişkin Spearman Korelasyon testi sonuçlarına Tablo 40’ta yer verilmiştir.

Tablo 40

*Kültürel zekâ ile kültürlenme arasındaki korelasyon testi sonuçları*

Ölçek ve Alt Boyutu		Kültürel Zekâ	Üstbilîş	Bilîş	Motivasyon	Davranîş
Kültürlenme	Spearman Korelasyon Katsayısı	,095*	,050	-,023	,129**	,199**
	p	,021	,223	,584	,002	,000
	N	588	588	588	588	588
Ayrılma	Spearman Korelasyon Katsayısı	-,130**	-,104*	-,038	-,177**	-,070
	p	,002	,012	,356	,000	,092
	N	588	588	588	588	588
Asimilasyon	Spearman Korelasyon Katsayısı	-,077	-,056	-,118**	-,057	,038
	p	,061	,172	,004	,170	,354
	N	588	588	588	588	588
Bütünleşme	Spearman Korelasyon Katsayısı	,411**	,284**	,164**	,462**	,389**
	p	,000	,000	,000	,000	,000
	N	588	588	588	588	588

\*p<0,001; \*\*p<0,05

Tablo 40 incelendiğinde uluslararası öğrencilerinin kültürel zekâ düzeyleri ile kültürlenme düzeyleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ( $r=0,095$ ,  $p<0,05$ ), *ayrılma* düzeyleri arasında negatif yönlü düşük düzeyde ( $r=-0,130$ ,  $p<0,05$ ), *bütünleşme* düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0,411$ ,  $p<0,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu ancak *asimilasyon* ile arasında ( $r=-0,077$ ,  $p>0,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Uluslararası yükseköğretim öğrencilerinin *üstbilîş* düzeyleri ile *ayrılma* düzeyleri arasında negatif yönlü düşük düzeyde ( $r=-0,104$ ,  $p<0,05$ ), *bütünleşme* düzeyleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ( $r=0,284$ ,  $p<0,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu ancak *asimilasyon* ( $r=-0,056$ ,  $p>0,05$ ) ve kültürlenme düzeyleri arasında ( $r=0,050$ ,  $p>0,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olmadığı görülmektedir.

Uluslararası yükseköğretim öğrencilerinin *bilîş* düzeyleri ile *asimilasyon* düzeyleri arasında negatif yönlü düşük düzeyde ( $r=-0,118$ ,  $p<0,05$ ), *bütünleşme* düzeyleri arasında

pozitif yönlü düşük düzeyde ( $r=0,164$ ,  $p<0,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu, *ayrılma* ( $r=-0,038$ ,  $p>0,05$ ) ve kültürlenme düzeyleri arasında ( $r=-0,023$ ,  $p>0,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olmadığı görülmektedir.

Uluslararası yükseköğretim öğrencilerinin *motivasyon* düzeyleri ile kültürlenme düzeyleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ( $r=0,129$ ,  $p<0,05$ ), *ayrılma* düzeyleri arasında negatif yönlü düşük düzeyde ( $r=-0,177$ ,  $p<0,05$ ), *bütünleşme* düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0,462$ ,  $p<0,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu ancak *asimilasyon* düzeyleri arasında ( $r=-0,057$ ,  $p>0,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olmadığı görülmektedir.

Uluslararası yükseköğretim öğrencilerinin *davranış* düzeyleri ile kültürlenme düzeyleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ( $r=0,199$ ,  $p<0,05$ ), *bütünleşme* düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0,389$ ,  $p<0,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu ancak *ayrılma* düzeyleri arasında ( $r=-0,070$ ,  $p>0,05$ ) ve *asimilasyon* düzeyleri arasında ( $r=0,038$ ,  $p>0,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olmadığı görülmektedir.

#### 4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi, “*Uluslararası yükseköğretim öğrencilerinin kültürel zekâ düzeyleri kültürlerarası duyarlılık düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?*” şeklinde düzenlenmiştir. Bu amaçla analizlerde çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır.

Regresyon analizine geçmeden önce regresyon analizinin varsayımları olan otokorelasyon, çoklu bağlantı sorunu ve normalliklerin çarpıklık ve basıklıklara göre incelenmesi yapılmıştır. Otokorelasyon sorunu incelemesi için Durbin Watson testi yapılmış ve sonucu  $DB=1,733$  olarak hesaplanmıştır. Bu değer 2'ye yakın olması otokorelasyon sorunu olmadığını göstergesidir (Öztürk, 2005). Çoklu bağlantı sorunu için VIF değerleri incelenmiş ve VIF değerlerin 1,309 ile 1,541 arasında değiştiği görülmüştür. Bu değerlerin

10'dan küçük olması çoklu bağlantı sorunu olmadığına bir göstergesidir (Hair, Bush ve Ortinau, 2003).

Kültürel zekâ ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen puanların öğrencilerin kültürlerarası duyarlık düzeylerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına Tablo 41'de yer verilmiştir.

Tablo 41

*Kültürlerarası duyarlık düzeyinin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları*

Değişken	B	Stand. Hata	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	38.903	2,254		17,256	,000		
Üstbiliş	,978	,127	,273	7,723	,000	,480	,305
Biliş	,019	,076	,009	,254	,799	,294	,011
Motivasyon	1.388	,103	,481	13,492	,000	,616	,488
Davranış	,172	,095	,069	1,817	,070	,421	,075
R = 0,677	R <sup>2</sup> = 0,459						
F <sub>(4,587)</sub> = 123.626	p = 0,000						

\*p<0,05

Tablo 41'deki yordayıcı değişkenler ile yordanan değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde *üstbiliş* ile kültürlerarası duyarlık arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ( $r_{ikili}=0,480$ ) diğer değişkenler kontrol edildiğinde korelasyonun bir miktar azaldığı ( $r_{kısmi}=0,305$ ) görülmektedir. *Biliş* ile kültürlerarası duyarlık arasında pozitif yönlü düşük düzey bir ilişki ( $r_{ikili}=0,294$ ) olduğu diğer değişkenler kontrol edildiğinde korelasyonun bir miktar azaldığı ( $r_{kısmi}=0,011$ ) görülmektedir. *Motivasyon* ile kültürlerarası duyarlık arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki ( $r_{ikili}=0,616$ ) olduğu diğer değişkenler kontrol edildiğinde korelasyonun bir miktar azaldığı ( $r_{kısmi}=0,488$ ) görülmektedir. *Davranış* ile kültürlerarası duyarlık arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki ( $r_{ikili}=0,421$ ) olduğu diğer değişkenler kontrol edildiğinde korelasyonun bir miktar azaldığı ( $r_{kısmi}=0,075$ ) görülmektedir.

*Üstbiliş, biliş, motivasyon ve davranış* puanlarının birlikte kültürlerarası duyarlık ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkisi vardır ve regresyon modeli anlamlı çıkmaktadır (R =

0,677,  $p < 0,05$ ). *Üstbiliş*, *biliş*, *motivasyon* ve *davranış* puanları kültürlerarası duyarlık düzeyine ilişkin varyansın %45,9'unu açıklamaktadır ( $R^2 = 0,459$ ).

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre yordayıcı değişkenlerin kültürlerarası duyarlık düzeyi üzerindeki göreceli önem sırası; *motivasyon*, *üstbiliş*, *davranış* ve *biliş* şeklindedir. Tablo 41'de sunulan, regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçlarına göre *üstbiliş* ve *motivasyon* puanlarının, kültürlerarası duyarlık düzeyi üzerinde önemli birer yordayıcı olduğu fakat *biliş* ve *davranış* puanlarının kültürlerarası duyarlık düzeyi üzerinde önemli etkisinin olmadığı görülmektedir.

Analiz sonuçlarına göre kültürlerarası duyarlık düzeyinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği Şekil 12'de sunulmuştur.

$$\text{Kültürlerarası Duyarlık} = 38,903 + 1,388 \text{ Motivasyon} + 0,978 \text{ Üstbiliş} + 0,172 \text{ Davranış} + 0,019 \text{ Biliş}$$

Şekil 12 *Kültürlerarası duyarlık düzeyinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği*

Şekil 12 incelendiğinde *motivasyon* puanındaki 1 birimlik artış kültürlerarası duyarlık düzeyinde 1,388 birimlik bir artış meydana getirmektedir. *Üstbiliş* puanındaki 1 birimlik artış kültürlerarası duyarlık düzeyinde 0,978 birimlik bir artış meydana getirmektedir. *Davranış* puanındaki 1 birimlik artış kültürlerarası duyarlık düzeyinde 0,172 birimlik bir artış meydana getirmektedir. *Biliş* puanındaki 1 birimlik artış kültürlerarası duyarlık düzeyinde 0,019 birimlik bir artış meydana getirmektedir.

#### 4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi, “*Uluslararası yükseköğretim öğrencilerinin kültürel zekâ düzeyleri kültürlenme düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?*” şeklinde düzenlenmiştir. Bu amaçla analizlerde çoklu doğrusal regresyon uygulanmıştır.

Kültürel zekâ ölçeğinden ve alt boyutlarından elde edilen puanların öğrencilerin kültürlenme düzeylerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42

*Kültürlenme düzeyinin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları*

Değişken	B	Stand. Hata	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	245,629	10,887		22,561	,000		
Üstbiliş	-,153	,611	-,012	,251	,802	,061	-,010
Biliş	-,729	,366	-,092	1,990	,047	,008	-,082
Motivasyon	,431	,497	,041	,867	,386	,113	,036
Davranış	1,982	,457	,218	4,340	,000	,194	,177
R = 0,213	R <sup>2</sup> = 0,045	AdjR = 0,039					
F <sub>(4,587)</sub> = 6,943	p = 0,000						

\*p<0,05

Tablo 42’de yer alan yordayıcı değişkenler ile yordanan değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde *üstbiliş* ile kültürlenme arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu ( $r_{ikili}=0,061$ ) diğer değişkenler kontrol edildiğinde korelasyonun yön değiştirip bir miktar azaldığı ( $r_{kısmi}=-0,010$ ) görülmektedir. *Biliş* ile kültürlenme arasında pozitif yönlü düşük düzey bir ilişki ( $r_{ikili}=0,008$ ) vardır ve diğer değişkenler kontrol edildiğinde korelasyonun yön değiştirdiği ve bir miktar arttığı ( $r_{kısmi}=-0,082$ ) görülmektedir. *Motivasyon* ile kültürlenme arasında pozitif yönlü düşük düzey bir ilişki ( $r_{ikili}=0,113$ ) vardır ve diğer değişkenler kontrol edildiğinde korelasyonun bir miktar azaldığı ( $r_{kısmi}=0,036$ ) görülmektedir. *Davranış* ile kültürlenme arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki



( $r_{ikili}=0,194$ ) vardır ve diğer değişkenler kontrol edildiğinde korelasyonun bir miktar azaldığı ( $r_{kısmi}=0,177$ ) görülmektedir.

*Üstbiliş, biliş, motivasyon ve davranış* puanlarının kültürlenme ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkisi vardır ve regresyon modeli anlamlı çıkmaktadır ( $R = 0,213, p<0,05$ ).

*Üstbiliş, biliş, motivasyon ve davranış* puanları birlikte kültürlerarası duyarlık düzeyine ilişkin varyansın %4,5'ini açıklamaktadır ( $R^2= 0,045$ ).

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin kültürlenme düzeyi üzerindeki görece önem sırası; *davranış, biliş, motivasyon ve üstbiliş* şeklindedir. Tablo 42'de sunulan, regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçlarına göre *biliş* ve *davranış* puanlarının, kültürlerarası duyarlık düzeyi üzerinde önemli birer yordayıcı olduğu fakat *üstbiliş* ve *motivasyon* puanlarının kültürlenme düzeyi üzerinde önemli etkisinin olmadığı görülmektedir.

Analiz sonuçlarına göre kültürlenme düzeyinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği Şekil 13'te verilmiştir.

$$\text{Kültürlenme} = 245,629 + 1,982 \text{ Davranış} - 0,729 \text{ Biliş}$$

Şekil 13 *Kültürlenme düzeyinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği*

Şekil 13 incelendiğinde *davranış* puanındaki 1 birimlik artış kültürlenme düzeyi'nde 1,982 birimlik bir artış meydana getirmektedir. *Biliş* puanındaki 1 birimlik artış kültürlenme düzeyinde 0729 birimlik bir azalış meydana getirdiği görülmektedir.

## 5. Bölüm

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlara, bu sonuçların alanda yapılan diğer çalışmaların sonuçları ile karşılaştırılmasına ve bunlara bağlı olarak ortaya konulan önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu başlık altında araştırmanın bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlara ve alanyazında yapılan diğer çalışmalar ile karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

**5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma.** Araştırmanın birinci alt problemini gerçekleştirmek üzere “*Uluslararası öğrencilerin kültürel zekâ düzeyleri nedir?*” sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin kültürel zekâ düzeylerini ifade eden puanlarının görece orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin dönüştürülmüş alt boyut puan ortalamaları arasında ise en yüksek ortalamanın *motivasyon* alt boyutuna ait olduğu, en düşük ortalamanın *biliş* alt boyutuna ait olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuca göre uluslararası öğrencilerin yeni geldikleri kültürel ortamlarında etkili iletişim kurabilme yeteneğine sahip oldukları söylenebilir. Öğrenciler yabancı olarak buldukları kültüre başarılı bir şekilde uyum gösterebilmekte ve çevrelerindeki bireylerin davranışlarını yorumlarken onlarla empati kurup önyargılardan uzak davranabilmektedir. Alt boyutlardaki değerlere bakıldığında, öğrencilerin *motivasyonel kültürel zekâ* düzeylerinin diğer alt boyutlardan daha yüksek olması, yeni çevreye uyum gösterme süreçlerindeki ilgi güven ve isteklerinin görece daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sayede öğrenciler yeni kültürel ortamda karşılaştıkları zorluklara karşı daha fazla direnç gösterebilme motivasyonuna ulaşabilmektedir. Diğer taraftan öğrencilerin *bilişsel kültürel zekâ* düzeylerinin diğer alt boyutlara göre daha düşük olması, bu bireylerin yaşam alanlarına yönelik kültürel çevre

hakkındaki bilgilerinin (yaşadıkları şehir ve insanların yaşam şekli gibi) sınırlı düzeyde olduğunu göstermektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde uluslararası öğrencilerin kültürel zekâlarına ilişkin benzer sonuçları destekleyen sınırlı sayıda araştırmaların olduğu görülmektedir. Şen (2019) yabancı uyruklu üniversite öğrencilerin kültürel zekâlarının ortalamanın üzerinde bir değere sahip olduğu ve *üstbilişsel zekâ* düzeylerinin yüksek, *bilişsel zekâ* düzeylerinin ise nispeten düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Konate (2018)'nin çalışmasında yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel zekâlarının *bilişsel* alt boyutundaki puanları diğer alt boyutlara göre nispeten daha düşük bulunmuştur. Yoğurtçu (2015), Kırgızistan'daki bir üniversitede uluslararası öğrencilerle yaptığı çalışmada, öğrencilerin kültürel zekâlarının *bilişsel*, *davranışsal* ve *motivasyonel* boyutlarda düşük olduğu, buna karşılık *üstbilişsel* boyutta yüksek olduğunu tespit etmiştir. Soltani ve Keyvanara (2013) tarafından İran'da bulunan bir üniversitede yapılmış çalışma bulgularında ise İranlı ve İranlı olmayan öğrencilerin kültürel zekâ algılarının “orta” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma.** Araştırmanın ikinci alt problemini gerçekleştirmek üzere “*Uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri nedir?*” sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen bulguların sonucunda, öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ölçeğinden edinilen puanlarının görece orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin dönüştürülmüş alt boyut puan ortalamaları arasında ise en yüksek ortalamanın *kültürlerarası etkileşime katılım* alt boyutuna ve en düşük ortalamanın *kültürlerarası etkileşime özen gösterme* alt boyutuna ait olduğu sonucu elde edilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin kültürel farklılıkları deneyimlemeye açık, benlik saygısına sahip, açık görüşlü ve empati kurabilme yeteneklerinin olduğu söylenebilir. Uluslararası öğrenciler, çevrelerindeki farklı kültürlerle hassasiyet gösterebilmekte ve kendi davranışlarını bu yönde değiştirmektedirler. Öğrencilerin *kültürlerarası etkileşime katılım* alt boyutuna ait

ortalamalarındaki yüksek değer, kendilerini ifade etme yeteneklerinin yeni girdikleri kültürel ortamlarında sürdürdüklerini göstermektedir. *Kültürlerarası etkileşime özen gösterme* alt boyutundaki görece düşük değer ise farklı kültürlerle iletişim kurma konusunda yeterince bilgi toplayıp gözlem yapmadıklarını ifade etmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini inceleyen çalışmalarda benzer ve farklı sonuçların olduğu tespit edilmiştir. Abaslı (2018) tarafından ortaya konulan çalışmada, Türkiye’de öğrenim gören gerek Türk gerekse de uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık algı düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bae ve Song (2017), tarafından Kore’de yabancı uyruklu öğrenciler üzerinden yürütülen çalışmada, öğrencilerin özellikle *kültürel farklılıklara saygı* düzeyleri yüksek bulunmuştur. Bosuwon (2017) tarafından Tayland’daki uluslararası öğrenciler üzerine yapılan bir çalışma sonucunda öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Son olarak McMurray (2007)’in Amerika’daki Florida Üniversitesi’nde eğitim alan öğrenciler üzerine yaptığı çalışmada, uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin yerel öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu belirtilmektedir.

**5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma.** Araştırmanın üçüncü alt problemini gerçekleştirmek üzere “*Uluslararası öğrencilerin kültürlenme düzeyleri nedir?*” sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin kültürlenme ölçeğinden edinilen puanlarının görece orta seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin dönüştürülmüş alt boyut puan ortalamaları arasında ise en yüksek ortalamanın *bütünleşme* alt boyutuna ait olduğu, en düşük ortalamanın ise *asimilasyon* alt boyutuna ait olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuca göre uluslararası öğrencilerin farklı kültürel ortamlarda karşılaştıkları değişimlere açık oldukları söylenebilir. Bu değişimler arasında yeni kültür içindeki bireylere gösterdikleri tutum, davranış, değer ve kültürel kimlik duygusu

sıralanabilir. Bu noktada öğrencilerin yeni topluma adapte olmaları kolaylaşmaktadır.

*Bütünleşme* alt boyutuna ait değer diğer alt boyutlara göre daha yüksek olması öğrencilerin hem orijinal kültürlerini korumaya çalıştıklarını hem de diğer gruptakilerle etkileşime girme çabalarını sürdürdüklerini göstermektedir. Öğrenciler ortak temellerde uzlaşmacı bir eylem sitiline sahiptirler. *Asimilasyon* alt boyutuna ait ortalamalarının düşük olması ise kültürel kimliklerini korumada gönülsüz olma durumlarının olmadığını ve Türk kültürüne karşı benzeşmeyi tam olarak karşılamadıklarını göstermektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde uluslararası öğrencilerin kültürlenme düzeylerini inceleyen araştırmalarda benzer veya farklı sonuçların olduğu tespit edilmiştir. Balcı ve Öğüt (2019)'ün yabancı uyruklu öğrenciler ile yaptıkları çalışmalarında kültürleşme tutumları mercek altına alınmış ve araştırma sonucunda katılımcıların en çok tercih ettiği kültürleşme stratejisinin *bütünleşme* olduğu tespit edilmiştir. Aliyev ve Öğülmüş (2016), çalışmalarında yabancı uyruklu öğrencilerde yaş düzeyi arttıkça *bütünleşme* stratejisinin daha fazla tercih edildiği ifade edilmektedir. Çalışmada ayrıca Türkiye'ye Kafkasya'dan gelen katılımcıların kültürlenme stratejilerinden özellikle *bütünleşme* stratejisini, Ortadoğu'dan ve Avrupa'dan gelen katılımcılara göre belirgin olarak tercih ettikleri saptanmıştır. Bu durum daha çok kültürel benzerlik ve mesafeden kaynaklanmaktadır. Güvendir (2016), ABD'deki Türk öğrenciler ile yaptığı çalışmanın bulgularında, hedef kültürü özümseme ve kendine ait kültürel tutumlardan uzaklaşma eğiliminde olan öğrencilerin *asimilasyon* faktörü ve yabancı dil başarısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu ifade etmiştir. Özçetin (2013), ulaştığı araştırma sonuçlarında, uluslararası öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun Türk toplumuna ve kültürüne uyumda fazla sorun yaşamadıklarını ifade etmiştir. Bektaş (2004), ABD'deki Türk öğrencilerin kültürlenme tutumu olarak en fazla *ayırılma* tutumunu tercih ettiklerini saptamıştır. Gülnar (2011) ise araştırmasında uluslararası öğrencilerin

ağırlıklı olarak *bütünleşme* tutumunu benimsedikleri ve bu tutumu *ayrılma* ve *asimilasyon* boyutlarının takip ettiğini belirtmiştir.

**5.1.4. Dördüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma.** Araştırmanın dördüncü alt problemini gerçekleştirmek üzere “*Uluslararası öğrencilerin kültürel zekâ, kültürlerarası duyarlılık ve kültürlenme düzeyleri demografik özelliklere göre (cinsiyet, yaş, ikamet süresi, ikamet yeri, beraber yaşadığı kişi veya kişilerin etnik kökeni) farklılaşmakta mıdır?*” sorusuna cevap aranmıştır. Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testinden elde edilen sonuçlar şu şekildedir.

- ***Cinsiyet değişkenine ait sonuçlar:***

Araştırmada uluslararası öğrencilerin kültürel zekâları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre kadın ve erkek öğrencilerin yabancı oldukları kültüre karşı, kültürel bilgiyi kullanmada izledikleri zihinsel süreçlerinin, yeni kültüre duyulan heyecanlarının ve uyum gösterilen davranış düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde, bu sonuca benzerlik gösteren çalışmaların olduğu gözlenmektedir. Abaslı ve Polat (2019) ve Şen (2019), Türkiye’deki uluslararası öğrencilerin kültürel zekâlarının inceledikleri çalışmalarında kadın ve erkek katılımcıların kültürel zekâ düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edememişlerdir. Soltani ve Keyvanara (2013), tarafından kültürel zekâ düzeyi ile cinsiyet arasında yine anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Diğer yandan literatürde bu araştırmanın aksi sonuçlarını gösteren bulgulara rastlanmıştır. Konate (2018) tarafından yabancı uyruklu öğrencilerin *bilişsel zekâ* alt boyutları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Ortalama değerler, erkeklerin *bilişsel zekâ* puanlarının kadın öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Kültürel zekânın *motivasyonel* ve *davranışsal* ve *üstbilişsel* boyutu ile cinsiyet arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yoğurtçu (2015), çalışmasında

uluslararası öğrencilerin *üstbilişsel ve motivasyonel* kültürel zekâlarının erkeklerden daha yüksek olduğunu destekleyen sonuçlara ulaşmıştır.

Mevcut tez çalışmasında uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıkları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla kadın ve erkek öğrencilerin farklı kültürü deneyimleme, bu kültürlerden bireylerle iletişim kurma ve onları anlama noktasında yakın bir düzeye sahip oldukları söylenebilir. İlgili sonuçlar alanyazında yapılan bazı araştırmalar ile benzerlik göstermektedir. Yurtseven ve Altun (2015) ile Abaslı ve Polat (2019)'ın çalışmalarında yabancı uyruklu öğrencilerin kültürlerarası duyarlık düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Mevcut araştırmada uluslararası öğrencilerin kültürlenme düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamlı farklılık erkek öğrencilerin lehinedir. Analizler sonucunda kadınların kültürlenme ve alt boyutları puan ortalamaları, erkeklerin kültürlenme puan ortalamalarından daha düşük bulunmuştur. Bu sonuca göre erkek öğrencilerin kültürel etki ve değişimlere daha açık oldukları söylenebilir. Alanyazında konuyla ilgili araştırmaya sahip olan Konate (2018), uluslararası öğrencilerin kültürel uyum değerleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki tespit etmemiştir.

- ***Yaş değişkenine ait sonuçlar:***

Mevcut çalışmada uluslararası öğrencilerin kültürel zekâları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Dolayısıyla 17-25+ arası yaş grubundaki öğrencilerin farklı kültürlere yönelik uyum sağlama özelliklerinin yakın olduğu söylenebilir. Bu araştırmayı destekler sonuçlara ulaşan Konate (2018), kültürel zekâ ile yaş arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır.

Araştırmada öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıkları ile yaşları arasında ölçeğin toplam puanı için anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kültürlerarası duyarlılık ve alt boyutları arasında yer alan *kültürlerarası etkileşime katılım, kültürlerarası farklılıklara saygı duyma,*

*kültürlerarası etkileşimden zevk alma, kültürlerarası etkileşime özen gösterme* düzeyi arasında anlamlı bir farklılık yoktur. *Kültürlerarası etkileşimde özgüven* alt boyutunda ise yaşa göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Araştırma bulguları 17-18 yaş aralığındaki öğrencilerin *kültürlerarası etkileşimde özgüven* puan ortalamalarının 23-24 yaş aralığındaki öğrencilerden yüksek olduğu, 25 yaş ve üzeri öğrencilerin *kültürlerarası etkileşimde özgüven* puan ortalamalarının 19-20 yaş aralığındaki öğrencilerden, 21-22 yaş aralığındaki öğrencilerden ve 23-24 yaş aralığındaki öğrencilerden yüksek olduğu şeklindedir. Bu sonuca göre, 17-25+ arası yaş grubundaki öğrencilerin farklı kültürleri anlama, deneyimleme ve iletişim kurma, saygı ve özen gösterme özelliklerinin yakın olduğu söylenebilir. Öğrencilerin farklı kültürlerle iletişimde gösterdikleri özgüvenlerinde ise yaş grupları arasında değişimler görülmektedir. Buna göre öğrencilerin yaşları arttıkça farklı kültürlerden bireylerle iletişim kurma noktasında sahip oldukları özgüvenleri de genel olarak artmaktadır. Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında, Yurtseven ve Altun (2015) ile Abaslı ve Polat (2019) tarafından yapılan araştırmalar, yabancı uyruklu öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık algı düzeyleri ile yaş değişkenleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı şeklindedir.

Uluslararası öğrencilerinin kültürlenme düzeyleri ile yaşları arasındaki ilişki incelendiğinde ölçeğin tamamı ve *bütünleşme* alt boyutu puanları arasında öğrencilerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. *Ayrılma* ve *asimilasyon* alt boyutu puanları arasında öğrencilerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık yoktur. 19-20 ve 23-24 yaş aralığındaki öğrencilerin kültürlenme puan ortalamaları, 21-22 ve 25 yaş üzeri öğrencilerden yüksek bulunmuştur. 17-18 yaş, 19-20 yaş ve 23-24 yaş aralığındaki öğrencilerin *bütünleşme* puan ortalamaları, 21-22 yaş ve 25 yaş üzeri öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur. Dolayısıyla öğrencilerin yaş düzeylerine göre diğer orijinal kültürlerini koruma düzeylerinin ve ekonomik toplumsal ve kültürel benzeşme düzeylerinin yakın olduğu



söylenbilir. İlgili literatür incelendiğinde, bu sonuca benzerlik gösteren veya desteklemeyen çalışmaların olduğu gözlenmektedir. Yeşildağ (2008), Avusturya'daki göçmenlerle yaptığı araştırmasında yaşı 16-35 arasındaki katılımcıların Avusturya toplumuna uyum sorunu yaşama oranlarının 35 yaş ve üzeri olan katılımcılara göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şeker (2005)'in araştırmasında *bütünleşme* alt boyutunda yaşı küçük olan katılımcıların (17-25 yaş) *ayrılma* stratejisini daha çok tercih ettikleri görülmüştür. Konate (2018) ise uluslararası öğrencilerin kültürel uyumları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

- ***İkamet süresi değişkenine ait sonuçlar:***

İkamet süresi değişkenine ait sonuçlara göre uluslararası yükseköğretim öğrencilerinin kültürel zekâlarının tüm alt boyutları ile ikamet süreleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Dolayısı ile Türkiye'de 3 yıldan az, 3-5 yıl arası ve 5 yıldan çok yaşayan uluslararası öğrencilerin yeni kültüre yakın düzeyde uyum gösterdikleri söylenebilir.

İlgili alanyazın incelendiğinde bu sonuçları destekleyen bazı araştırmalar göze çarpmaktadır. Abaslı ve Polat (2019), yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel zekâ algı düzeyleri ile eğitim seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Diğer yandan Konate (2018), Türkiye'de bulunma süresi 1-2 yıl olan öğrencilerin *bilişsel kültürel zekâ* puanlarının Türkiye'de daha uzun süre geçiren öğrencilerden yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Diğer alt boyutlarda ise bir farklılık tespit edilememiştir. Literatürde ikamet süresinin yanı sıra öğrencilerin eğitim düzeyi ile kültürel zekâları arasındaki ilişkileri ele alan araştırmalar da incelenmiştir. Yoğurtçu (2015), çalışmasında 4. sınıf üniversite öğrencilerinin kültürel zekâlarının diğer alt sınıf düzeylerine göre daha yüksek düzeyde olduğunu ifade etmektedir.

Uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlık ve alt boyutları olan *kültürlerarası etkileşime katılım, kültürlerarası farklılıklara saygı duyma, kültürlerarası etkileşimde özgüven, kültürlerarası etkileşime özen gösterme*, puanları arasında ikamet süresine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre Türkiye’de 3 yıldan az, 3-5 yıl arası ve 5 yıldan çok yaşayan öğrencilerin ülkemizde geçirdikleri sürenin sahip oldukları farklı kültürleri deneyimleme ve etkili iletişim kurma düzeylerini etkilemediği söylenebilir. Ancak öğrencilerin *kültürlerarası etkileşimden zevk alma* puanları ile Türkiye’de ikamet süreleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Türkiye’de 3 yıldan az zamandır ikamet eden öğrencilerin *kültürlerarası etkileşimden zevk alma* puan ortalamaları, Türkiye’de 5 yıldan uzun zamandır ikamet eden öğrencilerin puan ortalamalarından daha düşüktür. Bu sonuca göre yeni ülkede geçirilen süre arttıkça etkili iletişimden duyulan mutluluk da artmaktadır denilebilir.

Uluslararası yükseköğretim öğrencilerinin kültürlenme, *asimilasyon* ve *bütünleşme* puanları arasında öğrencilerin Türkiye’de ikamet etme sürelerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre Türkiye’de 3 yıldan az, 3-5 yıl arası ve 5 yıldan fazla sürede yaşayan öğrencilerin farklı gruplara yönelik kültür aktarımı ve değişimin yakın olduğu söylenebilir. Ancak öğrencilerin *ayrılma* alt boyutu puanları ile Türkiye’de ikamet etme sürelerine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Türkiye’de 5 yıldan uzun zamandır yaşayan öğrencilerin *ayrılma* puan ortalamaları Türkiye’de 3 yıldan az zamandır yaşayan öğrencilerin puan ortalamalarından ve Türkiye’de 3-5 yıldır yaşayan öğrencilerin puan ortalamalarından daha düşük bulunmuştur. Bu bulgulara göre bireylerin orijinal kültürlerini koruma ve baskın grupla iletişimden kaçınma yönelimlerinin yıllar içinde azaldığı söylenebilir. İlgili alanyazında bu sonuçları destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Aliyev (2011), Türkiye’de daha az zaman geçirmiş uluslararası öğrencilerin *ayrılma* puanlarının

yüksek olduğunu ifade etmektedir. Yeşildağ (2008), yaptığı araştırmada Avusturya’da 10 yıl ve daha az zaman yaşayan katılımcıların Avusturya toplumuna uyum sorunu yaşama oranları daha düşük bulunmuştur. Diğer yandan alanyazında bu sonuçlara benzerlik göstermeyen araştırmalar bulunmaktadır. Yurtseven ve Altun (2015) ile Abaslı ve Polat (2019) uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık algı düzeyinin eğitim durumu dolayısıyla da ülkede geçirilen süreye göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını gösteren sonuçlara ulaşmıştır.

- ***İkamet yeri değişkenine ait sonuçlar:***

İkamet yeri değişkenine ilişkin öğrencilerin kültürel zekâ ve alt boyutlarından olan *üstbiliş, motivasyon davranış* puanları arasında öğrencilerin yaşadıkları yere göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin evde, yurttan veya pansiyonda yaşama durumlarının, yabancı oldukları kültüre yönelik kültürel bilgiyi kullanmada izledikleri zihinsel süreçlerini, yeni kültüre duyulan heyecanlarını ve uyum gösterilen davranış biçimlerini etkilemediği söylenebilir. *Biliş* alt boyutu puanları arasında öğrencilerin ikamet ettikleri yere göre (ev, yurt, pansiyon) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Evde yaşayan öğrencilerin *biliş* puan ortalamaları, yurt ve pansiyonda yaşayan öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuca göre evde ikamet eden uluslararası öğrencilerin kültürel çevre bilgisinin yurttan ve pansiyonda yaşayan öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve alt boyutları puanları ile ikamet ettikleri yerler arasında bir farklılık olmadığı görülmektedir. Yine öğrencilerin kültürlenme ve alt boyutları ile ikamet ettikleri yer arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu bulgulara göre öğrencilerin, evde veya yurt ve pansiyonda yaşama durumlarının farklı kültürleri deneyimleme, bu kültürlerden bireylerle iletişim kurma, onları anlama ve kültürel etki ve değişimlere daha açık olma düzeylerini etkilemediği söylenebilir.

- ***Beraber yaşadıkları kişilerin etnik kökeni değişkenine ait sonuçlar:***

Uluslararası yükseköğretim öğrencilerinin kültürel zekâları ile alt boyutlarından olan *üstbiliş motivasyon davranış* puanları ile beraber yaşadıkları kişilerin etnik kökeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu, *biliş* alt boyutunda ise anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada, yabancı uyruklular ile yaşayan öğrencilerin kültürel zekâ puan ortalamaları Türkler ile yaşayan, kendi vatandaşları ile yaşayan ve yalnız yaşayan öğrencilerin puan ortalamalarından daha düşük bulunmuştur. Bu sonuca göre ev arkadaşı olarak farklı kültürden bireylerle aynı evde yaşayan uluslararası öğrencilerin, bu kültürlerle yönelik kültürel bilgiyi kullanmada izledikleri zihinsel süreçlerinin, yeni kültüre duyulan heyecanlarının ve uyum gösterilen davranış düzeylerinin Türker, diğer yabancı uyruklu öğrenciler ve yalnız yaşayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum çokkültürlü ortamda bulunan bireylerin diğer kültürlerden gruplarla daha yakın ilişkilere sahip olabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Mevcut çalışmada uluslararası yükseköğretim öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıkları ile beraber yaşanan kişilerin etnik kimliği arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca alt boyutlar arasında yer alan *kültürlerarası etkileşime katılım, kültürlerarası farklılıklara saygı duyma, kültürlerarası etkileşimde özgüven ve kültürlerarası etkileşimden zevk alma* düzeyleri arasında yine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. *Kültürlerarası etkileşime özen gösterme* alt boyutunda ise anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Türkler ile yaşayan ve yalnız yaşayan öğrencilerin kültürlerarası duyarlık puan ortalamaları, kendi vatandaşları ile yaşayan ve yabancı uyruklular ile yaşayan öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur. Yabancı uyruklular ile yaşayan öğrencilerin *kültürlerarası etkileşime katılım* puan ortalamaları, Türkler ile yaşayan, kendi vatandaşları ile yaşayan ve yalnız yaşayan öğrencilerin puan ortalamalarından daha düşüktür. Kendi vatandaşları ile yaşayan öğrencilerin *kültürlerarası etkileşime katılım* puan ortalamaları,

yalnız yaşayan öğrencilerin puan ortalamalarından daha düşüktür. Türkler ile yaşayan öğrencilerin *kültürlerarası farklılıklara saygı duyma* puan ortalamaları, kendi vatandaşları ile yaşayan ve yabancı uyruklular ile yaşayan öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksektir. Yabancı uyruklular ile yaşayan öğrencilerin *kültürlerarası farklılıklara saygı duyma* puan ortalamaları, kendi vatandaşları ile yaşayan ve yalnız yaşayan öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksektir. Kendi vatandaşları ile yaşayan öğrencilerin *kültürlerarası etkileşimde özgüven* puan ortalamaları, Türkler ile yaşayan, yabancı uyruklular ile yaşayan ve yalnız yaşayan öğrencilerin puan ortalamalarından daha düşüktür. Türkler ile yaşayan ve yalnız yaşayan öğrencilerin *kültürlerarası etkileşimden zevk alma* puan ortalamaları, kendi vatandaşları ile yaşayan ve yabancı uyruklular ile yaşayan öğrencilerin puan ortalamalarından daha düşüktür.

Beraber yaşadıkları kişilerin etnik kökeni değişkenine göre uluslararası yükseköğretim öğrencilerinin kültürlenme ve *ayrılma* puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Yalnız yaşayan öğrencilerin kültürlenme puan ortalamaları, Türkler ile yaşayan ve kendi vatandaşları ile yaşayan öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksektir. İlgili literatürde Aliyev (2011)'in çalışmasında kendi vatandaşlarıyla yaşıyor olmanın öğrencilerin *ayrılma* puanlarını arttırdığı ifade edilmektedir.

**5.1.5. Beşinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma.** Araştırmanın beşinci alt problemini gerçekleştirmek üzere “*Uluslararası öğrencilerin kültürel zekâ düzeyleri ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*” sorusuna yanıt aranmıştır. Uygulanan Spearman Korelasyon testi sonucunda öğrencilerin kültürel zekâ düzeyleri ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre uluslararası öğrencilerin kültürel zekâ düzeyleri arttıkça kültürlerarası duyarlılık düzeyleri de artmaktadır. Öğrencilerin kültürel zekâları ile kültürlerarası duyarlılıklarının alt boyutları arasında yer alan *kültürlerarası etkileşime katılım*,

*kültürel farklılıklara saygı duyma, kültürlerarası etkileşimde özgüven ve kültürlerarası etkileşimden zevk alma* düzeyleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki, *kültürlerarası etkileşime özen gösterme* düzeyleri arasında ise pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

*Üstbiliş* alt boyutunda öğrencilerin kültürlerarası duyarlık düzeylerinde pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki vardır. *Kültürlerarası etkileşime katılım, kültürel farklılıklara saygı duyma* düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki tespit edilirken *kültürlerarası etkileşimde özgüven ve kültürlerarası etkileşimden zevk alma* düzeyleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişkinin varlığı mevcuttur. Son olarak öğrencilerin *kültürlerarası etkileşime özen gösterme* düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

*Biliş* düzeyi alt boyutunda öğrencilerin kültürlerarası duyarlık düzeyleri alt boyutlarının tümünde pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişkilerin var olduğu sonucuna ulaşılmıştır. *Motivasyon* düzeyi alt boyutunda öğrencilerin kültürlerarası duyarlık düzeyleri ve tüm alt boyutları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. *Davranış* düzeyi alt boyutunda öğrencilerin kültürlerarası duyarlık düzeyleri arasında anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Kültürlerarası duyarlılık düzeyleri alt boyutları arasında yer alan *kültürlerarası etkileşime katılım, kültürel farklılıklara saygı duyma, kültürlerarası etkileşimde özgüven ve kültürlerarası etkileşimden zevk alma* düzeyleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki mevcuttur. Öğrencilerin *kültürlerarası etkileşime özen gösterme* düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki vardır.

İlgili alanyazın incelendiğinde uluslararası öğrencilerin kültürel zekâ düzeyleri ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalarda benzer sonuçların olduğu tespit edilmiştir. Tutuş (2020) Portekiz’de lisans veya lisansüstü eğitimine devam etmekte olan Erasmus öğrencileri ile yaptığı çalışmasında, kültürel zekânın

kültürlerarası duyarlılık üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Abaslı ve Polat (2019), Türk ve yabancı uyruklu öğrenciler üzerinden yürüttüğü araştırma sonucunda kültürlerarası duyarlılık ve kültürel zekâ arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir korelasyon olduğunu göstermiştir. Özdemir (2019), kültürel zekâ ve alt boyutlarının, kültürlerarası duyarlılığın alt boyutları üzerinde etkili olduğu sonucunu elde etmiştir. Şen (2019), kültürel zekâ ve kültürel adaptasyonun akademik performans üzerine olan etkisini ortaya koyan çalışmasında, yurt dışından Türkiye'ye gelen yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel zekâ düzeylerinin, kültürel adaptasyon düzeylerinden yüksek olduğu, kültürel zekâ ve kültürel adaptasyonun akademik performansı anlamlı ve pozitif olarak etkilediğini saptamıştır. Kaur ve Pany (2018) tarafından Hindistan'da farklı üniversitelerde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenciler üzerinde uygulanan çalışmada kültürel zekâ ile kültürlerarası uyum arasında yine anlamlı bir ilişkinin olduğu yordandırmıştır. Konate (2018), çalışmasında yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel uyum ve kültürel zekâ arasındaki ilişkilerinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çelik ve Eflatun (2016) tarafından yapılan çalışmada, *bilişsel, üstbilişsel ve motivasyonel kültürel zekâ* boyutlarının sosyal iletişim becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Benzer şekilde bu çalışmada da kültürel zekâ boyutlarının kültürel duyarlılık boyutları üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir. Tsai ve Lawrence (2011), tarafından Tayvan'da yaşayan yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin kültürel zekâ seviyelerinin kültürlerarası adaptasyonu olumlu yönde etkilediği, kültürel zekâ ile öz yeterlilik ve kültürlerarası iletişim arasında pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Amiri ve diğerleri (2010) tarafından çokkültürlü ortama uyum sağlama ile kültürel zekâ arasında anlamlı ilişki olduğu en yüksek etkinin ise *davranışsal kültürel zekâ* boyutu ile sağlandığı görülmüştür.

**5.1.6. Altıncı alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma.** Araştırmanın altıncı alt problemini gerçekleştirmek üzere “*Uluslararası öğrencilerin kültürel zekâ düzeyleri ile*

*kültürlenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”* sorusuna cevap aranmıştır.

Uygulanan Spearman Korelasyon testi sonucunda öğrencilerin kültürel zekâ düzeyleri ile kültürlenme düzeyleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre uluslararası öğrencilerin kültürel zekâ düzeyleri arttıkça kültürlenme düzeyleri de artmaktadır. Öğrencilerin kültürel zekâ düzeyleri ile kültürlenme düzeyleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde, *ayrılma* düzeyleri arasında negatif yönlü düşük düzeyde, *bütünleşme* düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu ancak *asimilasyon* arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada, kültürel zekânın *üstbilis* düzeyi alt boyutu ile *ayrılma* ve *bütünleşme* düzeyi alt boyutu arasında düşük düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu ancak *asimilasyon* ve kültürlenme düzeyi arasında anlamlı ilişkiler olmadığı görülmektedir. *Bilis* düzeyi alt boyutu ile *asimilasyon* ve *bütünleşme* düzeyi arasında düşük düzeyde anlamlı ilişkiler vardır. Öğrencilerin *ayrılma* ve kültürlenme düzeyleri arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ulaşılan bulgularda, *motivasyon* düzeyi alt boyutu ile kültürlenme ve *ayrılma* düzeyi arasında düşük düzeyde, *bütünleşme* düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu ve *asimilasyon* düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler olmadığı tespit edilmiştir. Son olarak *davranış* düzeyi alt boyutu ile kültürlenme düzeyleri arasında düşük düzeyde, *bütünleşme* düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu, ancak *ayrılma* ve *asimilasyon* düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili alanyazın incelendiğinde benzer sonuçların olduğu tespit edilmiştir. Külli (2019), kültürel zekâları yüksek bireylerin, farklı ve yabancı kültürlerden bireylerle etkileşimlerini arttırdıkça kültürlerarası iletişimde yaşadıkları kaygının da azalacağını ifade etmektedir. Hazır (2019), Türkiye’deki üniversite öğrencilerinin kültürel zekâları ile iletişim becerilerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Konate (2018), yabancı



uyruklu öğrencilerin kültürel uyumu ile kültürel zekâları arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu belirtmektedir. Ancak öğrencilerin *motivasyonel kültürel zekâ* düzeyleri yüksek olmasına rağmen, uyum ölçümünde yer alan sosyal etkileşimin zayıflığı dikkat çekmektedir. Tsai ve Lawrence (2011), tarafından yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel zekâ seviyelerinin kültürlerarası adaptasyonu olumlu yönde etkilediği, kültürel zekâ ile öz yeterlilik ve kültürlerarası iletişim arasında pozitif bir ilişki olduğu sonuçları saptanmıştır. Son olarak Yeşil (2009), kültürel zekânın elde edilmesi, geliştirilmesi ve etkin bir şekilde kullanılmasının başarılı kültürlerarası ilişkilerin temelini teşkil ettiğini belirten sonuçlara ulaşmıştır.

**5.1.7. Yedinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma.** Araştırmanın yedinci alt problemini gerçekleştirmek üzere “*Uluslararası öğrencilerin kültürel zekâ düzeyleri kültürlerarası duyarlılık düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?*” sorusuna cevap aranmıştır. Uygulanan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda yordayıcı değişkenler ile yordanan değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelenmiş ve kültürlerarası duyarlılığın *üstbiliş* alt boyutu ile orta düzey, *biliş* alt boyutu ile düşük düzey, *motivasyon* ve *davranış* alt boyutu ile orta düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. *Üstbiliş*, *biliş*, *motivasyon* ve *davranış* alt boyutları ile kültürlerarası duyarlılık arasında anlamlı bir ilişki bulunduğundan regresyon modeli anlamlı çıkmaktadır. Yordayıcı değişkenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeyi üzerindeki göreceli önem sırası; *motivasyon*, *üstbiliş*, *davranış* ve *biliş* şeklindedir. Elde edilen sonuçlara göre *üstbiliş* ve *motivasyon* alt boyutlarının, kültürlerarası duyarlılık düzeyi üzerinde önemli birer yordayıcı etkisi vardır. *Biliş* ve *davranış* alt boyutunun ise kültürlerarası duyarlılık düzeyi üzerinde önemli etkisi bulunmamıştır. İlgili alanyazında bu sonuçları destekleyen ulusal ve uluslararası araştırmalar yer almaktadır (Tutuş, 2020; Özdemir, 2019; Abaslı ve Polat, 2019; Şen, 2019; Kaur ve Pany, 2018; Konate, 2018; Çelik ve Eflatun, 2016; Tsai ve Lawrence, 2011; Amiri ve diğerleri, 2010).

**5.1.8. Sekizinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma.** Araştırmanın sekizinci alt problemini gerçekleştirmek üzere “*Uluslararası öğrencilerin kültürel zekâ düzeyleri kültürlenme düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?*” sorusuna cevap aranmıştır. Uygulanan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda yordayıcı değişkenler ile yordanan değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde *üstbilis* ile kültürlenme arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Ulaşılan sonuçlar arasında *bilis* alt boyutu ile kültürlenme arasında pozitif yönlü düşük düzey bir ilişkinin olduğu, *motivasyon* alt boyutu ile kültürlenme arasında pozitif yönlü düşük düzey bir ilişki olduğu görülmektedir. *Davranış* alt boyutu ile kültürlenme arasında ise pozitif yönlü orta düzey bir ilişki vardır. Bu sonuçlara göre *üstbilis*, *bilis*, *motivasyon* ve *davranış* alt boyutları ile kültürlenme arasında düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır ve regresyon modeli anlamlı çıkmaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin kültürlenme düzeyi üzerindeki görece önem sırası; *davranış*, *bilis*, *motivasyon* ve *üstbilis* şeklindedir. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçlarına göre *bilis* ve *davranış* puanlarının, kültürlerarası duyarlık düzeyi üzerinde önemli birer yordayıcı olduğu fakat *üstbilis* ve *motivasyon* puanlarının kültürlenme düzeyi üzerinde önemli etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alanyazında yabancı uyruklu bireyler ile yapılan çalışmalarda kültürel zekânın kültürlenme ile ilişkisini inceleyen çeşitli araştırmalar yer almaktadır (Küllü 2019; Hazır, 2019; Konate, 2018; Tsai ve Lawrence, 2011; Yeşil, 2009).

## 5.2. Öneriler

Çalışmanın sonuçları doğrultusunda şu öneriler sunulmuştur:

- Kültürel zekânın kültürlerarası duyarlılık ve kültürlenme düzeyi arasındaki ilişkilerin incelendiği bu tez çalışması, yalnızca Bursa Uludağ Üniversitesi’nde öğrenim gören uluslararası öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla farklı üniversitelerden daha

fazla katılımcı ve farklı etnik gruplar üzerinde araştırmalar yapılması önerilebilir. Böylece örneklem grubunun genişletilmesi ile ilgili değişkenlerin etkisi daha iyi gözlemlenebilir.

- Mevcut çalışmada uluslararası öğrencilerin kültürel zekâ, kültürlerarası duyarlılık ve kültürlenme düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu düzeyin artırılması amacıyla üniversitelerde Türk kültürüne yönelik çeşitli oryantasyon ve eğitim programları yapılabilir.
- Çalışmanın kişisel bilgi formunda bulunan birçok değişkene ait veriler frekans değerleri üç katın üzerinde olduğundan çalışmaya dahil edilememiştir. Dolayısıyla araştırmaya dahil edilmeyen bu değişkenlerin (medeni durum, öğrencinin ülkemize hangi coğrafyadan geldiği, öğrenim düzeyi, öğrenim gördüğü eğitim birimi, bölümü, sınıf düzeyi, daha çok hangi dilde iletişim kurduğu ve Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlığının olup olmadığı) bundan sonra gelecek araştırmalarda incelenmesi alanyazına katkı sağlayabilir.
- Araştırmada uluslararası öğrencilerin cinsiyetleri ile kültürlenme düzeyleri arasında, yaşları ve Türkiye’de ikamet süreleri ile kültürlenmenin *ayrılma* alt boyutu arasında ve son olarak beraber yaşadıkları kişilerin etnik kökenleri ile kültürel zekâ, kültürlerarası duyarlılık ve kültürlenme düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Söz konusu bu farklılıkların nedenlerine ilişkin nitel çalışmaların yapılması önerilebilir.
- Alanyazında kültürel zekânın kültürlerarası duyarlılık ve kültürlenme düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan çoğu araştırmanın yeni olduğu ve benzer yöntemlere dayandığı görülmektedir. Bu nedenle araştırma konusunun farklı deneysel ve nitel çalışmalarla desteklenmesi alanyazına katkı sağlayacaktır.

### Kaynakça

- Abaslı, K. (2018). Kültürlerarası duyarlılık ve empati arasındaki ilişkilerin Türk ve uluslararası öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Türk Bilim Araştırma Vakfı (TUBAV Bilim)*, 11, 11-23.
- Abaslı, K., & Polat, Ş. (2019). Öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve kültürel zekâya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 193–202.
- Adıgüzel, Y. (2018). *Göç sosyolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Adler, R. B., & Towne, N. (1987). *Looking in/ looking out*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Akın, E. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Siirt Üniversitesi örneği). *Journal of Turkish Studies*, 11(3), 29-42.
- Aksoy, Z. (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(20), 292-303.
- Aksoy, Z. (2013). *Kültürel zekâ ve çokkültürlü ortamlardaki rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Aksoy, Z. (2016). Kültürlerarası iletişim eğitiminde öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık gelişimi öz değerlendirmeleri üzerine bir inceleme. *Selçuk İletişim*, 9(3), 34-53.
- Aktan, C. C. (2003). *Değişim çağında yönetim*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Aktogan, S. (2019). *Sosyal zekâ ve kültürel zekânın dönüştürücü ve etkileşimli liderlik ile ilişkisine yönelik bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alisov, N., & Horev, B. (2001). *Ekonomiçeskaya i sotsialnaya geografiya mira obştiy obzor*. Moskova: İzdatelstvo Gardariki.

Aliyev, R. (2011). *Farklı kültürlerden gelen yükseköğretim öğrencilerinin eğitim ortamlarındaki ilk etkileşim algılarının ve kültürlenme düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aliyev, R., & Öğülmüş, S. (2016). Yabancı uyruklu öğrencilerin kültürlenme düzeylerinin incelenmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 89-123.

Altbach, P. G. (1998). *Comparative higher education: Knowledge, the university, and development*. USA: Greenwood Publishing Group.

Altınkaya, S., & Amanak, K. (2020). Ebelik öğrencilerinin kültürel duyarlılık ile kültürel beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Lokman Hekim Dergisi*, 10(3), 378-383.

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.

Amiri, A. N., Seyed M. M., & Masoumeh, K. (2010). Studying the relationship between cultural intelligence and employees' performance. *European Journal of Scientific Research*, 42(3), 432-427.

Ang, S., Van Dyne, L., & Koh, C. (2006). Personality correlates of the four-factor model of cultural intelligence. *Group and Organization Management*, 31(1), 100-123.

Ang, S., & Van Dyne, L. (2008). *Conceptualization of cultural intelligence: Definition, distinctiveness, and nomological network*. S. Ang, & L. Van Dyne (Eds.), *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications* (3–15). Armonk, NY: M.E. Sharpe.

Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Ng, K., Klaus J., T., Tay, C., & Chandraseka, N. (2007). Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation and task. *Management and Organization Review*, 3(3), 335-371.

Ang, S., Dyne, L., Koh, C., Ng, K., Templer, K., Tay, C., & Chandrasekar, N. (2012). Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making cultural adaptation and task performance. *Management and Organization Review*, 3(3), 337-371.

Appiah, K. K., Habermas, J., Rockefeller, S., Walzer, M., & Wolf, S. (1994). *Multiculturalism*. A. Gutman (Ed.) New Jersey: Princeton University Press.

Arastaman, G. (2018). Kültürel zekâ ölçeğinin (KZÖ) Türk akademisyenler üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(8.1), 1-8.

Artun, E. (2000). *Halk kültürü ve folklorun Türk kültüründeki yerine kültürel değişim ve gelişim açısından bakış*. Adana: Epsilon Ofset.

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

Astiningsih, P. (2021). *Kültürel zekânın kültürlerarası uyum ve akademik performans üzerine etkisi: Uluslararası üniversite öğrencileri üzerinde bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Atalay, İ. (2004). *Türkiye coğrafyası ve jeopolitiği*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.

Atan, D. (2020). Cultural intelligence levels of pre-service teachers. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 50-65.

Atasoy, E. (2013). *Demografi yazıları*. Bursa: MKM Yayınları.

Aykaç, M., & Aykaç, N. (2019). Yaratıcı drama temelli etkinliklerin kültürlerarası duyarlılık ve göçmen algısı üzerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(1), 79-98.

Bae, S. Y., & Song, H. (2017). Intercultural sensitivity and tourism patterns among international students in Korea: Using a latent profile analysis. *Asia Pacific Journal of Tourism Research*, 22(4), 436-448.

Báez, D. (2012). *Cultural intelligence in foreign language classes* (Unpublished doctoral dissertation). Indiana State University, ABD.

Bakan, İ., Büyükbeşe, T., & Bedestenci, H. (2004). *Örgüt surlarının çözümünde örgüt kültürü teorik ve amprik yaklaşım* (1. Baskı). İstanbul: Aktüel Yayınları.

Balcı, Ş., & Öğüt, N. (2019). Yabancı uyruklu üniversite öğrencileri arasında kültürleşme ve kültürleşme stratejileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 49(1), 49-62.

Balçıçek, M. M. (2020). *Yurt dışında bulunan Türk çalışanların kültürel zekâlarının mutluluk düzeyleri ile ilişkisi ve yurt dışı deneyimlerinin moderatör rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Banks, J. (2008). *An introduction to multicultural education (4th ed.)*. Needham Heights: MA: Allyn & Bacon.

Banos, R. (2006). Intercultural sensitivity of teenagers: A study of educational necessities in Catalonia. *Intercultural Communication Studies*, 15(2), 16-22.

Bartram, D., Poros, M., & Monforte, P. (2017). *Göç meselesinde temel kavramlar* (Çev. I. Ağabeyoğlu Tuncay). Ankara: Hece Yayınları.

Başçı, Y. (2019). *Kültürel farklılıkların yönetiminde kültürel zekânın rolüne ilişkin havayolu kabin personeli üzerinde bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bayles, P. P. (2009). *Assessing the intercultural sensitivity of elementary teachers in bilingual schools in a Texas school district*. University of Minnesota, Minneapolis.

Bektaş, Y. (2004). *Psychological adaptation and acculturation of the Turkish students in the United States* (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179-196.

Bennett, M.J. (1993). İntercultural sensitivity. J. Bennett içinde, *Principles of training and development*. Portland: Portland State University.

Bennett, M. J. (1997). How not to be a fluent fool: Understanding the cultural dimensions of language. In A. E. Fantini (Vol. ed.), & J. C. Richards (Series ed.), *New Ways in Teaching Culture*. New Ways in TESOL Series II: Innovative Classroom Techniques (16-21). Alexandria, VA: TESOL.

Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. In J. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (62–77). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.

Bennett, J. M., & Bennett, M. J. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. In: D. Landis, J. Bennett & M. Bennett (Eds), *Handbook of Intercultural Training* (147–165). Thousand Oaks, CA: Sage

Berry, J. W. (1980). Acculturation and adaption. J. W. Berry, M. H. Segall, & C. Kagitçibasi içinde, *Social behavior and applications* (s. 291-327). USA: Allyn&Bacon.

Berry, J. W., Kim, U., Minde, T., & Mok, D. (1987). Comparative studies of acculturative stress. *International Migration Review*, 21, 491-511.

Berry, J. W., & Sam, D. L. (1996). Acculturation and adaptation. J. B. (Eds.) içinde, *Handbook of Cross-Culriiral Psychology. Vol. 3. Social Behaiior and Applicarions* (s. 295). Boston: Allyn & Bacon.

Berry, J. W. (1997). Lead article immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5-68.

Berry, J. W. (1998). Intercultural relations in plural societies. *Canadian Psychology*, 40(1), 12-21.



Berry, J. W. (2003). Conceptual approaches to acculturation. K. Chun, P. Organista, & G. Marín, *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research* (s. 17-37). American Psychological Association.

Berry, J. W. (2006). Contexts of acculturation. D. L. Sam, & J. W. Berry içinde, *The cambridge handbook of acculturation psychology* (s. 27-43). New York: Cambridge University Press.

Berry, J. W., Phinney, J., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology*, 55(3), 303-332.

Bhawuk, D., & Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16, 413-436.

Birimoğlu Okuyan, C. (2019). Hemşirelik öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıklarının belirlenmesi: Bir üniversite örneği. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Derneği (HEMAR)*, 20(1-2), 47-54.

Boncuk, B. (2019). *Erasmus+ programından faydalanma durumuna göre lisans öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik durumlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Bosuwon, T. (2017). Social intelligence and communication competence: Predictors of students' intercultural sensitivity. *English Language Teaching*, 10(2), 136-149.

Bourhis, R. Y., Florack, A., Hölker, P., Lintemeier, K., Schulze Eckel, M., & Suhl, U. (1993). *Immigrant-host community relations: An interactive perspective*. University of Münster, Almanya.

Bozdağ, F. (2020). *Mülteci çocukların psikolojik sağlamlıkları ve kültürlenme stratejileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bozunoğulları, D. (2019). *İstanbul'a eğitim amaçlı iç göç gerçekleştiren üniversite öğrencilerinin kültürlenme stresi ve başa çıkma stratejilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Okan Üniversitesi.

Bölükbaşı, A. (2020). Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarının empatik eğilim, öznel iyi oluş ve sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 44-62.

Budak, F., & Karasu, F. (2020). Hemşirelik öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık algıları ve klinik liderlik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Healthcare Management and Leadership*, 1, 15-27.

Bulduk, S., Tosun, H., & Ardıç, E. (2011). Türkçe kültürlerarası duyarlılık ölçeğinin hemşirelik öğrencilerinde ölçümsel özellikleri. *Türkiye Klinikleri Dergisi*, 19(1), 25-31.

Bulduk, S., Usta, E., & Dinçer, Y. (2017). Kültürlerarası duyarlılık ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi: Bir sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu örneği. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 73-77.

Buyruk Genç, A. (2020). *Psikolojik danışmanların etkili psikolojik danışman nitelikleri ile kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlikleri arasındaki ilişkide kültürel zekânın ve bilişsel esnekliğin aracı rolü* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.

Büyükalın Filiz, S. (2011). Eğitimle ilgili temel kavramlar M. Özdemir (Edit.). *Eğitim Bilimine Giriş* (2 b., s. 1-29). Ankara: Pegem Akademi.

Büyükbese, T., & Yıldız, B. (2016). Kültürel zekânın yaşam doyumu üzerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(45), 1307-9581.

- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş, & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canatan, K. (1995). *Avrupada müslüman azınlıklar*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Castles, S. (2000). International migration at the beginning of the twenty first century: Global trends and issues. *International Social Science*, 52 (165), 269-281.
- Ceci, S. (1990). *On intelligence-more or less: A bioecological treatise on intellectual development*. Englewood Cliffs: NJ: Prentice Hall.
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim sözlüğü*. İstanbul: Say Yayınları.
- Chen, G. M., & Starosa, W. J. (1997). A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication*, 1, 1-16.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Communication Studies Faculty Publications*, 1-14.
- Chen, G.M. (2005). A model of global communication competence. *China Media Research*, 3-11.
- Çalışkan, S. C., Ünal, Z. M., Kalafatoğlu, Y., Çiğdem, Ü., & Akün, F. (2015). Yöneticilerin algılanan kültürel zekâsı, çalışanın farklılık iklimi algısı, gelişime açıklık ve örgütsel sinisizm etkileşimi üzerine turizm sektöründe bir araştırma. *İş ve İnsan Dergisi*, 2(1), 1-11.
- Çelik, M., & Eflatun, M. (2016). Kültürel zekânın sosyo-kültürel uyum üzerine etkisi: Çokkültürlü bir araştırma. *IV. Örgütsel Davranış Kongresi* (s. 221-228). Adana: Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümü Yönetim ve Organizasyon Anabilim Dalı.

Çevik, H. (2018). *Yabancı uyruklu hastalara bakım veren hemşirelerin empati düzeylerine göre kültürlerarası duyarlılıkları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Çınar, F. İ. (2019). *Kültürel zekânın sosyal fobi ve yalnızlık üzerine etkisini ölçmeye yönelik bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Çıpa, D. (2020). *Duygusal ve kültürel zekâ, sosyal sermaye, iş doyumunu ve örgütsel bağlılık ilişkileri: Eğitim sektöründe bir çalışma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çiloğlan, F. (2018). *The relationship between intercultural sensitivity and english language achievement* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Cohen, L., Manion, D., & Morrison, K. (2007). *Research methods in Education*. New York: Rutledge

Çokluk, Ö. Ş., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.

Çulha Özbaş, B. (2015). İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde kültürel miras eğitimi. M. Safran (Edit.). *Sosyal bilgiler öğretimi* (744-762). Ankara: Pegem Akademi.

Demir, G. (2015). *Kültürel zekâ ve tükenmişlik ilişkisi: Konaklama işletmelerinde bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi.

Demir, S., & Üstün, E. (2017). Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnik merkezilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 182-204.

Deng, L., & Gibson, P. (2008). A qualitative evaluation on the role of cultural intelligence in cross-cultural leadership effectiveness. *International Journal of Leadership Studies*, 3(2), 181-197.

Doğru Bolat, S. (2021). *Türkiye 'de yaşayan Suriyelilerin sağlık problemleri, kültürlenme tutumları ve yaşam doyumu* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Doğutaş, A. (2015). Cultural intelligence level of Turkish teacher candidates in globalized world. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 530-547.

Dong, Q., Day, K. D., & Collaço, C. M. (2008). Overcoming ethnocentrism through developing intercultural communication sensitivity and multiculturalism. *Pacific and Asian Communication Association*, 11(1), 27-39.

Dönmez, B. M., Ilgar, K., & Polat, S. (2020). Kültürlenme olgusu bağlamında Erzurum'da yaşayan Ahıska Türklerinin müzik kültürü. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 13(29), 155-175.

Duru, E. S. (2020). *Kültürel zekânın iş ve yaşam tatmini üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Dündar, S. (2019). *Kültürel zekâ ve duygusal zekânın liderlik tipleri üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

Earley, C., & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Palo Alto: Stanford University Press.

Earley, C., & Mosakowski, E. (2004). Cultural Intelligence. *Harvard Business Review*, 1-7.

Earley, P. C., & Peterson, R. S. (2004). The elusive cultural chameleon: Cultural intelligence as a new approach to intercultural training for the global manager. *Academy of Management Learning and Education*, 3(1), 100-115.

Earley, P. C., Ang, S., & Tan, J. S. (2006). *CQ: Developing cultural intelligence at work*. California: Stanford University Press.

Ekinçi, Ö. (2019). *Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeyleri ile çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Elenkov, D. S., & Manev, I. M. (2009). Senior expatriate leadership's effects on innovation and the role of cultural intelligence. *Journal of World Business*, 44(4), 357-369.

Elibol, H. (2018). *L'effet du programme erasmus sur la sensibilite interculturelle des futurs enseignants de langue : usage du carnet de voyage* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Elmalı, R.R. (2020). *Sosyal hizmet uzmanlarının kültürlerarası duyarlılık ile çeşitlilik ve sosyal adalet düzeylerinin incelenmesi: Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Emiroğlu, K., & Aydın, S. (1998). *Antropoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Erdoğan, B. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıkları ve çocuk haklarına yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi.

Ergun, D. (2000). *Kimlikler kaskacında ulusal kişilik*. Ankara: İmge Kitabevi.

Ergün, G., & Güzel, A. (2017). Üniversite öğrencilerinin kültürel zekâ düzeylerinin olumsuz otomatik düşünceler ve bazı diğer değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(4), 30-43.

Ersoy, A. (2014). *Kültürel farklılıkların yönetiminde kültürel zekânın rolüne ilişkin konaklama işletmelerinde bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Antalya: Akdeniz Üniversitesi.

Ersoy, A. (2014). The role of cultural intelligence in cross-cultural leadership effectiveness: A qualitative study in the hospitality industry. *Journal of Yasar University*, 9(35), 6099-6260.

Ersoy, A., & Ehtiyar, R. (2015). Kültürel farklılıkların yönetiminde kültürel zekânın rolü: Türk ve yabancı yöneticiler üzerine bir araştırma. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 26(1), 42 - 60.

Ersoy, H. (1998). Türk Cumhuriyetlerinden gelen ilk öğrenciler ve Türkiye deneyimleri. *Bilig (Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi)*, 7, 7-18.

Eskandarpur, B. N. (2013). The study of the relationship between cultural intelligence and organizational commitment. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 3(1), 823-829.

Esses, V. (2018). *Oxford research encyclopedia of psychology*. England: Oxford: Oxford University Press.

Farver, J. A. M., Narang, S. K., & Bhadha, B. R. (2002). East meets west: Ethnic identity, acculturation, and conflict in Asian Indian families. *Journal of Family Psychology*, 16, 338-350.

Flaherty, J. (2008). The effects of cultural intelligence on team member acceptance and integration in multinational teams. E. S. Dyne (Ed.). *Handbook of Cultural Intelligence: Theory, Measurement and Applications* (s. 192-205). New York: M.E. Sharpe Inc.

Foronda, C. L. (2008). A conceptual analysis of cultural sensitivity. *Journal of Transcultural Nursing*, 19, 207-21.

Fretheim, A. (2007). *Assessing the intercultural sensitivity of educators in an American international school* (Unpublished doctoral dissertation). USA: Minnesota University.

García Vázquez, E. (1995). Acculturation and academics: Effects of acculturation on reading achievement among Mexican-American students. *Bilingual Research Journal*, 19(2), 305-315.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (2006). *The development and education of the mind*. New York: Routledge.

Garza, D. D. (2015). *The acculturation needs of International students at US Universities: A call for online anticipatory orientation* (Unpublished doctoral dissertation). Kansas: University of Kansas.

Genç, A. (2020). *Çalışanların duygusal ve kültürel zekâlarının uluslararası hasta sağlık hizmetlerinde mesleklerarası işbirliğine etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi)*. Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Gezer, M., & Şahin, İ. (2017). Çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve kültürel zekâ arasındaki ilişkinin YEM ile incelenmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 22(38), 173-188.

Ghonsooly, B., & Shalchy, S. (2013). Cultural intelligence and writing ability: Delving into fluency, accuracy and complexity. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 7(2), 147-159.

Global Mobility Trends (2022). <https://iie.widen.net/s/g2bqxwkwqv/project-atlas-infographics-2022> (Erişim Tarihi: 15.01.2022).

Gluşkovoy, V., & Simagin, Y. (2008). *Demografiya*. Moskova: İzdatelstvo Knorus.

Gordon, M. M. (1964). *Assimilation in American life: The role of race, religion and national origins*. New York: Oxford University Press.



Göçet, E. (2006). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gökten, Ö. (2017). *Participating in erasmus student mobility program and cultural intelligence* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi.

Gülmez, S. (2019). *Çokkültürlü konaklama işletmelerinin iş performansı*. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Gülner, B. (2011). Yabancı öğrencilerde kültürleşme ve medya kullanımı. *Global Media Journal*, 2(3), 51-68.

Günay, D., & Günay, A. (2011). 1933'den günümüze Türk yükseköğretiminde niceliksel gelişmeler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 1-22.

Güner, A. (2018). *Öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri ile empatik eğilimleri arasındaki ilişki: Halk eğitimi merkezi Örneği* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Güney, S. (1997). *Davranış bilimleri*. Ankara: Kara Harp Okulu Basım Evi.

Güvenç, B. (1999). *İnsan ve kültür*. Ankara: Remzi Kitabevi.

Güvendir, E. (2016). ABD'de bulunan Türk öğrencilerin kültürlenme tutumları ve İngilizce başarıları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1745-1760.

Hair, J., Bush, R., & Ortinau, D. (2003). *Marketing Research: Within a changing information environment*. New York: The McGraw-Hill/Irwin, Second Edition.

Hammer, M., & Bennett, M. J. (2001). *The intercultural development inventory (IDI) manual*. Portland: OR: Intercultural Communication Institute.

Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relation*, 27, 421–443.

Hareket, E., & Altıok, S. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının kültürlerarası duyarlılık düzeyi bağlamında incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 689-698.

Hazır, E. (2019). *Öğrencilerin kültürel zekâ düzeyleri (Cq) ile iletişim becerileri arasındaki ilişki: Bir model analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Holmes, P., Fay, R., & Andrews, J. (2017). Education and migration: Languages foregrounded. *Language and Intercultural Communication*, 17(4), 369-377.

Hoxha, F. A. (2020). *Cultural intelligence on conflict management style: A research in multicultural context* (Yayımlanmamış doktora tezi). Niğde Ömer Halis Özdemir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Hüseyinoğlu, M. (2020). *Pre-service ELT teachers' level of cultural intelligence: A mixed method study*. Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bursa.

IOM. (2021). <https://www.iom.int/migration-research> adresinden alındı (Erişim Tarihi: 06.12. 2021).

Işık, S. (2019). *Investigating instructors' and pre-service teachers' intercultural sensitivity in foreign languages department* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Işık, Ş. (2009). Türkiye’de eğitim amaçlı göçler. *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 7(1), 28.

İbiş, T. (2018). Çokkültürlülük ve kültürel zekâ. *Yeni Düşünce Dergisi*, 10, 20-35.

İçli, G. (2002). *Sosyolojiye giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

İlhan, M., & Çetin, B. (2014). Kültürel zekâ ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 94-114.

İşleyen, F. (2019). *Çalışanların kişilik özelliklerinin kültürel zekâ üzerindeki etkisi: Çokuluslu işletmelerde bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

İzıdırak, R. (1986). *Coğrafya terimleri sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, Öğretmen Kitapları Dizisi: 157.

Kaplan, M. (1987). *Türk milletinin kültürel değerleri*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Karadağ Arlı, Ş., & Bakan, A. B. (2018). Cerrahi hemşirelerde merhamet ve kültürlerarası duyarlılığı etkileyen faktörler. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi (STED)*, 27(4), 277-283.

Karakuş, P. (2014). *Farklı kimlik gruplarında yer kimliği, yerin anlamları ve kültürlenme süreçleri*. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Karaman, M. (2016). *Yabancı dilde kültürel zekâyâ etki eden faktörlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karataş Çetin, Ç. (2014). Kültürel zekâ: Uzakyol kaptanları ve uzakyol birinci zabıtları üzerinde bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(2), 134-155.

Karataş, B. (2020). *Spor alanında çalışan akademisyenlerin iletişim becerileri ile kültürel zekâ düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.

Karataş, G. (2017). *KOBİ'lerde kültürel zekânın kurumsal girişimcilik üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.

Kartal, M. (2019). *Beden eğitimi ve spor bölümü öğretmen adaylarının konuşma kaygısı ve kültürel zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Kaur, K. & Pany, S. (2018). Cultural intelligence and cross-cultural adjustment of foreign students in Punjab: A relationship study. 8(2), 232–242.

Kebabcı, V. (2016). *Kişilik ve kültürel zekâ arasındaki ilişki: Havayolu çalışanları üzerine bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Keleş, F. (2020). *Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkiye'de kültürlenme düzeyleri, kültürleşme stresleri ve kolektif benlik saygıları arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.

Kenar, G. (2018). *Kültürel zekânın çalışanların örgütsel çatışmaları çözme yöntemlerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

Khani, A. E., & Abzari, M. (2011). The relationship between cultural intelligence and group effectiveness in Mobarakeh steel company. *African Journal of Business Management*, 5(17), 7507-7510.

Khodadady, E., & Ghahari, S. (2011). Validation of the Persian Cultural Intelligence Scale and Exploring Its Relationship with Gender Education, Travelling. *Global Journal of Human Social Science*, 11(7), 64-76.

Kim, R. K. (2004). *Intercultural communication competence: Initial application to instructors' communication as a basis to assess multicultural teacher education programs* (Unpublished master's thesis). Honolulu: University of Hawai.

Kim, U. (2006). *Acculturation attitudes scale: Development and validation of the scale with Korean and Korean-Canadian samples* (Unpublished Manuscript). College of Business Administration, Inha University Incheon, Korea.

Kiraz, G. (2021). *The role of the cultural intelligence levels of English language teachers in foreign language teaching* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.

Kirillova, K., Lehto, X., & Cai, L. (2015). Volunteer tourism and intercultural sensitivity: The role of interaction with host communities. *Journal of Travel & Tourism Marketing*, 32(4), 1540-8408.

Kline, T. (2005). *Psychological testing: A practical approach to design and evaluation*. New Delhi: SAGE.

Koçak, S., & Özdemir, M. (2015). The role of cultural intelligence on the pre-service teachers' attitude toward multi-cultural education. *İlköğretim Online Dergisi*, 14(4), 1352-1369.

Koçak, Y., & Terzi, E. (2012). Türkiye'de göç olgusu, göç edenlerin kentlere olan etkileri ve çözüm önerileri. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(3), 3-19.

Konate, T. (2018). *Yabancı öğrencilerin kültürel uyumunda kültürel zekânın etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Kondakci, Y. (2011). Student mobility reviewed: Attraction and satisfaction of international students in Turkey. *Higher Education*, 62(5), 573-592.

Konukoğlu, K. (2018). *Social identifications as protective factors against discrimination and acculturative stress among migrant sexual minorities* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yaşar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Koyuncu, Ü. (2017). *Kültürel zekâ ve girişimcilik yönelimi arasındaki ilişki: Laleli pazarındaki mikro ölçekli işletmeler üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Köklü, N., & Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için istatistiğe giriş*. Ankara: Nobel Yayın.

Köse, İ. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Köse, N. (2016). *Erasmus programının kültürel zekâ üzerinde etkisinde demografik özelliklerin rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Kulakoğlu Dilek, N., & Topaloğlu, C. (2017). Kültürel farklılıkların yönetimi sürecinde kültürel zekânın etkinliği. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 28(1), 96-109.

Kulakoğlu Dilek, N. (2019). *Kültürel farklılıkların yönetimi sürecinde kültürel zekânın etkinliği: A grubu seyahat acentaları yöneticileri üzerine bir alan araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Kumar, N., Che Rose, R., & Sri Ramalu, S. (2008). The effects of personality and cultural intelligence on international assignment effectiveness: A review. *Journal of Social Sciences*, 4(4), 320-328.

Kuzulu Kanaslan, E. (2017). *Yabancı yöneticilerde kültürel zekâ ve yönetici etkinliği ilişkisi üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Küllü, B. (2019). *Kültürel zekâ ve kültürlerarası iletişim kaygısı arasındaki ilişki: Türkiye ve İngiltere örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kürkçüoğlu, F. (2021). *Interkulturelle sensibilität der studierenden an der Abteilung Deutsch als Fremdsprache der Pädagogischen Fakultät an der Anadolu Universität* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.

Lawrance, N. (2011). *The effects of cultural intelligence, self efficacy and cross cultural communication on cross cultural adaptation of international students in Taiwan* (Unpublished master's thesis). Taipei: National Taiwan Normal University.

Lee Olson, C., & Kroeger, K. R. (2001). Global competency and intercultural sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 5(2), 116-137.

Li, M., & Bray, M. (2007). Cross-border flows of students for higher education: Push–pull factors and motivations of mainland Chinese students in Hong Kong and Macau. *Higher Education*, 53(6), 791-818.

Liau, Y., & Thomas, D. (2020). *Cultural intelligence in the world of work*. Springer International Yang, L. I. U. (2018). Acculturation of Chinese Students in the US: Unabandoned Chinese Identity and Intra-ethnic Communication. *Intercultural Communication Studies*, 27(1).

Livermore, D. (2010). *Leading with cultural intelligence: The new secret to success*. Business book review. New York. Amacom.

Livermore, D. (2011). *The cultural intelligence difference: Master the one skill you can't do without in today's global economy*. New York: NY: American Management Association, Amacom.

Livermore, D., & Ang, S. (2015). *Leading with cultural intelligence*. New York: Amacom.

MacNab, B. R., & Worthley, R. (2012). Individual characteristics as predictors of cultural intelligence. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(1), 62-71.

Malinowski, B. (1990). *İnsan ve kültür*. (Çev. M. F. Gümüş) Ankara: V Yayınları.

Mamueva, F. (2021). *Ebelik öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin karma yöntemle incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.

McMurray, A. A. (2007). *Measuring intercultural sensitivity of international and domestic college students: The impact of international travel* (Unpublished doctoral dissertation). USA: University of Florida.

Menardo, D. A. (2017). *Mindfulness, empathy, and intercultural sensitivity amongst undergraduate students* (Unpublished doctoral dissertation). San Francisco: California School of Professional Psychology.

Mercan, N. (2016). Çokkültürlü ortamlarda kültürel zekânın kültürlerarası duyarlılık ile ilişkisine yönelik bir araştırma. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(1), 1-13.

Miçev, N. (2003). *Geografiya na naselenieto na sveta*. Şumen: Universitetsko İzdatelstvo Episkop Konstantin Preslavski.

Mitchell, C., Del Fabbro, L., & Shaw, J. (2017). The acculturation, language and learning experiences of international nursing students: Implications for nursing education. *Nurse Education Today*, 56, 16-22.



Mohammad Aref Qasım, H. (2021). *The impact of international experience on global leadership emergence: The moderated mediation effect of cultural intelligence and intercultural adjustment* (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Morales, A. (2017). Intercultural sensitivity, gender, and nationality of third culture kids attending an international high school. *Journal of International Education Research*, 13(1), 35-44.

Morgan, C. (1991). *Psikolojiye giriş*. (Çev. H. Arıcı) Ankara: Meteksan.

Mulcar, V. (2019). *The role of erasmus plus KA2 mobilities in learners' intercultural sensitivity and attitudes towards english language* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Naktiyok, A. (1999). *Çevresel çalkantı ve örgüt kültürü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Neuman, W. L. (2007). *Basics of social research qualitative and quantitative approaches*. Toronto: Pearson Canada.

Noyan, A. G. (2016). *Yabancı çalışanların sahip oldukları kültürel zekâlarının kültürel uyumuna etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

OECD. (2021). <https://www.oecd.org/migration/> (Erişim Tarihi: 07.12.2021).

Oğuz Duran, N., & Çalışkan, B. (2020). Psikolojik iyi oluş, cinsiyet, mesleki kıdem ve okuldaki görev süresinin öğretmen kültürlerarası duyarlılığını yordamadaki rolleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 198-218.

Öğüt, N. (2017). *Kültürlerarası duyarlılık düzeyi ile etnikmerkezcilik, yaşam doyumu ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Öksüz, Y., & Baba Öztürk, M. (2016). Öğretmen adaylarının çatışma eylem stilleri ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(4), 1-12.

Öktem, M. (2018). *Uluslararası göç hukukunda çocuklar ve hukuki statüleri*. İstanbul: On İki Levha Yayıncılık.

Özaslan, A. (2017). *The relationship between social intelligence, cultural intelligence, anxiety, attitude levels and willingness to communicate in english* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Özcan, D., & Mertol, H. (2015). *Üstün zekâlılarda sosyal bilgiler öğretimi*. (H. Uzunboylu (Edit.). Ankara: Pegem Akademi.

Özçetin, S. (2013). *Yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özdal, B. (2018). *Uluslararası göç ve nüfus hareketleri bağlamında Türkiye*. Bursa: Dora Yayıncılık.

Özdamar, K. (2004). *Tabloların oluşturulması, güvenilirlik ve soru analizi. Paket programlarla istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.

Özdemir, K. (2019). *Kültürel zekânın kültürlerarası duyarlılık üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Özer Koçak, Y. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutumları ile kültürel zekâları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.

Özer, Ş. C. (2019). *Spor temalı erasmus plus gençlik projesine katılan üniversite öğrencilerinin kültürel zekâ olgusundaki değişimlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Özey, R. (2006). *Günümüz dünya sorunları*. İstanbul: Aktif Yayınevi.

Özgür, E. (2014). Abhaz, Abaza, Çerkes ve Ermeni etnik grupları değerler ve kültürlenme. S. Alankuş, & E. Oktay Arı (Edit.). *Geçmişten geleceğe Çerkesler: Kültür, kimlik ve siyaset* (s. 379-400). Ankara: Kafdav Yayıncılık.

Özoğlu, M., Gür, B., & Coşkun, İ. (2012). *Küresel eğilimler ışığında Türkiye'de uluslararası öğrenciler*. İstanbul: Seta Yayıncılık.

Öztürk, E. (2005). Çoklu doğrusal regresyon modeli. Ş. Kalaycı (Edit.). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (259-272). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek: Kültürel çeşitlilik ve siyasi teori*. B. Tanrısever (Edit.) Ankara: Phoenix.

Park, J. (2017). Multicultural experience and intercultural sensitivity among South Korean Adolescents. *Multicultural Education Review*, 5(2), 108-138.

Parlak Bastık, F. (2020). *Öğretmen adaylarının kültürlenme düzeylerinin yaşam doyumuna etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Patterson, P. (2006). *Effects of study abroad on intercultural sensitivity* (Unpublished doctoral dissertation). Columbia: University of Missouri.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, Cal.: Sage Publications, 4.

Peters, T., & Waterman, R. (1987). *Yönetme ve yükseltme sanatı*. (Çev. S. Sargut) İstanbul: Bilimsel Sorunlar Dizisi.

Peterson, B. (2004). *Cultural intelligence*. London: Nicholas Brealey Publishing.

Peterson, M. G. (2013). *Therapist cultural intelligence as a moderator of working alliance and outcome in multicultural counseling* (Unpublished doctoral dissertation).

Minnesota: University of Minnesota.

Petrovic, D. S. (2011). How do teachers perceive their cultural intelligence? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 11, 276-280.

Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: A review of research. *Psychological Bulletin*, 108(3), 499-514.

Ravenstein, E. (1889). The laws of migration. *Journal of the Royal Statistical Society*, 52(2), 241-305.

Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M. J. (1936). Memorandum for the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38(1), 149-152.

Rehg, M. T., & G., R. A. (2012). Examining the influence of cross-cultural training on cultural intelligence and specific self-efficacy. *Cross Cultural Management: An International Journal*, 19(2), 215-232.

Rengi, Ö. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Rengi, Ö., & Polat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıklar. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 6(3), 135-156.

Roh, S. Z. (2014). A study on the factors affecting the intercultural sensitivity of middle and high school students in Korea. *Advanced Science and Technology Letters*, 47, 266-269.

Ryder, A. G., Alde, L. E., & Paulhus, D. L. (2000). Is acculturation unidimensional or bidimensional? A head-to-head comparison in the prediction of personality, self-identity, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(1), 49-65.

Sam, D. L. (2006). Acculturation: Conceptual background and core components. D. L. Sam, & J. W. Berry (Eds.). *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology* (s. 11-27). Cambridge: Cambridge University Press.

Sarbaugh, L. (1988). A taxonomic approach to intercultural communication. Y. Kim, W. B. Gudykunst, & (Edit.). *Theories in intercultural communication* (s. 22-40). Newbury Park: CA: Sage.

Say, Ö. (2013). *21. yüzyılda ulus, çokkültürlülük ve etnisite*. İstanbul: Kaktüs Yayınları.

Saygılı, D., & Kana, F. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1041-1063.

Sert, D. Ş. (2015). Uluslararası göç yazınında bütünlüyci bir kurama doğru. G. Ihlamur Öner, & A. Ş. Öner (Edit.). *Küreselleşme çağında göç* (29-47). İstanbul: İletişim Yayınları.

Sharipov, F. (2020). Internationalization of higher education: Definition and description. *Mental Enlightenment Scientific-Methodological Journal*, 1, 127-138.

Sicat, R. M. (2011). Foreign students' cultural adjustment and coping strategies. *International Proceedings of Economics Development & Research*, 5(2), 338-341.

Silah, M. (2002). *Sosyal psikoloji*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Soltani, B., & Keyvanara, M. (2013). Cultural intelligence and social adaptability: A comparison between Iranian and Non-Iranian dormitory students of Isfahan University of Medical Sciences. *Materia socio-medica*, 25(1), 40-43.

Spinthourakis, J. A., Karatzia-Stavlioti, E., & Roussakis, Y. (2009). Pre- service teacher intercultural sensitivity assesment as a basis for adressing multiculturalism. *Intercultural Education*, 20, 267-276.

- Spitzberg, B. H., & Cupach, W. R. (1984). *Interpersonal communication competence*. Beverly Hills: CA: Sage.
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 45(5), 893-898.
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Strengl, A. (2000). Çokkültürlü toplum demokratik mi? *Felsefe-Logos*, 13, 51-56.
- Süzer, M. (2020). *Üniversite öğrencilerinde kültürlerarası duyarlılık ve özgüven algısı arasındaki ilişki: Çağ üniversitesi örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Şahin, F., & Gürbüz, S. (2012). Kültürel zekâ ve öz-yeterliliğin görev performansı ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde etkisi: Çokuluslu örgüt üzerinde bir uygulama. *"İşGüç" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 14(2), 125-140.
- Şeker, B. (2005). *Kente göç etmiş bir örneklemede bireycilik-toplulukçuluk eğilimleri ve değerler açısından kültüre uyum (kültürlenme) süreçleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Şen, G. (2019). *Kültürel zekâ ve kültürel adaptasyonun akademik performans üzerine etkisi: Üniversitelerdeki yabancı uyruklu öğrencilerle yapılan bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics 4th Edn*. Needham Heights: MA: Allyn and Bacon.
- Tabatadze, S., & Gorgadze, N. (2018). Selective intercultural sensitivity to different sources of cultural identity: Study of intercultural sensitivity of students at teacher education programs of Georgia. *Journal for Multicultural Education*, 12(1), 35-49.

Tamam, E. (2010). Examining Chen and Starosta's model of intercultural sensitivity in a multiracial collectivistic country. *Journal of Intercultural Communication Research*, 39(3), 173-183.

Tanrıkulu, M. (2018). *Coğrafya ve kültür*. Ankara: Pegem Akademi.

TDK. (2020). *Türk Dil Kurumu*. <http://tdk.gov.tr/>: <http://tdk.gov.tr/> adresinden alındı

Templer, K., Tay, C., & Chandrasekar, N. (2006). Motivational cultural intelligence, realistic job preview, realistic living conditions preview, and cross-cultural adjustment. *Group & Organization Management*, 31(1), 154-173.

Tezcan, A. E. (2020). *Turist rehberlerinin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Tezcan, M. (2000). *Dış göç ve eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

TGSP. (2021). <https://tgsp.org.tr/tr> (Erişim Tarihi: 13.12.2021).

Thomas, D. C., & Inkson, K. (2003). *People skills for global business: Cultural intelligence*. San Francisco: Berrett-Koehler.

Thomas, D. C. (2006). Domain and development of cultural intelligence: The importance of mindfulness. *Group and Organization Management*, 31(1), 78–99.

Thomas, D., Stahl, G., Ravlin, E., Poelmans, S., Pekerti, A., Maznevski, M., Lazarova, m.b., Elron, E., Ekelund, B.Z., Cerdin, J.L., Brislin, R., Aycan, Z., & Au, K. (2008). Cultural intelligence: Domain and assessment. *International Journal of Cross Cultural Management*, 8(2), 123-143.

Thomas, R. (2011). Beyond general intelligence (IQ) and emotional intelligence (EQ): The role of cultural intelligence (CQ) on cross-border leadership effectiveness in a globalized world. *Journal of Social Issues*, 67(4), 825-840.

Triandis, H. C. (2006). Cultural intelligence in organizations. *Group & Organization Management*, 30(1), 20-26.

Tsai, T., & Lawrence, N. (2011). The relationship between cultural intelligence and cross-cultural adaptation of international students in Taiwan. *In International Conference on Management* (s. 569-583). Penang, Malaysia: Conference Master Resources.

Tuna, M., & Özbek, Ç. (2014). Uluslararası göçlerin yeni kategorileri, ulus-devlet ve aidiyet: Türkiye'deki yabancı yerleşimcilerin toplumsal entegrasyonları. M. Tuna (Edit.). *Türkiye ve yeni uluslararası göçler* (s. 38). Ankara: Sentez Yayıncılık.

Tunalılar, T. T. (2018). *Yöneticinin kültürel zekâsının çalışanların duygusal bağlılığıyla ilişkisi ve ilişki uzaklığının düzenleyici rolü: Bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Tutuş, G. (2020). *Çokkültürlü ortamda kültürel zekânın kültürlerarası duyarlılık üzerine etkisi: Portekiz örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Tümertekin, E., & Özgüç, N. (2006). *Beşerî coğrafya, insan, kültür, mekân*. İstanbul: Çantay Kitabevi.

Uğur, M. (2019). *Kültürlerarası duyarlılık ile kültürel zekâ arasındaki ilişkide çokkültürlü eğitim tutumu, empatik eğilim ve tükenmişliğin aracı rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Uludağ, E., & Deveci, G. (2018). Hemşirelik öğrencilerinin kültürel zekâlarının değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(1), 70-76.

UNESCO. (2019). *Institute for Statistics*. Institute for Statistics:  
<http://uis.unesco.org/glossary> adresinden alındı



Urgan, S. (2018). *Sosyal sermaye ve pozitif psikolojik sermayenin kültürel zekâyla ilişkisine yönelik sağlık sektöründe uluslararası bir çalışma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Uşak, E. (2021). *Hüzün turizmi kapsamında turistlerin kültürlerarası duyarlılık gelişimlerinin davranış niyetine etkisi: Gelibolu örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.

Uysal, Ş. (2017). *Kobi yöneticilerinin kültürel zekâlarının işletmenin uluslararasılaşma derecesine etkisinde uluslararasılaşma tutumunun aracılık rolü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Uzunçarşılı Soydaş, A. (2001). *Çokuluslu işletmelerde kurum kültürü ve halkla ilişkiler uygulamaları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Üstün, E. (2011). *Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerini etkileyen etmenler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Van Dyne, L., Soon, A., & Livermore, D. (2010). Cultural intelligence: A pathway for leading in a rapidly globalizing world. *Leading across differences*. L. Van Dyne, S. Ang, D. Livermore, K. M. Hannum, B. B. McFeeters, & L. Booyesen (Eds.), *Leading across differences?* (s.131-138). San Francisco, USA: Pfeiffer A Wiley Imprint.

Van Dyne, L., Ang, S., Ng, K. Y., Rockstuhl, T., Tan, M. L., & Koh, C. (2012). Sub-dimensions of the four factor model of cultural. *Social and Personality Psychology*, 6(4), 295-313.

Westrick, J. M., & Yuen, C. Y. (2007). The intercultural sensitivity of secondary teachers in Hong Kong: A comparative study with implications for professional development. *Intercultural Education*, 18(2), 129-145.

Yanık, C. (2013). *Dünyada ve Türkiye 'de çokkültürlülük*. Ankara: Sentez Yayıncılık.

Yaşar Ekici, F. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının kültürel zekâ düzeyleri ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1941-1956.

Yazıcı, H., & Koca, M.K. (2007). *Türkiye coğrafyası ve jeopolitiği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Yeşil, S. (2009). Kültürel farklılıkların yönetimi ve alternatif bir strateji: Kültürel zekâ. *KMU İİBF Dergisi*, 11(16), 101-131.

Yeşildağ, E. (2008). *Avrupa 'da yaşayan Türkler 'in aile yapıları ve entegrasyon (uyum) sorunları (Avusturya örneği)* (Unpublished master's thesis). Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldıran, C., Özkan, D., & Büyükyılmaz, O. (2016). Yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin durum analizi: Karabük Üniversitesi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 20-34.

Yıldırım, K. (2019). *Üniversite öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık algıları: Muğla Sıtkı Koçman üniversitesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Yıldırım, K., Aykaç, N., & Okçu, S. (2019). Yaratıcı drama ve resimli çocuk kitapları: Kültürlerarası duyarlılığı geliştirmek için örnek bir uygulama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(1), 55-72.

Yıldırım, K., & Çağlayan, S. (2020). Üniversite öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık algıları. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 50, 77-103.

Yıldırım, Y. (2019). *Örgüt kültürünün örgütsel sinizm üzerindeki etkisinde kültürel zekâ ile duygusal zekânın düzenleyici rolü ve örgütsel iletişimin aracılık rolü: otel işletmelerinde bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz, A. (2009). Public policies and public library-emergent literacy relationship in the USA. *Bilgi Dünyası*, 10(1), 80-93.

Yılmazçetin, Ş. (2021). *Duygusal zekâ, sosyal zekâ ve kültürel zekâ ile girişimcilik eğilimi etkileşimi: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yiğit, D. (2020). *Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve empati düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Yoğurtçu, G. (2015). Çokkültürlü eğitim ortamlarında kültürlerarası iletişim ve kültürel zekâ: Kırgızistan üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(3), 791-806.

YÖK. (2020). <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden alındı

YTB. (2021). <https://www.ytb.gov.tr/> adresinden alındı

Yuan, W. (2011). Academic and cultural experiences of Chinese students at an American university: A qualitative study. *Intercultural Communication Studies*, 20(1), 141-157.

Yuen, C. Y., & Grossman, D. (2009). The intercultural sensitivity of student teachers in three cities. *Compare*, 39(3), 349-365.

Yurtseven, N., & Altun, S. (2015). Intercultural sensitivity in today's global classes: Teacher candidates' perceptions. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 2(1), 49-54.

Yüksel, A. (2018). *Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının küresel vatandaşlık algıları üzerine etkisi ve kültürel zekânın bu ilişki üzerindeki aracı etkisinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zencikıran, M. (2016). *Sosyoloji*. Bursa: Dora Yayıncılık.

## Ekler

### Ek-1

#### Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğrenciler;

Bu araştırma eğitim göçü perspektifinde Türkiye'ye göç eden uluslararası üniversite öğrencilerinin kültürel zekâlarının kültürlerarası duyarlılıkları ve kültürlenme düzeyleri üzerine olan ilişkisini saptamak amacıyla gerçekleştirilmektedir.

Ölçeklerde yer alan sorulara içtenlikle cevap vermeniz araştırma için önem taşımaktadır. Verdiğiniz cevaplar gizli tutulacak ve bu araştırmanın amaçları dışında kullanılmayacaktır.

Lütfen aşağıda yer alan soruları size en uygun gelen seçeneği işaretleyerek yanıtlayınız. Tahmini cevaplama süreniz 15 dakikadır. Araştırmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı  
Prof. Dr. Emin Atasoy  
Doktora Öğrencisi: Elif Alkar

#### Sorular

##### 1.Cinsiyetiniz

- a) Kadın b) Erkek

##### 2.Kaç Yaşındasınız?

- a) 17-18 b) 19-20 c) 21-22 d) 23-24 e) 25 ve üstü

##### 3. Medeni Durumunuz?

- a) Bekar b) Evli

##### 4. Türkiye'de ikamet etme süreniz?

- a) 3 yıldan az b) 3-5 yıl arası c) 5 yıl ve üzeri

##### 5. Öğrenim düzeyiniz nedir?

- a) Ön Lisans b) Lisans c) Yüksek Lisans d) Doktora

##### 6.Bursa'da nerede yaşıyorsunuz (ikamet yeri)?

- a) Ev b) Yurt c) Pansiyon

##### 7. Bursa'da kiminle yaşıyorsunuz?

- a) Türkiyelilerle  
b) Kendi Vatandaşlarımla  
c) Hem Türkiyelilerle hem kendi vatandaşlarımla  
d) Vatandaşlarım olmayan diğer yabancı uyruklu öğrencilerle

##### 8. Türkiye'ye hangi coğrafyadan geldiniz?

- a) Asya b) Afrika c) Avrupa d) Amerika e) Ortadoğu f) Diğer

## Kültürel Zekâ Ölçeği'nden Örnek Maddeler

No	Alt Boyutu	Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
3	Üstbilişsel	Kültürlerarası etkileşimlerde kullandığım kültürel bilgimin farkındayım.	1	2	3	4	5
10	Bilişsel	Diğer kültürlerin sözel olmayan davranışları (jest ve mimik) ifade etme şekillerini bilirim	1	2	3	4	5
14	Motivasyonel	Yabancıyı olduğum bir kültürde yaşamaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
19	Davranışsal	Sözel olmayan davranışlarımı kültürlerarası etkileşimin gereklerine göre değiştirebilirim.	1	2	3	4	5

**Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği'nden Örnek Maddeler**

No	Alt boyut	Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
3	Kültürlerarası etkileşimde özgüven	Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurma konusunda kendimden oldukça eminim.	1	2	3	4	5
7	Kültürel farklılıklara saygı duyma	Farklı kültürlerden insanlarla vakit geçirmekten <u>hoşlanmıyorum.</u>	1	2	3	4	5
11	Kültürlerarası etkileşime katılım	Kültürleri farklı arkadaşlarım hakkında bir izlenim oluşturmadan önce bekleme eğiliminde olurum.	1	2	3	4	5
15	Kültürlerarası etkileşimden zevk alma	Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurarken sıklıkla kendimi işe yaramaz hissederim.	1	2	3	4	5
19	Kültürlerarası etkileşime özen gösterme	Bence, benim kültürüm diğer kültürlerden daha iyidir.	1	2	3	4	5

**Kültürlenme Ölçeği'nden Örnek Maddeler**

No	Alt boyut	Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
6	Ayrılma	Kendi evimde ve hemşerilerimle beraberken sadece anadilimi kullanıyorum.	1	2	3	4	5
27	Asimilasyon	Türkiye'de yaşamayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
81	Bütünleşme	Her iki ülkeden de bağlarımı koparmam çok zor.	1	2	3	4	5



**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**  
**ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI**  
(Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)  
**TOPLANTI TUTANAĞI**

**OTURUM TARİHİ**  
28 Ağustos 2020

**OTURUM SAYISI**  
2020-06

**KARAR NO 3:** Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Elif ALKAR'ın "Türkiye'ye Göç Eden Yabancı Uyruklu Üniversite Öğrencilerinin Kültürel Zekâ Düzeylerinin Kültürlerarası Duyarlılık ve Kültürlenme Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi (Bursa Uludağ Üniversitesi Örneği)" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Elif ALKAR'ın "Türkiye'ye Göç Eden Yabancı Uyruklu Üniversite Öğrencilerinin Kültürel Zekâ Düzeylerinin Kültürlerarası Duyarlılık ve Kültürlenme Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi (Bursa Uludağ Üniversitesi Örneği)" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek sorularının, fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

Prof. Dr. Ercan YILMAZ  
Kurul Başkanı

Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR  
Üye

Prof. Dr. Doğan ŞENYÜZ  
Üye

Prof. Dr. Ayşe OĞUZLAR  
Üye

Prof. Dr. Abdurrahman KURT  
Üye

Prof. Gülay GÖĞÜŞ  
Üye

Prof. Dr. Alev SINAR UĞURLU  
Üye

## Kültürel Zekâ Ölçeği Kullanım İzni

20.07.2020

Gmail - Merhaba Hocam



elif alkar &lt;elifalkar@gmail.com&gt;

### Merhaba Hocam

4 ileti

elif alkar &lt;elifalkar@gmail.com&gt;

14 Temmuz 2020 11:17

Alıcı: mustafailhan21@gmail.com, bcein27@gmail.com

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi bölümünde doktora tez çalışması yürütmekteyim. Uyarlamış olduğunuz "Kültürel Zeka Ölçeği" ni izniniz olursa tez çalışmamda kullanmak istiyorum.

Saygılarımla..

Proje Asistanı Elif Alkar  
Bursa Uludağ Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

Mustafa İLHAN &lt;mustafailhan21@gmail.com&gt;

14 Temmuz 2020 11:22

Alıcı: elif alkar &lt;elifalkar@gmail.com&gt;

Sayın Elif Alkar, Kültürel Zeka Ölçeği'ni (KZÖ) çalışmalarınızda kullanmanız beni de sevindirir. Ölçek ekte gönderilmiştir. Ölçek hem 5'li hem 7'li derecelendirmede geçerli ve güvenilir sonuçlar üretmektedir. Dolayısıyla çalışmalarınızda, ölçeği 5'li ya da 7'li dereceleme ile kullanabilirsiniz. Ölçekten her bir alt boyuta ilişkin puan alınabildiği gibi kültürel zekaya ilişkin toplam bir puan da alınabilmektedir. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim....

elif alkar <elifalkar@gmail.com>, 14 Tem 2020 Sal, 11:17 tarihinde şunu yazdı:

[Alıntılanan metin gizlendi]

--

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa İLHAN  
Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi  
Diyarbakır, Türkiye

Assist. Prof. Dr. Mustafa İLHAN  
Dicle University, Ziya Gökalp Faculty of Education  
Diyarbakır, Turkey.

## Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği Kullanım İzni

20.07.2020

Gmail - Merhaba Elif Hocam



elif alkar &lt;elifalkar@gmail.com&gt;

### Merhaba Elif Hocam

3 ileti

elif alkar <elifalkar@gmail.com>  
Alıcı: ustun-elif@hotmail.com

14 Temmuz 2020 11:02

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi bölümünde doktora tez çalışması yürütmekteyim. Uyarlamış olduğunuz "Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği" ni izniniz olursa tez çalışmamda kullanmak istiyorum.

Saygılarımla..

Proje Asistanı Elif Alkar  
Bursa Uludağ Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

elif üstün <ustun-elif@hotmail.com>  
Alıcı: elif alkar <elifalkar@gmail.com>

14 Temmuz 2020 13:01

Merhaba,  
Öncelikle çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum.  
Ölçeği araştırmanızda elbette kullanabilirsiniz. YÖK veri tabanında yayınlanmış olan tezimin "Ekler" bölümünden ölçeğe; "Yöntem" bölümünden ise ölçekle ilgili istatistiksel verilere ulaşabilirsiniz.  
Başarılar.  
Elif Üstün Kıran

Huawei telefonumdan gönderildi

----- Orijinal mesaj -----

Gönderici: elif alkar <elifalkar@gmail.com>

## Kültürlenme Ölçeği Kullanım İzni

20.07.2020

Gmail - Merhaba Ramin Hocam



elif alkar &lt;elifalkar@gmail.com&gt;

### Merhaba Ramin Hocam

4 ileti

**elif alkar** <elifalkar@gmail.com>

14 Temmuz 2020 11:10

Alıcı: ramin.aliyev@hku.edu.tr

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi bölümünde doktora tez çalışması yürütmekteyim. Geliştirmiş olduğunuz "Kültürlenme ölçeği"ni izniniz olursa tez çalışmamda kullanmak istiyorum.

Saygılarımla..

Proje Asistanı Elif Alkar  
Bursa Uludağ Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

**Ramin ALİYEV** <ramin.aliyev@hku.edu.tr>

16 Temmuz 2020 12:28

Alıcı: elif alkar &lt;elifalkar@gmail.com&gt;

Merhaba Elif hanım,  
Tabi ki kullanabilirsiniz. Elinizde var mı ölçek?

14 Tem 2020 Sal 11:11 tarihinde elif alkar <elifalkar@gmail.com> şunu yazdı:

[Alıntılanan metin gizlendi]

**elif alkar** <elifalkar@gmail.com>

16 Temmuz 2020 13:06

Alıcı: Ramin ALİYEV &lt;ramin.aliyev@hku.edu.tr&gt;

### Özgeçmiş

Diyarbakır Merkez ilçede doğdu. İlk ve orta öğrenimini Diyarbakır'da tamamladı. 2009 yılında Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programından mezun oldu. Lisans eğitimi sonrası çeşitli özel eğitim kurumlarında öğretmen olarak görev aldı. 2017 yılında Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında yüksek lisans öğrenimini tamamladı. 2018 yılında Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalında doktora eğitimi başladı. 2018 ile 2022 yılları arasında YÖK 100/2000 öncelikli alan doktora projesi kapsamında sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde proje asistanı olarak görev aldı. Alkar, YÖK tarafından öncelikli araştırma alanı olarak kabul edilen “göç” alanı üzerine ve sosyal bilgiler eğitimi alanında çeşitli çalışmalara katkı sağlamış olup B-2, C-1 düzeyinde İngilizce seviyesine sahiptir.

İletişim: elifalkar@gmail.com