



**T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İLAHİYAT FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN KÜLTÜREL ZEKÂ DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ**

**Veysiye YAVUZ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**ŞANLIURFA
2026**



**T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İLAHİYAT FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN KÜLTÜREL ZEKÂ DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ**

**Veysiye YAVUZ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

DANIŞMAN: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Fatih KAYAN

**ŞANLIURFA
2026**

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın hazırlanması sürecinde bilgi birikimi, akademik rehberliği ve yapıcı eleştirileriyle bana yol gösteren, bilimsel bakış açısını her aşamada hissettiren kıymetli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Fatih Kayan'a en içten saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Öğrenmenin belirli bir yaşa ya da zamana bağlı olmadığına inanarak, hayatın farklı dönemlerinde karşıma çıkan güçlükleri sabır ve kararlılıkla aşmaya çalıştım. Bu süreçte, eksik gördüğüm yönlerimi geliştirmekten vazgeçmeyen, öğrenme yolculuğunu bir yaşam biçimi olarak benimseyen biri olma gayretim, bu çalışmanın ortaya çıkmasında en önemli motivasyon kaynaklarından biri olmuştur. Bu yolculukta hayatımın her döneminde sevgisi, anlayışı ve fedakârlığıyla en büyük destekçim olan kıymetli eşim Abdulkerim Yavuz'a; varlıklarıyla bana güç veren, sabrımı ve umudumu tazeleyen sevgili kızlarım Ayşenur ve Esra'ya, oğlum İbrahim'e sonsuz teşekkür ederim. Onların sevgisi, anlayışı ve desteği bu zorlu akademik sürecin en güçlü dayanağı olmuştur.

Son olarak, bugünlere ulaşmamda emeği bulunan aileme, dostlarıma ve tüm yakınlarıma teşekkür eder; bu çalışmayı, öğrenmenin hiçbir zaman sona ermeyen bir yolculuk olduğuna inanan herkese ithaf ederim.

ONAY

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	iii
ÇİZELGELER DİZİNİ	v
1. GİRİŞ	1
1.1. TEZİN KONUSU VE AMACI	2
1.2. TEZİN ÖNEMİ	3
1.3. TEZİN SINIRLILIKLARI	4
2. BÖLÜMLER	5
2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE	5
2.2. Kültür Kavramı.....	5
2.3. Kültürün İnşasında İnsan ve Toplum.....	8
2.4. Kültür İçin Yapılan Sınıflandırmalar	8
2.4.1. Maddi Kültür-Manevi Kültür	9
2.4.2. Evrensel Kültür-Ulusal Kültür.....	9
2.4.3. Üst Kültür-Alt Kültür	10
2.4.4. İç Grup-Dış Grup	11
2.5. Kültürün Öğeleri	11
2.6. Kültürel Süreçler	12
2.6.1. Kültürleme (Enculturation)	12
2.6.2. Kültürleşme (Acculturation).....	13
2.6.3. Kültürlenme (Culturation).....	14
2.6.4. Asimilasyon-Kültürel Özümseme (Asimilation).....	14
2.6.5. Kültürel Değişme (Cultural Change)	14
2.7. Kültürel Farklılaşma ve İletişim	14
2.8. Kültürlerarası İletişimin Önemi.....	15
2.9. Zekâ Kavramı	17
2.10. Zekâ Kuramları	18
2.10.1. Spearman'ın G Faktörü Teorisi	19
2.10.2. Sternberg'in Üçlü Zekâ Kuramı	19
2.10.3. Thurstone'ın Birincil Zihinsel Yetenekler Kuramı.....	19
2.10.4. Carroll'un Üç Katmanlı Zekâ Kuramı	20
2.10.5. Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı	21
2.11. Çağdaş Zekâ Kuramları.....	24
2.11.1. Sosyal Zekâ	24
2.11.2. Duygusal Zekâ.....	26
2.11.3. Kültürel Zekâ.....	27
2.11.3.1. Kültürel Zekânın Bileşenleri	29

2.12. Kültürel Zekâ ve Eğitim	36
2.13. Kültürlerarası Duyarlılık.....	39
2.14. Kültürel Zekânın Geliştirilmesi.....	40
2.15. Kültürel Zekânın Ölçülmesi	42
2.16. Kültürel Zekâ Üzerine Yapılan Araştırmalar	45
2.16.1. Kültürel Zekâ ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	46
2.16.2. Kültürel Zekâ ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	47
2.17. YÖNTEM	50
2.17.1. Araştırmanın Modeli	50
2.17.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	51
2.17.3. Veri Toplama Süreci	52
2.17.4. Veri Toplama Araçları	53
2.17.5. Verilerin Toplanması	54
2.17.6. Verilerin Analizi.....	55
2.17.7. Geçerlik ve Güvenirlik	56
2.18. BULGULAR	57
2.18.1. NİCEL BULGULAR	57
2.18.1.1. Cinsiyete Göre Kültürel Zekâ Ölçeği ve Alt Boyutlarının Farklılaşmasına Yönelik t Testi Sonuçları	57
2.18.1.2. Sınıfa Göre Kültürel Zekâ Ölçeği ve Alt Boyutlarının Farklılaşmasına Yönelik Anova Testi Sonuçları.....	58
2.18.1.3. Anne Eğitim Durumuna Göre Kültürel Zekâ Ölçeği ve Alt Boyutlarının Farklılaşmasına Yönelik Anova Testi Sonuçları	59
2.18.1.4. Baba Eğitim Durumuna Göre Kültürel Zekâ Ölçeği ve Alt Boyutlarının Farklılaşmasına Yönelik Anova Testi Sonuçları	62
2.18.2. NİTEL BULGULAR.....	64
2.18.2.1. İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Farklı Kültürlerden Bireylerle Tanışırken Hissettikleri ve Bu Tanışmanın Uyandırdığı Duygulara İlişkin Görüşleri.....	64
2.18.2.2. Kültürlerarası Karşılaşmalarda Ortaya Çıkan Duygusal Tepkiler ve Anlamlandırma Biçimleri	67
2.18.2.3. Kültürel Farklılığa Yönelik Merak ve Öğrenme Motivasyonu.....	68
2.18.2.4. İlk Karşılaşma Anında Tedirginlik ve Belirsizlik Duygusu	69
2.18.2.5. Kültürel Etkileşimin Sosyal ve Bireysel Gelişime Katkısı	70
2.18.2.6. Kariyer Yaşamında Kültürel Yakınlık ve Kültürel Çeşitliliğe Yönelik Tercihlerin Anlamlandırılması	71
2.18.2.7. Kültürel Çeşitliliği Öğrenme ve Gelişim Fırsatı Olarak Görme	72
2.18.2.8. Kültürel Yakınlığı Güven ve İletişim Kolaylığıyla İlişkilendirme	74
2.18.2.9. Kültürel Tercihlerde Temkinli Açıklık ve Dengeli Yaklaşım	75
2.18.3. Kültürlerarası İletişimde Dikkat Edilen Hususlar ve İletişim Stratejileri	76

2.18.3.1. Sözlü ve Sözsüz İletişimde Hassasiyet Geliştirme	76
2.18.3.2. Saygı, Empati ve Kültürel Hassasiyet Temelli Yaklaşımlar	77
2.18.3.3. İletişim Sürecinde Davranışsal Uyum ve Strateji Geliştirme	78
2.18.3.4. Kültürlerarası İletişimde Temkinli Duyarlılık ve Uyum Eğilimi.....	78
6. SONUÇLAR	79
6.1. Sonuç ve Tartışma	79
6.2. Öneriler	82
KAYNAKLAR.....	84
ÖZ GEÇMİŞ	89
EKLER.....	90

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLAHİYAT FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN KÜLTÜREL ZEKÂ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Veysiye YAVUZ

HARRAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Fatih KAYAN

Yıl: 2026, Sayfa: 92

Kültürel farklılıklarla etkileşimin giderek arttığı günümüzde bireylerin farklı kültürel ortamlarda etkili iletişim kurabilme ve uyum sağlayabilme becerileri önem kazanmıştır. Bu bağlamda özellikle farklı toplumsal kesimlerle iletişim kuracak meslek gruplarında yer alacak bireylerin kültürel zekâlarının incelenmesi önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, Türkiye’deki İlahiyat Fakülteleri’nde öğrenim görmekte olan lisans öğrencilerinin kültürel zekâ düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemek ve öğrencilerin kültürlerarası etkileşime ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel verilerin elde edilmesinde Kültürel Zekâ Ölçeği kullanılmış, nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın katılımcıları Türkiye’de farklı üniversitelerin İlahiyat Fakültelerinde öğrenim görmekte olan nicel boyutta Kültürel Zekâ Ölçeğini dolduran 1450 lisans öğrencisi ile nitel boyutta görüşlerine başvurulmuş 22 lisans öğrencisidir. Elde edilen nicel veriler istatistiksel analiz yöntemleriyle değerlendirilmiş, nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre katılımcı grubundaki öğrencilerin kültürel zekâ düzeylerinin genel olarak orta seviyede olduğu, ancak üst biliş, biliş, motivasyon ve davranış boyutlarında ortalamanın üzerinde puanlara sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe kültürel zekâ puanlarının arttığı, ebeveyn eğitim düzeyinin de kültürel zekâ üzerinde anlamlı etkisinin bulunduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeninin ise kültürel zekâ üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Nitel bulgular, öğrencilerin farklı kültürlerle karşı genel olarak olumlu tutum geliştirdiklerini, merak, öğrenme isteği, empati, saygı ve kültürel duyarlılık gibi özellikler sergilediklerini ortaya koymuştur. Bununla birlikte dil yeterliliği, kültürel bilgi eksikliği ve iletişim kaygısı

gibi unsurların kùltùrlerasa etkileşim sùrecini zorlaştırabildiği belirlenmiştir. Sonuç olarak bu alışma, İlahiyat Fakùltesi òđrencilerinin kùltùrel zekâ dùzeylerine ilişkin mevcut durumu ortaya koyarak alandaki bilgi birikimine katkı sağlamaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, kùltùrel zekânın geliştirilmesine yònelik eğitim uygulamalarının planlanmasında bu araştırma sonularından yararlanılabilir.

ANAHTAR KELİMELELER: Kùltùr, kùltùrel Zekâ, Kùltùrel Zekâ Dùzeyi, İlahiyat Fakùltesi Òđrencileri

ABSTRACT

MASTER’S THESIS

EXAMINATION OF THE CULTURAL INTELLIGENCE LEVELS OF THEOLOGY FACULTY STUDENTS

Veysiye YAVUZ

**HARRAN UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL
PHILOSOPHY AND RELIGIOUS STUDIES DEPARTMENT**

Thesis Advisor: Asst. Prof. Mehmet Fatih KAYAN

Year: 2026, Page: 92

In today’s world, where interaction with cultural differences is on the rise, individuals’ ability to communicate effectively and adapt to different cultural environments has become increasingly important. In this context, it is particularly important to examine the cultural intelligence of individuals who will work in professions requiring communication with diverse social groups. The purpose of this study is to examine the levels of cultural intelligence among undergraduate students enrolled in Theology Faculties in Turkey in terms of various variables and to reveal the students’ views on cross-cultural interaction. A mixed-methods approach was used in the study. The Cultural Intelligence Scale was used to collect quantitative data, while qualitative data were gathered through a semi-structured interview form. The study participants consisted of 1,450 undergraduate students enrolled in Divinity Faculties at various universities in Turkey who completed the Cultural Intelligence Scale for the quantitative component, and 22 undergraduate students whose views were solicited for the qualitative component. The quantitative data obtained were evaluated using statistical analysis methods, while the qualitative data were analyzed using content analysis. According to the research findings, it was determined that the students in the participant group generally had moderate levels of cultural intelligence, but scored above average on the dimensions of metacognition, cognition, motivation, and behavior. It was found that students’ cultural intelligence scores increased as their grade level rose, and that parents’ educational level also had a significant effect on cultural intelligence. It was observed that the gender variable did not result in a significant difference in cultural intelligence. Qualitative findings revealed that students generally developed positive attitudes toward different cultures

and exhibited characteristics such as curiosity, a desire to learn, empathy, respect, and cultural sensitivity. However, it was determined that factors such as language proficiency, lack of cultural knowledge, and communication anxiety can complicate the process of cross-cultural interaction. In conclusion, this study contributes to the body of knowledge in the field by revealing the current state of cultural intelligence levels among Faculty of Theology students. Based on the findings, the results of this research can be utilized in planning educational practices aimed at developing cultural intelligence.

KEYWORDS: Culture, Cultural Intelligence, Level of Cultural Intelligence, Faculty of Theology Students

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 2.1.	Kültürel Zeka Bileşenleri	30
Çizelge 2.2.	Kültürel Zeka Boyutları	31
Çizelge 2.3.	Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler	52
Çizelge 2.4.	Kültürel Zekâ Ölçeği ve Alt Boyutlarına Yönelik Tanımlayıcı İstatistikler	54
Çizelge 2.5.	Cinsiyete Göre Kültürel Zekâ Ölçeği ve Alt Boyutlarının Farklılaşmasına Yönelik t Testi Sonuçları	57
Çizelge 2.6.	Sınıfa Göre Kültürel Zekâ Ölçeği ve Alt Boyutlarının Farklılaşmasına Yönelik Anova Testi Sonuçları	58
Çizelge 2.7.	Anne Eğitim Durumuna Göre Kültürel Zekâ Ölçeği ve Alt Boyutlarının Farklılaşmasına Yönelik Anova Testi Sonuçları . .	60
Çizelge 2.8.	Baba Eğitim Durumuna Göre Kültürel Zekâ Ölçeği ve Alt Boyutlarının Farklılaşmasına Yönelik Anova Testi Sonuçları . .	62
Çizelge 2.9.	İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Farklı Kültürlerden Bireylerle Tanışırken Hissettikleri ve Bu Tanışmanın Uyandırdığı Duygulara İlişkin Görüşleri	64

1. GİRİŞ

Yaşadığımız yüzyıl, bireyler ve kültürler arasındaki etkileşimin giderek yoğunlaştığı bir dönemi temsil etmektedir. Küreselleşme ile birlikte artan kültürel çeşitlilik, farklı yaşam biçimlerinin daha görünür hâle gelmesine olanak tanırken aynı zamanda bireylerin farklı kültürleri tanımasını ve bu çeşitliliğe saygı duymasını gerekli kılmaktadır (Appadurai, 1996; Robertson, 1992, Levendoğlu, Gül ve Şeker, 2025, s. 59). Kültürlerarası iletişim, bireylerin hem kendilerini hem de başkalarını daha iyi anlamalarına imkân sağlayan bir süreç olarak değerlendirilmekte ve kültürel farklılıklardan kaynaklanabilecek önyargı ve çatışmaların azaltılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Gudykunst, 2004).

Günümüzde iletişim ve ulaşım teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmeler, farklı kültürlerle sahip bireylerin bir araya gelmesini kolaylaştırmıştır. Bu gelişmeler coğrafi sınırların etkisini azaltmış, farklı kültürlerden bireylerin birlikte yaşama ve iş birliği yapma imkânlarını artırmıştır. Bu durum, kültürlerin birbirini etkilemesine ve çok kültürlü sosyal yapıların ortaya çıkmasına neden olmuştur. İnternet ve bilişim teknolojilerinin yaygınlaşmasıyla birlikte bireyler, farklı coğrafyalarda yaşayan kişilerle kolaylıkla iletişim kurabilmekte ve farklı kültürlerle dair bilgi edinme fırsatı bulmaktadır (Castells, 2010). Ancak bu süreç her zaman sorunsuz ilerlememekte, kültürel farklılıklar zaman zaman yanlış anlamalara ve iletişim zorluklarına yol açabilmektedir. Bu nedenle kültürel farkındalık, empati ve kültürlerarası duyarlılık, küreselleşen dünyada etkili iletişim için kritik beceriler hâline gelmiştir (Chen ve Starosta, 2000).

Küreselleşme ile birlikte farklı milletlere ve kültürlerle mensup bireyler arasındaki etkileşim ve bilgi alışverişi daha da önem kazanmıştır. Önceden yalnızca diplomatlar ve üst düzey yöneticilerle sınırlı olan uluslararası etkileşim, günümüzde toplumun farklı kesimlerinin günlük yaşamının bir parçası hâline gelmiştir (Held vd., 1999). Bu dönüşüm sonucunda bireyler kültürel, ekonomik ve sosyal alanlarda daha yoğun etkileşim içine girmiştir. Uluslararası iş alanları, küresel eğitim imkânları ve sosyal ağlar bu etkileşimi destekleyen temel unsurlar arasında yer almaktadır.

İletişim teknolojilerindeki gelişmeler, dünyanın “küresel köy” haline geldiği yönünde-ki görüşleri de desteklemektedir (McLuhan, 1962). Bu bağlamda bireylerin farklı kültürlerle

sürekli etkileşim içinde olması, kültürlerarası yetkinliklerin önemini artırmıştır.

Toplumlar bir yandan küresel kültüre entegre olurken diğer yandan kendi kültürel değerlerini koruma eğilimi göstermektedir. Bu durum kültürel zenginliği artırmakla birlikte zaman zaman kültürel gerilim ve çatışmaları da beraberinde getirebilmektedir (Huntington, 1996). Bu nedenle kültürlerarası iletişim ve yönetim becerileri hem bireyler hem de kurumlar için zorunlu bir gereklilik hâline gelmiştir. Bu çerçevede son yıllarda öne çıkan en önemli kavramlardan biri kültürel zekâdır. Kültürel zekâ, bireylerin farklı kültürel ortamlara uyum sağlayabilme ve bu ortamlarda etkili şekilde işlev gösterebilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Earley ve Ang, 2003). Kültürel zekâ, bireylerin farklı kültürel bağlamlarda doğru davranışları seçebilmesi, durumları doğru yorumlayabilmesi ve etkili iletişim kurabilmesi açısından kritik bir yetenek olarak değerlendirilmektedir. Kültürel zekâ ile kültürlerarası iletişim becerileri arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Bu beceriler, bireylerin farklı kültürlerden gelen kişilerle etkili ve sağlıklı iletişim kurabilmelerini sağlamaktadır (Earley ve Mosakowski, 2004). Kültürel zekâ, uluslararası ilişkilerden çok uluslu şirketlere, akademik ortamlardan günlük sosyal yaşama kadar geniş bir kullanım alanına sahiptir. Bu çalışmada kültürel zekâ kavramı ele alınarak İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin kültürel zekâ düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenecektir. Araştırmada, Türkçeye uyarlanmış ve geçerlik-güvenirlilik çalışmaları yapılmış kültürel zekâ ölçeği kullanılarak veri toplanacak ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ile bulgular desteklenecektir.

1.1. TEZİN KONUSU VE AMACI

Çalışmada, öğrencilerin kültürel zekâ düzeyleri ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyo-kültürel faktörler vb.) çerçevesinde ele alınarak değerlendirilmiştir.

Bu çalışmanın amacı; İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin kültürel zekâ düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve öğrencilerin kültürel zekaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu çerçevede Türkiye’de İlahiyat Fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin kültürel zekâ düzeylerine ilişkin mevcut durum nicel ve nitel yöntemlerle ortaya konulmuş ve bu durum benzer çalışmalarla tartışarak değerlendirilmiştir.

1.2. TEZİN ÖNEMİ

Kültürel zekâ, günümüz dünyasında farklı kültürlere sahip bireyler arasındaki etkileşimi düzenleyen ve güçlendiren önemli bir yetkinlik olarak değerlendirilmektedir (Earley ve Ang, 2003). Bireylerin farklı kültürel değerleri anlayabilmesi, kültürel çeşitliliğe saygı geliştirmesi ve bu çeşitlilik içinde etkili iletişim kurabilmesi toplumsal uyum ve birlikte yaşama kültürünün gelişmesine katkı sağlamaktadır (Gudykunst, 2004). Kültürel zekâ, bireylerin farklı kültürel ortamlarda çalışma, öğrenim görme ve uluslararası deneyim kazanma süreçlerinde uyum sağlayabilmelerini kolaylaştırmaktadır (Ang ve Van Dyne, 2007). Ayrıca kültürel zekâ, bireylerin farklı kültürlerle etkili iletişim kurabilmesini sağlayarak diplomasi, uluslararası ilişkiler ve çok uluslu organizasyonlarda iş birliğinin güçlenmesine katkıda bulunmaktadır (Thomas ve Inkson, 2009). Bu yönüyle kültürel zekâ, bireysel bir yetkinlik olmanın dışında kurumsal ve toplumsal düzeyde önemli bir beceri alanı olarak değerlendirilmektedir.

Din, kültürlerarası etkileşim süreçlerinde önemli bir belirleyici unsur olarak yer almaktadır (Huntington, 1996). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin mezuniyet sonrasında farklı kültürel ve değer sistemlerine sahip bireylerle doğrudan iletişim kuracak olmaları, kültürel zekâ becerisini mesleki açıdan önemli hâle getirmektedir. Bu nedenle İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin kültürel zekâ düzeylerinin incelenmesi, hem eğitim süreçleri hem de mesleki yeterlilikler açısından önemli bir gereklilik oluşturmaktadır. Bu çalışma, İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin kültürel zekâ düzeylerini belirlemeyi ve bu düzeylerin altında yatan faktörleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Kültürel zekânın geliştirilebilir bir yetenek olduğu yönündeki bulgular (Earley ve Ang, 2003; Ang vd., 2007), bu tür çalışmaların eğitim programlarının yeniden yapılandırılmasına katkı sunabileceğini göstermektedir.

Elde edilen bulguların din eğitimi alanında öğrenim gören öğrencilerin kültürlerarası farkındalık ve etkileşim becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca sonuçların yükseköğretim programlarının kültürel çeşitliliğe duyarlılık temelinde yeniden yapılandırılmasına yönelik öneriler geliştirilmesine katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu yönüyle çalışma, kültürel zekâ farkındalığının artırılması açısından da önem taşımaktadır (Thomas vd., 2008). Kültürel zekâ ile ilgili literatür incelendiğinde çalışmaların daha çok

liderlik stilleri, uluslararası iş ortamları, turizm davranışları ve küresel kariyer motivasyonu gibi alanlara odaklandığı görülmektedir (Ang ve Van Dyne, 2007; Thomas vd., 2008). Bu bağlamda çalışma, İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin kültürel zekâ düzeylerini inceleyerek ilgili literatürdeki bu boşluğu doldurması açısından önem arz etmektedir.

1.3. TEZİN SINIRLILIKLARI

Araştırma, Türkiye’de bulunan İlahiyat Fakültesi öğrencileriyle yapılmıştır.

Bu araştırma, 2024-2025 Eğitim ve Öğretim Yılında ilahiyat fakültelerinde öğrenimine devam etmekte olan ve kültürel zekâ ölçeğini dolduran 1450 ve bu konudaki görüşlerine başvurulmuş 22 lisans öğrencisiyle sınırlıdır.

2. BÖLÜMLER

2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.2. Kültür Kavramı

Kültür sözcüğünün oldukça geniş bir kullanım alanı bulunmaktadır. TDK'ya göre kültür: İnsanların toplumsal süreçte oluşturduğu maddi ve manevi değerlerin gelecek nesillere aktarılmasını sağlayan ve insanın çevresine olan hakimiyetini yansıtan unsurların bütünü (TDK, t.y.a) olarak ifade edilmektedir.

Kültür, soyut bir kavram olarak sosyal bilimciler tarafından; bir toplumun ya da tüm toplumların birikimiyle oluşan uygarlık yerine kullanıldığı ve bir dizi sosyal süreçlerin birleşimi olarak değerlendirildiği için tek bir tanımla ifade edilmeyip farklı formlarda açıklanmıştır. Uygarlık kavramını karşılamak üzere kullanılan “kültür” terimi insan ve toplum arasındaki etkileşimleri içerdiği için tek bir tanıma indirgenememektedir (Güvenç, 1972). Bu tanım kültürün insan yaşamındaki geniş ve çok yönlü etkilerini ortaya koymaktadır.

Kültür kavramına ilişkin bütüncül tanımlardan biri ilk kez Edward Burnett Tylor tarafından yapılmıştır. Tylor'a göre kültür, bireyin toplumun bir üyesi olarak kazandığı bilgi, inanç, sanat, hukuk, ahlak, gelenek ve benzeri beceri ile alışkanlıkları kapsayan karmaşık bir bütündür (Tylor, 1871; Güvenç, 1970). Bahsi geçen yaklaşım, kültürün sadece maddi unsurlardan oluşmadığını belirterek toplumsal yaşamı şekillendiren değerler, davranış kalıpları ve düşünce sistemlerini de içerdiğini göstermektedir. Böylece kültürün bireysel ve toplumsal yaşam üzerinde etkili olan çok boyutlu bir yapı olduğu anlaşılmaktadır.

Ziya Gökalp, kültür kavramını “hars” olarak ifade etmiştir. Bunu bir millete özgü dil, din, ahlak, sanat, gelenek ve toplumsal değerlerin bütünü şeklinde tanımlamıştır. Gökalp'e göre kültür, toplumun tarihsel süreç içinde oluşturduğu ve kuşaktan kuşağa aktardığı ortam yaşam biçimini yansıtmaktadır. İlgili yaklaşım, kültürün biyolojik yollarla kazanılan bir nitelik olmadığını aksine eğitim, toplumsal etkileşim ve yaşantılar vasıtasıyla öğrenildiğini göstermektedir. Dolayısıyla kültür, bireylerin paylaştığı değer, inanç, sembol, davranış kalıpları ve toplumsal pratiklerden oluşan öğrenilmiş bir yapı olarak değerlendirilebilmektedir (Gökalp, 1976).

Kültür; bireylerin doğumdan itibaren ölümüne kadar geçen süreçte öğrendikleri,

toplumla etkileşim halinde geliştirdikleri değerler, normlar ve davranış biçimlerinin bir bütünüdür. Çıkış noktası birey ve toplum olan kültür; bireyler arasında ortaklaşa benimsenerek paylaşılan bilgi, değer, alışkanlıklar, görüşler ve davranış şekillerini içerir. Aynı zamanda toplumsal yapının sürekliliğini sağlamak için nesilden nesle aktarılan bir miras niteliğindedir. Toplumun genel durumu ve bireyler arası ilişkiler de kültürün önemli bir parçasını oluşturur. İnsanların yarattığı tüm maddi ve manevi unsurlar, inanç sistemleri, sanat, gelenekler, yaşam biçimleri ve hatta günlük alışkanlıkları kültürün kapsamına girer. Ayrıca birey ile toplum arasındaki bağları güçlendiren temel unsurların tümü, kültür olarak kabul edilmektedir. Kısacası insanların meydana getirdikleri her şey kültür kapsamına girmektedir (Güney, 2008). Kültür sadece bireylerin ya da toplumların geçmişte oluşturduğu değerlerle sınırlı değildir; aynı zamanda sürekli olarak değişen, gelişen ve yeniden şekillenen dinamik bir yapıdır. Teknolojik gelişmeler, küreselleşme, göç hareketleri ve dijital iletişim araçları kültürel yapılar üzerinde önemli etkiler yaratmakta; bireyler arası etkileşimi arttırarak kültürel çeşitliliği zenginleştirmektedir. Mesela burada kültür hem bir kimlik unsuru hem de toplumsal uyumu ve dayanışmayı sağlayan güçlü bir bağlayıcı unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca kültür, eğitim yoluyla bireylere aktarılırken aynı zamanda sanat, edebiyat, medya ve aile gibi sosyal kurumlar aracılığıyla da yayılır ve pekiştirilir. Bu nedenle kültür sadece bireylerin değil, aynı zamanda toplumların da gelişimini ve sürekliliğini sağlayan temel bir yapıdır.

Kültürlerin tarihsel süreçte nasıl oluştuğu ve milletlere göre sahip olduğu farklılıklar, bireylerin etki alanı gibi durumlar kültür kavramının tanımlanmasında etkili olmuştur. Genel kanıya göre kültür kavramı günlük kullanımında iki tanımı akla getirmektedir. Bir yandan sanat ve edebiyat alanında ortaya konan eserler ve ulaşılan yüksek düzeyi ifade ederken, diğer yandan organizma ya da bitki türlerini biyolojik bağlamda yetiştirme ve geliştirme anlamında kullanılmaktadır (Billington, 2010). Latince; coleré kelime kökünden türeyen kültür kavramı başlangıçta bitki ve hayvanların bakımı anlamında kullanılmış ve bu işlevi dokuzuncu yüzyıla kadar sürdürmüştür. Ziya Gökalp tarafından önerilen Arapça kökenli ‘hars’ kelimesi de çiftçilik ve tarımla ilişkilendirilerek kültür karşılığında kullanılmıştır (Arslantürk, 2000). Dolayısıyla Türkçede de tarım, ekin ve yetiştirme gibi anlamlarla ilişkilendirilmiştir. Ancak Raymond Williams 19. yüzyılda kültür teriminin maddi bir

içerikten soyut düşünsel bir boyuta taşındığını ifade etmiştir. Bu değişim modern kültürel kuramların gelişimi ile bağlantılıdır (Williams, 2007). Kültür kavramının kullanımındaki bu değişimin 19. yüzyıldan itibaren ortaya konulmaya başlanan farklı kültürel kuramlardan kaynaklandığı görülmektedir.

Kültür, bir toplumun yaşam tarzının bütünüdür (Linton, 1936). Bu ifadeden yola çıkarak kültür için insanların yaşam tarzını yansıtan, hayata biçim veren unsurların tümüdür diyebiliriz. Kültür; İnsanların ne yiyip içtiğinden nasıl giyindiğine, nasıl iletişim kurduğundan hangi değerlere önem verdiğine kadar yaşamın her alanını şekillendiren dinamik bir yapıdır.

Hofstede kültür için yaygın olarak kullanılan bir benzetme geliştirmiştir. Hofstede, kültürü insanların zihinsel yapılarını şekillendiren ve toplum içinde öğrenilen bir programlama biçimi olarak tanımlamaktadır. Kültürü, bir bilgisayar yazılımına benzeten Hofstede, toplum üyelerinin düşünme, hissetme ve davranış biçimlerinin içinde bulundukları sosyal yapı tarafından belirli bir şekilde programlandığını ifade etmiştir. Bu süreç aileden çocuklara öğretmenlerden öğrencilere arkadaşlardan birbirine ve yöneticilerden çalışanlara kadar geniş bir etkileşim ile aktarılır. Kültür, yalnızca bireylerin bir gruba ait olmasını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda onları başka gruplardan ayıran temel bir özellik olarak da işlev görür. İnsanların zihninde oluşan bu algılar, toplumsal normlar, değerler ve kurumlar aracılığıyla şekillenip maddi ve manevi ürünlerle somut bir şekilde ortaya çıkmakta bu nedenle kültür bireylerin davranışlarına ve toplumsal dinamikleri anlamada kritik bir rol oynamaktadır (Hofstede, 2010). Bu bağlamda bireylerin zihin dünyasında oluşan ve açığa çıkan bu algılama biçimleri toplumsal ve kurumsal yaşantının gereği olarak maddi ürünlerde somut hale gelir.

Marx'a göre kültür, doğanın ürettiklerine karşılık insanın meydana getirdiği her şeyi kapsar (Güvenç, 1972). Marx'ın ortaya koyduğu Sovyet kültür teorisi, Tylor'un kültüre bütüncül bakışıyla benzerlik göstermekte, ancak kültürü maddi ve manevi olmak üzere iki temel kategoriye ayırmaktadır. Marx'a göre maddi kültür; teknoloji, üretim araçları, ekonomik ve finansal yapılar, sosyal altyapı ve sanat gibi unsurları içermektedir. Manevi kültür; dil, din, ahlak anlayışı, değer yargıları, gelenekler, toplumsal kurallar ve kolektif davranışları kapsamaktadır (Erkal, 1991). Günümüzde de kültürün sınıflandırılmasında bu yaklaşım kabul görmektedir. Bu sınıflandırma, kültürün toplumdaki rolünü ve bireyler

arasındaki etkileşimi anlayabilmek açısından oldukça önemlidir. Maddi kültür; insanın doğaya müdahalesi ve üretim süreci ile doğrudan ilişkili iken manevi kültür, toplumun değerleri ve inanç sistemleri üzerinden bireylerin kimlik ve aidiyet duygularını şekillendirir. Kültürel unsurlar, zaman içinde değişime uğrayarak farklı toplumlar arasında etkileşim ve dönüşüm sürecine girer. Bu nedenle kültürel gelişim hem tarihsel birikimi hem de çağdaş dinamikleri içinde barındıran bir süreçtir.

2.3. Kültürün İnşasında İnsan ve Toplum

İnsanoğlu beslenme ve barınma gibi temel ihtiyaçlar olmadan yaşamını sürdüremez. Diğer canlılar için geçerli olan varlık koşullarına karşın insan, konuşma ve soyut düşünme becerileri ile kültür dediğimiz bir alan oluşturmuş, bu alanı geliştirip kurumsallaştırmıştır (Malinowski, 1992). Bu bağlamda kültürün oluşumunda kurumsallaşmanın önemli bir rol oynadığı görülmektedir. İnsanlığa has olan bazı becerilerin kültürün oluşumunu etkilediği ve varlığını sürdürebilmesinin yine kültüre bağlı olduğu anlaşılmaktadır.

Kültür ve toplum, kavramsal olarak birbirinden farklı olsalar da aslında birbirini tamamlamakta ve ayrılmaz bir bütün oluşturmaktadır. Bir toplum, üyelerinin içinde bulundukları ortak bir kültürden ve bu kültür doğrultusunda birbirleriyle etkileşimde bulunan bireylerden oluşur. Bu doğrultuda, bir toplum olmadan kültürün varlığını sürdürmesi ve kendini geliştirmesi mümkün olmadığı gibi, kültür olmadan da toplumun varlığını devam ettirmesi mümkün değildir (Oğuz, 2011, s. 123; Williams, 2017, ss. 15-19). Toplumsal bir yapı içerisinde yaşayan insanların kültür sayesinde öz bilinç sahibi olduklarını ve yaşamlarını ancak bu şekilde sürdürebileceklerini anlıyoruz. Kültür ögesiyle insanlar değerler yaratabilir ve bu kazanımlarla yaşama maddi ve manevi anlamlar katabilirler. Tylor, kültür kavramını uygarlıkla ilişkilendirerek insanın edindiği bilgi, sanat, inanç, ahlak kuralları, gelenek ve görenekleri içeren karmaşık bir yapı olarak tanımlamaktadır. Ona göre, kültür ve uygarlık insanlığa özgü bir bütünün parçalarını oluşturur. Dolayısıyla Tylor'a göre kültür; bireylerin topluma kazandırdıkları değerlerin bir yansımasıdır (Tylor, 2016).

2.4. Kültür İçin Yapılan Sınıflandırmalar

Kültür, çeşitli yönleriyle ele alınarak birçok farklı şekilde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmalar, kültürün farklı boyutlarını ön plana çıkarmayı amaçlamaktadır. Başlıca

kültür sınıflandırmaları şu şekildedir:

2.4.1. Maddi Kültür-Manevi Kültür

İnsanın tarihsel süreç içerisinde ortaya koymuş olduğu maddi ve manevi üretimlerin bütünü olarak değerlendirilen kültür, sosyoloji ve antropoloji literatüründe sıklıkla maddi kültür ve manevi kültür olmak üzere iki temel boyutta incelenmektedir. Clyde Kluckhohn kültürü, toplumun üyeleri tarafından öğrenilen ve paylaşılan yaşam biçimlerinin bütünü olarak ele alırken Ralph Linton, kültürel unsurların somut ve soyut öğelerden oluştuğunu vurgulamaktadır. Bu kapsamda maddi kültür, araç-gereçler, mimari yapılar, teknoloji, giyim ve insanların ürettiği fiziksel nesneleri içermektedir. Manevi kültür, toplumun değer yargıları, inanç sistemi, gelenekleri, dili, normları ve düşünce kalıplarını kapsamaktadır (Linton, 1936; Kroeber ve Kluckhohn, 1952). Maddi kültür daha çok gözlemlenebilir ve fiziksel özellik taşıyan unsurlardan oluşurken manevi kültür bireylerin toplumsal yaşamı anlamlandırmasına yardımcı olan soyut değerleri ifade etmektedir. Bu yönüyle kültür, insanın somut üretimlerinin yanında toplumsal yaşamı düzenleyen düşünsel ve sembolik yapıları da içine alan çok boyutlu bir sistem olarak değerlendirilmektedir.

2.4.2. Evrensel Kültür-Ulusal Kültür

Ulusallaşma sürecinde ekonomik ve teknolojik açıdan güçlü toplumların kendi kültürel değerlerini daha görünür hâle getirdikleri ve kültürel etkilerini küresel ölçekte yaygınlaştırdıkları görülmektedir (Robertson, 1992; Hall, 1997). Ziya Gökalp, Türk düşünce hayatında kültür ve medeniyet ayrımını sistematik biçimde ele alan ilk isimlerden biridir. Ona göre kültür (hars), bir millete özgü dil, din, ahlak, gelenek ve estetik değerlerden oluşurken, medeniyet milletler arasında ortak olarak gelişen bilimsel, teknik ve kurumsal ilerlemeleri ifade etmektedir (Gökalp, 1976). Bu yaklaşım doğrultusunda ulusal kültür toplumun manevi değerleriyle ilişkilendirilirken evrensel kültür daha çok bilimsel ve teknolojik gelişmeler çerçevesinde değerlendirilmektedir. Bununla beraber kültür ve medeniyet birbirinden tamamen bağımsız yapılar değildir. Aksine sürekli etkileşim içinde gelişen toplumsal olgulardır (Kroeber ve Kluckhohn, 1952). Küreselleşme süreciyle birlikte toplumlar kendi kültürel kimliklerini korumaya ve evrensel değerlere uyum sağlamaya çalışmaktadır (Tomlinson, 1999). Bu nedenle çağdaşlaşma sürecinde ulusal kültür ile

evrensel kültür arasında dengeli bir ilişkinin kurulması önemli bir gereklilik hâline gelmiştir. Kültürel kimliğin korunması, toplumların tarihsel ve toplumsal sürekliliğini desteklerken evrensel kültüre uyum sağlanması bilimsel, teknolojik ve sosyal gelişmelere katılımı kolaylaştırmaktadır (Castells, 2010). Kültürel etkileşimlerin yoğunlaştığı günümüzde ulusal ve evrensel değerler arasında karşılıklı bir uyumun sağlanması, toplumların kendi kimliklerini koruyabilmelerine ve küresel dünyayla bütünleşebilmelerine katkı sunmaktadır (Hall, 1997; Tomlinson, 1999).

2.4.3. Üst Kültür-Alt Kültür

Kültür kavramını ulus temelinde değerlendirmek yeterli değildir. Günlük yaşamda kültür kavramı çoğu zaman uluslarla ilişkilendirilmektedir. Fransız kültürü, Türk kültürü ya da Japon kültürü gibi ifadeler belirli toplumları çağrıştırmaktadır. Ancak kültür, ulusal sınırlar içerisinde açıklanabilecek bir olgu değildir (Giddens, 2009). Aynı toplum içinde çoğunluk tarafından benimsenen ortak kültürel değerlerin yanında belirli gruplara özgü yaşam biçimleri, değerler ve davranış kalıpları da varlığını sürdürebilmektedir. Bu nedenle toplumlarda baskın olarak kabul edilen kültürel yapıya “üst kültür”, bu yapı içerisinde kendine özgü özellikler taşıyan grupların oluşturduğu kültürel yapılara ise “alt kültür” adı verilmektedir (Hebdige, 1979).

Üst kültür, toplumun genelinde kabul gören ortak dil, değerler, normlar ve yaşam biçimlerinden oluşmaktadır. Alt kültür ise baskın kültürden tamamen kopmadan, kendine özgü semboller, davranış biçimleri, giyim tarzları ve yaşam anlayışları geliştiren toplumsal grupları ifade etmektedir (Williams, 2014). Bu bağlamda kültürler kesin sınırlarla birbirinden ayrılmamaktadır. Tam tersine sürekli etkileşim içerisinde varlığını sürdürmektedir. Örneğin; Batı kültürü, Doğu kültürü, İslam kültürü veya Akdeniz kültürü gibi sınıflandırmalar geniş coğrafi ve toplumsal alanları kapsayabilmektedir. Aynı şekilde bir ulusun sınırları içinde farklı etnik, dini veya sosyal grupların oluşturduğu çeşitli alt kültürler de bulunabilmektedir (Hall, 1997). Özellikle modern toplumlarda gençlik hareketleri, müzik toplulukları ve belirli yaşam tarzlarını benimseyen gruplar alt kültür örnekleri olarak değerlendirilmektedir. Örneğin; hippiler, punklar veya skinhead olarak adlandırılan gruplar, baskın kültürden tamamen ayrılmadan kendilerine özgü değer sistemleri, semboller ve yaşam biçimleri geliştirmişlerdir (Hebdige, 1979). Bu durum, kültürün durağan değil de toplumsal değişim

ve etkileşimlerle sürekli yeniden şekillenen dinamik bir yapı olduğunu göstermektedir.

2.4.4. İç Grup-Dış Grup

Kültür kavramına yönelik çalışmalar bağlamında önem arz eden bir diğer kavram da gruplardır. İnsanlar; meslek, yaş, cinsiyet, yerleşim yeri gibi farklı kriterler çerçevesinde çeşitli gruplara ayrılmaktadır. Bu gruplar, bireylerin aidiyet duygusunu şekillendiren unsurlar arasında yer alır. Genellikle “biz” ve “onlar” şeklinde ifade edilen iç grup ve dış grup ayrımını ortaya çıkarır. Bu ayrım bireylerin kendilerini belirli bir gruba ait hissetmesini sağlarken diğer gruplara yönelik algılarını ve tutumlarını da etkilemektedir. İç grup üyeleri arasında genellikle daha fazla dayanışma, güven ve iş birliği görülürken dış grup üyelerine karşı daha mesafeli önyargılı bir tutum sergilenmektedir. Bu durumun bireylerin kendilerini belirli bir grubun üyesi olarak tanımlamaları ve bu grup aidiyeti üzerinden benlik algısı geliştirmeleri ile ilişkili olduğu söylenebilmektedir (Yardım, 2016).

2.5. Kültürün Öğeleri

Kültür, toplumların yaşam biçimlerini şekillendiren maddi ve manevi unsurların bütününden oluşmaktadır. Tylor kültürü bilgi, inanç, sanat, ahlak, hukuk, gelenek ve bireyin toplumun bir üyesi olarak kazandığı diğer beceri ve alışkanlıkları kapsayan karmaşık bir bütün olarak tanımlamıştır (Tylor, 1871). Bu tanım doğrultusunda toplumların yaşam biçimleri, değer sistemleri ve davranış kalıpları farklılık gösterse de kültürü oluşturan temel öğelerin büyük ölçüde ortak olduğu görülmektedir (Giddens, 2009). Kültürün temel öğeleri şu şekilde sıralanabilir:

Dil: Dil, kültürün en önemli taşıyıcılarından biridir. Toplumun sahip olduğu bilgi birikimi, gelenekler, değerler ve yaşam biçimleri dil aracılığıyla kuşaktan kuşağa aktarılmaktadır. Aynı zamanda dil, bireylerin toplumsal aidiyet geliştirmesinde ve ortak bir kültürel kimlik oluşturmada önemli bir role sahiptir (Macdonald, 2012).

Maddi Kültür Öğeleri: Maddi kültür, toplumların üretmiş olduğu araç-gereçler, mimari yapılar, teknolojik ürünler, giyim biçimleri ve diğer fiziksel nesnelerden oluşmaktadır. Bu öğeler, toplumların yaşam standartlarını ve teknolojik gelişmişlik düzeylerini yansıtan somut kültürel unsurlardır (Linton, 1936).

Din ve İnanç Sistemleri: Toplumların sahip olduğu inançlar, ibadet biçimleri, ritüeller

ve dinî törenler kültürün önemli parçaları arasında yer almaktadır. Din, bireylerin yaşamı anlamlandırmasına katkı sağlarken aynı zamanda toplumsal dayanışma ve birlik duygusunun oluşmasına da yardımcı olmaktadır (Durkheim, 2008).

Gelenek ve Görenekler (Tutum, Değer ve Normlar): Toplumun davranış kalıplarını belirleyen gelenekler, görenekler, değerler ve normlar kültürel yapının temel öğelerindendir. Bayramlar, düğünler, cenazeler ve toplumsal törenler gibi sosyal olaylarda ortaya çıkan bu unsurlar, bireylerin davranışlarına yön veren ortak kurallar bütünü olarak değerlendirilmektedir (Giddens, 2009).

Sanat: Sanat; bireylerin yaşamı algılama biçimlerini estetik yollarla ifade etmelerini sağlayan kültürel bir öğedir. Resim, müzik, edebiyat, tiyatro ve mimari gibi sanat dalları toplumların tarihsel birikimini ve kültürel değerlerini yansıtmaktadır (Williams, 2014).

Hukuk ve Ahlak Kuralları: Toplumdaki düzeni sağlayan hukuk ve ahlak kuralları, bireylerin birbirleriyle olan ilişkilerini düzenleyen önemli kültürel unsurlardır. Hukuk kuralları devlet otoritesi tarafından desteklenirken, ahlak kuralları toplumun vicdani ve etik değerlerinden beslenmektedir (Macdonis, 2012). Bu nedenle hukuk ve ahlak, toplumsal yaşamın sürdürülebilirliği açısından kültürün temel bileşenleri arasında yer almaktadır.

2.6. Kültürel Süreçler

Toplumların başka kültürlerle yaşadıkları etkileşimler sonucu süreç içerisinde belli değişimler ortaya çıkmaktadır. Bu değişimleri ifade eden genelleştirilmiş kavramlar, süreç içerisinde değişen normların, değerlerin, inançların hangi safhalardan geçerek oluştuğunu ifade eder. Toplumların dinamik yapısını ve kültürel yapısını anlamak açısından bu süreçleri bilmek oldukça önemlidir.

2.6.1. Kültürleme (Enculturation)

Kültürleme (enculturation), bireyin doğumundan itibaren içinde yaşadığı toplumun kültürel değerlerini, normlarını, davranış kalıplarını ve yaşam biçimini öğrenme sürecini ifade etmektedir. Margaret Mead kültürlemeyi, bireyin belirli bir kültüre ait davranış ve düşünce sistemlerini öğrenerek toplumun bir üyesi hâline gelmesi süreci olarak açıklamaktadır (Mead, 1963). Bu süreç bilinçli eğitim faaliyetleriyle sınırlı değildir. Birey günlük yaşam içerisinde ailesi, çevresi ve toplumsal deneyimleri aracılığıyla da kültürel

değerleri öğrenebilmektedir (Herskovits, 1948). Kültürleme süreci, bireyin toplumla uyum sağlamasına, toplumsal değerleri içselleştirmesine ve ortak kültürel yapının sürekliliğinin korunmasına katkı sağlamaktadır (Giddens, 2009). Dolayısıyla kültürleme, bireyin yaşamı boyunca içinde bulunduğu toplumun kültürel özelliklerini öğrenerek toplumsal yaşama uyum sağlamasını ifade eden önemli bir sosyalleşme süreci olarak değerlendirilmektedir.

2.6.2. Kültürleşme (Acculturation)

Kültürleşme, farklı kültürel geçmişlere sahip bireylerin veya grupların etkileşim içine girmesi ile ortaya çıkan bir süreçtir. Bu etkileşim sonucunda taraflar birbirlerinden karşılıklı olarak etkilenecek değişime uğrar. Bazen yeni bir kültürel yapının ortaya çıkmasına aracılık ederler. Kültürel süreçler içinde en fazla incelenen konulardan biri olan kültürleşme kültürler arası etkileşim olarak da ifade edilir. Günümüzde dünya üzerindeki kültürlerin büyük ölçüde kültürleşme sürecinin etkisi ile şekillendiği söylenebilmektedir. Savaşlar ve göçler, kültürel etkileşimleri artırarak kültürleşmeye neden olan başlıca faktörlerdir. Ancak kültürleşme sadece doğrudan karşılaşmalarla gerçekleşmez. Kitle iletişim araçları, internet, sinema ve moda gibi unsurlar da bireylerin ve toplumların kültürel değişim sürecine katkıda bulunur (Bilge-Zafer, 2016, s. 75; Saygın ve Hasta, 2018; Şeker, 2022, s. 139).

Kültürleşme, yeni topluluk kültürünü edinme süreci olarak tanımlanabilir. Bu süreç bireylerin sadece bir kültürü benimsemesi anlamına gelmez. Aynı zamanda her iki kültürünün de unsurlarını barındırarak devam etmesini sağlayabilir. Kağıtçıbaşı kültürleşmeyi, “birey veya grupların kültürel temas halinde uyum sağlaması” olarak tanımlamaktadır. Kültürleşme üzerine sürdürdüğü çalışmalarda bu süreçten en çok etkilenenlerin ev sahibi olan toplum değildir. Göçmen grubun olduğunu ifade etmektedir (Kağıtçıbaşı, 2010). Dolayısıyla kültürleşme süreci, bireylerin ve grupların yeni bir topluma uyum sağlarken kendi kültürel kimliklerini nasıl kurduklarını ve dönüştürdüklerini de kapsamaktadır. Bu süreç, bireylerin eski ve yeni kültürel unsurları harmanlayarak çift yönlü bir kimlik geliştirmelerine olanak tanıyabilir. Fakat kültürel etkileşimin yoğunluğu ve süresi, bireylerin bu süreçte yaşadığı değişimin boyutlarını belirleyebilir. Özellikle göçmen gruplar, sosyal uyum ve kimlik inşası açısından farklı zorluklarla karşılaşabilirken ev sahibi toplum da bu süreçten dolaylı olarak etkilenebilir. Dolayısıyla kültürleşme toplumsal dinamikleri de şekillendiren bir süreç olarak ele alınabilir.

2.6.3. Kültürlenme (Culturation)

Kültürlenme bireylerin, grupların ve toplumların içinde yetiştikleri kültüre katkı sağlaması yeni öğeler deneyerek kültürel değişim sürecine katılması ve farklı kültürel bileşimler araması sürecidir. Bu süreç, bir tür yenilenme ve gelişim olarak görülebilmektedir. Eğitim ve kültürel etkileşimler yoluyla bireyler ve gruplar öğrendikleri içerikleri farklı şekillerde ifade ederek kültüre katkıda bulunur ve yeni kültürel öğeler oluştururlar. Buna göre bireylerin farklı kültürlerle sahip insanlarla iletişim sağlayarak yeni kültürel öğeler oluşturmaları kültürlenme kapsamındadır (Aliyev, 2016, ss. 90-91; Engin, 2017).

2.6.4. Asimilasyon-Kültürel Özümseme (Assimilation)

Asimilasyon, bir kültürün başka bir kültürü kendi içinde eriterek onun üzerinde üstünlük kurma sürecidir (Arslantürk, 2000). Bennet'e göre asimilasyon, ev sahibi kültürünün kendi dünya görüşünü benimseterek bireyleri bu yeni düzene adapte etme sürecidir (Bennet, 1998). Asimilasyon bazen doğal yollarla gerçekleşse de genellikle bir kültürel sistemin diğerine baskın hale gelmesiyle sonuçlanmaktadır. Kültürel etkileşim sürecinde bazı gruplar, egemen kültüre uyum sağlamak zorunda kalabilir. Zamanla kendi kültürel özelliklerini kaybederek baskın kültürünün bir parçası haline gelebilir.

2.6.5. Kültürel Değişme (Cultural Change)

Kültürel değişme, toplumların kültürleme, kültürlenme ve kültürleşme safhalarını yaşamaları sonucu ortaya çıkan bileşkeyi ifade etmektedir. Bu süreçlerin bileşkesi olarak tanımlanan kültürel değişme, toplumun toptan veya bazı yönlerinin değişikliğe uğraması demektir. Toplumda teknolojik, siyasi, hukuki, ekonomik, sosyal ve dini açıdan yaşanan her türlü değişim kültürel değişim oluşumuna işaret etmektedir (Güvenç, 2000; Özdemir, 2019; Yıldız ve Koçak, 2025).

2.7. Kültürel Farklılaşma ve İletişim

Kültürlerarası iletişim, “kültür” ve “iletişim” kavramları üzerine şekillenmektedir. Kültür, bir toplumun maddi ve manevi üretimlerini, bu üretimlere bağlı ilişkileri, biçimleri ve alışkanlıkları kapsayan geniş bir yapıdır. Aynı zamanda bireylerin, günlük yaşam içindeki uygulamalarını ve topluma ait olmalarını sağlayan gelenek ve alışkanlıkları da içermektedir. Kültür, bireyin çevresindeki olayları ve davranışları anlamlandırmasına yardımcı olan

değerler, fikirler ve semboller bütünüdür. İletişim ise insanların birlikte yaşadığı toplumu, inşa etmek ve düzenlemek amacıyla bilgi, duygu ve düşüncelerini semboller aracılığıyla aktardıkları bir süreçtir (Mutlu, 1994). Bu bağlamda kültürlerarası iletişim, farklı kültürel arka planlara sahip bireylerin anlam ve değerleri paylaşarak etkileşimde bulunmasını sağlar. Bu süreç, karşılıklı anlayış ve uyumun gelişmesine katkıda bulunarak toplumsal ilişkileri güçlendirir.

Çağımızın en önemli ve en çok konuşulan olgularından biri küreselleşmedir. Dünyanın farklı bölgeleri arasındaki ekonomik, toplumsal ve kültürel bağlantılar giderek artmaktadır. Bu da çeşitli değişim süreçlerini beraberinde getirmektedir. Ekonomik, siyasal ve toplumsal faaliyetler, geleneksel sınırları aşarak daha geniş bir alana yayılmakta, ticaret, finans, göç ve kültürel etkileşimler, insanlar arasındaki bağı güçlendirmektedir (Giddens, 2010). Bu süreç, farklı kültürlerin etkileşimini arttırarak yeni yaşam tarzlarının ve küresel bir kültür anlayışının oluşmasına zemin hazırlamaktadır.

Günümüzde küreselleşmenin en belirgin yönlerinden biri farklı kültürlerden insanların bir araya gelmesi ve birlikte yaşamayı öğrenmeye çalışmasıdır. İletişim teknolojilerinin gelişmesi, insanlara zaman ve mekândan bağımsız olarak etkileşim kurma imkânı sunarken dünya genelindeki fiziksel hareketlilik de kültürlerarası iletişimin önemini arttırmaktadır. Kültürlerarası iletişim, farklı kültürel gruplara mensup bireylerin etkileşimi, anlam alışverişi ve kültürel farklılıkların anlaşılması gibi konuları kapsayan disiplinler arası bir çalışma alanıdır. Dolayısıyla kültürlerarası iletişim, bireylerin farklı değerler, inançlar ve yaşam tarzlarıyla nasıl etkileşim kurduğunu incelemektedir. Farklı kültüre mensup bireylerin bir araya gelmesi kültürel çeşitliliği arttırırken zaman zaman yanlış anlamalar ve iletişim problemlerine de yol açabilmektedir. Bu nedenle kültürlerarası iletişim becerilerini geliştirmek, hoşgörüyü ve karşılıklı anlayışı güçlendirmek açısından büyük önem taşımaktadır (Uçar-İlbuğa, 2010; Dursun, 2022; Aksu-Kocatürk vd., 2025).

2.8. Kültürlerarası İletişimin Önemi

Kültürlerarası iletişim, farklı topluluklar arasındaki anlayış, hoşgörü ve birlikteliğin sağlanmasında önemli bir rol oynar. Kur'an-ı Kerim'de insanların farklılıklarıyla birlikte bir bütün oluşturduğu, birbirlerini tanımaları ve anlaşmaları gerektiği vurgulanır. Aşağıda, bu konuya ilişkin bazı ayetlere yer verilmiştir:

“Ey insanlar! Şüphesiz, biz sizi bir erkek ve bir dişiden yarattık. Sizi milletler ve kabileler hâline getirdik ki birbirinizi tanıyasınız. Şüphesiz Allah katında en değerli olanınız, O’na karşı gelmekten en çok sakınanınızdır. Şüphesiz Allah, hakkıyla bilendir, her şeyden haberdardır” (Kur’an-ı Kerim, Hucurat Suresi 13. Ayet).

“Göklerin ve yerin yaratılması, dillerinizin ve renklerinizin farklı olması da O’nun ayetlerindendir. Şüphesiz bunda, bilenler için gerçekten ibretler vardır.” (Kur’an-ı Kerim, Rum Suresi, 22. Ayet).

“Biz sana da önceki kitapları doğrulayan ve onları koruyan olarak kitabı (Kur’an’ı) indirdik. Öyleyse aralarında Allah’ın indirdiğiyle hükmet ve sana gelen gerçekten ayrılıp onların heva ve heveslerine uyma. Her birinize bir şariat ve bir yol (hayat tarzı) kıldık. Eğer Allah dileseydi, sizi tek bir ümmet yapardı. Fakat size verdiğiyle sizi denemek istedi. O halde hayırlı işlerde yarışın. Hepinizin dönüşü Allah’adır. O, hakkında ayrılığa düştüğünüz şeyleri size bildirecektir.” (Kur’an-ı Kerim, Maide Suresi 48. Ayet).

Yukarıda Türkçe mealleri verilen ayetler, kültürel çeşitliliğin ve farklılıkların bir zenginlik olduğunu, kültürlerarası iletişimin sağladığı imkânlarla insanların bu farklılıklarla birbirini tanıyıp anlayarak barış içinde yaşaması gerektiğini vurgulamaktadır.

Kültürlerarası iletişim öğretisi, farklı kültürlere sahip insanların bir arada uyum içinde yaşayabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu süreç, bireylerin ön yargılarından kurtulmasını, dar kalıplardan uzaklaşmasını ve etnik-dini sınırlarını aşmasını sağlamaktadır. Böylelikle insanlar, yerel düşüncelere sıkışıp kalmadan daha açık fikirli ve küresel bir bakış açısına sahip olabilmektedir. Dolayısıyla kültürler arası iletişim öğretisi insan hakları, eşitlik, demokrasi ve adalet gibi evrensel değerleri temel almaktadır. Tek taraflı iletişim yerine karşılıklı etkileşimi ve diyalogu teşvik etmektedir. Farklı kültürel bilinç düzeylerine sahip bireyler, ortak yaşam alanlarında birbirlerini tehdit olarak görmek yerine bu farklılıkları birer zenginlik kaynağı olarak değerlendirdiğinde bir arada yaşama arzusu ve güven ortamı doğal olarak gelişmektedir (Parekh, 2002). Bu bağlamda kültürlerarası iletişim eğitimi, bireylerin ön yargılarından kurtulmasını, farklılıkları tehdit olarak görmek yerine bir zenginlik kaynağı olarak kabul etmelerini sağlamaktadır. Bu süreç insan hakları, eşitlik ve demokrasi gibi evrensel değerler doğrultusunda karşılıklı etkileşimi teşvik ederek birlikte yaşama güven ve isteğini arttırmaktadır.

Farklı kültürlerle iletişim; toplumların gelişimi ve zenginleşmesi için önemli bir unsurdur. Kùltürler, kendilerini dış dünyaya kapatmak yerine diğer kùltürlerle iletişim içinde kalarak varlıklarını daha sağlıklı bir şekilde sürdürebilmektedir. Günümüz dünyasında toplumlar için gerekli olan değişim ve gelişim ancak farklı kùltürlerle temas kurarak mümkün olabilir. Bu bağlamda kùltürlerarası iletişim sadece başkalarına karşı önyargılarımızı kırmakla sınırlı değildir. Diğer toplumların da bizim hakkımızdaki önyargılarını değiştirmelerine katkı sağlamaktadır. Kùltürler arası diyalog, bireylerin ve toplumların kendilerini açmalarını, farklı düşüncelere ve yaşam biçimlerine karşı duyarlı olmalarını gerektirmektedir. Bunun için de bireylerin kendilerini sorgulamaya, eleştiriye açık olmaya ve değişime hazır hale gelmeye istekli olmaları önemlidir (Parekh, 2002). Bu durumda bireylerin eleştiriye açık olması, özgüvenli ve özsaygılı bir tutum sergilemesi, ufuklarının geniş olması ve yeniliklere açık olmaları, kùltürlerarası iletişimin önemli unsurlarıdır. Başkalarını yargılamak yerine onları anlamaya çalışmak ve yabancı ortamlarda rahat hissedebilmek bu sürecin gerekliliklerindendir. Kùltürlerarası iletişim, bireysel gelişim açısından olduğu kadar barış içinde bir arada yaşamak için de hayati bir öneme sahiptir. Önyargılardan kurtulmadan, basmakalıp düşünceleri terk etmeden ve kendi kùltürünü mutlak doğru olarak görerek dünyaya dar bir perspektiften bakmaya devam eden bireylerin küreselleşen dünyada özgür ve uyumlu bir şekilde yaşaması mümkün değildir.

2.9. Zekâ Kavramı

İnsanların çevresini algılaması, yorumlaması, uyum sağlaması ve ona dair gerekli bilgileri öğrenmesi içinde bulundukları koşullara göre değişebilir. Zekâ, bu süreci anlamak ve sınıflandırmak için kullanılan karmaşık bir kavramdır. Türkçeye Arapçadan geçmiş olan “zekâ” kelimesi; düşünme, akıl yürütme, gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerini kapsayan bir olgu olarak tanımlanır (TDK, t.y.b). Bu bağlamda zekâ kavramı bireyin yaşadığı kùltürün ihtiyaçlarına uygun becerileri sergileme ve bu becerileri sosyal anlamda etkin bir şekilde kullanmasında kilit bir konuma sahiptir. Zekâyı anlamak için tek bir tanıma odaklanmak yerine farklı yaklaşımları incelemek, konuyu daha bütünsel bir şekilde ele almayı sağlayacaktır.

Yirminci yüzyılın başlarında zekâ kavramı üzerine yoğun çalışmalar yapılmaya başlanmış ve bu alanda farklı yaklaşımlar geliştirilmiştir. Günümüzde en yaygın kabul

görenlerden biri, zekâyı psikometrik testlerle ölçmeye dayanan yaklaşımdır. Bu anlayışın temelleri, Alfred Binet'nin geliştirdiği IQ testi adı verilen ölçme aracıyla atılmıştır (Neisser, 2012). Binet'in geliştirdiği bu testler, bireylerin zihinsel yeteneklerini, duygusal durumlarını, kişilik özelliklerini ve davranışlarını ölçmek için kullanılmış ve standartlaştırılmıştır. Psikoloji, eğitim ve insan kaynakları gibi alanlarda bireylerin değerlendirilmesi amacıyla kullanılmış testlerdir. Bu testler bireylerin daha iyi tanınmasına ve doğru kararlar alınmasına yardımcı olmaktadır.

IQ testleri, geliştirilme sürecinde oldukça popüler hale gelmiştir. Ancak bu testler okul çağındaki çocuklar için bazı yararlar sağlasa da okul dışı yaşamda özellikle sosyal ve ekonomik çevre gibi değişkenler dikkate alındığında zekâ seviyesini doğru şekilde belirlemek oldukça zordur (Gardner, 2010). Bu nedenle zekâ testlerinin kullanımı eğitim alanında yararlı olsa da bireylerin çok yönlü potansiyellerini anlamak ve değerlendirmek için daha kapsamlı yöntemlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bireylerin sosyal yaşam ve duygusal dayanıklılık gibi alanlardaki başarısına da ışık tutacaktır.

Gelişim ve öğrenme psikolojisi alanındaki bazı kuramlar zekâyı farklı bakış açılarıyla ele almıştır. Piaget, geliştirmiş olduğu bilişsel yaklaşım ile zekâyı bilgi işleme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin sorunları çözme ve hedeflerine ulaşma sürecinde kullandıkları zihinsel yetileri ön plana çıkarmaktadır. Buna karşılık davranışsal bakış açısı zekâyı belirli bir yetenekten ziyade bireyin davranışsal tepkileriyle ilişkilendirir. Davranışsal bakış açısı ise zekâyı, belirli bir yetenekten ziyade bireyin davranışsal tepkileriyle ilişkilendirir. Schillinger ise zekâ yerine bireyin çevresindeki farklılıkları ve ilişkileri algılama yeteneğine odaklanır ve zekâyı bu bağlamda ele alır (Schillinger, 2003). Bu farklı yaklaşımlar, zekânın tek bir ölçütle değerlendirilmesinin yanıltıcı olabileceğini ve bireylerin çeşitli zekâ alanlarında güçlü yönleri sahip olabileceklerini öne sürmektedir.

2.10. Zekâ Kuramları

Zekâ kuramları, zekânın doğasını, farklı türlerini ve gelişimini anlamaya çalışan kuramsal çerçevelerdir. Alan uzmanları tarafından geliştirilen bazı zekâ kuramlarının ele alınması yararlı olacaktır.

2.10.1. Spearman'ın G Faktörü Teorisi

Yirminci yüzyılın başlarında Avrupa ve ABD'de psikometrik testler üzerine yoğun araştırmalar yapılmıştır. İngiliz Psikolog Charles Spearman, yaptığı karmaşık faktör analizleri sonucunda genel zekâyı ifade eden ve “g faktörü” olarak adlandırılan bir sistem geliştirmiştir (Schilinger, 2012). Bu çalışmayla bireylerin bilişsel yeteneklerini değerlendirme ve sınıflandırma yöntemlerinin temellerini atmıştır. Bu süreçte eğitim sistemlerinin uygulamalarında psikometrik testlerin kullanım alanı hızla genişlemiştir.

2.10.2. Sternberg'in Üçlü Zekâ Kuramı

Sternberg, zekânın insan doğasını bütüncül bir yaklaşımla ele alan bir yapı olduğunu belirtmiştir. Bu yüzden zekâyı IQ puanı ile tanımlamak yetersizdir. İnsan doğası, akademik ve soyut becerilerle sınırlı değildir. Bilgiyi ileri düzeyde işleme, yaratıcı düşünme ve üretkenliği hayata geçirme yetilerini de içermektedir. Geleneksel anlayışlardan farklı olarak Sternberg, zekâyı sadece çevreye uyum sağlama süreci olarak görmez. Çevreyi değiştirme ve seçim yapma becerilerini de kapsayan dinamik bir yapı olarak değerlendirmektedir (Sternberg ve Grigorenko, 2000). Stenberg, ileri sürdüğü bu fikirlerle insan zekâsını daha bütüncül ve dinamik bir şekilde ele alarak geleneksel zekâ anlayışlarını eleştirir. Bu anlayışa göre zekâ bireyin kendi çevresini aktif bir şekilde dönüştürme ve kendi hedeflerine uygun bir çevre seçme yeteneğini de içermektedir. Stenberg, zekâyı üç ana bileşene ayırır:

1. Analitik Zekâ: Problemleri çözmek, analiz etmek, değerlendirmek ve bilgiyi işlemek için kullanılan geleneksel mantıksal düşünme yeteneğidir.

2. Yaratıcı Zekâ: Yeni fikirler üretme, yenilikçi düşünme ve anlaşılmadık durumlara adapte olma becerisidir.

3. Pratik Zekâ: Günlük yaşamda karşılaşılan sorunlara etkili çözümler bulma ve sosyal çevrede başarılı bir şekilde hareket edebilme yeteneğidir.

2.10.3. Thurstone'ın Birincil Zihinsel Yetenekler Kuramı

Louis Leon Thurstone, zekâ üzerine gerçekleştirmiş olduğu çalışmalarla tanınan önemli bir psikologdur. Spearman'ın zekâyı tek bir genel faktör (g faktörü) çerçevesinde ele alan görüşüne karşı çıkan Thurstone, zekânın birden fazla bağımsız faktörden oluştuğunu savunmuş ve zekâyı bu bağımsız faktörlerin birleşiminden oluşan çok boyutlu bir yapı olarak

tanımlamıştır (Thurstone, 1938). Bu bağlamda Thurstone' a göre zekâ, tek bir genel faktörle açıklanamayacak kadar karmaşıktır. Bir dizi bağımsız zihinsel yetenekten oluşmaktadır. Thurstone' a göre zekâ aşağıdaki yedi temel zihinsel yetenekten oluşur:

1. Sözel Anlama (*Verbal Comprehension*): Kelime bilgisi ve dili anlama kapasitesini ifade eder.
2. Sözel Akıcılık (*Word Fluency*): Kelimeleri hızlı bir şekilde hatırlama ve üretme becerisidir.
3. Sayısal Yetenek (*Number Facility*): Matematiksel işlemleri hızlı ve doğru bir şekilde yapma yeteneğidir.
4. Mekânsal Yetenek (*Spatial Visualization*): Mekânsal ilişkileri algılama ve zihinsel olarak manipüle etme becerisidir.
5. Algısal Hız (*Perceptual Speed*): Görsel detayları hızlı ve doğru bir şekilde algılama yeteneğidir.
6. Mantıksal Akıl Yürütme (*Reasoning*): Sorunlara çözümler üretme ve yeni bilgileri mantıklı bir şekilde düzenleme becerisidir.
7. Bellek (*Associative ve Memory*): Bilgiyi öğrenme, saklama ve hatırlama yeteneğidir (Thurstone, 1938).

2.10.4. Carroll'un Üç Katmanlı Zekâ Kuramı

Carroll'un Üç Katmanlı Zekâ Kuramı, psikometri alanında zekâ ölçümüne önemli katkılar sağlamış ve birçok zekâ testinin geliştirilmesine yol göstermiştir. Bu kuram, genel zekâ kavramını temel alarak daha spesifik yetenekleri sınıflandırmasıyla öne çıkar. Carroll'un bu modeli daha sonraları modern psikometri araştırmalarında temel bir çerçeve sağlamıştır. Carroll'a göre zekâ, üç hiyerarşik düzeyde sınıflandırılır (Carroll, 1993):

1. *Katman: Genel Zekâ*: Spesifik, bilişsel yetenekleri ifade eder. Bireyin bilişsel zekâ becerilerini içerir. Bu faktör, bireyin sahip olduğu en geniş ve genel zekâ düzeylerini temsil eder. Zihinsel yeteneklerin temelini oluşturan gövde kısımdır.

2. *Katman: Geniş Zekâ Becerileri*: Genel zekânın daha geniş becerileri ifade eden bölmelere ayrıldığı alandır. Akıcı zekâ, kristalize zekâ, genel bellek ve öğrenme, görsel işleme, işitsel işleme, işlem hızı, tepki hızı gibi yeteneklerden oluşmaktadır.

3. *Katman: Dar Zekâ Becerileri:* Geniş becerilerin içinde çok dar bir alanı temsil eden yeteneklerdir ve genelde kişiye özgün zekâ becerileridir. Örneğin; müzik alanıyla ilgili olarak ritmi anlamlandırabilme, nağmeler arasındaki ton farkını yakalayabilme gibi ince detaylı becerileri ifade etmektedir.

2.10.5. Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı

1980'li yıllarda gelişim ve öğrenme psikolojisi gibi alanlarda birbirinden bağımsız yeni zekâ alanlarının tanımlanması önemli bir dönüm noktası olmuştur. Zekâyâ ilişkin modern yaklaşımlar, Howard Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı ile daha geniş alanlarda kabul görmüştür. Gardner, 1983'te yayımladığı *Zihin Çerçevesi (Frames of Mind)* adlı eserinde insan zekâsının sadece tek bir faktörle açıklanamayacak kadar çoklu yetenekleri kapsadığını vurgulamış ve geleneksel zekâ anlayışını eleştirmiştir (Gardner, 1983). Bu çerçevede Gardner'ın zekâ ile ilgili yapılan çalışmalarına bakıldığında ortaya koyduğu tanıma göre zekâ çok katmanlı (modüler) bir yapıya sahiptir. Zekâyı akademik başarı ile sınırlı bir kavram olarak görmekten ziyade bireyin sahip olduğu yeteneklerin toplamı olarak tanımlamaktadır.

Gardner'ın Çoklu Zekâ kuramı öğrencilerin günlük deneyimlerini desteklemektedir. Onlara farklı perspektiflerden bakabilmelerine, çok yönlü düşünme yollarını keşfedebilmelerine olanak tanımaktadır. Aynı zamanda eğitimcilere, eğitim uygulamalarını planlayıp müfredatı değerlendirme konusunda kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Bu yaklaşım sayesinde öğretmenler sınıflarındaki farklı özelliklere sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi karşılayabilmek adına yeni yöntemler geliştirme fırsatı bulmaktadır (Kornhaber, 2011). Dolayısıyla Gardner'ın Çoklu Zekâ kuramı, öğrenci ve öğretmenler arasında daha etkileşimli, kapsayıcı ve bireysel farklılıkları önemseyen bir eğitim ortamı oluşturulmasına da zemin hazırlamaktadır. Çoklu zekâ kuramı, öğrencilerin potansiyelini ortaya çıkarırken öğretmenlerin yaratıcı ve esnek yöntemler geliştirilebilmesine olanak tanımaktadır. Bunun sonucunda eğitim sistemleri toplumsal gelişimi ve dayanışmayı da teşvik eden bir yapıya dönüşmektedir. Bu anlayış, eğitimin birey merkezli ve çözüm odaklı bir süreç olarak yeniden şekillendirilmesini amaç edinmektedir.

Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı'nın en önemli özelliklerinden birisi gelişime açık olmasıdır. Gardner en az sekiz zekâ türünden bahsetmekte ve bunların geliştirilebileceğini

ileri sürmektedir. Tanımladığı zekâ türlerini kendi içlerinde sınıflandırmaktadır (Gardner, 2004). Zekâ türlerinin sınıflandırılmasındaki temel hedef, bireylerin güçlü yönlerini tanıyarak kişisel gelişimlerini desteklemek ve eğitimde daha kapsayıcı bir yaklaşım benimsemektir. Gardner'ın sınıflandırdığı zekâ alanları şunlardır:

Dilsel-Sözel Zekâ: Sözel-dilsel zekâ, bireylerin dilin özelliklerini etkili bir şekilde kullanabilme kapasitesini ifade eder. Bu zekâ türü, kişinin ana dilini sözlü ve yazılı olarak başarılı bir biçimde kullanmasını kapsar. Okuma, yazma ve konuşma becerileri bu zekânın temel unsurları arasında yer alır (Saban, 2010). Dolayısıyla bu zekâyâ sahip bireyler, güçlü iletişim yetenekleri ve zengin kelime hazinesiyle dikkat çeker. Hikâye anlatma, tartışma ve dilsel ifadeleri içeren alanlarda başarılı olma eğilimindedir.

Mantıksal-Matematiksel Zekâ: Mantıksal ya da matematiksel zekâ, problem çözme, tümdengelim ve tümevarım yöntemleriyle düşünme yeteneği olarak tanımlanır. Bu zekâ türüne sahip bireyler, neden-sonuç ilişkilerini iyi kavrar, sayı ve kavramlarla çalışmada başarılıdırlar (Bacanlı, 2002). Dolayısıyla problem çözme ve test etme gibi bilişsel beceriler bu zekâ türünün temel özelliklerindendir.

Uzamsal-Görsel Zekâ: Görsel/uzamsal zekâ, nesnelerin şekillerini zihinde canlandırabilme, üç boyutlu düşünme ve görsel bilgileri doğru algılama yeteneği olarak tanımlanır. Bu zekâyâ sahip bireyler, görsel detayları fark etme ve doğru algılama konusunda güçlüdür. Beynin sağ yarımküresi bu zekâdan sorumludur (Gardner, 1993). Bu durumda bu zekâyâ sahip insanlar görmüş oldukları mekânları, nesneleri çok rahat bir şekilde aktarabilirler. Görsel zekâyâ sahip insanlar mimaride, tasarım sanatlarında ürünler ortaya koyabilirler.

Müzikal-Ritmik Zekâ: Müzikal-ritmik zekâ, müzikle ilgili sesleri ve ritimleri ayırt etme, algılama ve ifade etme yeteneğidir. Bu zekâyâ sahip kişiler, müzik aletlerini çalma, şarkı söyleme ve müzikal kompozisyon gibi konularda doğal bir yetenek göstermektedir (Saban, 2010). Bahsi geçen beceriye sahip insanlar, duydukları eserleri uygulayabilir veya yeni ürünler ortaya koyabilir. Diğer insanlardan farklı olarak icra edilen bir nağmenin tınısını ya da ritmini ayırt edebilirler.

Bedensel-Kinestetik Zekâ: Bedensel/kinestetik zekâ, vücudu etkin bir şekilde kullanma ve duygularını hareketlerle ifade etme becerisidir. Bu zekâ türü, problem çözme veya ürün ortaya koymada bedensel koordinasyonu önemli bir araç olarak kullanır. Beynin

motor korteksi ve beyincikle bağlantılıdır. Özellikle denge, güç, hız ve esneklik konularında yetenekli bireylerde bu zekâ gelişmiştir (Gardner, 2004). Bu beceriye sahip olan insanların bedenini orantılı koordine edebildikleri görülmektedir. Aynı anda hem ellerini hem ayak gibi diğer organlarını koordineli ve hızlı bir şekilde hareket ettirebilen becerileri içermektedir.

Kişilerarası-Sosyal Zekâ: Kişilerarası zekâ, insanlarla etkili iletişim kurabilme, duyguları anlama ve empati gösterme yeteneğidir. Bu zekâ türüne sahip bireyler, güçlü iletişim becerileriyle dikkat çeker ve karşısındaki kişileri doğru analiz ederek uyumlu ilişkiler kurabilir (Shephard, 2004). Dolayısıyla grup çalışmalarında iş birliği yapabilme, dinleme, sözsüz iletişim ve liderlik yetenekleri bu zekânın temel özelliklerindendir. Bu yeteneğe sahip insanlar yaşadıkları çevrelerde ekipçe hareket edebilir ve insanları yönlendirebilirler.

İçsel Zekâ/Öze Dönük Zekâ: Öze dönük zekâ, bireyin kendi duygularını ve düşüncelerini tanıma, içsel dünyasını anlama yeteneğidir. Bu zekâ kişinin güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmesini, duygusal durumlarını yönetmesini ve yaşamını buna göre şekillendirmesini sağlar. Bu zekâyâ sahip bireyler, genellikle kendi hedeflerini belirleme ve bağımsız karar alma konularında yeteneklidir. Öz farkındalıkları yüksek olan bu kişiler, duygusal zekâlarını geliştirerek kişisel gelişimlerine katkı sağlar (Gardner, 2004). Dolayısıyla bu yeteneğe sahip insanlar güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olarak hayatta başarılı olabilecekleri alana yönelirler. Bu da onların doğru kararlar almalarını kolaylaştırır.

Çoklu Zekâ Kuramı, zekânın tek boyutlu bir yapıdan ibaret olmadığını, bireylerin farklı zihinsel kapasitelere sahip olduğunu savunmaktadır. Gardner'a göre her birey, dilsel, mantıksal, görsel, müziksel, bedensel, kişilerarası ve içsel zekâ gibi farklı zekâ alanlarının kendine özgü bir birleşimine sahiptir. Bu zekâ alanları bireylerde farklı düzeylerde gelişmektedir. Bireyin öğrenme biçimini, problem çözme becerisini ve sosyal yaşamdaki performansını etkilemektedir. Gardner, bireylerin sahip olduğu zekâ profillerinin doğuştan gelen özelliklerin yanında çevresel koşullar, eğitim süreçleri ve yaşam deneyimleriyle de şekillendiğini belirtmektedir. Bu nedenle eğitim süreçlerinde bireysel farklılıkların dikkate alınması, öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarmada önemli bir role sahiptir (Gardner, 1983; Gardner, 1999). Bireyler, profillerindeki güçlü zekâ türlerini aktif bir şekilde kullanabilirken zayıf zekâlar ise değişmez ve kalıplaşmış özellikler olarak görülmez.

Çoklu Zekâ Kuramı, bireylerin uygun öğrenme ve gelişim fırsatlarıyla bu zekâ türlerini belirli bir yeterlilik seviyesine getirebileceğini savunur (Callison, 2002). Bu süreç, bireyin kendini tanımasına ve özgüven kazanmasına katkı sağlarken öğrenme etkinliklerinin bireyselleşmesine de zemin hazırlamaktadır.

2.11. Çağdaş Zekâ Kuramları

Zekâ kavramına ilişkin yapılan çalışmalar, geçmişten günümüze önemli gelişmeler göstermiş ve farklı yeni zekâ türleri tanımlanmıştır. Genel zekâ kavramının ötesinde sosyal zekâ, duygusal zekâ ve kültürel zekâ gibi alanlar öne çıkmaktadır. Akademik bağlamın dışında bireylerin günlük yaşamda sergilediği zekâ türlerine olan ilgi artmıştır. Sosyal, duygusal ve kültürel zekâ, bu bağlamda giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Stenberg ve Detterman (1986), zekâ araştırmalarının akademik odaklı olduğunu belirtmiş fakat zamanda yapılan çalışmaların zekânın günlük hayatta da farklı şekillerde ortaya çıkabileceğine dair farkındalığı arttırdığını vurgulamışlardır.

2.11.1. Sosyal Zekâ

Zekâ kavramına ilişkin yapılan ilk tanımlamalara bakıldığında zekânın genellikle “çevreye uyum sağlama yeteneği” olarak ele alındığı görülmektedir (Daniel, 1997). Yapılan bu tanımlar incelendiğinde çevreye uyum sağlamakla sınırlı olmadığı sosyal etkileşimleri ve çevredeki insanlarla ilişkileri de içerdiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla zekâ tanımları yapılırken farkında olmadan sosyal zekâ kavramına da değinildiği söylenebilmektedir (Daniel, 2007). Bu bağlamda zekânın sosyal çevreye uyum sağlama ve insan ilişkilerini yönetme becerilerini içerdiği görülmektedir. Dolayısıyla bireyin çevresiyle etkileşimini göz ardı etmeden yapılan zekâ tanımları, daha bütüncül ve kapsayıcı bir anlayış sunacaktır. Geliştirilen sosyal zekâ kuramı bu yönüyle dikkat çekici olmuştur.

Sosyal zekâ kavramı ilk kez John Dewey ve Herbert Lull tarafından kullanılmaya başlanmış olsa da kavramın sistematik biçimde ele alınması Edward Lee Thorndike’in çalışmalarıyla gerçekleşmiştir. Thorndike (1920), sosyal zekâyı bireyin insanları anlama, onlarla etkili ilişkiler kurma ve insan ilişkilerinde doğru davranabilme yeteneği olarak tanımlamıştır. Daha sonraki süreçte sosyal zekâ kavramı farklı araştırmacılar tarafından yeniden ele alınmış ve kavramın kapsamı genişletilmiştir. Özellikle John F. Kihlstrom

ve Nancy Cantor sosyal zekâyı bireyin sosyal dünyaya ilişkin bilgi birikimi ve bu bilgiyi sosyal ilişkilerde etkili biçimde kullanabilme kapasitesi olarak değerlendirmiştir (Kihlstrom ve Cantor, 2000). Böylece sosyal zekâ anlayışı zaman içerisinde sosyal çevreyi anlama, yorumlama ve sosyal durumlara uyum sağlayabilme yetkinliği olarak ele alınmaya başlanmıştır. Bu bağlamda sosyal zekâ, bireylerin sosyal ortamlarda etkili bir şekilde iletişim kurma, empati geliştirme ve başkalarının duygularını anlama yeteneği olarak kabul edilmektedir. Goleman (1995) ve Sternberg (1985) gibi araştırmacılar, sosyal zekâyı duygusal zekâ ve pratik zekâ ile ilişkilendirerek daha geniş bir perspektif sunmuşlardır. Dolayısıyla sosyal zekâ bireyin sosyal uyumunu ve kişilerarası ilişkilerdeki başarısını belirleyen önemli bir faktör olarak görülmektedir.

Sosyal zekâ yaklaşımı, bireylerin yaşadıkları topluma katkı sağlayan sosyal faydaya odaklanmaktadır. İlgili doğrultuda bireylerin sahip olduğu beceri ve yeteneklerin işlevselliği ön plana çıkmaktadır. Sosyal zekâ üzerine geliştirilen modeller, zihinsel süreçler, bağlamsal etkileşimler ve çeşitli yetenekler arasındaki ilişkileri kapsayan dinamik bir yapı sunmaktadır (Flynn, 2011). Bu dinamik yapı, bireylerin sosyal ortamlarda nasıl düşündüğünü, karar verdiğini ve başkalarıyla nasıl etkileşim kurduğunu anlamamıza yardımcı olmaktadır. Sosyal zekâ, toplumsal uyumu ve iş birliğini de destekleyen önemli bir unsurdur. Araştırmalar yüksek sosyal zekaya sahip bireylerin daha etkili liderlik sergilediğini güçlü sosyal bağlar kurduğunu ve çeşitli sosyal durumlara daha iyi uyum sağladığını göstermektedir (Goleman, 2006). Dolayısıyla sosyal zekâ, bireylerin duygusal ve bilişsel yeteneklerini kullanarak etkili iletişim kurmasını sağlar. Günlük yaşamda karşılaşılan sosyal durumlara uyum sağlama ve insanları anlama becerisi, sosyal zekanın temel unsurlarındandır.

Thorndike sosyal zekâyı insanların birbirini anlama, yönetme ve sosyal ilişkilerde akıllıca davranabilme yeteneği olarak tanımlamıştır (Earley ve Ang, 2003). Gardner ise bu kavramı çoklu zekâ kuramında kişilerarası zekâ olarak ele almıştır. Gardner'a göre, iş dünyasında sosyal ilişkilerde iyi olan bireyler, diğerlerine kıyasla avantajlıdır. Ona göre 21. yüzyılda kişilerarası zekânın önemi daha da belirginleşmiştir (Gardner, 2004). Dolayısıyla bu ayırım, bireylerin sosyal becerilerini ve duygusal farkındalıklarını geliştirmelerine yönelik farklı yaklaşımlar doğmasına neden olmuştur. Günümüzde ise sosyal ve duygusal zekâ hem eğitimde hem de iş hayatında başarıyı etkileyen önemli faktörler arasına girmektedir.

2.11.2. Duygusal Zekâ

Toplumsal ve bireysel bilinci bütüncül bir şekilde inceleyen birey, sosyal yaşamda sorumluluklarını yerine getirirken kişisel gelişimini de sürdürebilmekte ve yeteneklerini etkin bir şekilde kullanabilmektedir (Köknel, 1998). Bu süreç bireyin kendi duygularını ve diğer bireylerin duygularını fark etmesine yardımcı olmaktadır. Böylece duygu durum yönetimi başarılarının önemli bir unsuru haline gelmektedir.

İnsanı anlamaya yönelik araştırmalarda duygu kavramı ön planda yer almaktadır. Feldman (1996), duyguyu, fizyolojik ve bilişsel temellere dayanan ve bireyin tutumlarını etkileyen bir unsur olarak tanımlamaktadır. Goleman (1998) ise duyguların, bireyin öğrenme sürecini destekleyen, merakını arttıran ve kapasitesini geliştiren unsurlar olduğunu belirtmiştir. Buna göre duygular öğrenilen bilgilerin pratikte kullanılmasını sağlayan ve bireyin davranışlarını şekillendiren önemli etkenlerdir. Dökmen (2000) ise duyguyu, bireyin topluma ve doğaya uyum sağlamasına yardımcı olan bir faktör olarak değerlendirmiştir. Bu ifadelerden yola çıkarak duygusal zekânın bireyin hem kendini hem de çevresindekileri daha iyi anlamasını sağlayarak sosyal ilişkilerde ve profesyonel hayatta önemli bir rol oynadığı söylenebilmektedir. Kendi duygularının farkında olan ve başkalarının duygularını okuyabilen bireyler, iletişimde daha başarılı olur ve daha sağlıklı ilişkiler kurarlar. Bu nedenle eğitimden iş hayatına kadar birçok alanda duygusal zekânın geliştirilmesi, bireysel ve toplumsal başarı açısından büyük bir avantaj sağlamaktadır.

Duygusal zekâ kavramı, günümüzde giderek daha fazla önem kazanan ve yaygınlaşan bir kavram hâline gelmiştir. İnsan davranışlarını açıklamak için duygusal zekâ ifadesinin kullanımı, araştırmacıların bu konuya yoğunlaşmasına neden olmuştur. İngiltere’de “Emotional Intelligence (EI)” veya “Emotional Quotient (EQ)” olarak adlandırılan bu kavram, Türkçeye “Duygusal Zekâ (DZ)” olarak çevrilmiştir (Doğan ve Şahin, 2007). Duygusal zekâ terimi ilk kez Salovey ve Mayer tarafından 1990 yılında yayımlanan “Emotional Intelligence” adlı makalede tanımlanmıştır. Salovey ve Mayer’ e göre duygusal zekâ bireyin hem kendi duygularını hem de başkalarının duygularını anlamasını, duygular arasındaki farkları ayırt etmesini ve bu farkları kullanarak davranışlarını yönlendirmesini sağlayan bir sosyal zekâ türü olarak ele alınmaktadır (Salovey ve Mayer, 1990). Bu bağlamda duygusal zekâ, bireyin

kendi ve başkalarının duygularını anlama, ayırt etme ve bu farkları kullanarak davranışlarını yönlendirme yeteneğidir. Dolayısıyla Salovey ve Mayer tarafından 1990 yılında tanımlanan bu kavram, günümüzde insan davranışlarını açıklamada önemli bir rol üstlenmektedir. Salovey ve Mayer'in çalışmalarıyla birlikte duygusal zekâ kavramı akademik çevrelerde yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Goleman'ın çalışmaları, duygusal zekânın bireysel ve sosyal başarılardaki rolünü vurgulamıştır. Kavramın eğitim, liderlik ve iş yönetimi gibi alanlarda da önemli bir faktör olarak kabul edilmesine katkıda bulunmuştur. Duygusal zekâ, bireylerarası ilişkilerde stres yönetiminde ve problem çözme becerilerinde kritik bir unsur olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle duygusal zekâ eğitimi ve geliştirilmesi kişisel gelişim ve profesyonel başarı açısından giderek daha fazla önem kazanmaktadır.

Goleman'a göre duygusal zekâ, bireyin hareketlerini denetleyebilmesini, karşılaştığı zorluklara rağmen ilerleyebilmesini, sorunları mantıklı bir şekilde ele alınmasını ve empati kurarak diğer insanları anlayabilmesini kapsayan önemli bir beceridir (Goleman, 1995). Goleman'ın çalışmaları, duygusal zekânın bireylerin başarısı üzerindeki etkilerini daha geniş bir perspektiften ele alarak araştırmalar için yeni bir yol açmıştır.

2.11.3. Kültürel Zekâ

Kültürel zekâ kavramı, ilk kez P. Cristopher Earley (London Business School) ve Elaine Mosakowski (University of Colorado at Boulder) tarafından ele alınmış ve 2004 yılının Kasım ayında Harvard Business Review dergisinde yayımlanan makalelerinde tartışılmıştır. Bu makalede kültürel zekâ yeni bir zekâ türü olarak ifade edilmiş ve tanıtılmıştır. Kültürel zekâ, sosyal ve duygusal zekâ ile yakından ilişkilidir. Sosyal zekâ, insanları anlama ve ilişkileri yönetme becerisi olarak kabul edilirken duygusal zekâ kişinin kendi duygularını anlama, kontrol etme ve başkalarının duygusal durumlarını kavrama yeteneği olarak tanımlanır. Kültürel zekâ ise bireylerin farklı kültürel ortamlarda bulunan insanlarla uyum sağlayabilme becerisi olarak açıklanmaktadır (Mercan, 2016). Bu anlamda kültürel zekâ bireylerin farklı kültürel bağlamlardaki normları, değerleri ve inançları anlayarak etkili iletişim kurabilmesini sağlar. Bu beceri özellikle küreselleşen dünyada iş hayatı, eğitim ve sosyal ilişkilerde önemli bir avantaj sunmaktadır. Kültürel zekâsı yüksek bireyler farklı kültürlerden insanlarla empati kurabilir, kültürel farklılıklara duyarlı davranabilir ve çok kültürlü ortamlarda başarılı bir şekilde etkileşimde bulunabilirler. Bu nedenle kültürel

zekanın geliştirilmesi bireysel ve toplumsal uyum açısından büyük bir öneme sahiptir.

Peterson, kültürel zekâyı bireyin etkileşimde bulunduğu insanların kültürel değerleri ve davranışlarına uyum sağlayabilmesi için gerekli becerileri (dil ve kişilerarası iletişim becerileri gibi) ve özellikleri (belirsizlikle başa çıkma, esneklik gibi) kullanarak geliştirdiği davranışlar bütünü olarak tanımlamaktadır (Peterson, 2004). Bu tanım, kültürel zekanın bireyin tutum ve becerilerini de kapsayan dinamik bir süreç olduğunu göstermektedir. Kültürel zekâsı yüksek bireyler, farklı kültürel ortamlarda esneklik göstererek etkili bir şekilde iletişim kurabilir ve uyum sağlayabilirler. Bu yetenek özellikle küreselleşen dünyada uluslararası ilişkiler, çok kültürlü iş ortamları ve eğitim alanlarında giderek daha önemli hale gelmektedir. Kültürel zekanın geliştirilmesi, bireylerin kişisel ve profesyonel hayatlarında daha başarılı olmalarını sağlamaktadır.

Livermore, kültürel zekâyı farklı kültürel bağlamlarda etkili olabilme yeteneği olarak ifade etmektedir (Livermore, 2010). Livermol bu tanımla kültürel zekâ kavramının esnekliğine dikkat çekmektedir. Kültürel zekâ bireylerin yalnızca farklı kültürleri anlamalarını değil aynı zamanda bu kültürel farklılıklar içinde etkin ve anlamlı bir şekilde etkileşimde bulunabilmelerine yol açmaktadır.

Thomas ve Inkson'a göre ise kültürel zekâ, bir kültürü anlamada esneklik göstermek, o kültüre dair bilgi edinmek ve bu bilgiyi kullanarak uygun davranış biçimleri geliştirmek suretiyle uyum sağlama ve düşünce yapısını bu doğrultuda yeniden şekillendirme sürecidir (Thomas ve Inkson, 2009). Bu ifadeden de anlaşılacağı üzere Thomas ve Inkson'un yaklaşımı, kültürel zekânın statik bir özellikten ziyade dinamik bir gelişim süreci olduğunu savunmaktadır. Bireyler elde ettikleri yeni bilgi ve deneyimlerle becerilerini sürekli olarak geliştirebilirler. Günümüzde özellikle iletişimin arttığı, farklı kültürlerle iş birliği yapma gerekliliğinin olduğu küreselleşen dünyada davranış güncellemelerine büyük ölçüde ihtiyaç duyulmaktadır.

Geleneksel zekâ anlayışı, zekâyı sadece analitik yetenekle özdeşleştirmektedir. Ancak Gardner gibi uzmanlar geliştirdikleri modern zekâ kuramlarıyla zekâyı sadece kalıtsal bir öğrenme kapasitesi olarak görmemekte bireylerin zamanla geliştirebileceği bir potansiyel olarak ele almaktadır. Bu bakış açısına göre tıpkı duygusal zekânın geliştirilebilmesi gibi kültürel zekâ da birey tarafından öğrenilebilir ve güçlendirilebilir (Plum, 2008). Bu nedenle

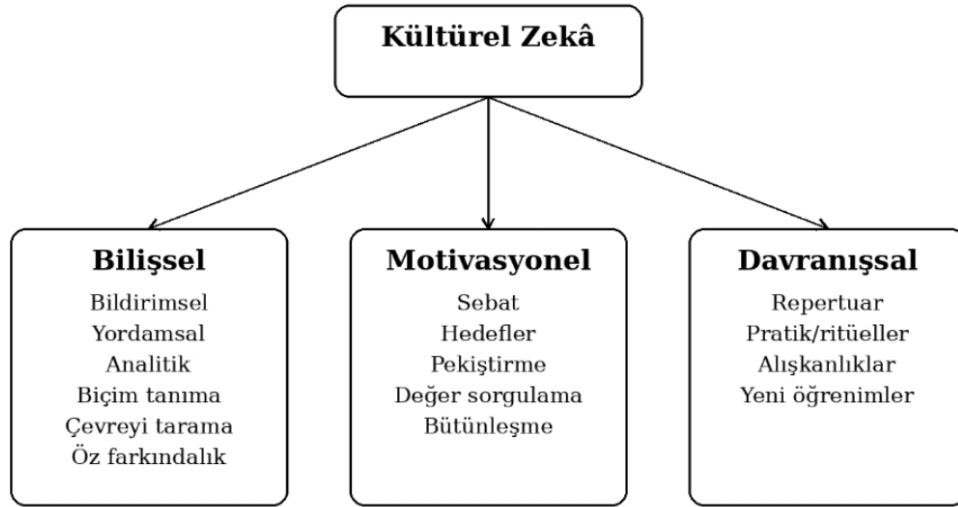
bireylerin duygusal, sosyal ve kültürel zekâlarını da geliştirmeleri bireysel başarılarını arttırmakta ve toplumsal ilişkilerin uyumlu bir şekilde gelişmesine katkı sağlamaktadır.

Kültürel zekâ kuramının gelişimini tetikleyen temel soru şudur: Neden bazı bireyler ve kurumlar farklı kültürlerle bir araya geldiklerinde kolayca uyum sağlarken bazıları bunu başaramaz? Çok uluslu şirketlerde alanında oldukça yetkin, deneyimli ve başarılı bireylerin farklı kültürel ortamlarda aynı başarıyı sürdüremediği gözlemlenmektedir. Kişilerin sahip olduğu yetenekler, farklı kültürel bağlamlarda bazen yetersiz veya işlevsiz kalabilmektedir. Bu soruna çözüm arayan araştırmalar sonucunda Earley ve Ang (2003), kültürel zekâyı, bireyin yabancı olduğu kültürel bağlamlara etkili bir şekilde uyum sağlama kapasitesi olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla insanların farklı kültürlerde başarısız olma nedeni sahip oldukları becerilerin o kültürde geçerli olmaması veya kültürler arası değerleri yeterince anlayamamalarıdır. Bu nedenle bireylerin ve kurumların başka kültürlerle geçiş yaparken etkili olabilmesi için kültürel farkındalığa, esnekliğe ve uyum yeteneklerine sahip olmaları gerekmektedir. Earley ve Ang kültürel zekâ yaklaşımıyla bireylerin ve kurumların kültürel zekâ becerilerini geliştirerek başarılı olabileceklerini ifade etmektedir.

2.11.3.1. Kültürel Zekânın Bileşenleri

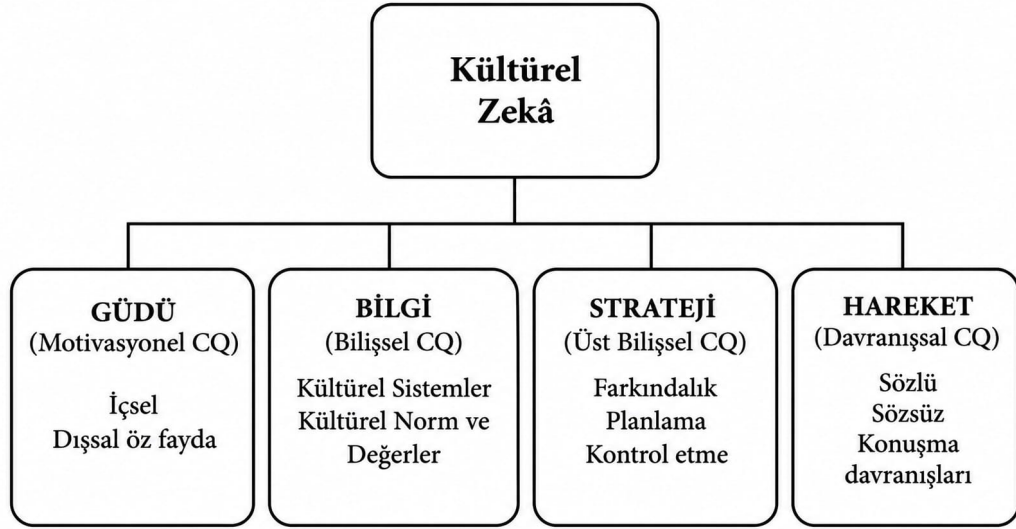
Earley ve Ang, kültürel zekâyı üç boyutlu bir yapı olarak ele almışlardır. Geliştirdikleri model; bilişsel, davranışsal ve sosyal/duygusal zekâ yaklaşımlarını içermektedir. İlk modelde kültürel zekâ; bilişsel, motivasyonel ve davranışsal olmak üzere üç temel bileşenden oluşmaktadır. Bilişsel boyut içinde yer alan üst biliş, daha sonraki çalışmalarda ayrı bir boyut olarak ele alınmaya başlanmıştır (Son, Ang ve diğerleri, 2003). Earley ve Ang'ın kültürel zekâ modelinde yapılan bu değişiklikler kavramın daha derinlemesine incelenmesini sağlamış ve kültürel uyum süreçlerini daha detaylı açıklama imkânı sunmuştur.

Çizelge 2.1. Kültürel Zeka Bileşenleri



Kültürel zekâ üzerine yapılan araştırmalarda kavramın boyutlarını açıklamak amacıyla farklı modeller geliştirilmiştir. Thomas ve Inkson (2009), kültürel zekâyı bilgi, farkındalık ve davranış becerileri olmak üzere üç temel boyutta ele almıştır. Buna karşılık Earley ve Mosakowski (2004), kültürel zekânın bilişsel, fiziksel ve duygusal/motivasyonel bileşenlerden oluştuğunu ileri sürmüştür. Daha sonra Soon Ang ve Linn Van Dyne tarafından geliştirilen modelde kültürel zekâ; üstbilişsel (metacognitive), bilişsel, motivasyonel ve davranışsal olmak üzere dört boyutta incelenmiştir (Ang vd., 2007). Bu model, kültürel zekânın bilgi düzeyiyle sınırlı olmadığını bireyin motivasyonu, stratejik düşünmesi ve davranışlarını farklı kültürel ortamlara uyarlayabilmesiyle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan Thomas ve arkadaşları (2008), kültürel zekâyı daha çok beceri, farkındalık ve davranışsal uyum çerçevesinde değerlendirmiştir. Günümüzde kültürel zekâ araştırmalarında en yaygın kullanılan modellerden biri Van Dyne, Ang ve Livermore'un geliştirdiği dört boyutlu kültürel zekâ yaklaşımıdır.

Çizelge 2.2. Kültürel Zeka Boyutları



2.11.3.1.1. Üst Bilişsel Kültürel Zekâ (Meta-Cognitive CQ)

Üst (meta) bilişsel kültürel zekâ, bireyin kültürel bilgiyi edinme, anlama ve zihinsel süreçlerini kontrol etme yetisini ifade eder. Kültürel zekânın bu boyutu, farklı kültürlere yönelik zihinsel modellerin planlanması, oluşturulması, izlenmesi ve değerlendirilmesi becerilerini kapsar (Ersoy ve Ehtiyar, 2015, s. 44). Burada bireyin farklı kültürel ortamlarda kendi düşünce süreçlerini yönetme ve düzenleme becerisine vurgu vardır. Bu boyut, insanların kültürel etkileşimler sırasında farklı kültürlere sahip insanlara karşı oluşturduğu algılarını ve davranışlarını şekillendirebilme yeteneğini ifade etmektedir. Bireyin kültürel zekâyâ sahip olması için yalnızca farklı kültürler hakkında bilgi edinmesi yeterli değil, aynı zamanda bu bilgiyi esnek bir şekilde geliştirmesi ve yansıtması gerekmektedir.

Üst (meta) biliş, kültürel içerikli bilgiyi anlama ve edinme kapasitesini ifade eder. Farklı kültürlere ait normları kavrayabilmek bireyin zihinsel modelleri takip etmesi, planlaması ve gerektiğinde dönüştürebilmesini gerektirir. Kültürel zekânın üst bilişsel boyutu gelişmiş bireyler, farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurarken onların kültürel bilgilerini gözlemleyerek ve kültürel tercihlerini fark ederek hareket ederler (Earley ve Ang, 2003). Bu anlamda kültürel zekâ becerisine sahip bireyler, farklı kültürlere sahip bilgilerini

etkin bir şekilde analiz etmeli ve gerektiği yerlerde yeniden yapılandırılmalıdır.

Üst bilişsel kültürel zekâ düzeyi yüksek olan bireyler, farklı kültürel geçmişe sahip kişilerin değerlerini, iletişim tarzlarını ve davranış biçimlerini etkileşim öncesinde ve etkileşim sürecinde bilinçli şekilde değerlendirebilmektedir. Bu bireyler, kültürlerarası iletişim sırasında sahip oldukları varsayımları sorgulayarak zihinsel şemalarını yeni kültürel bağlamlara göre yeniden düzenleyebilmektedir (Ang vd., 2007). Ang ve arkadaşlarına göre üst bilişsel kültürel zekâ, bireyin kültürel deneyimleri analiz etmesini, kültürel farklılıklar üzerine düşünmesini ve iletişim stratejilerini duruma göre uyarlayabilmesini sağlamaktadır. Benzer şekilde David Livermore, kültürlerarası ortamlarda başarılı bireylerin iletişim öncesinde karşı tarafın kültürel özelliklerini dikkate aldığını ve iletişim sürecini buna göre planladığını belirtmektedir (Livermore, 2011). Örneğin Batılı bir yönetici, Doğu toplumlarında iletişimde dolaylı anlatımın ve hiyerarşik saygının önemli olduğunu dikkate alarak toplantılarda konuşma zamanlamasını daha dikkatli ayarlayabilmektedir. Aynı şekilde Asyalı bir yönetici de Batılı toplumların daha doğrudan iletişim biçimlerini göz önünde bulundurarak iletişim tarzını buna göre şekillendirebilmektedir. Bu durum, üst bilişsel kültürel zekâyâ sahip bireylerin kültürlerarası farklılıklara daha duyarlı hareket ederek daha bilinçli ve etkili iletişim kurabildiklerini göstermektedir (Gezer ve Şahin, 2017).

2.11.3.1.2. Bilişsel Kültürel Zekâ

Earley ve Ang, bilişsel kültürel zekâyı açıklarken benlik kavramına odaklanmaktadır. Benlik, bireyin kişiliğini oluşturan, onu kendisi yapan temel unsur olarak tanımlanır. Bu kavram, bireyin kendisini nasıl algıladığını ve değerlendirdiğini ifade eder (Güngör, 2011). Earley ve Ang, benlik kavramını kimlik teorisiyle ilişkilendirerek ele almaktadır. Çünkü benliğin işleyişi, bireyin içinde bulunduğu toplumsal rollerle doğrudan bağlantılıdır (Earley and Ang, 2003). Birey, yaşamı boyunca farklı roller üstlenerek kimlik gelişimini sürdürür. Bu süreçte benlik kavramını yeniden değerlendirerek kimlik kazanımını sağlar (Güngör, 2011). Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere kültürel zekânın bireyin kendilik algısının yaşama kattığı anlama ilişkin önemli bir bakış sunmaktadır.

Bilişsel kültürel zekâ, bireylerin farklı kültürlerle dair genel bilgilere sahip olmasını ve kültürel farklılıkları anlamasını gerektirir. Bu boyut; bireyin farklı toplumların değerleri,

normları, iletişim biçimleri, sosyal yapıları ve davranış kalıpları hakkında sahip olduğu bilgileri kapsamaktadır. Earley ve Peterson, kültürel zekânın bilişsel yönünü bireyin farklı kültürel ortamlarda karşılaştığı durumları anlayabilmesini sağlayan zihinsel süreçler çerçevesinde ele almıştır (Earley ve Peterson, 2004). Araştırmacılara göre bireyin yeni bir kültürel çevreye uyum sağlayabilmesi için kendi kültürel varsayımlarını sorgulayabilmesi ve farklı kültürel bakış açılarına açık olması gerekmektedir. Bu süreçte bilişsel esneklik önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü bireyin olayları farklı perspektiflerden değerlendirebilme yeteneği, kültürlerarası uyum sürecini doğrudan etkilemektedir (Thomas ve Inkson, 2009). Ayrıca kültürlerarası deneyimler, bireyin bilişsel becerilerini geliştirerek farklı kültürel normları analiz edebilmesine ve yeni sosyal durumlara daha kolay uyum sağlayabilmesine katkı sunmaktadır. Bu nedenle bilişsel kültürel zekâ, küreselleşen dünyada etkili iletişim kurabilme, kültürel farklılıkları anlayabilme ve çok kültürlü ortamlarda başarılı olabilmek açısından önemli bir yetkinlik olarak değerlendirilmektedir.

Bilişsel kültürel zekâ bileşenine göre bireylerin, farklı kültürler ve bu kültürlerin alt gruplarına ait ekonomik, sosyal, hukuki ve genel kültürel değerlere ilişkin bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bilişsel zekâsı yüksek bireyler, kültürel kimlikleri ve farklılıkları anlamada gelişmiş bir kavrayış yeteneğine sahiptir (Yeşil, 2009). Dolayısıyla kültürel zekâ becerisini geliştirmek ve çok kültürlü ortamlarda doğru etkileşim kurmak farklı kültürlerin dünya görüşlerini, normlarını ve davranış kalıplarını bilmeyi gerektirir.

Motivasyon, Türkçede “güdü” kavramıyla eş anlamda kullanılmaktadır. Templer ve arkadaşlarına (2006) göre motivasyon, bireylerin farklı kültürel ortamlarda kendilerini rahat hissederek içinde bulundukları koşullara uyum sağlamalarına ve uygun tutumlar sergilemelerine yardımcı olan bir itici güç olarak tanımlanmaktadır. Templer’in motivasyon kavramına ilişkin tanımından yola çıkarak bu kavramın bireylerin yaşamlarında neden bu denli önemli olduğunu anlamak mümkündür. Motivasyon, bireyin kendi iç dünyasında ortaya çıkan bir dürtü olmaktan ziyade çevresel faktörlerle de şekillenir. Bireyin yaşadığı kültürel çevre ve toplumun değer yargılarının motivasyonun doğasını ve gücünü doğrudan etkiler. Bu nedenle motivasyon bireyin yaşamında kritik bir yere sahiptir.

Motivasyonel kültürel zekâ bileşeni, farklı kültürler hakkında bilgi sahibi olduğumuz ortamlarda öğrenme ve eylem enerjimizle odaklanma eğilimimizi yansıtmaktadır (Ang ve

Van Dyne, 2015). Bu anlamda kültürel farklılıkların yoğun olduğu bir çevrede çalışmak veya bu farklılıklar hakkında bilgi sahibi olmak yalnızca teknik bilgi ile değil aynı zamanda bireyin motivasyonu ile de doğrudan ilişkilidir. Earley ve Ang'ın kültürel zekâ modelinde, motivasyon ikinci önemli bileşen olarak yer alır. Yeni bir kültürle etkileşime girip orada yaşamını sürdürmek çoğu zaman zorlu olabilir; bu nedenle kültürel zekâda motivasyon bileşeninin önemi büyüktür. Motivasyon olmadan ne öğrenme ne de eylem gerçekleşebilir (Earley ve Ang, 2003). Bu tanımdan yola çıkarak motivasyonun bireyin kültürlerarası uyum ve etkileşim sürecindeki en güçlü itici güç olduğu söylenebilmektedir. Birey, kendisine yabancı olan bir kültüre ilgi duymadığı veya bu kültürü anlamak için çaba göstermediği sürece kültürel zekasını etkin bir şekilde kullanamamaktadır.

Motivasyon kavramı, Türkçede “güdü” olarak karşılık bulur. Güdü, bireyin bilinçli ya da bilinçsiz olarak davranışlarını harekete geçiren, devamlılığını sağlayan ve ona yön veren bir güç olarak tanımlanır (TDK, t.y.c). Kısaca canlıların hareket etmesini sağlayan ve yönlendiren bir enerji kaynağıdır. İnsan gelişimi ve öğrenim sürecinde hayati bir rol oynayan güdü, tüm yaşam aktiviteleri için vazgeçilmez bir unsur olarak kabul edilir. Bir hedefe ulaşma, bir varlığı ya da zevki elde etme eğilimi, bireyin güdülenmesini sağlayan temel unsurlardandır. Belirli bir amaç için bireyleri eyleme geçirmek adına gösterilen gayret olarak ifade edilmesi de mümkündür (Ergül, 2005, s. 69). Motivasyon kavramı konusu insan olan birçok alanın ortak konusudur. Özellikle sosyal bilimler alanına giren birçok kuram bu kavram hakkında detaylı tanımlar geliştirmiştir. Çünkü bu kavram, bireylerin öğrenme sürecinde kritik bir öneme sahiptir. İnsanların bilgiyi kavraması öğrenmesi için güdülenmesi önem arz etmektedir.

Kültürel zekâ kuramında motivasyon unsuru önemli bir yer tutmaktadır. Earley ve Ang, çağdaş zekâ kuramları arasında bulunan Sternberg'in üçlü modeli, Gardner'ın çoklu zekâ kuramı ve Salovey ile Mayer'in duygusal zekâ çalışmaları bağlamında bireyin çevresine bağlanma motivasyonunun yeterince dikkate alınmadığını eleştirmektedir. Onlara göre, motivasyonel faktörler kültürel zekânın kuramsal temelini ayrılmaz bir parçasıdır (Earley ve Ang, 2003). Bu anlamda kültürel zekanın etkin bir şekilde yansıtılması için bireyin içsel motivasyonunun desteklenmesi ve güçlendirilmesi son derece önemlidir.

Livermore'a göre motivasyonel boyut, bireyin kültürel farklılıklara karşı uyum

sağlama ve etkili iletişim kurma arzusu ile kendine duyduğu güvenle ilgilidir (Livermore, 2011). Kültürel zekânın motivasyonel boyutunu oluşturan güdü, bireyin farklı kültürel çevrelerde etkin olma konusundaki ilgisini, isteğini ve güvenliğini yansıtır. Kültürel zekâ güdüsü üç temel alt boyuttan oluşur. Bu üç temel boyuttan ilki içsel motivasyondur, bireyin farklı kültürel ortamlardan keyif alma düzeyini ifade eder. İkincisi dışsal motivasyondur, kültürel etkileşimlerden elde edilen somut kazanımları kapsamaktadır. Üçüncüsü olan öz fayda ise bireyin kültürlerarası karşılaşmalarda etkin olma becerisini içerir (Livermore, 2010). Birey sahip olduğu bu beceriler sayesinde farklı kültürlerle etkileşimde bulunabilir. Bunun yanında içsel ve dışsal motivasyonu artar ve kendine olan güveni desteklenmiş olur.

Plum da Livermore gibi kültürel zekânın motivasyonel bileşenini ilk boyut olarak ele alıp bunu kültürlerarası bağıllık kavramı çerçevesinde açıklamaktadır. Kültürlerarası bağıllık, kültürel zekânın motivasyon yönüne vurgu yaparak bireylerin kendilerinden farklı düşünen ve davranan insanlarla etkileşim kurma isteğini ve değişime açık olma cesaretini yansıtmaktadır (Plum, 2009). Bu çerçevede bu boyut bireylerin daha açık fikirli, meraklı ve uyumlu olmalarını sağlayan kültürel zekanın diğer bileşenlerini de destekleyen temel bir yapıtaşı niteliği taşımaktadır.

2.11.3.1.3. Davranışsal Kültürel Zekâ

Bireyin yeni bir kültürel ortamda çevreye uyum sağlayarak uygun davranışlar sergileyebilme yeteneği, davranışsal kültürel zekâ olarak ifade edilmektedir. P. Earley ve Ang davranışsal kültürel zekâyı, bireyin farklı kültürel ortamlarda uygun sözlü ve sözsüz davranışlar sergileyebilme kapasitesi olarak açıklamaktadır (Earley ve Ang, 2003). Bu boyut, bireyin beden dili, mimikler, jestler, konuşma tarzı ve iletişim biçimlerini içinde bulunduğu kültürel bağlama göre uyarlayabilmesini kapsamaktadır. Davranışsal kültürel zekânın temel özelliği, bireyin yaptıkları ve söyledikleri aracılığıyla kültürel uyumunu ortaya koyabilmesidir. Özellikle kişilerarası etkileşimlerde toplum tarafından kabul gören davranış biçimlerinin sergilenmesi, kültürel uyum açısından önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Ang vd., 2007). Bununla birlikte kültürel zekâyı dayalı davranışların kültürel bilgiye sahip olmakla sınırlı olmadığı bireyin bu bilgiyi uygun sosyal davranışlara dönüştürebilme becerisiyle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Thomas ve Inkson, 2009).

Bu nedenle davranışsal kültürel zekâ, bireyin farklı kültürel ortamlarda etkili iletişim kurabilmesi, sosyal kabul sağlayabilmesi ve kültürlerarası ilişkilerde başarılı olabilmesi açısından önemli bir yetkinlik olarak görülmektedir.

Davranışsal zekâsı yüksek olan bireyler, sözlü ve sözsüz iletişim becerilerini kullanarak bulundukları duruma ve ortama uygun tepkiler verebilirler. Kelime seçimleri, yüz ifadeleri, ses tonu ve mimiklerini etkili bir şekilde ayarlayarak her koşula uyum sağlayabilirler (Yeşil, 2009). Bu anlamda birey, çok kültürlü bir ortamda farklı kültürlerden bireylerle iletişim kurarken doğru kelimeleri seçip uygun yüz ifadeleri ve beden dilini kullanarak her katılımcının kendini rahat hissetmesini sağlayabilir. Bu güven ortamı iletişimi güçlendirecek ve etkileşimde şeffaflığı arttıracaktır.

Bir kültürü tanımak ve öğrenmek isteyen birey, mutlaka o kültürün davranışsal yönlerini anlamalı ve yansıtmalıdır. Kültürel unsurların hem sözel hem de sözel olmayan özelliklerine uyum sağlamak bu sürecin önemli bir parçasıdır. Kültürel etkileşimde başarılı olan bireyler, yüz yüze iletişimde uygun davranışlar sergileyerek uyum sağlayabilirler (İlhan ve Çetin, 2017). Bu bağlamda bir kültürü tanımayı ve öğrenmeyi amaçlayan birey, kültürün iletişim tarzını benimseyerek ve yansıtarak kendisi ve çevresi için etkili bir iletişim ortamı yaratabilir. Bu durum bireyin sadece bireysel başarılarını arttırmakla kalmaz aynı zamanda kültürler arası bağları güçlendiren bir köprü görevi görür.

Davranışsal kültürel zekâ, kültürel zekânın önemli bir bileşenidir. Kültürel zekânın bu yönü, bireyin farklı kültürlerden insanlarla etkili bir şekilde iletişim kurabilmesini sağlamaktadır. Bu süreçte kişi hem sözlü hem de sözsüz davranışları uygun biçimde sergileyerek etkileşimi güçlendirir. Daha açık bir ifadeyle kültürel zekânın davranışsal boyutu, kültürlerarası iletişimde esneklik ve uyum yeteneği olarak tanımlanır. Davranışsal kültürel zekâ, bireyin farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurarken uygun sözlü ve sözsüz davranışlar sergileyebilme kapasitesini yansıtır (Ang ve Vayn Dyne, 2003). Dolayısıyla bireyin sahip olduğu bu beceri farklı kültürel normlara ve iletişim biçimlerine hızlı bir şekilde adapte olmasına yardımcı olur.

2.12. Kültürel Zekâ ve Eğitim

Yapılan çalışmalarda strateji ile ilişkili olan kültürel zekânın akademik performansı pozitif olarak etkilediği görülmüştür (Ang ve Van Dyne, 2003). Bu bağlamda kültürel

zekâ öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve akademik başarılarını olumlu yönde etkiler. Öğrenciler, bu beceri ile derslere aktif katılım sağlayarak stratejiler geliştirir ve akademik performanslarını ileri boyuta taşırlar. Eğitim bağlamında kültürel zekâ, öğrencilerin akademik başarılarının kültürel farklılıklara duyarlılıklarını ve sosyal uyumlarını olumlu yönde etkilemektedir (Astiningsih, 2021). Dolayısıyla kültürel zekaya sahip öğrenciler, farklı bakış açılarını anlamakta ve çok kültürlü ortamlarda daha etkin bir iletişim kurmakta başarılı olurlar. Bu durum, öğrencilerin özgüvenini, empati yeteneğini ve problem çözme becerilerini de geliştirmektedir. Eğitim sürecinde kültürel zekanın desteklenmesi, öğrencilerin küresel dünyaya daha iyi uyum sağlamalarına ve farklı kültürlerle etkili bir şekilde etkileşimde bulunmalarına olanak tanımaktadır. Bu nedenle eğitim sisteminde kültürel zekâyı geliştirmeye yönelik yaklaşımlar giderek daha fazla önem kazanmaktadır.

Öğretmen adaylarının kültürel zekâ düzeylerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını önemli ölçüde etkilediği ve pedagojik yeterliklerinin gelişimine katkı sağladığı görülmektedir. Koçak ve Özdemir tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adaylarının kültürel zekâ düzeyleri ile çok kültürlü eğitime yönelik tutumları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur (Koçak ve Özdemir, 2015). Kültürel zekâ düzeyi yüksek öğretmenlerin, farklı kültürel geçmişlerden gelen öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha duyarlı yaklaştıkları ve sınıf içi etkileşimlerde daha kapsayıcı bir tutum sergiledikleri belirtilmektedir (Gay, 2018). Ayrıca kültürel zekâ, öğretmenlerin farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerle etkili iletişim kurabilmesine ve kültürel çeşitliliği eğitim ortamında bir zenginlik olarak değerlendirebilmesine katkı sağlamaktadır (Banks, 2015). Bu bağlamda kültürel zekâ becerisine sahip öğretmenler, öğrencilerin farklı bakış açılarını anlamalarına, kültürel çeşitliliğe saygı geliştirmelerine ve demokratik değerleri benimsemelerine rehberlik edebilmektedir. Günümüzde çok kültürlü toplum yapısının yaygınlaşmasıyla birlikte öğretmen yetiştirme programlarında kültürel zekâ ve çok kültürlü eğitim odaklı içeriklere daha fazla yer verilmesi, öğretmen adaylarının pedagojik yeterliklerinin güçlendirilmesi açısından önemli görülmektedir.

Yapılan araştırmalar, kültürel zekanın eğitime olan katkısının akademik başarıdan sosyal etkileşime kadar geniş bir yelpazede ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır (Gezer ve Şahin, 2017). Kültürel zekâ, öğrencilerin farklı kültürel ortamlara daha iyi uyum

sağlamalarına yardımcı olarak onların eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmektedir. Aynı zamanda kültürel zekaya sahip bireyler, sosyal ilişkilerinde empati kurarak daha etkili iletişim becerileri sergileyebilirler. Eğitim ortamlarında kültürel zekanın desteklenmesi, küresel dünyaya daha iyi uyum sağlayan bireyler olmalarını da sağlamaktadır.

Kültürel zekanın eğitime katkısını inceleyen çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Konuya ilişkin yapılan bazı araştırma sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

Astiningsih (2021) tarafından yapılan çalışmada “kültürel zekanın kültürler arası uyum ve akademik performans üzerine etkisi” incelenmiştir. Bu yüksek lisans tezinde, Bursa Uludağ Üniversitesi’nde öğrenim gören 224 uluslararası öğrencinin kültürel zekâ düzeylerinin, kültürler arası uyum ve akademik performans üzerindeki etkileri incelenmiştir. Sonuçlar, kültürel zekâ boyutlarının genel uyum ve etkileşim uyumunu olumlu yönde etkilediğini ancak akademik performans üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermiştir (Astiningsih, 2021). Çalışma, kültürel zekanın bireylerin farklı kültürlerle uyum sağlamasında ve etkili etkileşimler kurabilmesinde kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Ancak akademik performans üzerindeki sınırlı etkisi, bu alanda daha kapsamlı araştırmalar yapılması gerektiğini göstermektedir. Kültürel zekayı geliştirmek özellikle küreselleşen dünyada, eğitim ortamlarında öğrencilerin sosyal entegrasyonunu güçlendirebilir ve kültürler arası etkileşimi destekleyebilir. Bu bulgular, eğitim kurumlarının kültürel zekayı arttırmaya yönelik programlara önem vermesinin gerekliliğini vurgulamaktadır.

Gezer ve Şahin tarafından yapılan “Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ve Kültürel Zekâ Arasındaki İlişkinin Yapısal Eşitlik Modeli İle İncelenmesi” başlıklı çalışmada öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürel zekâları arasındaki ilişki yapısal eşitlik modeli kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular, kültürel zekâ boyutlarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde etki ettiğini göstermiştir. Kültürel zekâ boyutlarının, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim konusundaki tutumlarını etkileyen önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Araştırmanın yapısal eşitlik modeli ile bu ilişkiyi ortaya koyması, eğitim bilimleri alanında metodolojik açıdan güçlü bir yaklaşımı temsil etmektedir. Bu sonuçlar, öğretmen eğitim programlarında kültürel zekaya yönelik faaliyetlerin artırılmasının çok kültürlü eğitim anlayışının daha etkili bir şekilde

destekleyebileceğini vurgulamaktadır. Ayrıca bu bulgular, eğitim politikalarının kültürel farklılıkları daha iyi yönetebilmesi için stratejik bir rehber sunmaktadır. Kültürel zekanın eğitime olan katkısına ilişkin yapılan araştırmalar, bu yaklaşımın akademik başarıdan sosyal etkileşime kadar geniş bir yelpazede ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır (Gezer ve Şahin, 2017).

2.13. Kültürlerarası Duyarlılık

Kültürlerarası duyarlılık farklı kültürel geçmişlere sahip bireylerle bir arada yaşama deneyimi kazanarak onların davranışlarına kültürel etkiler açısından bakabilme ve bu yetkinlikle etkileri doğru yorumlayabilme becerisidir. Bu yetkinlik, kültürel farklılıkları anlamayı ve bunları sağlıklı ilişkilere dönüştürmeyi içerir (Moran vd., 2007). Bu bağlamda kültürler arası duyarlılık, bireylerin farklı kültürel bakış açılarına açık olmasını, empati kurabilmesini ve ön yargılardan arınarak iletişim kurmasını gerektirir. Bu beceri, bireylerin kendi kültürel değerlerini ve önyargılarını fark etmesine de yol açmaktadır.

Kültürlerarası duyarlılık, bireylerin farklı kültürel ortamlarda etkili iletişim kurabilmelerini ve bu ortamlara uyum sağlayabilmelerini destekleyen önemli bir yetkinlik olarak değerlendirilmektedir. Bhawuk ve Brislin, kültürlerarası duyarlılığı bireyin farklı kültürlerle karşı ilgi göstermesi, kültürel farklılıkları fark edebilmesi ve diğer kültürlerden insanlarla etkili iletişim kurabilmesiyle ilişkili bir beceri olarak açıklamaktadır (Bhawuk ve Brislin, 1992). Kültürlerarası duyarlılığa sahip bireyler, farklı kültürel değerleri anlamaya çalışmakta ve kültürel farklılıkları bir çatışma unsuru yerine toplumsal bir zenginlik olarak değerlendirmektedir. Bu doğrultuda etkili bir kültürlerarası duyarlılık geliştirebilmek için bireylerin açık fikirli olmaları, farklı kültürel uygulamalara saygı göstermeleri ve iletişim süreçlerinde empati temelli bir yaklaşım benimsemeleri gerekmektedir (Bennett, 1993). Ayrıca kültürel çeşitliliğe yönelik öğrenmeye açık bir tutum geliştirilmesi, bireylerin sosyal ve profesyonel yaşamlarında daha sağlıklı ve etkili ilişkiler kurmalarına katkı sağlamaktadır. Küreselleşmenin etkisiyle kültürlerarası etkileşimlerin arttığı günümüzde kültürlerarası duyarlılık bireylerin farklı kültürel çevrelere uyum sağlayabilmesi açısından önemli bir iletişim becerisi hâline gelmiştir.

Kültürlerarası duyarlılık, bireyin farklı kültürel özellikleri anlayabilme, bu farklılıkları doğru biçimde yorumlayabilme ve kültürel çeşitliliğe karşı olumlu tutum geliştirebilme

becerisini ifade etmektedir (Chen ve Starosta, 1997). Chen ve Starosta'ya göre kültürlerarası duyarlılık, bireyin kültürel farklılıklara açık olması, empati kurabilmesi ve kültürlerarası etkileşimlerde uygun iletişim davranışları sergileyebilmesiyle ilişkilidir. Bu bağlamda kültürlerarası duyarlılığın geliştirilmesi, bireylerin kültürel farklılıklardan kaynaklanabilecek çatışmaları yönetebilme becerilerini de güçlendirmektedir. Farklı kültürel deneyimlere maruz kalmak, kültürlerarası etkileşimlerde bulunmak ve kültürlerarası iletişim odaklı eğitim programlarına katılmak, bu becerinin gelişimine katkı sağlayan önemli unsurlar arasında yer almaktadır (Bennett, 1993). Böylece kültürlerarası duyarlılık, bireylerin hem kişisel gelişimlerini desteklemekte hem de daha kapsayıcı, hoşgörülü ve uyumlu toplumsal ilişkilerin kurulmasına katkıda bulunmaktadır. Chen ve Starosta (1996) kültürler arası duyarlılığın gerekliliğine ilişkin aşağıdaki ifadeleri kullanmaktadırlar:

- Kültürel çeşitliliğe sahip bireyler arasındaki iletişimin artması ve teknolojinin küresel ölçekte hızlı bir şekilde ilerlemesi,
- Göç hareketlerinin etkisiyle toplumlarda kültürel çeşitliliğin giderek zenginleşmesi,
- Ulus-devlet kavramının, ülkelerin etnik ve cinsiyet farklılıklarını yeniden ele alarak bölgesel ittifaklar kurmalarına yol açması,
- Küreselleşme sürecinde ekonomik rekabetin ve uluslararası iş birliklerinin önem kazanmasıyla, çok uluslu şirketlerde kültürlerarası iletişim becerilerine sahip bireylere duyulan ihtiyacın artması.

Bu maddelerden de anlaşıldığı üzere kültürlerarası duyarlılık bireylerin hem kişisel yaşamlarında hem de toplumsal düzeyde daha uyumlu, hoşgörülü ve başarılı bir hayat sürmelerine olanak tanır. Söz konusu nedenle bireylerin bu duyarlılığı geliştirmesi çağa uyum sağlamalarını etkileyerek kendi gelişimleri ve dünya barışı için bir gereksinimdir.

2.14. Kültürel Zekânın Geliştirilmesi

Kültürel zekânın gelişimi, bireyler arasında bilgi paylaşımının ve kültürel normların benimsenmesinin önemli bir sonucu olarak görülmektedir. İnsanların karmaşık sosyal yapılara uyum sağlayabilmesi ve etkili bir şekilde hareket edebilmesi de geliştirilebilir bir zekâyâ dayanır (King, 2016). Bu çerçevede kültürel zekâ, bireyin değişime açık olmasını, öğrenmeye devam etmesini ve farklı durumlara uyumlu davranmasını sağlar. Kültürel

zekâ becerisinin geliştirilmesi, bireyin yabancı kültürleri bir tehdit olarak görmek yerine fırsat olarak değerlendirmesini sağlayabilir. Farklı kültürel ortamlarda edinilen tecrübe, uluslararası alanlarda başarının anahtarı olabilir.

İlgili alanda işe koşulan araştırma sonuçlarına göre kültürel zekânın geliştirilebilir bir yetenek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda Plum (2008), deneyimlerin kültürel zekâ gelişimindeki rolüne odaklanmaktadır. Örneğin; farklı ülkelere seyahat etmenin kültürel zekâyâ katkı sağladığı düşünülebilir. Ancak bu katkı seyahat sırasında kurulan ilişkilerin düzeyi ile ilişkilidir. Örneğin; yalnızca otel personelleriyle yapılan iletişim, kişinin yerel halkın yaşam tarzını öğrenmesini sağlamaz. Eğer bir seyahat sırasında toplumun içine girme fırsatı bulunmuyorsa büyük olasılıkla bu deneyim sadece yeni kalıp yargılar edinerek sonuçlanacaktır. Benzer şekilde iş hayatında da mesleki ilişkilerle sınırlı kalmak, kültürel zekâyâ anlamlı bir katkı sunmaz. Kültürel zekâ, bireylerin farklı bakış açılarını keşfetmeleri ve çeşitli deneyimler yaşamalarıyla gelişir. Sadece eğitim almak veya tek başına deneyim sahibi olmak bu konuda yeterli değildir (Earley ve Ang, 2003). Verilen örnekten yola çıkarak kültürel zekânın yeteneğinin geliştirilmesinin basit öğrenmelerle gerçekleştirilemeyeceği anlaşılmaktadır. Yüksek kültürel zekâ seviyesi anlamlı öğrenmelere bağlı olarak gelişebilir. Yabancı kültürlerle yönelik edinilen bilgilerle gözlem yapılabilen, deneyim kazanılabilen alanlarda uygulama imkânı bulunabilmektedir. Bu ortamlarda birey, karşılaştığı davranış kalıplarını, sözlü-sözsüz ifadeleri, beden diline dair formları, jest ve mimikleri tanıyabilir. Kuracakları etkileşime böylece bu tür deneyimlerle hazırlıklı olurlar.

Kültürel zekânın geliştirilebilir bir yetenek olduğu, kültürlerarası deneyimlerin bu süreçte belirleyici bir rol oynadığı araştırmalarla ortaya konmuştur (Ang vd., 2007). Bu kapsamda bireyin farklı kültürlerle mensup kişilerle kurduğu etkileşimlerin niteliği, sıklığı ve süresi kültürel zekânın gelişimini doğrudan etkilemektedir. Kültürlerarası deneyimlerin yalnızca varlığı değil, aynı zamanda bu deneyimlerin yoğunluğu ve içeriği de bireyin kültürel farkındalık ve uyum becerilerini güçlendirmektedir (Earley ve Ang, 2003). Kültürel zekâ gelişiminde önemli olan bir diğer unsur ise etkileşimin bağlamıdır. Farklı kültürel ortamlarda üstlenilen roller, görevler ve sorumluluklar bireyin kültürel öğrenme sürecini şekillendirmektedir. Örneğin; uluslararası bir görevde bulunan bir birey ile kısa süreli kültürlerarası etkileşim yaşayan bir çalışanın deneyimleri aynı düzeyde

gelişim sağlamayabilir. Bu nedenle kültürel zekâ geliştirme süreçlerinde bireyin yalnızca kültürlerarası ortama maruz kalması değil, bu deneyimi aktif biçimde anlamlandırması da önemlidir. Kültürel zekâ, üstbilişsel, bilişsel, motivasyonel ve davranışsal olmak üzere dört temel bileşenden oluşan bütüncül bir yapı olarak ele alınmaktadır (Ang vd., 2007). Bu bileşenlerden herhangi birindeki eksiklik, bireyin kültürlerarası ortamlarda etkili uyum ve performans göstermesini sınırlandırabilmektedir. Bu nedenle kültürel zekânın geliştirilmesi, çok boyutlu ve bütüncül bir eğitim yaklaşımını gerektirmektedir.

Livermore, çok uluslu şirketlerde farklı ülkelerde çalışacak uzmanların kültürel zekâlarını geliştirmeleri için kapsamlı bir öneri seti sunmaktadır (Livermore, 2011). Öneriler kültürel zekânın dört boyutu için ayrı adımlar olarak düzenlenmektedir. Örneğin; bireyin motivasyonel kültürel zekâsını arttırabilmesi için öncelikle kendisine karşı dürüst olması, korkularını ve önyargılarının kaynağını tespit etmesi, motivasyonunu olumsuz etkileyen faktörleri en aza indirerek ortadan kaldırması ve bu süreçte sosyal etkileşimlerini arttırması önerilmektedir. Motivasyon yeni yerleri ziyaret etmenin getirdiği heyecanla sınırlı değildir. Uluslararası görevlerde yer alan profesyonel yöneticilerin, karşılaştıkları korkuları aşabilmesi, risk almaya istekli olması ve alışık olmadıkları ortamlarda etkili bir şekilde çalışabilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda Livermore'a göre motivasyonel kültürel zekâ becerisini geliştirmek isteyen yöneticiler, kültürel zekânın önemini kavrayarak bireysel, kurumsal ve küresel düzeydeki etkilerini değerlendirmelidir. Ayrıca kendilerine verilen uluslararası görevleri kültürlerarası etkileşimin gereklilikleriyle birlikte ele almaları önem taşımaktadır (Earley ve Ang, 2003).

Plum'a göre yabancı bir ülkede görev yapacak olan çalışanlar, eğitim amacıyla yurtdışına gidenler ve uluslararası işletmelerin iş birliği süreçlerini yönetecek uzmanlar için kültürel zekanın tüm boyutlarını kapsayan bir kontrol listesi geliştirmiştir (Plum, 2009). Bu doğrultuda Plum'un kontrol listesi; bireylerin farklı kültürlerle karşılaştıklarında başarılı ve etkili iletişim kurabilme becerilerini öngörebilme kolaylığı sağlamak amacıyla oluşturulmuştur. Buna benzer listeler, bireysel farkındalığı arttırmanın yanı sıra kültürlerarası uyum ve iş birliğine dayalı bir dünyaya katkı sağlayacaktır.

2.15. Kültürel Zekânın Ölçülmesi

Sosyal bilimlerde ölçme ve değerlendirme her zaman zorlu bir konu olmuştur ve

kültürel zekâ da bu durumdan nasibini almıştır. Teorilerin sağlam temellere dayanması ve araştırmalarla desteklenmesi kritik öneme sahiptir. Bu bağlamda, kültürel zekâyı ölçmek için geliştirilmiş bazı yöntemler ve araçlar mevcuttur. Bu araçlar genellikle yurt dışında çalışmayı hedefleyen yönetici ve personeli değerlendirmeye odaklanır. Kültürel zekânın ölçülmesi, çok kültürlü ortamlarda görev alacak uzmanların seçiminden ziyade bireylerin gelişim alanlarını belirlemek için daha faydalı olabilir. Kültürel zekâ ölçümü, özellikle uluslararası görevlendirmeler için potansiyel adayların değerlendirilmesinde kullanılabilir. Kültürel zekâ ölçümünün kullanılmasının uygun olduğu alanlar şunlardır (Lee ve Templer, 2003):

- Kültürel zekâ ölçümü, uluslararası görevlere uygun olabilecek veya halihazırda bu tür görevlerde bulunan çalışanların performans değerlendirmesinde kullanılabilir.
- Uluslararası işlerde görev almayı planlayan veya sık sık farklı ülkelere seyahat eden teknisyenler ve yöneticiler için kültürel zekâ değerlendirmesi, bu kişilerin farklı kültürlere uyum sağlama ve etkili iletişim kurma becerilerini belirlemeye yardımcı olabilir.
- Çok kültürlü ekiplerde çalışacak potansiyel adaylar için kültürel zekâ değerlendirmesi bu kişilerin farklı kültürlerden insanlarla iş birliği yapma ve takım çalışmasına katkıda bulunma potansiyellerini ölçebilir.

Kültürel zekanın doğru bir şekilde ölçülmesi, kültürlerarası iletişimin başarısı açısından büyük öneme sahiptir. Bu nedenle Lee ve Templer'ın (2003) titizlikle inceledikleri ölçekler alandaki en güvenilir araçlardan biri olarak kabul edilmektedir. Araştırmacılar ve uygulayıcılar tarafından sıklıkla kullanılan bu ölçme ve değerlendirme ölçeklerini aşağıdaki şekilde özetlenebilmektedir:

E-Model Ölçeği: Kültürel Zekânın ölçülmesinde kullanılan 22 maddelik ölçek bireylerin farklı kültürlere uyum sağlama, empati kurma ve etkili iletişim kurma gibi becerilerini değerlendirmektedir. Bu ölçek araştırmacılar ve uygulayıcılar tarafından sıklıkla kullanılmaktadır.

Reddin tarafından 1975 yılında geliştirilen Kültürel Şok Envanteri (*Cultural Shock Inventory-CSI*): bu envanter bireylerin kültürel şokla başa çıkma becerilerini öznel değerlendirme formuyla ölçmektedir. Bireylerin bu süreçte karşılaştıkları zorlukları ya da yeterlilikleri ölçmek ile baş ettikleri zorlukları ortaya çıkartmaktadır.

Moran ve Riesenberger (2003) tarafından geliştirilen Küresel Yeterlik Değerlendirmesi: Bireylerin sahip olduğu kültürel zekâ yeterlik türünü araştırmacılar 6 madde aracılığıyla incelemektedirler.

Kültürlerarası İletişim Envanteri (*Intercultural Communication Inventory-ICI*): Kültürlerarası iletişim envanteri; çalışanların iş yerindeki farklılıklar, kültürel şok, dil ve aksan, beden dili, iletişim bozuklukları, yanlış anlamalar ve gelenekler gibi konulardaki yeterliliklerini 25 maddeyle ölçmektedir.

Kültürlerarası Gelişim Envanteri (*Intercultural Development Inventory-IDI*): Hammer, Bennett ve Wiseman (2003) tarafından geliştirilen ve kültürlerarası duyarlılık gelişim modeline dayanan bu envanter bireyin etnosentrizmden etnogöreliliğe kadar uzanan altı basamaklı model içindeki konumunu belirlemeyi amaçlar. 60 maddeden oluşan bu envanter bireyin farklı kültürlerle karşı duyarlılığını ölçer.

Kültürlerarası Uyum Yeteneği Envanteri (*Cross-Cultural Adaptability Inventory-CCAI*): Bireylere kültürlerarası etkinlik potansiyelleri hakkında geri bildirim sağlamayı amaçlayan bir eğitim aracıdır. Esneklik, algı keskinliği, bireysel zekâ ve bireysel özerklik olmak üzere dört alt alanda bireyin yeterliliğini değerlendirir (Kellet ve Meyers, 1995).

Denizaşırı Görev Envanteri (*Overseas Assignment Inventory-OAI*): Yöneticilerin ve yönetici adaylarının istek, beklenti ve tepkileriyle karşı tarafı nasıl etkilediğini anlamalarına yardımcı olur. Bireylerin farklı kültürlerdeki görevlere ne kadar uyum sağlayabildiğini ölçen bir değerlendirme envanteridir (Tucker, 1983).

Küresel Farkındalık Profili (*Global Awareness Profile-GAP*): Politika, din, farklı coğrafi bölgeler, sosyo-ekonomik yapılar ve kültürlerle ilişkin bilgi ve farkındalığı ölçmek için tasarlanmış 120 maddelik bir öz değerlendirme envanteridir. Bireylerin küresel konulara ne kadar duyarlı olduğunu değerlendirir (Corbitt, 1998).

Kültürlerarası Değerlendirme Merkezi (*Intercultural Assessment Center-IAC*): Farklı kültürlerdeki liderlik becerilerini ölçmeyi amaçlayan bu envanter Stahl tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek yönetici ve adaylarının kültürlerarası yeterliliklerini incelemeye yarayan bir formda geliştirilmiştir (Kühlmann ve Stahl, 1998).

Bu sıralanan ölçüm araçlarının yanında kültürel zekâyâ ilişkin ölçüm araçları arasında Kültürlerarası Dünya Düşüncelilik Testi (CCWM) (Der-Karabetian, 1992), Çok Kültürlülük

Farkındalık-Bilgi-Beceri Ölçeği (SAS) (D'andrea, Daniels ve Heck, 1991) gibi çeşitli yöntemler bulunmaktadır.

Kültürel zekâ hem zekâ hem de iletişim çalışmalarını birleştiren bir alan olarak özellikle psikometri yöntemlerinden faydalanmaktadır. Psikometri uzmanları, zekâyı anlamlandırmak adına geliştirdikleri hiyerarşik yapıları kültürel zekâ analizlerinde de kullanmaktadır. Kültürel zekâsı yüksek bireyler, bir durumun kültürel temelli olup olmadığını daha kolay tespit edebilir. Daha sonra bu durumu analiz ederek karşılaşılabilecekleri sorunları ve engelleri belirlemektedir. Ardından etkili çözümler üretmek için zihinsel bir yol haritası oluştururlar (Lee ve Templer, 2003). Kültürel zekâ bilişsel ve motivasyonel yönleri de kapsayan daha geniş bir çerçevede ele alınır. Bu nedenle kültürel zekanın ölçülmesi ve yönetim alanında kullanılması üzerine yapılan çalışmalar önem taşımaktadır.

Kültürel zekâ modelinde bireylerin kendi seviyelerini öznel olarak değerlendirmeleri yerine karşılıklı etkileşim süreci ile belirlenmesi daha doğru bir yaklaşım olarak görülmektedir. Plum (2008), insanların kendilerini dışarıdan değerlendirmelerinin zor olduğunu savunur ve kültürel zekanın profesyonel ortamlarda karşılıklı etkileşimle daha doğru şekilde ölçülebileceğini ileri sürer. Plum, kültürel zekanın grup çalışmaları sırasında karşılıklı etkileşim yoluyla daha sağlıklı değerlendirilebileceğini savunmaktadır.

Kültürel zekânın ölçülmesine yönelik en yaygın kullanılan araçlardan biri, Van Dyne ve arkadaşları tarafından geliştirilen Kültürel Zekâ Ölçeği (Cultural Intelligence Scale–CQS)'dir (Ang vd., 2007). Bu ölçek, metabilşsel, bilişsel, motivasyonel ve davranışsal olmak üzere dört faktörlü bir yapıya dayanmakta ve 20 maddeden oluşan öz bildirim temelli bir ölçüm aracı olarak kullanılmaktadır. Daha sonra Van Dyne ve ekibi tarafından geliştirilen genişletilmiş versiyon (Expanded Cultural Intelligence Scale–E-CQS), kültürel zekânın daha ayrıntılı alt boyutlarını değerlendirmek amacıyla 2012 yılında geliştirilmiş ve ölçeğin kapsamı genişletilerek 37 maddeye çıkarılmıştır (Van Dyne vd., 2012).

2.16. Kültürel Zekâ Üzerine Yapılan Araştırmalar

Ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde kültürel zekâ üzerine gerçekleştirilen birçok araştırmaya rastlanmaktadır. Bu çalışmalar kültürel zekâyı farklı açılardan ele alarak çeşitli sonuçlar ortaya koymuştur. Kültürel zekâyı ilişkin yurtiçi ve yurt dışında gerçekleştirilen bazı çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

2.16.1. Kültürel Zekâ ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Uluslararası literatürde kültürel zekâ (CQ) üzerine yapılan çalışmaların liderlik, duygusal zekâ, performans, sosyal sermaye, sağlık, eğitim, kariyer, öz yeterlilik, kültürlerarası uyum, kültürler arası iletişim, çatışma yönetimi ve kişilik gibi pek çok farklı konuya odaklandığı görülmektedir. Bu konularda yapılan bazı araştırmalar şu şekilde özetlenebilir:

Shokef ve Erez (2008), çok kültürlü takımlarda küresel kimlik ile kültürel zekâ arasındaki bağlantıyı incelemiştir. İsrail, Hong Kong, İspanya, Güney Kore ve Amerika Birleşik Devletleri'nden gelen 191 yüksek lisans öğrencisinin katılımıyla dört haftalık sanal bir uluslararası iş projesi kapsamında bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada küresel kimlik ile motivasyonel kültürel zekâ arasında güçlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çok uluslu iş deneyimi kazanan katılımcıların üst bilişsel, motivasyonel ve davranışsal kültürel zekâ seviyelerinde belirgin bir artış gözlemlenmiştir.

Ang ve arkadaşları (2006), 338 kişilik bir örneklem üzerinde yapılan çalışmada, kültürel zekanın boyutları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuçlar, kültürel zekanın kişilikle doğrudan bağlantılı olduğunu ve beş büyük kişilik modelindeki tüm kişilik boyutlarıyla ilişkili olduğunu göstermiştir. Özellikle kültürel zekâ ile deneyime açıklık arasında güçlü bir ilişki tespit edilmiştir (Ang vd., 2006).

Templer ve arkadaşları (2006), motivasyonel kültürel zekâ, iş izleme, yaşam doyumu ve kültürlerarası uyum arasındaki bağlantıyı araştıran bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bulgular, motivasyonel kültürel zekanın özellikle iş izleme ile olumlu yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Templer vd, 2006).

Ang ve arkadaşları (2007), kültürel zekâ bileşenlerinin kültürel uyum, kültürel yargı, karar verme ve performans üzerindeki etkisini inceleyen çalışmada kültürel zekâ boyutlarının karar verme performans, kültürel yargı ve kültürel uyum ile olumlu bir ilişki içinde olduğunu belirlemiştir (Ang vd, 2007).

Rockstuhl ve arkadaşları (2011), kültürel zekanın küreselleşen dünyada sınır ötesi liderlik üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma, genel zekâ ve duygusal zekanın ötesinde kültürel zekanın liderlik etkinliklerinde önemli bir role sahip olduğunu ortaya koymuştur (Rockstuhl vd., 2011).

Astiningsih (2021), kültürel zekânın akademik başarı ve kültürlerarası uyum üzerindeki etkisini incelemek amacıyla uluslararası üniversite öğrencileriyle bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda kültürel zekâ bileşenlerinin bireylerin kültürel uyum sürecini ve genel uyumlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Ancak kültürel zekâ boyutlarının akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Astiningsih, 2021).

2.16.2. Kültürel Zekâ ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Kültürel zekâ ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar; liderlik, örgütsel vatandaşlık, iş doyumu iş performansı, öz denetim, kişilik, iş tatmini, örgütsel adaptasyon ve tükenmişlik gibi pek çok konu ile kültürel zekâ arasındaki ilişkileri ele almaktadır.

Yeşil (2009) çalışmasında küreselleşen dünyada bireyler ve işletmeler arasındaki kültürel etkileşim giderek arttığını, bu durumun kültürel farklılıkları daha görünür ve önemli hale getirdiğini vurgulamıştır. Özellikle uluslararası faaliyet yürüten işletmeler açısından kültürel farklılıkların doğru şekilde anlaşılmasının ve yönetilmesinin kurumsal başarıyı doğrudan etkileyen temel unsurlar arasında yer aldığını belirtmiştir. Bu bağlamda kültürel farklılıkların yönetiminde kültürel zekâ, etkili bir stratejik beceri olarak öne çıkmakta ve yöneticilerin kültürlerarası ortamlarda daha başarılı kararlar almasına katkı sağlamaktadır.

Şahin ve Gürbüz (2012) çalışmalarında kültürel zekânın öz yeterlilik, görev performansı ve örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisi çok uluslu ve çok kültürlü bir örgütte görev yapan çalışanlar üzerinde incelenmiştir. Araştırma sonucunda kültürel zekâ ve öz yeterliliğin hem görev performansını hem de örgütsel vatandaşlık davranışını pozitif yönde etkilediği belirlenmiştir. Bununla birlikte kültürel zekâ ile öz yeterliliğin görev performansı ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki ortak (etkileşimsel) etkisinin anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Karataş-Çetin (2014) çalışmasında, uzakyol kaptanları ile uzakyol birinci zabıtlarının kültürel zekâ düzeyleri ve farklı kültürlerle etkileşim süreçleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların motivasyonel kültürel zekâ düzeylerinin en yüksek, üst bilişsel kültürel zekâ düzeylerinin ise ikinci sırada olduğu belirlenmiştir. Ayrıca gemi türü, yabancı dil bilgisi ve kültürlerarası yönetim eğitimi gibi değişkenlerin kültürel zekâ ile anlamlı ilişkili olduğu; buna karşılık yaş, mesleki yeterlilik ve deniz hizmet süresinin kültürel zekâ

üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

İlhan ve Çetin (2014) yaptıkları çalışmada, üniversite öğrencileri üzerinde sosyal zekâ ile kültürel zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören toplam 243 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde sosyal zekâyı ölçmek için Tromsø Sosyal Zekâ Ölçeği, kültürel zekâyı ölçmek için ise Kültürel Zekâ Ölçeği (CQS) kullanılmıştır. Elde edilen veriler yapısal eşitlik modeli ile analiz edilmiş ve sonuç olarak sosyal zekâ ile kültürel zekâ arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Mercan tarafından konaklama sektöründe gerçekleştirilen araştırmada, kültürel zekâ ile kültürlerarası duyarlılık arasındaki ilişki incelenmiştir. Edremit Körfezi'ndeki turizm işletmelerinde çalışan otel personeline uygulanan anket ve örnekleme yöntemi sonucunda, kültürel zekâ seviyesinin kültürlerarası duyarlılığı arttırdığı belirlenmiştir (Mercan, 2016). Mercan tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada kültürlerarası farklılıkların yönetiminde önemli bir yere sahip olan kültürel zekânın tanıtılması amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında kültür, zekâ ve kültürel zekâ kavramları tanımlanmış, kültürel zekânın diğer zekâ türleri ile ilişkisi ele alınmış ve kültürel farklılıkların yönetimindeki rolü teorik olarak incelenmiştir (Mercan, 2016).

Gezer ve Şahin (2017) çalışmalarında öğretmen adaylarının kültürel zekâ düzeyleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda kültürel zekânın davranış, motivasyon ve üst biliş boyutlarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumla pozitif ve anlamlı ilişki gösterdiği, biliş boyutunun ise daha düşük düzeyde ilişki sergilediği belirlenmiştir. Ayrıca yapısal eşitlik modeli sonuçları, kültürel zekânın özellikle motivasyon, üst biliş ve davranış boyutlarının öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını anlamlı biçimde yordadığını ortaya koymuştur.

Yaşar ve Ekici (2017) yapmış oldukları çalışmalarında okul öncesi öğretmen adaylarının kültürel zekâ düzeyleri ile çok kültürlü eğitime yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kültürel zekâ düzeyleri ile çok kültürlü eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kültürel zekâ düzeylerinin öğrenim görülen üniversite türüne ve farklı kültürlerin bulunduğu bir

çevrede yetiştirme durumuna göre anlamlı biçimde farklılaştığı, çok kültürlü eğitime yönelik tutumların ise sadece üniversite türüne göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

İbiş'in (2018) çalışmasında çokkültürlü toplumlarda farklı kültürlere mensup bireylerin bir arada yaşamasının kültürlerarası etkileşim becerilerini önemli hâle getirdiği saptanmıştır. Bu bağlamda kültürel zekâ, bireylerin farklı kültürleri anlayabilmesini, yorumlayabilmesini ve bu kültürlere uyum sağlayabilmesini kolaylaştıran bir yetkinlik olarak öne çıkmaktadır. Bilişsel, üst bilişsel, motivasyonel ve davranışsal boyutlardan oluşan bu yapı, bireylerin kültürel farklılıklara karşı daha esnek ve uyumlu davranmasını sağlamaktadır. Kültürel zekâ düzeyi yüksek bireylerin ise çokkültürlü ortamlarda daha etkili iletişim kurabildiği ve sosyal uyum süreçlerini daha başarılı şekilde yönetebildiği görülmektedir.

Konate (2018) hazırladığı tezde Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel zekâ düzeyleri ile kültürel uyumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin kültürel zekâ düzeyleri arttıkça kültürel uyumlarının da güçlendiği belirlenmiştir. Ayrıca motivasyonel kültürel zekâ boyutunun diğer alt boyutlara göre daha yüksek, bilişsel kültürel zekâ boyutunun ise daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin kültürel uyum düzeylerinin özellikle ulaşım sistemi, yemek kültürü ve üniversite yaşamına yönelik alanlarda daha yüksek, sosyal etkileşim boyutunda ise daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Taşdemir, Gündüz-Çekmecelioğlu, Yıkılmaz (2019), çalışmalarında, çok kültürlü bir örgüt yapısında çalışan bireylerin kültürel zekâ düzeyleri ile duygusal emek davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda kültürel zekânın çalışanların duygusal emek davranışlarını pozitif yönde etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca üst bilişsel kültürel zekâ boyutunun yüzeysel rol yapma davranışını negatif yönde, derin davranış ve doğal (samimi) davranış boyutlarını ise pozitif yönde etkilediği, davranışsal kültürel zekâ boyutunun ise yüzeysel davranış, derin davranış ve doğal davranış üzerinde pozitif etkisinin bulunduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulguları, çok kültürlü çalışma ortamlarında kültürel zekânın çalışanların duygularını yönetmeleri ve örgütün beklediği duygusal davranışları sergilemeleri açısından önemli bir role sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Şen (2019) hazırladığı çalışmada Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu

öğrencilerin kültürel zekâ, kültürel adaptasyon ve akademik performansları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların kültürel zekâ düzeyleri ile kültürel adaptasyonları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğu ayrıca hem kültürel zekânın hem de kültürel adaptasyonun akademik performansı olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Doğan ve Karakuş (2020) çalışmalarında 2003-2020 yılları arasında yayımlanan yerli ve yabancı literatürdeki kültürel zekâ araştırmalarını kapsamlı biçimde incelemiştir. Araştırma kapsamında toplam 152 çalışma değerlendirilmiş ve kültürel zekâ çalışmalarının yıllar içerisinde giderek arttığı belirlenmiştir. Ayrıca kültürel zekânın en çok diğer değişkenlerle doğrudan ve dolaylı ilişkileri bağlamında ele alındığı, buna karşın yerli literatürde kültürel zekâya ilişkin araştırmaların sayısının sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Göktürk (2023), kültürel zekâ kavramını kuramsal açıdan ele alarak kültür ve zekâ arasındaki ilişkiyi kapsamlı biçimde incelemiştir. Çalışmada kültürel zekânın bireyin kültürel farklılıkları yönetebilme kapasitesi olarak değerlendirildiği, kültür ve zekâ arasındaki ilişkinin kavramsal temelleri ile bu ilişkinin ampirik olarak nasıl ele alındığı tartışılmıştır. Ayrıca kültürel zekânın farklı disiplinlerde giderek daha fazla önem kazanan çok boyutlu bir kavram olduğu vurgulanmıştır.

Ulusal ve uluslararası alanda yapılan literatür çalışmalarını incelediğimizde kültürel zekâ (CQ) üzerine birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Araştırmaların büyük bir kısmında, CQ kavramının farklı kültürel yapılarla uyum sağlamanın ve kültürlerarası etkileşimi başarılı bir şekilde yürütmenin anahtarı olduğu vurgulanmaktadır. Araştırmaların tarihlerini incelediğimizde uluslararası literatürde kültürel zekâ kavramının ortaya çıkışı 2000'li yılların başına dayanırken, Türkiye de bu kavramın literatüre girişi 2009 yılına rastlamaktadır. Bireyin farklı kültürleri anlayabilmesi, bu kültürdeki insanlarla etkili ve doğru iletişim kurabilmesi ve empati yeteneğini geliştirebilmesi için yüksek kültürel zekâya (CQ) sahip olması gerekmektedir. Dolayısıyla eğitim alanında bu beceriye dikkat çekmek oldukça önemlidir.

2.17. YÖNTEM

2.17.1. Araştırmanın Modeli

İlahiyat fakültesi öğrencilerinin kültürel zekâ düzeylerinin çeşitli değişkenler

açısından incelendiği bu çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma araştırma deseni sosyal bilimler alanında sıkça tercih edilen ve belirli bir olgunun derinlemesine incelemesini amaçlayan bir yöntemdir. Dolayısıyla bu yaklaşım, araştırmacılara nitel ve nicel incelemelerde elde edilen verilerin sınırlılıklarını ortadan kaldırarak ve bunun yanında her iki yöntemin de üstün yönlerinden faydalanmalarını sağlamaktadır (Johnson ve Christensen, 2004; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004).

Günümüzde araştırma alanında nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanılması, “karma araştırma yöntemi” olarak adlandırılan bir paradigmanın gelişmesine yol açmıştır. Bu yeni paradigma, araştırmacıların karşılaştığı karmaşıklıklara yanıt ararken, nitel ve nicel yöntemler arasındaki seçim yapma sürecinde daha esnek bir yaklaşım sergilemelerini mümkün kılmaktadır. Karma araştırma, bir çalışmanın ya da araştırmanın nitel ve nicel verilerini toplama, analiz etme ve yorumlama süreçlerini kapsamaktadır (Onwuegbuzie ve Leech, 2009). Bu durum, araştırmacılara daha kapsamlı ve derinlemesine bir bakış açısı geliştirme fırsatı sunarak, elde edilen sonuçların geçerliliğini arttırmaktadır.

Karma yöntemlerin sunduğu esneklik ve çeşitlilik, giderek artan bir şekilde araştırmalarda tercih edilmektedir. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılmasının gerekliliği, karma araştırma yöntemi tasarımlarına duyulan ihtiyacın artmasıyla daha da belirgin hale gelmektedir (Greene, 2005). Nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanılması karma araştırma yöntemi ile bu iki araştırma yöntemi arasında köprü kurmaya olanak tanımaktadır (Onwuegbuzie ve Leech, 2009). Sonuç olarak, bu yöntemlerin entegrasyonu, araştırma sonuçlarının zenginliğini ve derinliğini arttırarak, daha etkili çözümler geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Bu çalışmada karma araştırma desenlerinden iç içe geçmiş desen kullanılmıştır. Eş zamanlı iç içe geçmiş desen, araştırma problemlerine yönelik zengin ve geniş bir bakış açısı kazandırma fonksiyonuna sahiptir (Creswell, 2013). Araştırmada, nitel ve nicel verilerin eş zamanda toplanması ve nitel verilerin nicel verileri destekleme amacıyla kullanılması hedeflendiği için eş zamanlı iç içe geçmiş desenin kullanılması tercih edilmiştir.

2.17.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitleme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi

aynı evrenin temsil yeteneğine sahip olan farklılıkların bir araya gelerek ortak bir örüntü oluşturmalarını ifade eder (Patton, 2014). Katılımcılar 2024-2025 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin farklı bölgelerinde yer alan üniversitelerin İlahiyat Fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken farklı illerdeki üniversitelerden öğrencilerin katılım sağlamasına özen gösterilmiştir.

Çizelge 2.3. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Değişken Türü	Gruplar	N	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	759	52,3
	Erkek	691	47,7
Öğrenim Görülen Kademe	Hazırlık Sınıfı	184	12,7
	1.Sınıf	258	17,8
	2.Sınıf	542	37,4
	3.Sınıf	363	25,0
	4.Sınıf	103	7,1
Anne Eğitim Durumu	Okur Yazar Değil	20	1,4
	İlkokul	186	12,8
	Orta Okul	167	11,5
	Lise	595	41,0
	Üniversite	409	28,2
	Lisansüstü	72	5,0
Baba Eğitim Durumu	Okuryazar Değil	3	0,2
	İlkokul	56	3,9
	Orta Okul	73	5,0
	Lise	545	37,6
	Üniversite	711	49,0
	Lisansüstü	62	4,3
Toplam		1450	100

2.17.3. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın nicel verileri, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı içerisinde Türkiye'deki

çeşitli devlet üniversitelerinin İlahiyat Fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerden yaklaşık üç aylık bir süre içerisinde toplanmıştır. Verilerin toplanmasında Google Formlar aracılığıyla oluşturulan veri toplama formu kullanılmış ve ilgili form çevrim içi ortamda katılımcılara ulaştırılmıştır. Araştırmaya toplam 1450 öğrenci katılmış olup, katılımcıların 759'u (%52,3) kadın, 691'i (%47,7) erkektir.

Araştırmanın nitel verileri ise gönüllülük esasına göre belirlenen 22 İlahiyat Fakültesi öğrencisi ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Görüşmeler, katılımcılardan alınan randevular doğrultusunda uygun bir ortamda yüz yüze gerçekleştirilmiş ve her bir görüşme yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür. Katılımcıların izni doğrultusunda ses kayıt cihazıyla kaydedilen görüşmeler, daha sonra araştırmacı tarafından deşifre edilerek yazılı metne dönüştürülmüş ve analiz sürecine hazır hâle getirilmiştir.

2.17.4. Veri Toplama Araçları

İlahiyat fakültesi öğrencilerinin Kültürel Zekâ düzeylerinin incelendiği bu çalışmada nicel ve nitel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Nicel verilerin toplanmasında Kültürel Zekâ ölçeği, nitel verilerin elde edilmesinde ise yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Kültürel Zekâ Ölçeği: Katılımcıların kültürel zekâ algı düzeyini belirlemek amacıyla Ang vd. (2007) tarafından geliştirilen ve İlhan ve Çetin (2014) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Kültürel Zekâ” ölçeğinden yararlanılmıştır. Beşli Likert tipinde olan ölçek dört boyuttan ve 20 maddeden oluşmaktadır. 1-4. maddeler “üst biliş” boyutunu, 5-10. maddeler “biliş” boyutunu, 11-15. maddeler “motivasyon” boyutunu, 16-20. maddeler ise “davranış” boyutunu oluşturmaktadır. “Kültürlerarası etkileşimlerde kullandığım kültürel bilgimin farkındayım”, “Farklı kültürden insanlarla etkileşim kurmaktan zevk alırım” örnek maddeler arasındadır. Ölçeğin Türkçe formuna ait Cronbach alfa değeri .758 olarak hesaplanmıştır (İlhan ve Çetin, 2014). Bu çalışmada kültürel zekâ ölçeğine yönelik tanımlayıcı istatistikler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Çizelge 2.4. Kültürel Zekâ Ölçeği ve Alt Boyutlarına Yönelik Tanımlayıcı İstatistikler

Ölçek ve Alt Boyutları	Skewness	Kurtosis	x	S	Min- Max Değer
Kültürel Zekâ Ölçeği	-0,727	0,194	3,35	0,788	Min-Max (1-5) 1: Hiç Katılmıyorum – 5: Tamamen Katılıyorum
Üst Biliş	-0,445	-0,472	3,28	0,949	
Biliş	-0,700	-0,023	3,42	0,887	
Motivasyon	-0,549	-0,430	3,35	0,940	
Davranış	-0,275	-0,402	3,48	0,949	

Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu: İlahiyat fakültesi öğrencilerinin kültürel zekaya ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formun hazırlık aşamasında başlangıçta 10 taslak soru oluşturulmuş; hazırlanan sorular kapsam geçerliliği ve amaca hizmet etme düzeyi açısından uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda araştırmanın odak noktasıyla örtüşmeyen, birbiriyle örtüşen altı soru formdan çıkarılmıştır. Kalan sorular üzerinden yapılan düzenlemelerle form nihai yapısına kavuşturulmuştur. Araştırma, İlahiyat fakültesi bünyesinde eğitim gören ve gönüllülük esasına dayalı olarak katılım sağlayan 22 öğrenci ile yürütülmüştür. Görüşmeler, katılımcıların kendilerini rahatça ifade edebilmelerine olanak tanıyan uygun fiziksel koşullarda ve önceden planlanan randevu saatlerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle yapılan yüz yüze görüşmeler 15-20 dakika sürmüştür. Veri kaybını önlemek ve analizin güvenilirliğini artırmak amacıyla, görüşme süreci ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Elde edilen ses kayıtları, daha sonra metne aktarılarak analiz edilebilir akademik dokümanlar haline getirilmiştir.

2.17.5. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, 2024-2025 Eğitim ve Öğretim Yılı içerisinde Türkiye’de farklı üniversitelerde öğrenim görmekte olan İlahiyat Fakültesi lisans öğrencilerinden toplanmıştır. Veri toplama sürecine başlamadan önce araştırmanın etik ilkelere uygun biçimde yürütülebilmesi amacıyla gerekli etik kurul izni alınmıştır.

Araştırmanın nicel verileri, Ang vd. (2007) tarafından geliştirilen, İlhan ve Çetin (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan Kültürel Zekâ Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir.

Ölçek, gönüllülük esasına göre araştırmaya katılmayı kabul eden öğrenciler tarafından çevrim içi ortamda doldurulmuştur. Katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış, elde edilen bilgilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılacağı ve kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı belirtilmiştir. Veri toplama sürecinde toplam 1450 öğrenciden geçerli veri elde edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda ise amaçlı örnekleme yöntemi doğrultusunda belirlenen ve gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden 22 İlahiyat Fakültesi öğrencisi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, katılımcıların kendilerini rahat ifade edebilecekleri uygun ortamlarda, önceden belirlenen gün ve saatlerde yüz yüze yapılmıştır. Her bir görüşme ortalama 15-20 dakika sürmüştür, katılımcıların açık rızası alınarak ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler tamamlandıktan sonra ses kayıtları yazılı metne dönüştürülmüş ve içerik analizine hazır hâle getirilmiştir. Nicel ve nitel veri toplama süreçleri tamamlandıktan sonra elde edilen veriler analiz edilmek üzere düzenlenmiş ve araştırmanın amaçları doğrultusunda istatistiksel analiz ile içerik analizi süreçlerine aktarılmıştır.

2.17.6. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, SPSS 22.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. İlk olarak ölçekte yer alan maddelere ilişkin tanımlayıcı istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma, minimum–maksimum değerler) ile dağılım ölçütleri olan çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri hesaplanmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 aralığında olması, verilerin normal dağıldığını göstermiştir.

Verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendikten sonra, demografik değişkenlere (örneğin cinsiyet, sınıf düzeyi, fakülte türü) göre kültürel zekâ düzeylerinde anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık gözlemlendiği durumlarda, farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD testi ile çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır.

Çalışmamızın nitel veriler kapsamında betimsel analiz tekniği çerçevesinde yüz yüze görüşme tekniği kullanılarak veriler elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, ilahiyat fakültelerinin farklı kademelerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde katılımcıların deneyimlerini, duygularını ve tutumlarını derinlemesine

irdelemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form aracılığıyla katılımcılara; farklı kültürlerle etkileşim süreçleri, bu süreçte hissedilen olumlu/olumsuz duygular, kariyer planlamasındaki tercih gerekçeleri ve iletişim stratejilerine yönelik açık uçlu sorular yöneltilmiştir.

Görüşmelerden elde edilen veriler, ses kayıtlarının dökümü yapılarak metne dönüştürülmüştür. Elde edilen bu nitel veriler, içerik analizi tekniği ile incelenmiş veriler önce kodlanmış, benzer özellik gösteren kodlar bir araya getirilerek temalar ve kategoriler oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular, araştırmanın amacı doğrultusunda yorumlanarak katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

2.17.7. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın nicel boyutunda kullanılan Kültürel Zekâ Ölçeği, Ang vd. (2007) tarafından geliştirilmiş ve İlhan ve Çetin (2014) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe formuna ilişkin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .758 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada da veri analizine geçilmeden önce ölçeğe ilişkin tanımlayıcı istatistikler incelenmiş; çarpıklık ve basıklık değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu belirlenerek analizlerin parametrik testlerle yürütülmesine karar verilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda ise inandırıcılık (*credibility*), aktarılabilirlik (*transferability*), tutarlılık (*dependability*) ve doğrulanabilirlik (*confirmability*) ilkeleri doğrultusunda çeşitli önlemler alınmıştır. İnanırlılığı artırmak amacıyla görüşmeler katılımcıların kendilerini rahat ifade edebilecekleri ortamlarda gerçekleştirilmiş ve katılımcı teyidine (*member checking*) başvurularak görüşme kayıtlarının doğruluğu katılımcılar tarafından kontrol edilmiştir. Ayrıca görüşme formu hazırlanırken alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuş, sorular uzman değerlendirmeleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir.

Tutarlılığı sağlamak amacıyla veri toplama ve analiz süreçleri ayrıntılı biçimde raporlanmış, içerik analizi sistematik olarak yürütülerek kodlama ve tema oluşturma aşamaları açık şekilde açıklanmıştır. Doğrulanabilirliği artırmak amacıyla araştırma bulguları doğrudan katılımcı ifadeleriyle desteklenmiş ve yorumların elde edilen verilere dayandırılmasına özen gösterilmiştir. Böylece araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini artırmaya yönelik gerekli yöntemsel önlemler alınmıştır.

2.18. BULGULAR

2.18.1. NİCEL BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde toplanan nicel verilerin analiz sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunu kadın (%52.3), 2. sınıf öğrencisi (%37.4), anne eğitim durumu lise mezunu olan (%41.0), baba eğitim durumu üniversite olan (%49.0) öğrencilerin oluşturduğu gözlemlenmektedir.

2.18.1.1. Cinsiyete Göre Kültürel Zekâ Ölçeği ve Alt Boyutlarının Farklılaşmasına Yönelik t Testi Sonuçları

Çizelge 2.5. Cinsiyete Göre Kültürel Zekâ Ölçeği ve Alt Boyutlarının Farklılaşmasına Yönelik t Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	x	Ss	T	P
Kültürel Zekâ Ölçeği	Kadın	759	3,36	,79605	0,700	0,484
	Erkek	691	3,33	,77961		
Üst Biliş	Kadın	759	3,28	,98038	0,370	0,712
	Erkek	691	3,27	,91525		
Biliş	Kadın	759	3,43	,89076	0,305	0,761
	Erkek	691	3,41	,88467		
Motivasyon	Kadın	759	3,37	,95227	0,829	0,407
	Erkek	691	3,33	,92784		
Davranış	Kadın	759	3,28	,98038	0,370	0,712
	Erkek	691	3,27	,91525		

Cinsiyete göre kültürel zekâ düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Tablo 3'te yer alan veriler incelendiğinde katılımcıların kültürel zekâ düzeyleri ve alt boyutlarından olan üst biliş, biliş, motivasyonla davranış düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı ($p>0.05$) gözlemlenmektedir.

2.18.1.2. Sınıfa Göre Kültürel Zekâ Ölçeği ve Alt Boyutlarının Farklılaşmasına Yönelik Anova Testi Sonuçları

Çizelge 2.6. Sınıfa Göre Kültürel Zekâ Ölçeği ve Alt Boyutlarının Farklılaşmasına Yönelik Anova Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Sınıf (Üniversite)	N	$\bar{x}$	Ss	F	P	Post-hoc.
Kültürel Zekâ Ölçeği	Hazırlık Sınıfı	184	2,95	1,07311	17,933	0,000*	5>0 (p=0,000)
	1.sınıf	258	2,99	1,03989			5>1 (p=0,000)
	2.sınıf	542	3,35	,88918			4>0 (p=0,000)
	3.sınıf	363	3,47	,80691			4>1 (p=0,000)
	4.sınıf	103	3,47	,95378			3>0 (p=0,000)
Üst Biliş	Hazırlık Sınıfı	184	2,89	1,02869	29,314	0,000*	3>1 (p=0,000)
	1.sınıf	258	3,06	,98556			5>0 (p=0,000)
	2.sınıf	542	3,38	,82162			5>1 (p=0,000)
	3.sınıf	363	3,52	,78987			5>2 (p=0,000)
	4.sınıf	103	3,79	,87430			5>3 (p=0,044)
Biliş	Hazırlık Sınıfı	184	2,95	1,02474	24,901	0,000*	4>1 (p=0,000)
	1.sınıf	258	3,20	,99857			4>0 (p=0,000)
	2.sınıf	542	3,53	,79842			3>0 (p=0,000)
	3.sınıf	363	3,59	,75321			3>1 (p=0,000)
	4.sınıf	103	3,64	,82390			2>0 (p=0,024)
Motivasyon	Hazırlık Sınıfı	184	2,99	1,10319	17,630	0,000*	5>0 (p=0,000)
	1.sınıf	258	3,12	1,05704			5>1 (p=0,000)
	2.sınıf	542	3,40	,87352			4>1 (p=0,000)
	3.sınıf	363	3,56	,78156			4>0 (p=0,000)
	4.sınıf	103	3,59	,87757			3>0 (p=0,000)
Davranış	Hazırlık Sınıfı	184	2,95	1,07311	17,933	0,000*	3>1 (p=0,001)
	1.sınıf	258	2,99	1,03989			5>0 (p=0,000)
	2.sınıf	542	3,35	,88918			5>1 (p=0,000)
	3.sınıf	363	3,47	,80691			4>1 (p=0,000)
	4.sınıf	103	3,47	,95378			4>0 (p=0,000)

Katılımcıların öğrenim gördüğü sınıfa göre kültürel zekâ düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesine yönelik analiz sonuçlarının yer aldığı Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların kültürel zekâ düzeyleri ve alt boyutlarının sınıflarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı ($p<0.05$) görülmektedir.

Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesine yönelik yapılan post hoc Tukey HSD testi sonuçlarına göre kültürel zekâ ölçeğinde; ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta yer alan öğrencilerle hazırlık sınıfında yer alan öğrenciler arasında ikinci,

üçüncü ve dördüncü sınıfta yer alan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Bu çerçevede hazırlık sınıfında yer alan öğrencilerin kültürel zekâ düzeylerinin ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta yer alan öğrencilere göre daha düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca ikinci sınıfta yer alan öğrencilerle birinci sınıfta yer alan öğrenciler arasında ikinci sınıf lehine, üçüncü sınıfta yer alan katılımcılarla birinci sınıfta yer alan katılımcılar arasında üçüncü sınıfta yer alan katılımcılar lehine, son olarak dördüncü sınıfta yer alan katılımcılarla birinci sınıfta yer alan katılımcılar arasında dördüncü sınıfta yer alan katılımcılar lehine anlamlı farklılaşmalar bulunmuştur.

Üst biliş alt boyutunda ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta yer alan öğrencilerle hazırlık sınıfında yer alan öğrenciler arasında ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta yer alan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Bu çerçevede hazırlık sınıfında yer alan öğrencilerin üst biliş düzeylerinin ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta yer alan öğrencilere göre daha düşük olduğu bulunmuştur.

Biliş alt boyutunda hazırlık sınıf öğrencileriyle birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri arasında hazırlık sınıfında yer alan öğrenciler aleyhine anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Bu çerçevede hazırlık sınıfında yer alan öğrencilerin biliş düzeylerinin diğer gruplarda yer alan öğrencilere göre daha düşük olduğu bulunmuştur.

Motivasyon alt boyutunda ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta yer alan öğrencilerle hazırlık sınıfında yer alan öğrenciler arasında ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta yer alan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Bu çerçevede hazırlık sınıfında yer alan öğrencilerin motivasyon düzeylerinin ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta yer alan öğrencilere göre daha düşük olduğu bulunmuştur.

Davranış alt boyutunda ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta yer alan öğrencilerle hazırlık sınıfında yer alan öğrenciler arasında ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta yer alan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Bu çerçevede hazırlık sınıfında yer alan öğrencilerin davranış düzeylerinin ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta yer alan öğrencilere göre daha düşük olduğu bulunmuştur.

2.18.1.3. Anne Eğitim Durumuna Göre Kültürel Zekâ Ölçeği ve Alt Boyutlarının Farklılaşmasına Yönelik Anova Testi Sonuçları

Çizelge 2.7. Anne Eğitim Durumuna Göre Kültürel Zekâ Ölçeği ve Alt Boyutlarının Farklılaşmasına Yönelik Anova Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Anne Eğitim Durumu	N	$\bar{x}$	Ss	F	P	Post-hoc.
Kültürel Zekâ Ölçeği	Okur yazar değil	20	2,90	,80516	22,752	0,000*	6>0 (p=0,009)
	İlkokul	186	2,91	,98089			6>1 (p=0,000)
	Ortaokul	167	3,05	,81656			6>2 (p=0,000)
	Lise	595	3,42	,74735			5>0 (p=0,010)
	Üniversite	409	3,54	,63975			5>1 (p=0,000)
	Lisansüstü	72	3,61	,56286			4>0 (p=0,084)
Üst Biliş	Okur yazar değil	20	3,01	1,11649	19,193	0,000*	4>1 (p=0,000)
	İlkokul	186	2,86	1,13453			7>2 (p=0,000)
	Ortaokul	167	3,02	,93558			7>3 (p=0,000)
	Lise	595	3,37	,82831			6>3 (p=0,000)
	Üniversite	409	3,55	,79624			6>4 (p=0,000)
	Lisansüstü	72	3,63	,75402			6>5 (p=0,026)
Biliş	Okur yazar değil	21	2,94	,88715	23,126	0,000*	7>0 (p=0,003)
	İlkokul	186	2,96	1,03013			7>2 (p=0,000)
	Ortaokul	167	3,13	,97322			7>3 (p=0,000)
	Lise	595	3,49	,86419			6>0 (p=0,005)
	Üniversite	409	3,62	,71536			6>2 (p=0,000)
	Lisansüstü	72	3,73	,70415			6>3 (p=0,000)
Motivasyon	Okur yazar değil	21	2,88	1,23705	17,458	0,000*	5>0 (p=0,045)
	İlkokul	186	2,90	1,11501			5>2 (p=0,000)
	Ortaokul	167	3,09	,96489			5>3 (p=0,000)
	Lise	595	3,43	,91278			7>0 (p=0,041)
	Üniversite	409	3,53	,80647			7>2 (p=0,000)
	Lisansüstü	72	3,55	,68690			7>3 (p=0,006)
Davranış	Okur yazar değil	21	3,00	,93808	14,621	0,000*	6>0 (p=0,018)
	İlkokul	186	2,90	1,16214			6>2 (p=0,000)
	Ortaokul	167	2,96	,94567			6>3 (p=0,000)
	Lise	595	3,35	,90385			5>2 (p=0,000)
	Üniversite	409	3,44	,85941			5>3 (p=0,000)
	Lisansüstü	72	3,51	,76168			

Katılımcıların annelerinin eğitim durumlarına göre kültürel zekâ düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesine yönelik yapılan analiz sonuçlarının yer aldığı Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların kültürel zekâ düzeyleri ve alt boyutlarının anne eğitim durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($p<0.05$).

Bu farklılaşmaların hangi alt boyutlar özelinde olduğunun belirlenmesine yönelik yapılan post hoc Tukey HSD testi sonuçlarına göre annelerinin lisansüstü eğitim mezunu öğrencilerle okur yazar olmayan, annelerinin ilkokul ve ortaokul eğitim mezunu olan

öğrenciler arasında annesi lisansüstü mezunu olan katılımcılar lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Ayrıca annesi üniversite mezunu olan öğrencilerle ortaokul ilkokul ve okur-yazar olmayan annesi olan katılımcılar arasında annesi üniversite mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı farklılaşmalar ortaya çıkmıştır. Bu durum öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyleri arttıkça kültürel zekâ düzeylerinin yükseldiğini göstermektedir.

Üst biliş alt boyutunda annesi lisansüstü mezunu olan grupla annesi ilkokul ve ortaokul mezunu olan grup arasında lisansüstü mezunu olan grup lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Ayrıca üniversite mezunu olan grupla ilkokul, ortaokul ve lise eğitim düzeyine sahip grup arasında üniversite eğitim düzeyine sahip grupta annesi yer alan katılımcılar lehine anlamlı farklılaşmalar bulunmuştur. Bu sonuçlar öğrencilerin annelerinin eğitim durumları arttıkça üst biliş düzeylerinin yükseldiğini göstermektedir.

Biliş alt boyutunda anneleri lisansüstü mezunu olan grupla, anneleri ilkokul ve ortaokul mezunu olan ve okur yazar olmayan grup arasında anneleri lisansüstü mezunu olan grup lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Ayrıca anne eğitim düzeyi üniversite olan grupla anneleri okur yazar olmayan, ilkokul ve ortaokul mezunu olan gruplar arasında anne eğitim düzeyi üniversite olan grup lehine anlamlı farklılaşmalar bulunmuştur. Bu sonuçlar öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyleri arttıkça biliş düzeylerinin yükseldiğini göstermektedir.

Motivasyon alt boyutunda anneleri lisansüstü mezunu olan grupla, anneleri ilkokul ve ortaokul mezunu olan ve okur yazar olmayan grup arasında anne eğitim düzeyi lisansüstü olan grup lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Ayrıca anneleri üniversite mezunu olan grupla anneleri okur yazar olmayan, ilkokul ve ortaokul mezunu olan gruplar arasında anne eğitim düzeyi üniversite olan grup lehine anlamlı farklılaşmalar bulunmuştur. Bu sonuçlar öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyleri arttıkça motivasyon düzeylerinin yükseldiğini göstermektedir.

Davranış alt boyutunda anne eğitim düzeyi lisansüstü olan grupla eğitim düzeyi ilkokul ve ortaokul olan grup arasında anne eğitim düzeyi lisansüstü olan grup lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Ayrıca anne eğitim düzeyi üniversite olan grupla anne eğitim düzeyi ilkokul ve ortaokul mezunu olan gruplar arasında anne eğitim düzeyi üniversite olan grup lehine anlamlı farklılaşmalar bulunmuştur. Bu sonuçlar öğrencilerin annelerinin eğitim

düzeyleri arttıkça davranış düzeylerinin yükseldiğini göstermektedir.

2.18.1.4. Baba Eğitim Durumuna Göre Kültürel Zekâ Ölçeği ve Alt Boyutlarının Farklılaşmasına Yönelik Anova Testi Sonuçları

Çizelge 2.8. Baba Eğitim Durumuna Göre Kültürel Zekâ Ölçeği ve Alt Boyutlarının Farklılaşmasına Yönelik Anova Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Baba Eğitim Durumu	n	$\bar{x}$	Ss	F	P	Post-hoc.
Kültürel Zekâ Ölçeği	İlkokul	59	2,56	,81394	37,020	0,000*	7>2 (p=0,000)
	Ortaokul	73	3,14	,73629			7>3 (p=0,001)
	Lise	545	3,18	,81455			7>4 (p=0,000)
	Üniversite	711	3,53	,70710			6>2 (p=0,000)
	Lisansüstü	62	3,66	,61379			6>3 (p=0,001) 6>4 (p=0,000)
Üst Biliş	İlkokul	59	2,62	1,03221	25,341	0,000*	7>2 (p=0,000)
	Ortaokul	73	3,18	,91004			7>3 (p=0,006)
	Lise	545	3,15	,94523			7>4 (p=0,000)
	Üniversite	711	3,50	,82034			6>2 (p=0,000)
	Lisansüstü	62	3,70	,79424			6>3 (p=0,027) 6>4 (p=0,000)
Biliş	İlkokul	59	2,47	,86462	23,126	0,000*	7>2 (p=0,000)
	Ortaokul	73	3,13	,85842			7>3 (p=0,000)
	Lise	545	3,26	,91595			7>4 (p=0,000)
	Üniversite	711	3,61	,79482			6>2 (p=0,000)
	Lisansüstü	62	3,87	,69961			6>3 (p=0,000) 6>4 (p=0,000)
Motivasyon	İlkokul	59	2,57	1,06654	17,458	0,000*	7>2 (p=0,000)
	Ortaokul	73	3,22	,90466			7>4 (p=0,040)
	Lise	545	3,17	,94731			6>2 (p=0,000)
	Üniversite	711	3,55	,87178			6>3 (p=0,023)
	Lisansüstü	62	3,51	,85427			6>4 (p=0,000)
Davranış	İlkokul	59	2,62	,99453	14,621	0,000*	7>2 (p=0,000)
	Ortaokul	73	3,06	,87666			7>3 (p=0,036)
	Lise	545	3,13	,98063			7>4 (p=0,020)
	Üniversite	711	3,44	,89166			6>2 (p=0,000)
	Lisansüstü	62	3,51	,84353			6>3 (p=0,007) 6>4 (p=0,000)

Katılımcıların babalarının eğitim durumlarına göre kültürel zekâ düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesine yönelik yapılan analiz sonuçlarının yer aldığı tablo 6 incelendiğinde katılımcıların kültürel zekâ düzeyleri ve alt boyutlarının baba eğitim durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($p<0.05$).

Bu farklılaşmaların hangi alt boyutlar özelinde olduğunun belirlenmesine yönelik yapılan post hoc Tukey HSD testi sonuçlarına göre babaları lisansüstü mezunu olan öğrencilerle, babaları ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan grup arasında lisansüstü eğitim düzeyine sahip grup lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Ayrıca üniversite mezunu babaya sahip öğrencilerle babaları ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan grup

arasında üniversite eğitim düzeyine sahip grup lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Bu sonuçlar öğrencilerin babalarının eğitim düzeyleri arttıkça kültürel zekalarının yükseldiğini göstermektedir.

Üst biliş alt boyutunda yapılan post hoc analizi sonuçlarına göre lisansüstü eğitim düzeyine sahip babaya sahip öğrencilerle ilkokul, ortaokul ve lise eğitim düzeyine sahip grup arasında lisansüstü eğitim düzeyine sahip grup lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Ayrıca üniversite eğitim düzeyine sahip babaya sahip öğrencilerle ilkokul, ortaokul ve lise eğitim düzeyine sahip grup arasında üniversite eğitim düzeyine sahip grup lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Bu sonuçlar öğrencilerin babalarının eğitim düzeyleri arttıkça üst biliş düzeylerinin yükseldiğini göstermektedir.

Biliş alt boyutunda yapılan post hoc analizi sonuçlarına göre lisansüstü eğitim düzeyine sahip babaya sahip öğrencilerle ilkokul, ortaokul ve lise eğitim düzeyine sahip grup arasında lisansüstü eğitim düzeyine sahip grup lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Ayrıca üniversite eğitim düzeyine sahip babaya sahip öğrencilerle ilkokul, ortaokul ve lise eğitim düzeyine sahip grup arasında üniversite eğitim düzeyine sahip grup lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Bu sonuçlar öğrencilerin babalarının eğitim düzeyleri arttıkça biliş düzeylerinin yükseldiğini göstermektedir.

Motivasyon alt boyutunda yapılan post hoc analizi sonuçlarına göre lisansüstü eğitim düzeyine sahip babaya sahip öğrencilerle ilkokul ve lise eğitim düzeyine sahip grup arasında lisansüstü eğitim düzeyine sahip grup lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Ayrıca üniversite eğitim düzeyine sahip babaya sahip öğrencilerle ilkokul, ortaokul ve lise eğitim düzeyine sahip grup arasında üniversite eğitim düzeyine sahip grup lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Bu sonuçlar, öğrencilerin babalarının eğitim düzeyleri arttıkça motivasyon düzeylerinin yükseldiğini göstermektedir.

Davranış alt boyutunda yapılan post hoc analizi sonuçlarına göre lisansüstü eğitim düzeyine sahip babaya sahip öğrencilerle ilkokul, ortaokul ve lise eğitim düzeyine sahip grup arasında lisansüstü eğitim düzeyine sahip grup lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Ayrıca üniversite eğitim düzeyine sahip babaya sahip öğrencilerle ilkokul, ortaokul ve lise eğitim düzeyine sahip grup arasında üniversite eğitim düzeyine sahip grup lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Bu sonuçlar öğrencilerin babalarının eğitim düzeyleri arttıkça

davranış düzeylerinin yükseldiğini göstermektedir.

2.18.2. NİTEL BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde İlahiyat Fakültesi öğrencileriyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Görüşme verileri, içerik analizi doğrultusunda belirli temalar altında sınıflandırılmıştır. Bu temalar; (a) farklı kültürlerle karşılaşma anında ortaya çıkan duygusal tepkiler, (b) kültürlerarası etkileşim sürecinde deneyimlenen olumlu ve olumsuz duygular ve bunların nedenleri, (c) kariyer planlamasında kültürel yakınlık/uzaklık algısının iş ortaklığı tercihlerine etkisi ve (d) kültürlerarası iletişimde dikkat edilen hususlar şeklinde yapılandırılmıştır.

2.18.2.1. İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Farklı Kültürlerden Bireylerle Tanışırken Hissettikleri ve Bu Tanışmanın Uyandırdığı Duygulara İlişkin Görüşleri

Çizelge 2.9. İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Farklı Kültürlerden Bireylerle Tanışırken Hissettikleri ve Bu Tanışmanın Uyandırdığı Duygulara İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	N
İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin farklı kültürlerden bireylerle tanışırken hissettikleri ve bu tanışmanın uyandırdığı duygulara ilişkin görüşleri	Merak	3
	Katkı	1
	Farklılık	5
	Yenilik	1
	Heyecan	2
	Mutluluk	1
	Güzellik	2
	Gelişim	1
	Olumlu	1
	Sevinç	1
	Paylaşım	1
	Yeni bir dil	1
	Yeni bir kültür	1
	Şaşırtıcı	1

Tablo 7’de yer alan görüşlere bakıldığında katılımcıların farklı kültürlerden bireylerle karşılaşma deneyimlerine ilişkin ifadeleri genel olarak olumlu bir duygusal çerçeve ortaya koyduğu görülmektedir. Görüşmelerde en sık tekrar eden kodların “farklılık”, “merak”, “heyecan” ve “yenilik” olduğu söylenebilmektedir. Bu durum, öğrencilerin kültürlerarası karşılaşmaları tehdit edici bir durumdan ziyade öğrenme ve keşif fırsatı olarak anlamlandırdıklarını göstermektedir.

Elde edilen bulgular, kültürlerarası etkileşimin öğrencilerde öncelikle bilişsel bir merak ve duygusal bir uyarılma yarattığını, sonrasında bu durumun olumlu duygulara (mutluluk, sevinç, gelişim algısı) dönüştüğünü ortaya koymaktadır. Bu örüntü, kültürel farklılıkların öğrenciler tarafından bir “belirsizlik alanı” olarak algılanmasına rağmen kısa sürede “öğrenme motivasyonuna” dönüştürüldüğünü göstermektedir. Bu bağlamda katılımcıların ifadeleri, kültürel etkileşimin kültürel zekânın özellikle motivasyonel boyutuyla ilişkili olabileceğine işaret etmektedir.

Görüşmelerde elde edilen veriler, öğrencilerin kültürlerarası karşılaşmaları büyük ölçüde olumlu duygularla anlamlandırdığını göstermektedir. Fakat bu olumlu çerçeveye başlangıçta görülen bazı tereddüt ve belirsizlik duyguları da eşlik etmektedir.

KÖ1’in “*Farklı bir kültüre sahip biriyle tanıştığımda öncelikle tedirgin olsam da merak duygum ağır basıyor*” ifadesi, kültürlerarası karşılaşmanın ilk aşamasında bilişsel belirsizlik ve duygusal çekince içerdiğini göstermektedir. Söz konusu durum, kültürlerarası etkileşimlerde bireylerin başlangıçta “öteki” algısı nedeniyle kısa süreli bir uyum zorluğu yaşayabileceğini ancak bu sürecin hızlı şekilde merak ve öğrenme motivasyonuna dönüştüğünü ortaya koymaktadır. Bu bulgu, kültürel zekânın özellikle motivasyonel boyutuna işaret etmektedir. Ang ve Van Dyne (2007), kültürel zekâsı yüksek bireylerin farklı kültürlere yönelik kaygılarını daha hızlı şekilde merak ve öğrenme isteğine dönüştürebildiğini vurgulamaktadır.

EÖ1’in “*Yeni şeyler öğreneceğimi düşündüğüm için genelde heyecan ve mutluluk hissediyorum*” ifadesi, kültürlerarası etkileşimin öğrencilerde pozitif duygusal beklenti oluşturduğunu göstermektedir. Bu ifade, kültürel farklılığın tehdit olarak değil aksine bilişsel gelişimi destekleyen bir öğrenme fırsatı olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, Gudykunst’un (2004) kültürlerarası iletişim kuramında vurgulamış olduğu

“belirsizliğin azaltılması ve öngörü geliştirme” süreciyle uyumludur. Bireyler, kültürel farklılıkları tanıdıkça belirsizlik azalmakta ve olumlu duygular güçlenmektedir.

KÖ2’nin “*Farklı kültürleri tanımak ve geleneklerini öğrenmek hoşuma gidiyor*” ifadesi, kültürlerarası etkileşimin öğrenciler tarafından öğrenme temelli bir deneyim olarak yapılandırıldığını göstermektedir. İlgili durum, kültürel zekânın bilişsel boyutuyla ilişkilendirilebilir. Earley ve Ang (2003), kültürel zekâsı gelişmiş bireylerin farklı kültürel sistemleri anlamlandırmaya yönelik daha güçlü bilişsel şemalara sahip olduğunu belirtmektedir.

EÖ4’ün “*Yeni arkadaşlıklar kurmak ve sosyal gelişimimi sağlamak açısından faydalı*” ifadesi, kültürlerarası etkileşimin sosyal sermaye üreten bir süreç olarak algılandığını göstermektedir. Bahsi geçen durum, kültürlerarası temasın bireyin sosyal ağlarını genişlettiğini ve sosyal uyum kapasitesini artırdığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, Chen ve Starosta’nın (2000) kültürlerarası duyarlılık çalışmalarında vurguladığı sosyal etkileşim yeterliliği ile örtüşmektedir.

KÖ3’ün “*Farklı kültürden insanlar benim için yeni bir dil, yeni bir yüz ve yeni bir yemek anlamına geliyor*” ifadesi, kültürlerarası deneyimin somut kültürel göstergeler üzerinden anlamlandırıldığını göstermektedir. Bu ifade, kültürün gündelik yaşam pratiklerinden oluştuğuna işaret etmektedir. Appadurai (1996), kültürün günlük yaşam pratikleri üzerinden deneyimlendiğini ve bu pratiklerin bireylerde kültürel farkındalık oluşturduğunu belirtmektedir.

Tüm görüşmeciler ifadeleri bir arada değerlendirildiğinde İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin kültürlerarası karşılaşmaları başlangıçta kısa süreli bir belirsizlik ve tedirginlik içerse de bu sürecin hızla merak, öğrenme isteği ve olumlu duygulara dönüştüğü görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin kültürel zekâ açısından özellikle motivasyonel ve bilişsel esneklik boyutlarında gelişmiş bir eğilim gösterdiğini düşündürmektedir. Kültürel farklılıkların tehdit değil, öğrenme ve gelişim fırsatı olarak görülmesi, kültürel zekâ literatürü ile uyumlu bir bulgudur (Earley ve Ang, 2003; Ang vd., 2007).

Görüşme verilerinin analiz sürecinde katılımcı ifadeleri tekrar eden anlam örüntüleri doğrultusunda incelenmiş ve veriler içerik analizi yöntemiyle kodlanmıştır. Analiz sürecinde öncelikle görüşme kayıtları ayrıntılı biçimde okunmuş, ardından katılımcı ifadelerinde öne çıkan duygu, düşünce ve deneyimler belirli kodlar altında toplanmıştır. Elde edilen

kodlar benzerlik ve ilişki durumlarına göre bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Bu doğrultuda “merak”, “heyecan”, “yenilik”, “öğrenme isteği”, “tedirginlik” ve “uyum” gibi kodların kültürlerarası deneyime ilişkin temel anlam örüntülerini oluşturduğu görülmüştür. Kodlama süreci sonucunda öğrencilerin kültürlerarası karşılaşmaları çoğunlukla olumlu bir deneyim olarak anlamlandırdıkları ancak ilk karşılaşma anlarında sınırlı düzeyde belirsizlik ve çekingenlik hissedebildikleri anlaşılmıştır. Tematik yapılandırma süreci, öğrencilerin kültürel farklılıklara yönelik algılarının bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlar etrafında şekillendiğini ortaya koymuştur. Bu durum, kültürel zekânın çok boyutlu yapısını destekleyen bulguların nitel veriler aracılığıyla da görünür hâle geldiğini göstermektedir.

2.18.2.2. Kültürlerarası Karşılaşmalarda Ortaya Çıkan Duygusal Tepkiler ve Anlamlandırma Biçimleri

İlahiyat Fakültesi öğrencileriyle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular, öğrencilerin farklı kültürlerden bireylerle karşılaşma deneyimlerini büyük ölçüde olumlu duygular üzerinden anlamlandırdıklarını göstermektedir. Katılımcı ifadelerinde en sık tekrar eden kodların “merak”, “heyecan”, “farklılık”, “yenilik”, “gelişim” ve “mutluluk” olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin kültürlerarası karşılaşmaları tehdit edici bir durumdan ziyade öğrenme, keşif ve kişisel gelişim fırsatı olarak değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır.

Görüşmelerde elde edilen veriler, öğrencilerin farklı kültürlerle karşılaşma sürecinde duygusal bir deneyim yaşadıklarını göstermektedir. İlk karşılaşma anında bazı öğrenciler tarafından “tedirginlik”, “şaşkınlık” ya da “çekingenlik” gibi duygular dile getirilmiş olsa da bu duyguların çoğunlukla kısa süreli olduğu ve zamanla yerini merak, öğrenme isteği ve olumlu duygulara bıraktığı anlaşılmaktadır. Bu durum, kültürlerarası karşılaşmaların başlangıçta bireylerde belirsizlik yaratsa da etkileşim süreci ilerledikçe uyum mekanizmalarının devreye girdiğini göstermektedir. Gudykunst’a (2004) göre bireyler farklı kültürel çevrelerle etkileşime girdiklerinde başlangıçta belirsizlik ve kaygı yaşayabilmekte fakat iletişim süreci devam ettikçe bu durum yerini daha öngörülebilir ve güvenli bir ilişki biçimine bırakabilmektedir.

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde kültürlerarası etkileşimin farklı yaşam tarzlarını, gelenekleri, dilleri ve sosyal pratikleri tanımayı da içerdiği görülmektedir. Özellikle

yemek kültürü, gündelik yaşam alışkanlıkları ve sosyal ritüellere yönelik vurgular, öğrencilerin kültürel çeşitliliği “zenginlik” olarak algıladıklarını göstermektedir. Appadurai’ye (1996) göre kültür, gündelik yaşam içinde deneyimlenen toplumsal pratikler bütünüdür. Bu bağlamda öğrencilerin farklı kültürlerle yönelik ilgileri, kültürel farklılıkları gündelik yaşam deneyimleri üzerinden anlamlandırdıklarını göstermektedir.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda öğrencilerin kültürlerarası karşılaşmalara ilişkin ifadeleri üç temel tema altında değerlendirilmiştir: (a) kültürel farklılığa yönelik merak ve öğrenme motivasyonu, (b) ilk karşılaşma anında ortaya çıkan tedirginlik ve belirsizlik duygusu ve (c) kültürel etkileşimin sosyal ve bireysel gelişime katkısı. Bu temalar doğrultusunda öğrencilerin kültürlerarası deneyimleri hem bilişsel duygusal ve davranışsal boyutlarıyla analiz edilmiştir.

2.18.2.3. Kültürel Farklılığa Yönelik Merak ve Öğrenme Motivasyonu

Katılımcıların önemli bir kısmı, farklı kültürlerden bireylerle karşılaşmayı yeni bilgiler edinme ve farklı yaşam biçimlerini keşfetme fırsatı olarak değerlendirmektedir. Görüşmelerde “merak”, “yenilik”, “öğrenme isteği” ve “heyecan” gibi ifadelerin yoğun biçimde tekrar edilmesi, öğrencilerin kültürlerarası deneyimlere karşı yüksek düzeyde bilişsel açıklık geliştirdiklerini göstermektedir. Bu durum, kültürel zekânın motivasyon boyutuyla yakından ilişkilidir.

EÖ1’in “*Yeni şeyler öğreneceğim için genellikle heyecan duyuyorum, bende merak uyandırıyor ve mutlu oluyorum*” şeklindeki ifadesi, kültürlerarası etkileşimin öğrenciler tarafından gelişim odaklı bir deneyim olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Katılımcının ifadelerinde kültürel farklılıkların tehdit olarak değil bireysel gelişime katkı sağlayan bir öğrenme alanı olarak anlamlandırıldığı görülmektedir. Bu durum, kültürlerarası duyarlılığın önemli göstergelerinden biri olarak değerlendirilebilir. Chen ve Starosta’ya (2000) göre kültürlerarası duyarlılığı yüksek bireyler, farklı kültürlerle karşılaşmayı olumlu duygularla değerlendirme eğilimindedir.

Benzer şekilde KÖ2’nin “*Farklı kültürlerle sahip insanlarla tanışmak onların gelenek ve göreneklerini öğrenmek hoşuma gidiyor*” ifadesi, öğrencilerin kültürel farklılıklara yönelik bilişsel ilgilerini ortaya koymaktadır. Katılımcının özellikle gelenek ve göreneklere vurgu yapması, kültürü toplumsal yaşam biçimlerini şekillendiren değerler

sistemi olarak algıladığını göstermektedir. Earley ve Ang'a (2003) göre kültürel zekânın bilişsel boyutu, bireyin farklı kültürel sistemleri anlamlandırabilme kapasitesiyle ilişkilidir.

KÖ3'ün "*Farklı kültürden insanlar benim için yeni bir dil, yeni bir yüz ve yeni bir yemek anlamına geldiği için beni heyecanlandırıyor*" şeklindeki ifadesi ise kültürel deneyimin gündelik yaşam pratikleri üzerinden anlamlandırıldığını göstermektedir. Burada kültür dil, yemek ve sosyal görünüm gibi somut göstergeler aracılığıyla deneyimlenmektedir. Appadurai (1996), kültürel deneyimlerin gündelik yaşam pratikleri aracılığıyla bireylerde kültürel farkındalık oluşturduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin farklı kültürlerle ilişkin ilgileri, kültürel çeşitliliğin gündelik yaşam düzeyinde deneyimlenmesine yönelik bir açıklık geliştirdiklerini göstermektedir.

Katılımcı ifadelerinde dikkat çeken bir diğer unsur, öğrencilerin farklı kültürlerle karşılaşmayı bireysel gelişim ve sosyal deneyim fırsatı olarak değerlendirmeleridir. EÖ4'ün "*Farklı kültürlerle sahip insanlarla tanışmak benim için yeni arkadaşlıklar demektir. Sosyal açıdan gelişimi sağladığını düşünüyorum*" ifadesi, kültürlerarası etkileşimin sosyal sermaye oluşturucu yönünü ortaya koymaktadır. Bu durum, kültürlerarası iletişimin bireyin sosyal uyum becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Deardorff'a (2006) göre kültürlerarası yeterlilik, farklı kültürler hakkında bilgi sahibi olmakla beraber etkili ve uygun iletişim kurabilme becerisini de içermektedir.

Görüşmelerden elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğrencilerin kültürel farklılıklara yönelik olumlu bir öğrenme motivasyonu geliştirdikleri görülmektedir. Farklı kültürlerle karşılaşmanın öğrenciler tarafından kişisel gelişim, sosyal deneyim ve bilgi edinme süreci olarak anlamlandırılması, kültürel zekânın özellikle motivasyonel ve bilişsel boyutlarının gelişmiş olduğuna işaret etmektedir. Bu durum, öğrencilerin kültürlerarası iletişim süreçlerinde öğrenmeye açık, keşfetmeye istekli ve kültürel çeşitliliğe duyarlı bir yaklaşım benimsediklerini göstermektedir.

2.18.2.4. İlk Karşılaşma Anında Tedirginlik ve Belirsizlik Duygusu

Her ne kadar görüşmelerde olumlu duygular ön plana çıksa da bazı katılımcıların ifadelerinde kültürlerarası karşılaşmaların başlangıç aşamasında tedirginlik, çekingenlik ve belirsizlik duygularına da rastlanmıştır. Bu durum, bireylerin yabancı olarak algıladıkları kültürel çevrelerle ilk temaslarında kısa süreli bir uyum problemi yaşayabildiklerini

göstermektedir. Kültürlerarası iletişim süreçlerinde bireylerin başlangıçta kaygı ve belirsizlik yaşaması literatürde doğal bir durum olarak değerlendirilmektedir (Gudykunst, 2004).

KÖ1'in "*Farklı bir kültüre sahip bir birey ile tanıştığımda öncelikle tedirginlik yaşarım bunun yanında merak duygum ağır basar*" ifadesi, kültürlerarası karşılaşmalarda iki yönlü bir duygusal sürecin yaşandığını göstermektedir. Katılımcının ilk etapta hissettiği tedirginlik, kültürel belirsizlikten kaynaklanan kısa süreli bir çekinceyi ifade etmektedir. Fakat devamında merak duygusunun ön plana çıkması, bu belirsizlik durumunun zamanla öğrenme motivasyonuna dönüştüğünü göstermektedir. Ang ve Van Dyne'a (2008) göre kültürel zekâ düzeyi yüksek bireyler, farklı kültürlerle karşılaştıklarında yaşadıkları kaygıyı daha hızlı biçimde uyum davranışına dönüştürebilmektedir.

Paralel doğrultuda EÖ1'in "*Farklı bir kültür ilk etapta beni tedirgin ediyor, şaşırtıyor fakat sonrasında yeni şeyler öğrendiğim için genelde mutlu oluyorum*" ifadesi de kültürlerarası etkileşim sürecinin aşamalı yapısını ortaya koymaktadır. İlk karşılaşma anında hissedilen şaşkınlık ve tedirginlik, kültürel farklılığın yarattığı bilişsel belirsizlikle ilişkilendirilebilir. Ancak etkileşim süreci ilerledikçe bu durumun olumlu bir deneyime dönüşmesi, öğrencilerin uyum sağlayabilen esnek bir yaklaşım geliştirdiklerini göstermektedir. Sıralanmış olan görüşmeciler bulguları, kültürlerarası karşılaşmalarda ortaya çıkan olumsuz duyguların kalıcı olmadığını tam tersine iletişim süreci ilerledikçe olumlu deneyimlere dönüştüğünü göstermektedir. Dolayısıyla öğrencilerin kültürel farklılıklara yönelik geliştirdikleri yaklaşımın genel olarak açık, öğrenmeye istekli ve uyum odaklı olduğu söylenebilmektedir.

2.18.2.5. Kültürel Etkileşimin Sosyal ve Bireysel Gelişime Katkısı

Katılımcı ifadeleri, kültürlerarası etkileşimlerin farklı kültürleri tanıma süreci olmanın yanında bireyin sosyal becerilerini geliştiren önemli bir deneyim alanı olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Öğrenciler, farklı kültürlerden bireylerle kurdukları iletişimin kendilerine sosyal açıdan katkı sağladığını, iletişim becerilerini geliştirdiğini ve yeni bakış açıları kazandırdığını ifade etmişlerdir.

EÖ4'ün "*Sosyal açıdan gelişimimi sağladığını düşünüyorum*" ifadesi, kültürlerarası deneyimin bireysel gelişim üzerindeki etkisini açık biçimde ortaya koymaktadır. Katılımcı, farklı kültürlerle kurulan iletişimi sosyal öğrenme sürecinin bir parçası olarak

değerlendirmektedir. Bu durum, kültürlerarası etkileşimin bireyin sosyal uyum kapasitesini güçlendirdiğini göstermektedir.

Öğrencilerin “paylaşım”, “katkı”, “gelişim” ve “yenilik” gibi kavramlara vurgu yapmaları, kültürlerarası temasın bireysel olmanın ötesinde sosyal açıdan dönüştürücü bir işlev taşıdığını göstermektedir. Chen ve Starosta’ya (2000) göre kültürlerarası iletişim becerileri bireyin empati kurabilme, farklılıklara saygı gösterebilme ve sosyal ilişkiler geliştirebilme kapasitesini artırmaktadır.

Öğrencilerin kültürlerarası karşılaşmaları sosyal gelişimi destekleyen, iletişim becerilerini güçlendiren ve bireysel farkındalığı artıran bir süreç olarak anlamlandırdıkları görülmektedir. Bu durum, kültürel zekânın bilişsel bir yeterlilik niteliğine sahip olmasının yanında sosyal uyum ve kişilerarası iletişim kapasitesiyle ilişkili çok boyutlu bir yapı olduğunu göstermektedir.

2.18.2.6. Kariyer Yaşamında Kültürel Yakınlık ve Kültürel Çeşitliliğe Yönelik

Tercihlerin Anlamlandırılması

Görüşmeci grubunda yer alan öğrencilere yöneltilen “*Sizinle aynı kültürden gelen bireylerle mi yoksa yabancısı olduğunuz bir kültürden gelen insanlarla mı aynı ortamda çalışmak istersiniz?*” sorusuna verilen yanıtlar, öğrencilerin kültürlerarası çalışma yaşamına ilişkin yaklaşımlarının çok boyutlu bir yapı sergilediğini ortaya koymaktadır. İçerik analizi sonucunda elde edilen bulgular üç temel tema altında değerlendirilmiştir: “kültürel çeşitliliği öğrenme ve gelişim fırsatı olarak görme”, “kültürel yakınlığı güven ve iletişim kolaylığıyla ilişkilendirme” ve “temkinli açıklık ve dengeli yaklaşım”. Bu temalar altında “merak”, “öğrenme motivasyonu”, “farklı bakış açıları”, “güven”, “iletişim kolaylığı”, “aidiyet”, “belirsizlik”, “uyum” ve “kültürel konfor alanı” gibi kodların yoğunlaştığı görülmüştür.

Katılımcıların bir kısmı farklı kültürlerden bireylerle çalışmayı bireysel gelişim, yeni deneyimler kazanma ve düşünsel zenginlik elde etme fırsatı olarak değerlendirirken diğer bir kısmı ise kendi kültüründen bireylerle çalışmayı iletişimsel rahatlık, ortak değerler ve sosyal uyum açısından daha güvenli bulmaktadır. Bu durum, öğrencilerin kültürel farklılıklara tamamen kapalı olmadıklarını ancak kültürel çeşitlilik karşısında belirli ölçüde temkinli bir yaklaşım geliştirdiklerini göstermektedir.

Elde edilen bulgular, kültürel zekânın bireyin duygusal güvenlik algısı, iletişim dene-

yimleri ve sosyal aidiyet ihtiyacıyla da ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin çalışma yaşamına yönelik tercihleri, kültürlerarası etkileşime ilişkin beklentilerini ve kültürel farklılıklara yükledikleri anlamları görünür kılmaktadır. Bu doğrultuda ortaya çıkan temalar aşağıda ayrıntılı biçimde ele alınmıştır.

2.18.2.7. Kültürel Çeşitliliği Öğrenme ve Gelişim Fırsatı Olarak Görme

Katılımcıların bir kısmı farklı kültürlerden bireylerle çalışmayı bireysel gelişim, öğrenme ve yeni deneyimler kazanma açısından olumlu değerlendirmektedir. Bu tema altında özellikle “merak”, “öğrenme isteği”, “farklı bakış açıları”, “zenginlik” ve “kişisel gelişim” kodlarının öne çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin ifadeleri, kültürel çeşitliliğin bilişsel ve mesleki gelişimi destekleyen bir unsur olarak algılandığını kanıtlamaktadır.

K4’ün “*Yabancı kültürden insanların kültürel özellikleri bende merak uyandırdığı için onlarla çalışmayı tercih ederim*” ifadesi, öğrencinin kültürel farklılığı keşfedilmesi gereken bir alan olarak değerlendirdiğini göstermektedir. Burada dikkat çeken unsur, kültürel farklılığın tehdit edici bir durum olarak değil bireyde öğrenme isteği uyandıran bir deneyim alanı olarak anlamlandırılmasıdır. Bu yaklaşım, kültürlerarası duyarlılığın temel bileşenlerinden biri olan açık fikirlilik kavramıyla ilişkilendirilebilir. Chen ve Starosta (1997), kültürlerarası duyarlılığı yüksek bireylerin farklı kültürlerle karşı daha ilgili, daha esnek ve öğrenmeye daha açık olduklarını belirtmektedir. Katılımcının ifadesi kültürel zekânın motivasyonel boyutuna da işaret etmektedir. Ang ve arkadaşlarına (2007) göre motivasyonel kültürel zekâ, bireyin farklı kültürlerle etkileşime girme konusundaki isteğini ve enerjisini kapsamaktadır. Bu bağlamda öğrencinin yaklaşımı, kültürel farklılıklara yönelik içsel bir öğrenme motivasyonunu yansıtmaktadır.

Benzer şekilde K3’ün “*Yabancı kültürlerle tanışmak yeni şeyler öğrenmemi sağlayacağı için onlarla çalışmayı isterim*” şeklindeki ifadesi, kültürlerarası çalışma ortamının öğrenciler tarafından öğretici bir deneyim alanı olarak görüldüğünü göstermektedir. Katılımcının “öğrenme” vurgusu, kültürel etkileşimi bireysel gelişimi destekleyen bir süreç olarak değerlendirdiğini ortaya koymaktadır. Earley ve Ang’a (2003) göre kültürel zekâ düzeyi yüksek bireyler, farklı kültürleri anlamlandırma konusunda daha güçlü bilişsel şemalar geliştirebilmekte ve bu deneyimleri kişisel gelişim fırsatına dönüştürebilmektedir. Öğrencinin ifadesi de kültürel çeşitliliğin bireyin düşünsel dünyasını genişleten bir deneyim

alanı olarak algılandığını göstermektedir.

K4'ün “*Yabancı kültürden bir birey değişik bakış açısı katacağı için faydalı olacağını düşünürüm*” ifadesi ise kültürel çeşitliliğin bilişsel zenginlik oluşturduğu düşüncesini yansıtmaktadır. Katılımcı, farklı kültürlerden bireylerle çalışmanın düşünsel katkılar sunduğunu düşünmektedir. Bu yaklaşım, kültürel çeşitliliğin yaratıcılığı ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini ileri süren çalışmalarla paralellik göstermektedir. Thomas ve Inkson (2009), farklı kültürel deneyimlere sahip bireylerin aynı çalışma ortamında bulunmasının daha geniş perspektifler geliştirilmesine katkı sunduğunu belirtmektedir. Katılımcının ifadesinde kültürel farklılığın “katkı sağlayan” bir unsur olarak değerlendirilmesi, kültürel zekâ düzeyi yüksek bireylerin farklılıklara yönelik olumlu tutum geliştirdiğini gösteren çalışmalarla da uyumludur (Livermore, 2011).

Benzer biçimde K3'ün “*Yabancı kültürden biriyle çalışmak istişarede bulunurken zenginlik katacağı için yeni bakış açıları sağlayacağı için onlarla çalışmayı tercih ederim*” ifadesi, kültürel çeşitliliğin ortak düşünme süreçlerini desteklediği yönündeki algıyı ortaya koymaktadır. Katılımcının özellikle “istişare” kavramını vurgulaması, kültürel farklılıkların karar alma süreçlerine katkı sunduğu düşüncesini göstermektedir. Bu durum, kültürlerarası çalışma ortamlarının bireylerde düşünsel esneklik geliştirebildiğini ortaya koymaktadır. Ang ve Van Dyne (2015), kültürel zekâ düzeyi yüksek bireylerin farklı kültürel perspektifleri bir araya getirerek daha kapsayıcı değerlendirmeler yapabildiğini vurgulamaktadır.

Katılımcılardan biri olan K2'nin “*Kendi kültürümden insanlarla çalışmak birçok zaman anlaşmazlıklara sebep olduğu için yabancılarla çalışmayı daha çok tercih ederim*” ifadesi ise dikkat çekici bir başka bakış açısı sunmaktadır. Bu ifade, kültürel yakınlığın her zaman uyum anlamına gelmediğini göstermektedir. Katılımcı, aynı kültürel çevreden bireylerle çalışmanın bazı durumlarda çatışma ve anlaşmazlık oluşturabileceğini düşünmektedir. Bu yaklaşım, bireyler arası ilişkilerde kültürel benzerliğin yeterli olmadığını kişilik özellikleri, iletişim tarzları ve bireysel deneyimlerin de belirleyici olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda bu ifade, öğrencinin kültürel farklılığı daha profesyonel ve objektif bir ilişki zemini olarak değerlendirdiğini düşündürmektedir.

Bu tema altında yer alan ifadeler, öğrencilerin önemli bir kısmının kültürel çeşitliliği

bireysel gelişim, öğrenme ve düşünsel zenginlik sağlayan bir unsur olarak anlamlandırdığını göstermektedir. Kültürel farklılıkların “tehdit” yerine “fırsat” olarak görülmesi, öğrencilerin kültürlerarası etkileşime yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, kültürel zekânın özellikle motivasyonel ve bilişsel boyutlarının öğrencilerde belirli ölçüde gelişmiş olduğunu düşündürmektedir.

2.18.2.8. Kültürel Yakınlığı Güven ve İletişim Kolaylığıyla İlişkilendirme

Katılımcıların bir kısmı ise kendi kültürlerinden bireylerle çalışmayı daha güvenli, rahat ve sürdürülebilir bir seçenek olarak değerlendirmektedir. Bu tema altında özellikle “güven”, “iletişim kolaylığı”, “uyum”, “aidiyet”, “rahatlık” ve “belirsizlikten kaçınma” kodlarının öne çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin ifadeleri, kültürel yakınlığın yalnızca ortak değerlere sahip olmayı değil; aynı zamanda psikolojik güvenlik hissini de beraberinde getirdiğini göstermektedir.

E2’nin “*Yabancı kültüre sahip insanların yanında rahat hissetmediğim için kendi kültürümden biriyle çalışmayı tercih ederim*” ifadesi, kültürel farklılığın bireyde kaygı ve çekingenlik oluşturabildiğini göstermektedir. Katılımcının “rahat hissetmeme” vurgusu, kültürlerarası iletişimde yaşanan belirsizlik hissine işaret etmektedir. Gudykunst (2004), bireylerin farklı kültürlerle iletişim kurarken öngörülemezlik ve yanlış anlaşılma kaygısı yaşayabileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda öğrencinin yaklaşımı, kültürel yakınlığın birey için psikolojik bir güven alanı oluşturduğunu göstermektedir.

E3’ün “*Gelenek görenek ve yeme içme konularında zorluk yaşamamak adına kendi kültürümden insanlarla çalışmayı tercih ederim*” ifadesi, kültürel uyumun gündelik yaşam pratikleri açısından da önemli görüldüğünü içermektedir. Katılımcı için ortak kültürel değerler, çalışma ortamında daha az sorun yaşanacağı anlamına gelmektedir. Bu durum, kültürün bireyin yaşam tarzı üzerindeki etkisini göstermesi bakımından önemlidir. Hofstede (2011), kültürel değerlerin bireylerin gündelik davranışlarını, sosyal ilişkilerini ve çalışma alışkanlıklarını şekillendirdiğini belirtmektedir. Katılımcının ifadesi de kültürel yakınlığın gündelik yaşam uyumu açısından önemli görüldüğünü anlaşılır hâle getirmektedir.

E2’nin “*Kendi kültürümde insanlarla daha rahat iletişime geçebileceğimi düşünüyorum*” ifadesi ise ortak kültürel kodların iletişimi kolaylaştırdığı düşüncesini yansıtmaktadır. Aynı dili konuşmak, benzer toplumsal normlara sahip olmak ve ortak sembolleri paylaşmak

bireylerin iletişim sürecinde kendilerini daha güvende hissetmelerine yol açabilmektedir. Hall'ın (1976) yüksek bağlamlı iletişim yaklaşımına göre aynı kültürel bağlamdan gelen bireyler, örtük mesajları daha kolay anlayabilmekte ve iletişim sürecinde daha az yanlış anlamayla karşılaşmaktadır. Katılımcının yaklaşımı da ortak kültürel bağlamın iletişim sürecini kolaylaştırdığı yönündeki algıyı desteklemektedir.

E1'in "*Yabancı kültürden biriyle çalışmak zorluklara neden olabilir*" ifadesi ise kültürel farklılığın potansiyel bir problem alanı olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Katılımcı, kültürel çeşitliliğin iletişim sorunları ve uyum problemleri oluşturabileceğini düşünmektedir. Bu durum, kültürlerarası etkileşimlere yönelik belirli düzeyde çekince ve temkinli yaklaşımın varlığına işaret etmektedir.

Bu tema kapsamında yer alan ifadeler, öğrencilerin kültürel yakınlığı güven, rahatlık ve iletişim kolaylığıyla ilişkilendirdiklerini göstermektedir. Özellikle ortak kültürel kodların paylaşılması, öğrenciler açısından çalışma ortamında daha az stres ve daha fazla uyum anlamına gelmektedir. Söz konusu durum, kültürel yakınlığın öğrenciler için bir "konfor alanı" oluşturduğunu düşündürmektedir.

2.18.2.9. Kültürel Tercihlerde Temkinli Açıklık ve Dengeli Yaklaşım

Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin kültürel farklılıklara tamamen kapalı olmadıkları fakat bu farklılıklara karşı temkinli bir açıklık geliştirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin bir kısmı kültürel çeşitliliği öğrenme, gelişim ve yeni perspektifler kazanma fırsatı olarak değerlendirirken diğer bir kısmı kültürel yakınlığı güven ve iletişim kolaylığı açısından önemli görmektedir. Bu durum, öğrencilerin kültürel etkileşim konusunda tek yönlü değil dengeli bir yaklaşım geliştirdiklerini göstermektedir.

Katılımcı ifadeleri ortak bir paydada değerlendirildiğinde kültürel farklılıklara yönelik olumlu tutumların özellikle öğrenme motivasyonu, merak duygusu ve kişisel gelişim beklentisiyle ilişkili olduğu görülmektedir. Buna karşılık kültürel yakınlık tercihlerinin temelinde ise güven ihtiyacı, aidiyet hissi ve iletişimsel rahatlık bulunmaktadır. Bahse konu durum, kültürlerarası iletişime ilişkin tutumların bilişsel olduğu kadar duygusal ve sosyal boyutlar içerdiğini göstermektedir.

Bulgular, kültürel zekânın deneyim ve etkileşim yoluyla geliştirilebilen bir yapı

olduğunu vurgulayan çalışmalarla da paralellik göstermektedir. Earley ve Mosakowski'ye (2004) göre bireylerin farklı kültürlerle kurduğu doğrudan temas arttıkça kültürel farklılıklara yönelik uyum becerileri de gelişmektedir. Benzer şekilde Livermore (2015), kültürlerarası deneyimlerin bireylerin kültürel farkındalık düzeyini artırdığını ve farklılıklara yönelik daha esnek tutumlar geliştirmelerine katkı sağladığını belirtmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin ifadeleri, kültürel çeşitliliğe yönelik olumlu tutumların yanında belirli ölçüde belirsizlik ve çekinceyi de içeren karmaşık bir yapıya işaret etmektedir. Bu durum, kültürlerarası etkileşimin birey açısından hem öğrenme ve gelişim fırsatı hem de uyum gerektiren bir süreç olarak deneyimlendiğini göstermektedir.

2.18.3. Kültürlerarası İletişimde Dikkat Edilen Hususlar ve İletişim Stratejileri

İlahiyat Fakültesi öğrencilerine yöneltilen “Farklı kültürden bir bireyle iletişim kurduğunuzda nelere dikkat edersiniz?” sorusuna verilen yanıtlar, öğrencilerin kültürlerarası iletişim sürecini oldukça bilinçli ve hassas bir yapı içerisinde ele aldıklarını göstermektedir. İçerik analizi sonucunda veriler dört temel tema altında toplanmıştır:

- *Sözlü ve sözsüz iletişim unsurlarına dikkat etme* (jest, mimik, ses tonu, kelime seçimi)
- *Saygı, empati ve kültürel hassasiyet geliştirme* (din, gelenek, yaşam tarzına duyarlılık)
- *İletişim sürecine uyum sağlama ve davranış uyarlama* (dil seçimi, davranış düzenleme)
- *Yanlış anlaşılmalardan kaçınma ve temkinli iletişim stratejisi geliştirme*

Belirlenmiş olan temalar kapsamında “iletişimsel hassasiyet”, “empati”, “saygı”, “kültürel farkındalık”, “davranış uyarlama” ve “yanlış anlaşılma kaygısı” gibi kodların yoğunlaştığı görülmektedir. Bulgular, öğrencilerin kültürlerarası iletişimi dilsel bir süreç olmasına ek olarak etik, davranışsal ve duygusal bir etkileşim alanı şeklinde değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır.

2.18.3.1. Sözlü ve Sözsüz İletişimde Hassasiyet Geliştirme

Bu alt tema, öğrencilerin iletişim sürecinde özellikle dil kullanımı, beden dili ve ses tonu gibi unsurlara yoğunlaştıklarını göstermektedir. Görüşmeciler ifadeleri, iletişimde yanlış anlaşılma riskini azaltma ve karşı tarafı incitmeme eğiliminin ön planda olduğunu ortaya koymaktadır.

K4'ün “Onlarla iletişime geçerken jest ve mimiklerime dikkat ederim. Karşımdaki insanı incitmemeye özen gösteririm” ifadesi, kültürlerarası iletişimde beden dilinin kontrol

edilmesine yönelik bilinçli bir farkındalığı göstermektedir. Bu yaklaşım, sözsüz iletişimin kültürel bağlamlara göre farklı anlamlar taşıyabileceği gerçeğiyle ilişkilendirilebilir (Hall, 1976).

K1'in "*İfade ettiğim kelimelere, ses tonuma, jest ve mimiklere dikkat etmeye çalışırım*" ifadesi, iletişim sürecinin çok katmanlı bir yapı olarak algılandığını göstermektedir. Bu durum, kültürlerarası iletişimde ne söylendiğinin olduğu kadar nasıl söylendiğinin de kritik olduğunu ortaya koymaktadır (Gudykunst, 2004).

K3'ün "*Bizdeki bir kelime onlarda kötü anlama gelebilir, bu nedenle kullandığım kelimelere dikkat ederim*" ifadesi ise dilin kültürel bağlama bağlı anlam farklılıklarını vurgulamaktadır. Bu bulgu, iletişimde kültürel kodların belirleyici rolünü göstermektedir.

E4'ün "*Benim kültürümde normal olan bir durum onlarda farklı algılanabilir*" ifadesi de benzer şekilde kültürel göreceliğin farkında olunduğunu göstermektedir. Bu yaklaşım, kültürlerarası iletişimde yanlış anlamaları önlemeye yönelik bilinçli bir dikkat geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

2.18.3.2. Saygı, Empati ve Kültürel Hassasiyet Temelli Yaklaşımlar

Bu tema, öğrencilerin kültürlerarası iletişimde etik ve değer temelli bir yaklaşım benimsediklerini göstermektedir.

E2'nin "*Kültürler benim hassasiyet duyduğum bir konu olduğu için saygı çerçevesinde iletişime geçmeye özen gösteririm*" ifadesi, kültürel farklılıklara yönelik saygının temel bir iletişim ilkesi olarak benimsendiğini göstermektedir.

K4'ün "*Onun dini inancına, gelenek ve göreneğine uygun davranarak iyi hissetmesini sağlarım*" ifadesi, empati temelli bir iletişim yaklaşımını ortaya koymaktadır. Bu durum, kültürlerarası iletişimde karşı tarafın değer sistemine duyarlılığın önemine işaret etmektedir (Byram, 1997).

K3'ün "*Onların gelenek ve göreneklerini göz önünde bulundurarak uygun davranışlar sergilerim*" ifadesi de benzer şekilde kültürel normlara uyum sağlama eğilimini ortaya koymaktadır.

E4'ün "*Hassas davranırım, farklı algılanabilir*" ifadesi ise kültürel farklılıklara yönelik öngörülü bir dikkat geliştirdiğini kanıtlamaktadır.

Bu bulgular, öğrencilerin kültürlerarası iletişimi etik ve insani bir sorumluluk alanı

olarak gördüklerini ortaya koymaktadır.

2.18.3.3. İletişim Sürecinde Davranışsal Uyum ve Strateji Geliştirme

İletişim sürecinde davranışsal uyum ve strateji geliştirme teması, öğrencilerin iletişim sürecinde aktif olarak davranışlarını karşı tarafa göre uyarladıklarını göstermektedir.

K2'nin “*Öncelikle hangi dilde iletişime geçeceğimi öğrenirim ve buna uygun davranırım*” ifadesi, iletişim sürecinde stratejik bir yaklaşım geliştirildiğini göstermektedir. Bu durum, kültürlerarası iletişimde dil seçiminin temel bir uyum unsuru olduğunu ortaya koymaktadır.

K3'ün “*Onların yaşantılarını, gelenek ve göreneklerini göz önünde bulundurarak uygun davranışlar sergilerim*” ifadesi, davranışsal uyumun kültürel farkındalıkla birlikte geliştiğini göstermektedir.

K4'ün “*Onun iyi hissetmesini sağlarım*” ifadesi ise iletişim sürecinde karşı tarafın duygusal durumunu dikkate alma eğilimine işaret etmektedir.

Elde edilmiş olan bulgular, kültürel zekânın davranışsal boyutunu anlaşılır hâle getirmektedir. Earley ve Ang (2003), kültürel zekâ düzeyi yüksek bireylerin davranışlarını kültürel bağlama göre esnek şekilde düzenleyebildiğini belirtmektedir.

2.18.3.4. Kültürlerarası İletişimde Temkinli Duyarlılık ve Uyum Eğilimi

Kültürlerarası iletişimde temkinli duyarlılık ve uyum eğilimi teması, öğrencilerin kültürlerarası iletişimde dikkat ve temkin geliştirdiklerini göstermektedir.

K3'ün “*Kullandığım kelimelere ve mimiklerime dikkat ederim*” ifadesi, sürekli bir öz-denetim sürecine işaret etmektedir.

E2'nin “*Hassas davranırım*” ifadesi ise iletişim sürecinde potansiyel çatışmalardan kaçınma eğilimini anlatmaktadır.

E4'ün “*Farklı algılanabilir*” vurgusu, öğrencilerin kültürlerarası iletişimde belirsizlik ve yanlış anlaşılma riskini sürekli göz önünde bulundurdıklarını ortaya koymaktadır.

Genel olarak bu tema, öğrencilerin kültürlerarası iletişimde yüksek düzeyde farkındalık geliştirdiklerini fakat temkinli bir iletişim stratejisi benimsediklerini de anlaşılır hâle getirmektedir. İlgili durum, kültürel zekânın bilişsel ve davranışsal boyutlarının bir arada işlediğini ortaya koymaktadır (Ang vd., 2007).

6. SONUÇLAR

6.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin kültürel zekâ ve kültürlerarası duyarlılık düzeylerini, farklı kültürlerle karşılaşma anındaki duygusal tepkiler, kültürlerarası etkileşimde yeterlilik algısı, kariyer yaşamında kültürel tercih eğilimleri ve kültürlerarası iletişimde dikkat edilen hususlar bağlamında incelemeyi amaçlamıştır. Elde edilen bulgular, kültürel zekânın bilişsel bir yetenek olmasının yanında duygusal, motivasyonel ve davranışsal boyutları içeren çok boyutlu bir yapı olduğunu göstermektedir. Bu yönüyle araştırma bulguları, kültürel zekâ literatüründe Earley ve Ang (2003) tarafından ortaya konulan dört boyutlu model ile büyük ölçüde örtüşmektedir.

Nicel bulgular incelendiğinde İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin kültürel zekâ düzeylerinin genel olarak orta seviyede olduğu, ancak üst biliş (3.28), biliş (3.42), motivasyon (3.35) ve davranış (3.48) alt boyutlarında ortalamanın üzerinde puanlar elde ettikleri belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin farklı kültürel ortamlarda iletişim kurma ve uyum sağlama konusunda belirli bir yeterliliğe sahip olduklarını göstermektedir. Bulgular, kültürel zekâ becerisinin gelişiminde eğitim sürecinin önemli bir belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle sınıf düzeyi yükseldikçe kültürel zekâ puanlarının artması, üniversite eğitimi boyunca edinilen bilgi, deneyim ve kültürlerarası etkileşim fırsatlarının öğrencilerin kültürel zekâlarını geliştirdiğini göstermektedir. Hazırlık ve birinci sınıf öğrencilerinin üst sınıflara göre tüm alt boyutlarda daha düşük puanlara sahip olması da bu değerlendirmeyi desteklemektedir. Bu sonuçlar, kültürel zekânın doğuştan gelen sabit bir özellikten ziyade eğitim, deneyim ve farklı kültürlerle etkileşim yoluyla gelişebilen dinamik bir yapı olduğunu göstermektedir.

Araştırmada anne ve baba eğitim düzeyinin kültürel zekâ üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Ebeveyn eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin üst biliş, biliş, motivasyon ve davranış boyutlarındaki puanlarının da arttığı görülmektedir. Bu bulgu, kültürel zekânın yalnızca bireysel bir beceri olmadığını; aile yapısı, sosyokültürel çevre ve yetişme koşullarından da etkilenen çok katmanlı bir gelişim alanı olduğunu göstermektedir. Buna karşılık cinsiyet değişkeninin kültürel zekâ üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı

tespit edilmiştir. Bu sonuç, kültürel zekânın cinsiyetten ziyade bireyin eğitim yaşantısı, deneyimleri ve kültürlerarası etkileşim fırsatlarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın nitel bulguları da nicel sonuçları destekler niteliktedir. Öğrenciler farklı kültürlerle ilk karşılaşmalarında çoğunlukla merak, heyecan, şaşkınlık ve farklılık gibi duygular yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, kültürlerarası etkileşimin başlangıçta belirsizlik içerse de kısa sürede öğrenme motivasyonuna dönüştüğünü göstermektedir. Katılımcı ifadelerinde öne çıkan merak teması, kültürel farklılıkların tehdit edici bir unsur olarak değil, keşfedilmesi ve öğrenilmesi gereken bir alan olarak değerlendirildiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, kültürel zekânın motivasyon boyutunu vurgulayan Ang ve Van Dyne (2007) ile Earley ve Ang'ın (2003) yaklaşımlarını desteklemektedir.

Bulgular aynı zamanda Gudykunst'un (2004) belirsizlik yönetimi kuramıyla da uyumludur. Buna göre bireyler yabancı kültürlerle ilk karşılaşmalarında belirsizlik yaşamakta, ancak iletişim sürdükçe bu belirsizlik yerini güven ve rahatlığa bırakmaktadır. Araştırmada öğrencilerin başlangıçta yaşadıkları tedirginliğin zamanla merak ve öğrenme isteğine dönüşmesi, kültürlerarası iletişimin dinamik bir süreç olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın dikkat çeken bulgularından biri de kültürlerarası iletişimde dil yeterliliğinin belirleyici rolüdür. Katılımcılar yabancı kültürlerden bireylerle iletişim kurarken en önemli engelin dil eksikliği olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum Hall'un (1976) yüksek ve düşük bağlamlı kültür kuramı çerçevesinde değerlendirilebilir. Farklı kültürlerden gelen bireylerin yalnızca dili değil, kültürel kodları, iletişim biçimlerini ve örtük anlamları da doğru yorumlayabilmeleri etkili iletişim açısından önem taşımaktadır. Dil yeterliliği bulunmayan öğrencilerin kendilerini yetersiz hissetmeleri, dilin kültürlerarası iletişimde psikolojik güven sağlayan önemli bir unsur olduğunu göstermektedir. Bu bulgu Chen ve Starosta'nın (1997) iletişim yeterliliğinin kültürlerarası duyarlılığın temel bileşenlerinden biri olduğu yönündeki görüşünü desteklemektedir. Bunun yanında bazı öğrencilerin dijital çeviri uygulamaları ve teknolojik araçlardan yararlanmaları ise Castells'in (2010) ağ toplumu yaklaşımı doğrultusunda teknolojinin kültürlerarası iletişimde kolaylaştırıcı rol üstlendiğini göstermektedir.

Araştırma sonuçları, kültürlerarası iletişimde kişilik özelliklerinin de önemli bir belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Dışa dönük, girişken ve sosyal öğrencilerin

kendilerini daha yeterli hissettikleri; içe dönük bireylerin ise iletişim sürecinde daha fazla zorlandıkları görülmektedir. Bu bulgu McCrae ve Costa'nın (1997) Beş Faktör Kişilik Modeli ile uyumludur. Ayrıca öğrencilerin sıcakkanlılık, samimiyet ve empatiyi kültürlerarası iletişimde avantaj olarak değerlendirmeleri, iletişimin yalnızca bilişsel değil aynı zamanda duygusal bir süreç olduğunu göstermektedir. Bu durum Spitzberg ve Cupach'ın (1984) iletişim yeterliliği modeliyle de örtüşmektedir.

Katılımcılar karşı kültür hakkında bilgi sahibi olduklarında kendilerini daha rahat ve yeterli hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu, Byram'ın (1997) kültürlerarası iletişim yeterliliği modelinde yer alan kültürel bilgi ve kültürel farkındalık bileşenlerini desteklemektedir. Kültürel bilgi düzeyinin artması, öğrencilerin farklı kültürlere yönelik önyargılarının azalmasına ve daha sağlıklı iletişim kurmalarına katkı sağlamaktadır.

Araştırmada öğrencilerin kariyer yaşamına ilişkin tercihleri incelendiğinde hem kültürel yakınlığı hem de kültürel çeşitliliği önemseyen dengeli bir yaklaşım benimsedikleri görülmektedir. Kültürel çeşitliliği tercih eden öğrenciler bunu öğrenme, gelişme ve farklı bakış açıları kazanma isteğiyle açıklarken; benzer kültürlerle çalışmayı tercih eden öğrenciler güven, uyum ve iletişim kolaylığını gerekçe göstermişlerdir. Bu sonuçlar Thomas ve Inkson'un (2009) çoklu perspektif geliştirme yaklaşımı ile Hofstede'nin (2011) belirsizlikten kaçınma boyutunu desteklemektedir.

Araştırma bulguları öğrencilerin kültürlerarası iletişimde davranışsal farkındalık geliştirdiklerini de göstermektedir. Jest, mimik, ses tonu ve kelime seçimine dikkat etmeleri; saygı, empati ve hoşgörüyü ön plana çıkarmaları kültürlerarası iletişimde uyum sağlayıcı davranışlar geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu durum Ting-Toomey'nin (1999) yüz çalışması kuramı ile Chen ve Starosta'nın (2000) kültürlerarası duyarlılık yaklaşımıyla uyumludur.

Genel olarak değerlendirildiğinde araştırma bulguları, İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin kültürel zekâ açısından olumlu bir potansiyele sahip olduklarını, kültürel farklılıkları büyük ölçüde tehdit unsuru olarak değil öğrenme ve gelişim fırsatı olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Bununla birlikte dil yeterliliği, kültürel bilgi düzeyi, kişilik özellikleri, eğitim süreci ve aile yapısı kültürlerarası etkileşimde belirleyici değişkenler olarak öne çıkmaktadır.

Bu doğrultuda İlahiyat Fakültelerinde kültürel zekânın geliştirilmesine yönelik yalnızca ders içeriklerinin değil, sınıf dışı etkinliklerin, uluslararası öğrenci etkileşimlerinin, kültürlerarası projelerin ve uygulamalı öğrenme ortamlarının da desteklenmesi önem taşımaktadır. Özellikle ebeveyn eğitim düzeyinin düşük olduğu öğrenciler için mentörlük programları, kültürlerarası etkileşim faaliyetleri ve yabancı dil becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar planlanabilir. Böylece üniversiteler yalnızca akademik bilgi aktaran kurumlar olmanın ötesinde öğrencilerin kültürel sosyalleşmesini sağlayan ve küresel yeterliliklerini geliştiren eğitim ortamları hâline gelebilecektir. Sonuç olarak kültürel zekânın geliştirilmesi bireysel çabaların yanı sıra kurumsal destek, planlı eğitim süreçleri ve farklı kültürlerle doğrudan etkileşim fırsatlarıyla sürdürülebilir biçimde güçlendirilebilecek dinamik bir gelişim alanı olarak değerlendirilmelidir.

6.2. Öneriler

Araştırmamızın bulguları, İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin kültürel zekâ düzeylerinin geliştirilmesi amacıyla hem ders içi hem de ders dışı faaliyetleri kapsayan bütüncül bir yaklaşımı içeren programların gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu doğrultuda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Üniversiteler, kültürel zekâ becerisinin gelişiminde aile ve önceki akademik eğitim süreçlerini göz önüne alarak aile katılımını sağlayan kültürlerarası farkındalık ve etkileşim planları oluşturmalıdır.
- Üniversitelerde derslerin içerikleri öğrencilerin farklı kültürlerle doğrudan etkileşim içerisine girebileceği etkinliklerle zenginleştirilmelidir. Bununla ilişkili olarak proje çalışmaları, atölye uygulamaları ve saha incelemeleri yaygın hâle getirilmelidir.
- Üniversite genelinde ihtiyaca göre kültürel beceriler belirlenmeli ve buna uygun olarak ders programları faaliyet içerikleri oluşturulmalıdır.
- Öğrencilerin geliştirmek istediği kültürel zekâ becerileri tek bir ders kapsamında kalmamalı, bu yaklaşıma ilişkin kazanımlar derslere ve üniversite yaşamına uyumlu hâle getirilerek öğrencilerin zihninde canlı olarak tutulmalıdır.
- Üniversitelerde öğrencilerin sahip olduğu geleneksel kültür bilgisi yanında evrensel değerler de ele alınmalı, öğrencilerin hem farklı kültürlerle saygı hem de kendi kültürel

kimliğini fark etme becerileri gözetilmelidir.

- Öğrenci talepleri dikkate alınarak kültürel zekâ becerisini geliştirmeye yönelik ders saatleri ve atölye saatleri artırılabilir.

- Kültürel zekâ kazanımlarını içeren uygulamalı ve deneyimlemeye yönelik geziler, toplumsal hizmet projeleri ve kültürlerarası iş birliği içeren projeler desteklenerek hayata geçirilmelidir.

- Üniversitelerde hazırlık ve 1. sınıf öğrencilerine yönelik etkili ve hızlandırılmış kültürel zekâ gelişim programları işe koyulmalıdır. Özellikle oryantasyon haftasında farkındalık içeren programlar ve uygulama temelli faaliyetler düzenlenmelidir.

- Öğrencilerin farklı kültürlerden bireylerle iletişime geçmeleri noktasında en büyük etmenlerden biri olan dil yeterliliğine ilişkin programlar ve kısa süreli yurtdışı imkânları oluşturulmalıdır.

- Yurtdışı değişim fırsatları ile çapraz fakülte iş birliği ile farklı bölümlerden öğrencilerin birlikte çalışacağı kültürlerarası projeler zenginleştirilmelidir.

- Öğrencilerin, kültürlerarası farklılığı deneyimlemeleri kolaylaşması açısından sanal çevrimiçi ortak dersler ve yabancı kültürlerle mensup öğrencilerle dijital projeler yürütülmeli, yaygınlaştırılmalıdır.

- Öğrencilerin kültürel zekâ düzeyleri güvenilir ve geçerli ölçekler kullanılarak dönem başı ve dönem sonu ölçülerek alınan sonuçlar bazında gerekli hedefler belirlenmelidir.

- Öğrencilerin kültürel zekâ becerisini geliştirmek amacıyla geliştirilen programların etkinliğini değerlendirmek amacıyla düzenli bir şekilde araştırmalar yapılmalıdır.

- Kampüslerde kulüpler, kültür günleri, gastronomi etkinlikleri, film gösterimleri, sergiler gibi kültürel çeşitliliği ve farkındalığı artırıcı etkinlikler yapılmalıdır.

- Kampüs içerisinde farklı kültürlerle sahip uluslararası öğrencilerle kaynaşmayı sağlayacak sosyal ortamlar geliştirilmelidir.

- Toplumsal hizmet programları ve projeler göçmen desteği, uluslararası öğrenci mentorluğu gibi kültürel zekâ gelişimini destekleyecek şekilde planlanmalıdır.

KAYNAKLAR

- Aksu-Kocatürk, G., & Al, Ö. (2025). Postmodern durumda kültürel çeşitlilik ve çokkültürlülük politikalarının yeniden yapılanması.
- Aliyev, R., & Öğülmüş, S. (2016). Yabancı uyruklu öğrencilerin kültürlenme düzeylerinin incelenmesi.
- Ang, S., & Dyne, L. V. (2015). Handbook of cultural intelligence.
- Ang, S., & Dyne, L. V. (2003). Cultural intelligence: Individual interactions across cultures.
- Ang, S., & Inkpen, A. (2008). Cultural intelligence and offshore outsourcing success: A framework of firm-level intercultural capability.
- Ang, S., Van Dyne, K., C. L. Ng, K. T., K. Y. Tay, C. J., & Chandrasekar, N. A. (2007). Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation and task performance.
- Appadurai, A. (1996). Modernity at large: Cultural dimensions of globalization.
- Arslantürk, Z. (2000). Sosyoloji: Kavramlar, kurumlar, kuramlar.
- Astiningsih, N. W. (2021). Cultural intelligence in higher education students: A study on Indonesian universities.
- Bacanlı, H. (2002). Psikolojik kavram analizleri.
- Bennet, M. J. (1998). Intercultural communication: A current perspective.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity.
- Bhawuk, D. P. S., & Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism.
- Billington, R. (2010). Culture and society: An introduction.
- Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence.
- Callison, D. (2002). Key words in instruction: Authentic learning.
- Carroll, J. B. (1993). Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies.
- Castells, M. (2010). The rise of the network society (2.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1997). A review of the concept of intercultural sensitivity.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale.
- Corbitt, J. N. (1998). Global Awareness Profile (GAP): A measure of global knowledge and awareness.
- Creswell, J. W. (2013). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4.
- D'Andrea, J. M., Daniels, & Heck, R. (1991). Evaluating the impact of multicultural counseling training.
- Daniel, G. (2007). Intelligence and cultural context.
- Der-Karabetian, A. (1992). World-mindedness and the nuclear threat: A multinational study.

- Doğan, S., & Karakuş, Ş. (2020). Kültürel zekâ: Tanımsal, yapısal ve ilişkisel bir inceleme çalışması.
- Doğan, S., & Şahin, F. (2007). Duygusal zekâ: Tarihsel gelişimi ve örgütler için önemine kavramsal bir bakış.
- Durkheim, E. (2008). The elementary forms of religious life.
- Dursun, P. (2022). Küreselleşmenin kültür üzerine etkisi.
- Earley, P. C., & Ang, S. (2003). Cultural intelligence: Individual interactions across cultures.
- Earley, P. C., & Mosakowski, E. (2004). Cultural intelligence.
- Engin, İ. (2017). Süpürge zanaatçısı örneğinde iki kültürel süreç: Kültürleme ve kültürlenme.
- Ergül, H. F. (2005). Motivasyon ve motivasyon teknikleri.
- Erkal, M. (1991). Sosyoloji: Toplumbilimi.
- Ersoy, A., & Ehtiyar, R. (2015). Kültürel farklılıkların yönetiminde kültürel zekânın rolü: Türk ve yabancı yöneticiler üzerine bir araştırma.
- Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences.
- Gardner, H. (1993). Multiple intelligences: The theory in practice.
- Gardner, H. (1999). Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century.
- Gardner, H. (2004). Changing minds: The art and science of changing our own and other people's minds.
- Gardner, H. (2005). Multiple intelligences: New horizons.
- Gardner, H. (2010). Five minds for the future.
- Gezer, M., & Şahin, İ. F. (2017). Çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve kültürel zekâ arasındaki ilişkinin yem ile incelenmesi.
- Giddens, A. (2009). Sociology (6).
- Giddens, A. (2010). Sosyoloji (Çev.
- Goleman, D. (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ.
- Goleman, D. (1998). Working with emotional intelligence.
- Gökarp, Z. (1976). Türkçülüğün esasları.
- Göktürk, I. (2023). Kültürel zekâ: Zekânın kültürel olarak kavramsallaştırılması ya da kültürel bağlam içinde zekâ.
- Greene, J. (2005). Moral tribes: Emotion, reason, and the gap between us and them.
- Grigorenko, E. L., & Sternberg, R. J. (2000). The theory of successful intelligence.
- Groves, K. S., & Feyerherm, A. E. (2011). Leader cultural intelligence in context: Testing the moderating effects of team cultural diversity on leader and team performance.
- Gudykunst, W. B. (2004). Bridging differences: Effective intergroup communication (4.
- Güney, S. (2008). Sosyal psikoloji.
- Güngör, E. (2011). Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar.
- Güvenç, B. (1970). Kültürün ABC'si.
- Güvenç, B. (1972). İnsan ve kültür.
- Güvenç, B. (2000). Sosyal ve kültürel değişme.

- Güvenç, B. (2002). İnsan ve kültür (9).
- Hall, E. T. (1976). Beyond culture.
- Hall, S. (1997). Representation: Cultural representations and signifying practices.
- Hammer, M. R., M. Bennett, & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory.
- Hebdige, D. (1979). Subculture: The meaning of style.
- Herskovits, M. J. (1948). Man and his works: The science of cultural anthropology.
- Hofstede, G. (2010). Cultures and organizations: Software of the mind (3).
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context.
- İbiş, T. (2018). Kültürel zeka.
- İlbuğa, E. U. (2010). Küreselleşme, kültürel çeşitlilik ve kültürlerarası medya pedagojisi.
- İlhan, M., & Çetin, B. (2014). Kültürel zekâ ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2004). Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches (2).
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). Benlik, aile ve insan gelişimi: Kültürel psikoloji.
- Karataş-Çetin, Ç. (2014). Kültürel zeka: Uzakyol kaptanları ve uzakyol birinci zabıtları üzerinde bir araştırma.
- Kelley, C., & Meyers, J. E. (1995). Cross-cultural adaptability inventory manual.
- Kihlstrom, J. F., & Cantor, N. (2000). Social intelligence.
- King, R. (2016). Culture and cognition: An introduction.
- Konate, T. (2018). Yabancı öğrencilerin kültürel uyumunda kültürel zekanın etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).
- Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). Culture: A critical review of concepts and definitions.
- Kühlmann, T. M., & Stahl, G. K. (1998). Diagnose interkultureller Kompetenz: Entwicklung und Evaluierung eines Assessment Centers.
- Lee, C. H., & Templer, K. J. (2003). Cultural intelligence assessment and measurement.
- Levendoglu, H. F., M. Gül, & Şeker, G. (2025). Göç Alan Toplumlarda Uluslararası Bakış Açısıyla Kültürel Çeşitlilik: Küreselleşme ve Küyerelleşme.
- Linton, R. (1936). The study of man.
- Livemore, D. (2010). Leading with cultural intelligence: The new secret to success.
- Livemore, D. (2011). The cultural intelligence difference: Master the one skill you can't do without in today's global economy.
- Macionis, J. J. (2012). Sociology (14).
- Malinowski, B. (1992). Magic, science and religion and other essays.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1997). Personality trait structure as a human universal.
- McLuhan, M. (1964). Understanding media: The extensions of man.
- Mead, M. (1963). Continuities in cultural evolution.

- Mercan, N. (2016). Çok kültürlü ortamlarda kültürlerarası farklılıkları yönetme sanatı: kültürel zekâ.
- Moran, N. T., R. Abramson, & Moran, S. V. (2007). Managing cultural differences (7.
- Moran, R. T., & Riesenberger, J. R. (2003). Global leadership: Managing culturally diverse teams.
- Mutlu, E. (1994). İletişim sözlüğü.
- Neisser, U. (2012). Intelligence: Knowns and unknowns.
- Oğuz, E. S. (2011). Toplum bilimlerinde kültür kavramı.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2009). A typology of mixed methods research designs.
- Parekh, B. (2002). Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory.
- Patton, M. Q. (2014). Qualitative research ve evaluation methods (4.
- Peterson, B. (2004). Cultural intelligence: A guide to working with people from other cultures.
- Plum, E. (2008). Cultural intelligence: The art of leading cultural complexity.
- Plum, E. (2009). Cultural intelligence: Skills for success.
- Reddin, W. J., & Rowell, K. (1975). Culture Shock Inventory (CSI).
- Robertson, R. (1992). Globalization: Social theory and global culture.
- Rockstuhl, S., S. T. Ang, S., Van Dyne, L., & Annen, H. (2011). Beyond general intelligence (IQ) and emotional intelligence (EQ): The role of cultural intelligence (CQ) on cross-border leadership effectiveness in a globalized world.
- Saban, A. (2010). Çoklu zekâ kuramı ve Türk eğitim sistemine yansıması.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence.
- Saygın, S., & Hasta, D. (2018). Göç, kültürleşme ve uyum.
- Schilinger, M. (2012). Factor analysis and the general intelligence factor.
- Schillinger, D. (2003). Intelligence in context: Social and cultural perspectives.
- Semerciöz, F. (2016). Örgüt kültürü ve liderlik.
- Shephard, R. J. (2004). Sociology of education.
- Shokef, E., & Erez, M. (2008). Cultural intelligence and global identity in multicultural teams.
- Spitzberg, B. H., & Cupach, W. R. (1984). Interpersonal communication competence.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2000). Perspectives on the theory of successful intelligence.
- Şahin, D., & Gürbüz, Y. S. (2012). Kültürel zekâ ve öz-yeterliliğin görev performansı ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde etkisi: Çokuluslu örgüt üzerinde bir uygulama.
- Şeker, B. D. (2022). Kültürleşme ve turizm ilişkisi.
- Şen, G. (2019). Kültürel zekâ ve kültürel adaptasyonun akademik performans üzerine etkisi: Üniversitelerdeki yabancı uyruklu öğrencilerle yapılan bir araştırma (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).

- Taşdemir, D. D., Gündüz Çekmecelioğlu, H., & Yıkılmaz, İ. (2019). Çok Kültürlü ortamda çalışanların kültürel zekâ düzeylerinin duygusal emek gösterimlerine etkisi. TDK. (t.y.-a). Güdü.
- TDK. (t.y.-b). Kültür.
- TDK. (t.y.-c). Zeka.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2003). Mixed methods in social ve behavioral research.
- Templer, C. J., K. Tay, & Chandrasekar, N. A. (2006). Motivational cultural intelligence, realistic job preview, realistic living conditions preview, and cross-cultural adjustment.
- Thomas, D. C., & Inkson, K. (2009). Cultural intelligence: Living and working globally (2. Thomas, D. E., E. C.Stahl, E., B. G.Ravlin, E. Z., J. C.-Poelmans, S. L., Pekerti, A. R., Maznevski, M. Z., K. & Lazarova, M. B. (2008). Cultural intelligence: Domain and assessment.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses.
- Thurstone, L. L. (1938). Primary mental abilities.
- Ting-Toomey, S. (1999). Communicating across cultures.
- Tomlinson, J. (1999). Globalization and culture.
- Tucker, M. (1983). Overseas Assignment Inventory (OAI): Assessment of expatriate adjustment potential.
- Tylor, E. B. (1871). Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art, and custom (Vol.
- Tylor, E. B. (1946). Primitive culture.
- Tylor, E. B. (2016). Kültür bilimi.
- Van Dyne, S. L., Ang, & Koh, C. (2012). Cultural intelligence: Measurement and validation.
- Vayn Dyne, S. L., Ang, & Livermore, D. (2008). Cultural intelligence: A pathway for leading in a rapidly globalizing world.
- Williams, R. (2007). Culture and society.
- Williams, R. (2014). Keywords: A vocabulary of culture and society.
- Yardım, M. (2016). İç grup (biz) ve dış grup (onlar) bağlamında Fransız İnteliligentsia örneği.
- Yaşar-Ekici, F. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının kültürel zeka düzeyleri ve çok kültürlü eğitime yönelik tutumları.
- Yeşil, S. (2009). Kültürel farklılıkların yönetimi ve alternatif bir strateji: Kültürel zeka.
- Zafer, A. B. (2016). Göç çalışmaları için bir anahtar olarak “kültürleşme” kavramı.

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Ad Soyadı : VEYSİYE YAVUZ

Öğrenci No : 235227010

E-posta : y4vuz.v@gmail.com

Telefon : 5073738572

ABD (TR) : FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

ABD (EN) : PHILOSOPHY AND RELIGIOUS STUDIES DEPARTMENT

:

EKLER

Ek 1. EK 1. Ölçek Kullanım İzni

uygulama formunu benimle paylaşabilirsiniz memnun olurum. Teşekkürler. Gelen Kutusu

 **Veysiye Ya...** 05.10.2024   
Alıcılar: mustafailha... ▾

 **MUSTAFA** 07.10.2024   
Alıcılar: ben ▾

Sayın Veysiye Yavuz, Kültürel Zeka Ölçeği'ni (KZÖ) çalışmalarınızda kullanabilirsiniz. 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...

Veysiye Yavuz <y4vuz.v@gmail.com>, 5 Eki 2024 Cmt, 09:48 tarihinde şunu yazdı:

—

Doç. Dr. Mustafa İLHAN
Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi
Diyarbakır, Türkiye

Assoc. Prof. Dr. Mustafa İLHAN
Dicle University, Ziya Gökalp Faculty of Education
Diyarbakır, Turkey.

Ek 2. EK 2. Görüşme Soruları

İLAHİYAT FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER ÇERÇEVESİNDE KÜLTÜREL ZEKÂ DÜZEYLERİNİN ÖLÇÜLMESİ

İlahiyat öğrencilerinin farklı kültürlere yönelik yaklaşım, tutum ve düşüncelerini öğrenmek için görüşme tekniği kullanılacaktır. Çalışmamızda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranacaktır:

- 1- Farklı kültürlerden bireylerle tanışırken hissettikleriniz ve bu tanışmanın uyandırdığı duygulara nelerdir?
- 2- Kültürlerarası etkileşim sürecinde deneyimlediğiniz olumlu-olumsuz duygular ve bunların nedenleri nelerdir?
- 3- Kariyer planlamanızı yaparken kültürel yakınlık/uzaklık algısının iş ortaklığı tercihlerinize ne gibi etkileri vardır?
- 4- Kültürlerarası iletişimde dikkat ettiğiniz hususlar nelerdir?

Ek 3. EK 3. Çalışma Ölçeği

Kültürel Zekâ Ölçeği (KZÖ) Türkçe Formu

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

KATILIMINIZDAN DOLAYI TEŞEKKÜR EDERİZ.