



## The Role of Cultural Intelligence on the Pre-service Teachers' Attitude toward Multi-cultural Education

Seval Koçak<sup>1</sup> Murat Özdemir<sup>2</sup>

**ABSTRACT.** In this study, the relationship between pre-service teachers' cultural intelligence and their attitude toward multi-cultural education has been investigated. Sample of the study consisted of 485 pre-service teachers, studying at Hacettepe University during 2013-2014 academic years. "Cultural Intelligence Scale" was used for measuring pre-service teachers' cultural intelligence level, whereas "Attitude Scale towards Multicultural Education for Pre-service Teachers" was used to determine their attitude towards multicultural education. Data were analyzed by multiple correlation (Pearson Correlation Coefficient), Factorial ANOVA and hierarchical regression techniques in addition to descriptive statistics such as arithmetic mean, standard deviation and percentiles. Findings of the study showed that the mean scores of attitude toward multi-cultural education and cultural intelligence are relatively high. It has been found that there is a significant, positive and moderate relationship between cultural intelligence and attitude toward multi-cultural education. In addition, it has been found that gender, settlement and gender-settlement combination create significant differences on the standardized attitude scores toward multi-cultural education. Moreover, it has been seen that demographic variables and three dimensions of cultural intelligence (metacognition, motivation and behavior) are significant predictors of the attitude toward multi-cultural education. As the result of the study, it has been concluded that cultural intelligence plays an important role on the attitude toward multi-cultural education.

**Keywords:** Culture, multiculturalism, multicultural education, cultural intelligence.

### SUMMARY

**Purpose and significance:** The purpose of this study was to investigate the relationship between pre-service teachers' cultural intelligence and their attitude toward multi-cultural education. For this purpose, the following questions were addressed:

1. What are pre-service teachers' attitude toward multi-cultural education and their cultural intelligence level?
2. Is there a significant relationship between pre-service teachers' cultural intelligence and their attitude toward multi-cultural education?
3. Is there a differentiation among pre-service teachers' standardized attitude scores toward multi-cultural education according to gender, department (foreign language education – other education disciplines), settlement variables and their combinations?
4. Pre-service teachers' cultural intelligence, is it a significant predictor of their attitude toward multi-cultural education?

**Methods:** In this study, relational model was used. Data analyses were conducted using quantitative techniques. Sample of the study consisted of 485 pre-service teachers, studying at Hacettepe University during 2013-2014 academic year. "Cultural Intelligence Scale" was used for measuring pre-service teachers' cultural intelligence level, whereas "Attitude Scale towards Multicultural Education for Pre-service Teachers" was used to determine their attitude towards multicultural education. Data were analyzed by multiple correlation (Pearson Correlation Coefficient), Factorial ANOVA and hierarchical regression techniques in addition to descriptive statistics such as arithmetic mean, standard deviation and percentiles.

**Results:** As the result of the study, it was seen that the mean scores of attitude towards multi-cultural education and cultural intelligence were relatively high; the mean scores of cultural intelligence's dimensions were ranked in descending order as metacognition, motivation, behavior and cognition. It was found that there was a significant, positive and moderate relationship between attitude towards multi-cultural education and metacognition, motivation and behavior dimensions of cultural intelligence, whereas a significant, positive but weak relationship was identified with cognition dimension. Moreover, it was detected that

<sup>1</sup> Res. Ast., Hacettepe University, Faculty of Education, [sevalkocak@hacettepe.edu.tr](mailto:sevalkocak@hacettepe.edu.tr)

<sup>2</sup> Assoc. Prof., Hacettepe University, Faculty of Education, [mrtozdem@gmail.com](mailto:mrtozdem@gmail.com)

gender, settlement and gender-settlement combination created significant differences on the standardized attitude scores towards multi-cultural education. In addition, it was found that demographic variables and three dimensions of cultural intelligence (metacognition, motivation and behavior) were significant predictors of the attitude towards multi-cultural education.

***Discussion and Conclusions:*** In this study, it was revealed that pre-service teachers' attitude towards multi-cultural education was relatively high, which is in accordance with the literature. It was found that the average scores of metacognition (sensitivity to other cultures), motivation (willingness to communicate with different cultures) and behavior (acting according to different cultural values) dimensions were relatively high and they significantly predicted the attitude towards multi-cultural education. In contrast, the average score of cognition (having knowledge about other cultures) dimension was low, compared to the others and it did not predict the attitude towards multi-cultural education significantly. It was seen that gender and settlement variables played an important role on the attitude towards multi-cultural education, which is in line with the finding of other studies in the literature. As the result of the study, it was concluded that cultural intelligence played an important role on the attitude towards multi-cultural education.

# Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarında Kültürel Zekânın Rolü

Seval Koçak<sup>3</sup> Murat Özdemir<sup>4</sup>

**ÖZ.** Bu çalışmada öğretmen adaylarının kültürel zekâları ile çok kültürlü eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiler sorgulanmıştır. Çalışma grubu, 2013-2014 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenimine devam eden 485 öğretmen adayından oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarının kültürel zekalarını ölçmek üzere, 'Kültürel Zekâ Ölçeği', çok kültürlü eğitime yönelik tutumların belirlenebilmesi için ise, 'Öğretmen Adayları İçin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği' kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzdelik değer gibi betimsel istatistiklerin yanında, çoklu korelasyon (Pearson Korelasyon Katsayısı), Faktöriyel ANCOVA ve hiyerarşik regresyon teknikleri kullanılmıştır. Araştırma bulguları, çok kültürlü eğitime yönelik tutum ve kültürel zekaya ait ortalamalarının görece yüksek olduğunu göstermiştir. Kültürel zekâ ile çok kültürlü eğitime olan tutum arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Cinsiyet, yerleşim birimi ve cinsiyet yerleşim birimi ortak etkisinin, kültürel zekâya göre standartlaştırılmış çok kültürlü eğitime yönelik tutum puanları üzerinde anlamlı bir fark yarattığı görülmüştür. Ayrıca demografik değişkenler ile kültürel zekaya ait üç boyutun (üst biliş, motivasyon ve davranış) çok kültürlü eğitime yönelik tutumun anlamlı yordayıcıları olduğu saptanmıştır. Çalışmanın sonucunda kültürel zekânın, çok kültürlü eğitime yönelik tutum üzerinde önemli bir rol oynadığı genel sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Kültür, çok kültürlülük, çok kültürlü eğitim, kültürel zekâ.

## GİRİŞ

Küreselleşme olgusu, örgütlerin paydaş profilinde çeşitli değişimlerin yaşanmasına neden olmaktadır. Giderek artan rekabet ortamında meydana gelen bu değişimleri yönetebilmek, gün geçtikçe daha gerekli ve önemli bir yetenek haline gelmektedir. Bishop, Reinke ve Adams (2011) küreselleşmenin farklı toplumları birbirine daha bağımlı hale getirdiğini, paydaş profilindeki değişimlerin, ülkeler arasındaki çok yönlü insan akışının kaçınılmaz bir sonucu olduğunu ifade etmektedirler.

Bu çok yönlü insan akışı, farklı sosyo-ekonomik ve kültürel deneyimlere sahip bireylerin birlikte yaşamalarını gerekli kılmakta (İlbuğa, 2010), okulları farklı dil, ırk ve kültürlere sahip öğrencilerin bulunduğu ortamlar haline getirmektedir (Ambe, 2006). Okullarda oluşan bu yeni profil, farklı kültürdeki öğrencilere etkili bir eğitim öğretim ortamı hazırlayacak öğretmen yeterliklerine yönelik çalışmaları da beraberinde getirmektedir. Örneğin, National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) (2008) çok kültürlü eğitim ortamlarındaki öğretmen yeterliklerine dikkat çekmekte, bu yeterliklerin önemine vurgu yapmaktadır. Özellikle öğretmenlerin farklı kültürleri anlamalarına ve etkileşim kurabilmelerine yönelik eğitimlerin geliştirilmeye çalışıldığı ve konuya yönelik eğilimin giderek arttığı görülmektedir (Mcgregor ve Ungerleider, 1993). Ancak hala gerek Türkiye'de gerek dünyada bu konuda yapılan çalışmaların yetersiz olduğu ifade edilmekte (Başbay ve Kağnıcı, 2011), konuya yönelik kuramsal yaklaşımların çok az bilindiği belirtilmektedir (Açıkalın, 2010).

Dönüşümün yol açtığı toplumsal sorunların ve kültürel farklılıklardan kaynaklanan çatışmaların çözümünde, okullar önemli bir görev üstlenmektedir (Bryan, 2009; Portera, 2008). Bu nedenle kimi araştırmacılar, günümüz toplumlarında eğitim programlarının çok kültürlü eğitim doğrultusunda yeniden yapılandırılmasına ihtiyaç duyulduğunu (Cogan ve Morris, 2001; Balay, 2004) ifade etmektedirler. Tutkun (2010), programlarda çok kültürlülük ve dünya vatandaşı olma konularına yer verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bazı araştırmacılar da, çok kültürlü eğitimin öğretmen yetiştirme sistemine entegre edilmesinin önemi üzerinde durmaktadırlar (Ambe, 2006; Chou, 2007; Ensign, 2009; Fox ve Greenberg, 2006; Gay, 2009; Rao, 2005; Szabo ve Anderson, 2009). Türkiye'de bazı çalışmalar, akademik alanda da çok kültürlü eğitime büyük önem verildiğini (Demir, 2012), çok kültürlülüğe yönelik farkındalık oluşturma çabalarının ders kitaplarına yansımaya başladığını (Keskin ve Yaman, 2014) ortaya çıkarmaktadır. Ancak hala Türkiye'de çok kültürlü eğitime ilişkin, ne hizmet öncesinde ne de hizmet içinde yeterli bir öğretmen eğitiminden söz etmenin mümkün olmadığı ileri sürülmektedir

<sup>3</sup> Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [sevalkocak@hacettepe.edu.tr](mailto:sevalkocak@hacettepe.edu.tr)

<sup>4</sup> Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [mrtozdem@gmail.com](mailto:mrtozdem@gmail.com)

(Polat ve Kılıç, 2013). Bu eksikliğin, -öğretmenlerin okul görevlerinin yerine getirilmesindeki rolü düşünülürken- üzerinde önemle durulması gereken bir konu olduğu ifade edilebilmektedir.

Eğitim sistemlerinin, farklılıklara rağmen barış içinde yaşam sürmeye ve toplumlardaki sosyal sermayenin geliştirilmesine yönelik görevleri bulunduğu belirtilmektedir (Bleszynska, 2008). Ancak okulların ve ailelerin bu farklılıklarla baş etmede yetersiz kaldıkları ifade edilmektedir (Portera, 2008). Dolayısıyla öğretmenlerin yetiştirilmesinden sorumlu olan kurumlara, çok kültürlülüğe yönelik bilgi ve beceri kazandırılması anlamında önemli sorumluluklar düştüğü belirtilmektedir (Ambe, 2006). Bu bağlamda öğretmenlere diğer kültürlerin anlaşılmasına ve kültürlerarası etkileşim kurulmasına yönelik becerilerin kazandırılması, bir zorunluluk olarak görülmektedir (Cırık, 2008).

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde eğitim, bir insan hakkı olarak nitelendirilmekte; herkesin bu haktan hiçbir ayırım gözetmeksizin yararlanabilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bunun yanında eğitimin temel amaçlarından birinin "bütün uluslar, ırklar ve dini topluluklar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu güçlendirme" olması gerektiğine dikkat çekilmektedir. Çok kültürlü eğitimin, öğrencilere ırksal, kültürel ve dini farklılıklara saygı aşılamaya yönelik çabaları olduğu, bu şekilde demokratik bir eğitim anlayışının sağlanabileceği ifade edilmektedir (Adamou, 2003; Quezada ve Romo, 2004). Benzer bir şekilde Banks (2009: 3), çok kültürlü eğitimle, tüm öğrencilerin eşit eğitim ve akademik gelişim olanaklarına sahip olabileceğini belirtmektedir. Bu anlamda eğitim-öğretim sürecinin uygulayıcıları olan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, çok kültürlü eğitim ortamlarının gereklerine uygun davranışlar geliştirebilmelerini destekleyecek olumlu bir tutuma sahip olmaları büyük önem taşımaktadır. Çok kültürlü eğitime yönelik olumlu tutuma sahip olma ve buna yönelik beceriler geliştirme konusunun, farklı kültürel değerlere sahip bölgelere atanan yeni öğretmenler açısından da kritik bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir (Polat, Kılıç; 2013). Bu durum çok kültürlü eğitime yönelik tutum ve beceri düzeylerinin dikkate alınmasını gerekli kılmaktadır.

Çok kültürlü eğitim ortamının yaratılmasında öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler, görece yeni bir kavram olan *kültürel zekâ* olgusuna dikkat çekmektedir. Eğitim açısından ele alındığında, öğrencilerin farklı kültürel değerlerini anlama, saygı gösterme, kültürler arası ilişkileri etkili şekilde yönetme becerileri ile ilintili olan bu kavramın, çok kültürlü eğitime yönelik tutumları etkileyebileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla çok kültürlü eğitime yönelik tutum ile kültürel zekâ arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması, bu tutumların geliştirilmesinde yapılabilecek uygulamalar açısından önemli görülmektedir. Kültürel zekânın öğretilebilir özellik ve davranış biçimlerini içerdiği, geliştirilebilir olduğu dikkate alındığında (Macnab ve Worthley, 2012; Thomas, 2005; Triandis, 2006; Van Dyne, 2009; Yeşil, 2010), kültürel zekânın geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmaların, öğretmen yetiştirme programlarında da kullanılabilirliği düşünülmektedir.

Yurtiçi ve yurt dışı alan yazında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik düşünce ve tutumları üzerine odaklanan sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bunlardan öğretmen adaylarının çok kültürlülüğe yönelik tutumlarının incelendiği çalışma (Çoban, Karaman ve Doğan, 2010) ile çok kültürlü eğitime yönelik özyeterlik algılarının araştırıldığı diğer bir çalışmada (Demir ve Başarır, 2013) cinsiyet ve yerleşim yeri değişkenlerine göre anlamlı farklılıkların olduğu ortaya çıkarılmıştır. Tortop (2014), çok kültürlü eğitimde bireysel farklılıklar konusuna odaklanarak, konuyu üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilişkilendirmiş, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik olumlu tutuma sahip olduklarını ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini saptamıştır. Demircioğlu ve Özdemir (2014) tarafından yapılan bir çalışmada ise, pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının orta düzeyden yüksek ve olumlu olduğu; kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu tutuma sahip olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında, Karaçam ve Koca (2012) çalışmalarında öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik farkındalık düzeylerinin düşük olduğunu ifade etmişler; bunun nedenini ise kavramın yeni olmasına ve üniversite programlarında yer almamasına bağlamışlardır. Öğretmen adaylarına yönelik yapılan çalışmaların yanında, öğretmenlerin ve üniversite öğretim üyelerinin çok kültürlü eğitime yönelik düşüncelerini ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışmalara da rastlamak mümkündür. Bu çalışmalardan biri öğretmenlerin, öğrencilerin kültürel ve etnik altyapıları hakkında bilgi sahibi olmaya yönelik istekliliklerinin düşük olduğunu göstermiştir (Tartwijk, Brok ve Wubbels, 2009). Doktora eğitimine devam öğretmenlerin ve akademisyenlerin çok kültürlü eğitime yönelik algılarının incelendiği nitel bir çalışmada, çok kültürlü eğitimin eşitliğe, demokrasiye ve adaletle olan katkıları üzerinde durulduğu görülmüştür (Aydın, Tonbuloğlu, 2014). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının irdelendiği başka bir

çalışmada, bu tutumların ortanın biraz üzerinde ve olumlu olduğu saptanmıştır (Özdemir ve Dil, 2013). Bununla birlikte, okul öncesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik olumlu tutuma sahip oldukları, buna rağmen farklı kültürlere yönelik önyargılarla baş etme yaklaşımlarının anlaşılmasında yetersizliklerin bulunduğu tespit edilmiştir (Berthelsen ve Karupiah, 2011). Öğretmenlerin çok kültürlülüğe yönelik yeterliklerinin saptanmaya çalışıldığı bir çalışmada, çok kültürlülüğe yönelik yeterlik algılarının büyükten küçüğe doğru *farkındalık*, *beceri* ve *bilgi* olarak sıralandığı görülmüştür (Bulut, 2014). Başbay, Kağnıcı ve Sarsar (2013) ise, üniversitede çalışan öğretim elemanlarının konuya yönelik yeterlilik algılarının yüksek olduğunu belirlemiş, yurt dışı deneyiminin bu algılar üzerinde olumlu bir etki bıraktığını tespit etmişlerdir.

Çok kültürlü eğitime yönelik tutum konusunda olduğu gibi, eğitim alanında kültürel zekâ kavramına yönelik çalışmaların da sınırlı olduğu görülmektedir. Karşılaşılan bir çalışmada üniversite öğrencilerin kültürel zekâ düzeylerinin boyutlara göre farklılaştığı; farklı kültürlere saygı duyma ve duyarlı davranma ile ilişkili olan *üst bilişsel* boyutun en yüksek, diğer kültürlere ait bilgilere sahip olmayı ifade eden *bilişsel* boyutun ise en düşük ortalamaya sahip olduğu ortaya çıkarılmıştır (İlhan ve Çetin, 2014a). Başka bir çalışmada ise, uluslar arası öğrencilerin, kültürel zekalarına ait motivasyon boyutu ile kültürel adaptasyon sağlamada yaşanan sorunlar arasında negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Ward, Wilson ve Fischer, 2011). Ancak öğretmen adayları ile yapılan her hangi bir çalışmaya rastlanamamıştır.

Alanyazın taraması, eğitim alanında çok kültürlü eğitime yönelik tutum ve kültürel zekâya ilişkin çalışmaların sınırlı olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte kültürel zekâ kavramı ile çok kültürlü eğitim arasındaki ilişkileri ortaya koyan herhangi bir çalışmaya da rastlanamamıştır. Dolayısıyla çalışmada çok kültürlü ortamlarda uygun davranışlar sergilemeye isteklilik ve bunu gerçekleştirebilecek becerileri kapsayan *kültürel zekâ* kavramı ile *çok kültürlü eğitime yönelik tutum* arasındaki ilişkilerin incelenmesi önemli görülmüştür. Bu çalışmanın önemi, etnik köken, ırk ve kültürel değerleri ne olursa olsun, tüm öğrencilerin eşit eğitim-öğretim hakkına sahip olabilmelerine destek olacak çok kültürlü eğitimin yararları üzerine kurulmuştur. Bu anlamda öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları önemli görülmüştür. Bununla birlikte çok kültürlülüğe yönelik farkındalığın, meslek öncesinde kazanılması gerektiği düşüncesi ve çok kültürlü eğitim becerilerinin, mesleğin ilk yıllarındaki kültürel farklılıklardan doğan sorunlarla baş edebilme açısından önemli görülmesi (Ambe, 2006; Polat ve Kılıç, 2013), çalışmanın öğretmen adaylarıyla yürütülmesinin gerekçesini oluşturmuştur. Çalışmanın Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde yürütülmesinin nedeni ise, bu üniversitenin ülkenin pek çok bölgesinden gelen öğrencilerden oluşmasıdır. Ayrıca bu çalışmayla alanyazındaki boşluğun doldurulmasına katkı sağlanabileceği öngörülmüştür. Öğretmen yetiştirme sürecinde çok kültürlü eğitim konularına da yer verilmesi gerektiği (Cho ve Ambrosetti, 2005; Middleton, 2002, Ünlü ve Örtün, 2013) dikkate alındığında, bu çalışmanın öğretmen yetiştirme programlarında yer alabilecek çok kültürlü eğitim uygulamalarına ışık tutabileceği de düşünülmektedir.

### **Çok Kültürlü Eğitim**

Çok kültürlü eğitimin, bireylerin -mensup olduğu etnik köken/ırk nedeniyle- diğerlerinden daha düşük düzeyde eğitim olanaklarına sahip olmasına tepki olarak ortaya çıktığı (Banks, 2007: 3; Bryan, 2009; Mansfield ve Kehoe, 1994) belirtilmektedir. Dolayısıyla çok kültürlü eğitim yoluyla bireylerin etnik ve kültürel farklılıklara saygılı olmaları sağlanarak, barışın korunmasına ve demokrasiye katkı sağlanabileceği vurgulanmaktadır (Adamou, 2003; Ben-Porath, 2005; Quezada ve Romo, 2004; Stables, 2005). Kaldı ki sosyal adalet ve eşitliğin sağlanmasına, toplumsal birliğin güçlendirilmesine ve farklılıklara saygının geliştirilmesine yönelik gereklilikler, çok kültürlü eğitimin yaygınlaştırılmasında itici güç olarak nitelendirilmektedir (Levinson, 2007). Ayrıca artan nüfus çeşitliliğinin eğitim politikalarındaki değişim çalışmalarına yansıtacağı; farklı kültürel değerlere mensup öğrencilere duyarlı olma konusuna yönelik önemin artacağı ifade edilmektedir (Balay, 2004).

Banks (2009, s.3) çok kültürlü eğitimi, eğitime yönelik bir reform hareketi olarak nitelendirmekte; cinsiyet, sosyal sınıf, etnik veya kültürel karakteristiklerine bakılmaksızın tüm bireylerin eşit olanaklara sahip olduğu eğitim süreci olarak tanımlamaktadır. Çok kültürlü eğitim, özellikle çok kültürlü toplumlarda demokratik bir vatandaşlık kültürü oluşturmada ve tüm öğrenciler için bütünsel bir akademik başarı sağlama süreci olarak ifade edilmektedir (Gay, 2003). Aynı kavram Başbay ve Kağnıcı (2011: 202) tarafından, “eğitim, öğrenme ve öğretme sürecini kültürel çoğulculuğu teşvik edecek yapıda

inşa etmek” şeklinde tanımlanmaktadır. Cırık (2008), çok kültürlü eğitime yönelik tanımlamalarda ortak kavramların, “insan haklarına saygı duyma, kültürel farklılıkları hoş karşılama, eğitimde fırsat eşitliği, kültürel çeşitliliği yansıtıcı eğitim ortamları düzenleme, farklı bakış açılarını ve fikirleri analiz etme” noktasında birleştiğini ifade etmektedir.

Başbay (2014), yaptığı çalışmasında çok kültürlülüğün sadece ırk ayrımcılığına ilişkin bir alan olmadığını, farklı kültürel özelliklere sahip bireylerin barış içinde bir arada yaşamasıyla da ilişkili olduğunu öne sürmektedir. Dolayısıyla çok kültürlü eğitime yönelik çalışmaların, kültürel farklılıkları dikkate alan bir temelde de ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Banks, (2009, s.23) ise çok kültürlü sınıf ortamında öğretmenlerin ders anlatırken farklı kültürlerce anlaşılabilir çok sayıda örneklere yer vermeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Bunun yanında öğrenci farklılıklarını göz önüne alarak öğretme yollarının zenginleştirilmesi gereğine dikkat çekmektedir. Cırık (2008) farklı kültürlere karşı ön yargıların ortadan kaldırıldığı, farklılıkların dezavantaj değil avantaj olarak görüldüğü öğrenme ortamlarının önemine değinmektedir.

Çok kültürlü eğitimin, farklı kültürel değerleri bireyler açısından daha anlamlı hale getirdiği ifade edilmekte; bu şekilde demokrasinin daha hızlı ve etkili bir şekilde gelişebileceği belirtilmektedir (Adamou, 2003). Bununla birlikte farklılıklara saygı duymaya yönelik farkındalık oluşturmak, eğitimde eşitliği sağlamak, önyargıyı azaltarak empati yeteneği geliştirmek gibi işlev ve amaçlar, çok kültürlü eğitimin önemine vurgu yapmaktadır (Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009). Bununla birlikte Gay (1994) çok kültürlü eğitimin temel amaçlarını, etnik ve kültürel okuryazarlığı geliştirmek, farklılıklara odaklanarak bireysel gelişimi sağlamak, tutum ve değerleri iyileştirmek, çok kültürlü sosyal beceriler kazandırmak ve eğitimde eşitliği güçlendirmek şeklinde sıralamaktadır. Dolayısıyla kültür farklılıklarının olduğu eğitim ortamlarında, çok kültürlü eğitimin amaçlarını gerçekleştirebilecek yetenekteki öğretmenlerin daha etkili davranışlar sergileyebileceği ifade edilebilir.

Polat ve Kılıç (2013) çok kültürlü eğitime yönelik becerilere sahip öğretmenlerin daha özgüvenli olacağını ifade etmekte; Türkiye’de özellikle mesleğinin ilk yıllarında farklı bölgelere atanmış öğretmenler için önemli olabileceğini ileri sürmektedirler. Ayrıca Ambe (2006), öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik becerilere sahip olmalarının, okulların sürekli değişen demografik yapıları ile baş edebilmeleri açısından da önemli olduğunu savunmaktadır. Ancak, öğretmen yetiştirme programlarında çok kültürlü eğitime yönelik eğitimin yetersiz kaldığına (Barry ve Lechner, 1995; Gorski, 2009) ve öğretmen adaylarının diğer kültürler hakkındaki bilgi düzeylerinin düşük olduğuna (Gormley, Mcdermott, Rothenberg ve Hammer, 1995) yönelik sonuçlara ulaşan araştırmalar bulunmaktadır. Ayrıca çalışmalar, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimle ilişkili bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğunu, farklı etnik kökene sahip öğrencilere sınıf içinde nasıl yaklaşmaları gerektiğini bilmediklerini göstermektedir (Karaçam ve Koca, 2012; Neuharth-Pritchett, Reiff ve Pearson, 2001). Bununla birlikte öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik eğitim almalarının gerekli olduğu (Başarır, Sarı ve Çetin, 2014); öğretmen adaylarının mesleki eğitimi sürecinde çok kültürlü eğitime yönelik bir eğitim almalarının faydalı olabileceği ileri sürülmektedir (Ünlü ve Örtün, 2013). Kaldı ki bu görüşü destekleyen bazı çalışmalar, öğretmen adaylarının uygulamalı çok kültürlü eğitim kursundan sonra, çok kültürlü eğitime yönelik tutum ve becerilerin olumlu yönde gelişim gösterdiğini ortaya çıkarmaktadır (Cho ve Ambrosetti, 2005; Middleton, 2002). Bu çalışmalar, öğretmen adaylarının eğitimi kapsamında çok kültürlü eğitime yönelik becerilerin kazandırılması konusuna vurgu yapmaktadır.

### **Kültürel Zekâ**

Kültürel zekâ, daha önce görülmemiş bir hızda artan küreselleşme ve ülkelerin birbirine olan bağımlılıklarının artması sonucunda gelişim gösteren bir kavram olarak değerlendirilmektedir. Gelişen ulaşım teknolojileri ülkeler arası seyahatleri arttırmakta, bu durum bireylerin farklı kültürlere uygun davranışlar sergileyebilme istek ve becerilerini örgütler açısından önemli hale getirmektedir (Ang, Van Dyne ve Tan, 2011). Son yıllarda kültürel zekâyâ ve kültürlerarası etkililiğe verilen bu önem nedeniyle, kültürel zekâyı arttırmaya yönelik çalışmalara yönelik eğilimin arttığı ifade edilmektedir. Bu çalışmaların ise, kültürel farklılıklardan doğan sorunların çözümünde ihtiyaç duyulan becerilerin ortaya çıkarılması amacıyla gerçekleştirildiği belirtilmektedir (Lee ve Sukoco, 2010).

Earley (2002) kültürel zekâyı, yeni kültürel değerlere uyum sağlama sürecinde, bilişsel, davranışsal ve motivasyon boyutlarında bireyin sahip olduğu yetenekler olarak tanımlamaktadır. Bu

tanımlamada bilişsel boyutun, farklı kültürel özelliklere ait bilgileri bilmeyi; davranışsal boyutun, kültürel farklılıklara saygıya yönelik uygun davranışlar sergileyebilmeyi; motivasyonel boyutun ise farklı kültürlerle etkileşim kurmaya istekli olmayı ifade ettiğini belirtmektedir. Başka bir tanımlamada kültürel zekâ, kültürel farklılıklara yönelik bir dizi özellikler bütününe etkili bir şekilde yönetebilme becerisi olarak tanımlanmakta (Earley ve Ang, 2003'den akt. Ng, Van Dyne, ve Ang, 2009) ve farklı kültürel altyapıya sahip bireylerle etkileşim kurabilme (Yeşil, 2009) özelliğine vurgu yapılmaktadır. Ang ve Ng (2005, s.47) ise kültürel zekâyı, diğer toplumların, örgütlerin ya da diğer mesleklerin sahip olduğu farklılıklara uyum sağlamaya yarayan beceriler ve bu becerilere sahip olma düzeyi olarak tanımlamaktadırlar. Bu tanımlamada da kültürel zekânın sadece uluslararası düzeyde değil, farklı örgüt ve mesleki alanlardan doğan çeşitliliği anlama kapsamında da değerlendirildiği anlaşılmaktadır.

Kültürel zekâ alanyazında dört farklı beceri düzeyinde incelenmektedir. Bunlar *üst biliş, biliş, motivasyonel* ve *davranış* boyutlarında ele alınmaktadır. Kültürel zekânın üst biliş boyutu, başkalarının kültürel tercihlerine saygı duyma ve diğer kültürlerle duyarlı davranma ile ilişkilendirilmektedir. Bu boyutta başarılı olan bireylerin, farklı kültürlerden bireylerle iletişim kurarken kullandığı bilgilerin farkında olduğu ve bu bilgileri doğru kullandığı ifade edilmektedir. Biliş boyutu, alınan eğitim ya da edinilen tecrübeler sonucunda, diğer kültürlerle ait kurallara, geleneklere ve uygulamalara yönelik bilgi düzeyi ile açıklanmaktayken; motivasyonel boyut, diğer kültürlerden bireylerle etkileşim kurmaya yönelik isteklilik ve özyeterlik düzeyini ifade etmektedir (Ang, Van Dyne, Koh, Ng, Templar, Tay ve Chandrasekar, 2007; Van Dyne, Ang ve Livermore, 2010). Davranışsal boyuta yönelik başarı düzeyi yüksek bireylerin ise, farklı kültürden bireylerle iletişim kurarken uygun davranışlar seçebildiği, bu davranışları bilinçli olarak gerçekleştirdiği ileri sürülmektedir (Ng, Van Dyne ve Ang, 2009).

Kültürel zekânın boyutlarına yönelik yapılan değerlendirmeler, bu zekâ türüne yönelik sözel, davranışsal ve motivasyonel özelliklerin sıralanmasını sağlamıştır. Örneğin Brislin (2006) kültürel zekânın, diğer kültürlerle hızlı adapte olabilme ve farklı kültürlerle ait bilgileri çabuk kavramaya yönelik çeşitli davranış örüntülerinden oluştuğunu belirtmektedir. Bunun yanında kültürel zekâyı, farklı kültürden bireylerle etkileşim kurarken girişken ve uyumlu olma; bu ilişkileri en az stres düzeyiyle sürdürebilme ile ilişkilendirmektedir. Thomas (2005) ise, kültürel zekânın merkezinde, kültürel farklılıklara yönelik farkındalığın bulunması gerektiğini ve motivasyon boyutunun kültürel zekânın gelişmesinde önemli bir itici güç olduğunu ifade etmektedir.

Alanyazında kültürel zekânın örgütler açısından çeşitli faydalar sağladığına yönelik çalışmalara rastlamak mümkündür. Bu çalışmalardan birinde Imai ve Gelfand (2010), küresel düzeyde artan ilişkilerin çatışmalara yol açtığını, kültürel zekâyı yönelik becerilerin bu çatışmaları azaltıcı etkisinin olduğunu ifade etmektedirler. Bunun yanında Van Dyne, Ng, Rockstuhl, Tan ve Koh (2012) o güne kadar yapılan çalışma sonuçlarına göre, kültürel zekânın kültürlerarası konular kapsamında örgütlere veya bireylere önemli katkılar sağladığını ifade etmişlerdir. İlgili çalışmalarda kültürel zekânın, kültürel adaptasyon, yurt dışında eğitim görme ya da çalışmadaki performans düzeyi, küresel liderlik davranışları, kültürlerarası müzakere yeteneği ve çok kültürlü takım çalışmalarındaki performans üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Triandis (2006) kültürel zekânın, diğer kültürlerle başarılı iletişim kurabilmede çok önemli bir rol oynadığını ileri sürmüştür; Reichar, Dollwet ve Louw-Potgieter (2014) etnik merkezliği azalttığını ifade etmiştir.

Kültürel zekânın örgütlere sağladığı diğer olumlu katkılar, yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur. Bu çalışmalardan bazıları çok kültürlü kurumların üst kademelerinde görev yapan yöneticilerinde bulunan kültürel zekânın, liderlik davranışlarını olumlu yönde etkilediğini (Alon, Higgins, 2005; Ersoy, 2014); astların örgütsel vatandaşlık ve iş doyumlarını arttırdığını (Şahin, 2011) göstermiştir. Templer ve Chandrasekar (2006) tarafından yapılan bir çalışmada, kültürel zekâyı ait motivasyon boyutunun, kültürlerarası uyumun anlamlı bir yoradıcısı olduğu bulunmuş; Imai ve Gelfand (2010) ise kültürel zekânın, kültürlerarası müzakere becerilerini açıkladığını tespit etmiştir. Bunun yanında kültürel zekâ düzeyi arttıkça görev performanslarının da arttığını kanıtlayan çalışmalara da rastlanmıştır (Gorji ve Ghareseflo, 2011; Şahin ve Gürbüz, 2012). Bu araştırmalar, kültürel çeşitliliği giderek artan okullarda da, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sahip olduğu kültürel zekâ düzeyinin önemine ilişkin bir farkındalık yaratmaktadır.

Kültürel zekânın yararlarının yanında, bu zekâ türünü etkileyen etmenlerin ne olduğu ortaya çıkarılması da önemli bir çalışma alanı olmuştur. Yapılan çalışmalarda farklı ülkelerde eğitim görmeyen ya da iş olanaklarına sahip olmanın kültürel zekâyı arttırdığı (Crowne, 2008); uluslararası bir kurumda

çalışma ve ülkeler arası seyahatlerin, kültürel zekâ, kültürel adaptasyon ve kültürel etkililiğin bir yordayıcısı olduğu (Lee ve Sukuco, 2010) ortaya çıkarılmıştır. Uluslararası etkileşimi gerekli kılan bir meslek grubuyla yapılan bir çalışmada ise, kültürlerarası iletişim ve etkileşim alanında eğitim almanın, kültürel zekâ düzeyi ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişki içinde olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bunun yanında kültürel zekâ düzeyinin, yabancı dil bilip bilmeme durumuna göre anlamlı bir fark gösterdiği; yabancı dil bilen çalışanlardaki kültürel zekânın daha yüksek olduğu saptanmıştır (Çetin, 2014).

Çeşitli işletmelerde yürütülen farklı çalışmalar, kültürel zekânın boyutlarına yönelik ölçümlerin benzer sonuçlar gösterdiğini ortaya çıkarmaktadır. Bazı çalışmalarda çalışanların kültürel zekâlarına ait boyutların büyükten küçüğe doğru üstbilişsel boyut, motivasyonel boyut, davranışsal boyut ve bilişsel boyut olarak sıralandığını ortaya çıkarılmıştır (İşçi, Söylemez ve Kaptanoğlu, 2013). Çetin (2014) tarafından yapılan çalışmada, çok kültürlü ortamda çalışan bir meslek grubunun kültürel zekâ boyutlarına ait ortalamaların motivasyonel, üst bilişsel, davranışsal ve bilişsel olarak sıralandığı görülmüş; Şahin (2011)'in çalışmasında da aynı sıralamaya rastlanmıştır. Çalışmaların tamamında *biliş* boyutunun diğer boyutlardan çok daha düşük ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.

### **Kültürel Zekâ ile Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutum Arasındaki İlişki**

Alanyazında çok kültürlü eğitime yönelik tutum ile kültürel zeka arasındaki ilişkileri irdeleyen çalışmalara rastlanmasa da, çok kültürlü eğitim ortamlarında öğretmenlerin sahip olması gereken becerilerin ifade edildiği görülmektedir. Başbay ve Kağnıcı (2011), çok kültürlü eğitim ortamlarının oluşturulabilmesinde, öğretmenlerin ilk olarak farklı kültürel özelliklerin farkında olmaları, onları tanımaları ve gerekli davranışları sergilemeleri gerektiğini ifade etmektedirler. Bu gereklerin, kültürel zekâ kavramı ile ilişkili olan becerilerle örtüştüğü ifade edilebilir. Early (2002) kültürel zekâyı, farklı kültürel değerlere yönelik olarak bilişsel, davranışsal ve motivasyon boyutlarında ele almakta; kültürel zekâyı, yeni kültürel değerlere uyum sağlayabilmek için gerekli olan beceriler bütünü olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla diğer kültürlerle mensup bireylerle etkileşim kurmada istekli olma, farklı kültürlerin farkında olarak onları tanıma ve gerekli davranışlar sergileme ile ilişkili olan bu becerilerin, çok kültürlü eğitime yönelik tutumları etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu durum, kültürel zekâ ile çok kültürlü eğitime yönelik tutumların belirlenmesini ve aralarındaki ilişkilerin irdelenmesini gerekli kılmaktadır.

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın genel amacı öğretmen adaylarının kültürel zekâları ile çok kültürlü eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi ve kültürel zekâlarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları üzerindeki rolünün ortaya çıkarılmasıdır.

Bu amaçlarla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ve kültürel zeka düzeyleri nedir?
2. Öğretmen adaylarının kültürel zekâları ile çok kültürlü eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğretmen adayların kültürel zekâlarına göre standartlaştırılmış çok kültürlü eğitime yönelik tutumları cinsiyet, bölüm (yabancı dil eğitimi-diğer öğretmenlik alanları), yerleşim birimi değişkenleri ile bunların etkileşimlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının kültürel zekâları, çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?



## YÖNTEM

Öğretmen adaylarının kültürel zekâları ile çok kültürlü eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılmasının amaçlandığı bu çalışmada, ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin analizleri nicel teknikler kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2013-2014 öğretim yılında öğrenimine devam eden 485 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların 362'si kadın, (%74.6), 123'ü erkek (%25.4)'tir. Katılımcıların 167'si (%34.4) yabancı dil öğretmenliği bölümlerinde (Almanca, İngiliz ve Fransız Dili Eğitimi) öğrenim görmekteyken, 318'si (%65.6) diğer öğretmenlik alanlarında (ilköğretim matematik öğretmenliği, fen bilimleri öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği ve bilgisayar ve eğitim teknolojileri eğitimi) eğitimlerine devam etmektedirler. Çalışma grubunun tamamı dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Katılımcıların yerleşim birimine göre dağılımları ise şu şekildedir: köy-kasaba: 62 kişi (%12.8), ilçe-küçük şehir: 224 kişi (%46,2), büyük şehir: 199 kişi (%41).

### Veri Toplama Araçları

**Kültürel Zekâ Ölçeği.** Öğretmen adaylarının kültürel zekalarını ölçmek üzere, Ang vd. (2007) tarafından geliştirilen, İlhan ve Çetin (2014b) tarafından –üniversite öğrencilerine yönelik olarak Türkçe'ye uyarlanan 'Kültürel Zekâ Ölçeği' (KZÖ) kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin kültürel zekâlarını belirlemeye yönelik olarak Türkçe'ye uyarlanan Kültürel Zekâ Ölçeği, 'kesinlikle katılmıyorum' ile 'kesinlikle katılıyorum' arasında değer alan beş dereceli Likert tipi bir ölçektir. 20 maddeden oluşan ölçek, dört faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçeğin 4 maddeden oluşan birinci faktörü, *üst biliş*; 6 maddeden oluşan ikinci faktörü *biliş*; 5 maddeden oluşan üçüncü faktörü *motivasyon* ve 5 maddeden oluşan dördüncü faktörü *davranış* olarak isimlendirilmektedir. Ölçekte ters madde bulunmamakta; yüksek puan yüksek kültürel zekâ düzeyini temsil etmektedir. Ölçeğin uyarlanması sürecinde yapılan geçerlik çalışmasına göre; birinci faktör varyansın %8.09'unu, ikinci faktör varyansın %11.36'sını, üçüncü faktör varyansın %26.30'unu, dördüncü faktör ise varyansın %6.92'sini açıklamaktadır. Açıklanan toplam varyans %52.66'dır. Faktörlerin Cronbach alfa katsayıları sırasıyla, .77, .79, .75 ve .71 olup, ölçeğin tümüne yönelik güvenilirlik katsayısı .85'tir. Ölçekte, 'Farklı kültürel geçmişe sahip insanlarla etkileşim kurarken kullandığım kültürel bilgilerin farkındayım.' (birinci faktör), 'Diğer kültürlerin dini inançlarını ve kültürel değerlerini bilirim.' (ikinci faktör), 'Farklı kültürden insanlarla etkileşim kurmaktan zevk alırım.' (üçüncü faktör), 'Yüz ifadelerimi kültürlerarası etkileşimin gereklerine göre değiştirebilirim.' (dördüncü faktör) gibi maddeler yer almaktadır.

Bu çalışmada da elde edilen veriler için KZÖ'ye ait Cronbach alfa ( $\alpha$ ) değerleri hesaplanmış ve şu değerler elde edilmiştir: [Birinci faktör için  $\alpha = .83$ ; ikinci faktör için  $\alpha = .84$ ; üçüncü faktör için  $\alpha = .85$ ; dördüncü faktör için  $\alpha = .81$ ; ve ölçeğin bütünü için  $\alpha = .89$ ] Elde edilen değerler incelenmiş, ölçeğin uygulanan çalışma grubu için güvenilir olduğuna karar verilmiştir. Kültürel zekâ ölçeğinin dört faktörlü yapısına yönelik yapı geçerliği ise, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. Yapılan DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri; [ $\chi^2=503.10$ ; Sd=164;  $\chi^2/Sd=3.06$ ; AGFI= .88; GFI= .91; NFI= .95; CFI= .97; IFI= .97; RMR= .04; RMSEA= .065]. Mevcut çalışmada elde edilen uyum iyiliği sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, KZÖ'nün dört faktörlü yapısının geçerli olduğu sonucuna varılmıştır.

**Öğretmen Adayları İçin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği.** Çok kültürlü eğitime yönelik tutumların belirlenebilmesi için, Yavuz ve Anıl (2010) tarafından geliştirilen 'Öğretmen Adayları İçin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği'nden (ÖAÇKEYTÖ) yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını ölçmek üzere geliştirilmiş olan ÖAÇKEYTÖ 'kesinlikle katılmıyorum' ile 'kesinlikle katılıyorum' arasında değer alan beş dereceli Likert tipi bir ölçektir. 28 maddeden oluşan ölçek, tek faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçekte 8 adet ters madde bulunmaktadır. Ölçek geliştirilme sürecinde yapılan geçerlik çalışmasından elde edilen değerler, açıklanan toplam varyansın %61.25 olduğunu göstermektedir. Ayrıca ölçeğin güvenilirlik katsayısı

.93'tür. Ölçekte; 'Sınavlarda sorulan soruların içeriği farklı kültürlerden gelen öğrencilere de hitap etmelidir.', 'Öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde uygulanan programlar, farklı kültürlerle sahip öğrencilere öğretmenlik yapabilme yeterliliği sağlamalıdır.' ve 'Azınlık kültürlerden gelen öğrencilerin davranışları ve iletişim stilleri konusunda bilgi sahibi olmak önemlidir.' gibi maddeler yer almaktadır.

Bu araştırmada ÖAÇKEYTÖ'nün güvenilirliğini ifade eden Cronbach alfa ( $\alpha$ ) değeri .94 olarak hesaplanmıştır; ölçeğin güvenilir olduğuna karar verilmiştir. Ayrıca aracının tek faktörlü yapısı, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile sınanmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri şu şekildedir; [ $\chi^2= 1415.44$ ; Sd= 345;  $\chi^2/Sd= 4.10$ ; AGFI = .80; GFI = .83; NFI = .96; CFI = .97; IFI = .97; RMR = .05; RMSEA = .08]. Bu sonuçlara dayalı olarak ÖAÇKEYTÖ'nün mevcut araştırma kapsamında da geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **İşlemler ve Verilerin Analizi**

Araştırma verileri, 2013-2014 öğretim yılında lisans öğrenimine devam eden öğretmen adaylarından toplanmıştır. Veri toplama araçları gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmış, doldurma işlemi yaklaşık 10-15 dakika sürmüştür. Verilerin analiz edilmesinden önce uç değer ve kayıp veri analizleri yapılmış, çok değişkenli analize uygun olup olmadığının belirlenmesi için, normallik ve eş varyanslılıkları kontrol edilmiştir. Bu işlemler sonunda araştırma verilerinin çok değişkenli analize uygun olduğu görülmüştür.

Katılımcılardan toplanan verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzdelik değer gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Değişkenler arası ilişkilerin incelenmesinde çoklu korelasyon (Pearson Korelasyon Katsayısı), Faktöriyel ANCOVA ve hiyerarşik regresyon tekniklerinden yararlanılmıştır. ANCOVA tekniğinin kullanılabilmesi için gerekli olan covariate ve bağımlı değişken arasındaki doğrusal ilişki ile regresyon ve varyansların eşitliğine yönelik varsayımlar karşılanmıştır. ANCOVA sonuçlarına göre anlamlı farklılıkların bulunduğu değişkenlerin, kültürel zekâya göre standartlaştırılmış çok kültürlü eğitime tutum puanlarına yönelik etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Analiz kapsamında ele alınan bölüm değişkeni, iki kategoriden (yabancı dil öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adayları - diğer öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları); yerleşim birimi değişkeni ise, nüfus yoğunluklarına göre, üç kategoriden oluşturulmuştur (köy-kasaba, ilçe-küçük şehir, büyük şehir). Yapılan hiyerarşik regresyon analizinde ise, öğretmen adaylarının cinsiyetleri, bölümleri ve yerleşim birimleri regresyon modelinin birinci basamağında co-variate olarak girilmiş ve dummy olarak kodlanmıştır. Ardından modelin diğer basamaklarında kültürel zekanın dört alt-boyutu (*üst biliş, biliş, motivasyon ve davranış*) ana yordayıcılar olarak girilmiştir.

Analizlerde SPSS 20.0 sürümü kullanılmıştır. Değişkenlere ait aritmetik ortalamalardan 1.00-1.79 arasında olan puanlar '*hiç*', 1.80-2.59 arasında olan puanlar '*az*', 2.60-3.39 arasında olan puanlar '*orta*', 3.40-4.19 arasında olan puanlar '*oldukça*', 4.20-5.00 arasında olan puanlar ise '*tamamen*' katılma düzeyi şeklinde yorumlanmıştır.

## **BULGULAR**

Araştırmanın bu bölümünde başlıklar halinde bulgulara yer verilmiş, analizlere ait tablolar sunulmuştur.

### **Betimsel İstatistikler ve Değişkenler Arası Korelasyonlara İlişkin Bulgular**

Öğretmen adaylarının kültürel zekaları ve çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarına ait puanların aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ile değişkenlere ait boyutlar arası korelasyon katsayıları Tablo 1'de sunulmaktadır.

**Tablo 1.** Değişkenlere ait betimsel istatistikler ve korelasyon katsayıları

	1	2	3	4	5	6
1 Kültürel Zeka	-					
2 ÇKEYT	.495*	-				
3 Üst Biliş	.743*	.450*	-			
4 Biliş	.749*	.224*	.445*	-		
5 Motivasyon	.775*	.422*	.497*	.360*	-	
6 Davranış	.731*	.434*	.432*	.350*	.440*	-
Ortalama	3.53	4.03	3.95	3.02	3.75	3.59
Standart Sapma	0.52	0.53	0.63	0.68	0.76	0.68

N= 485, \*p< .01

Tablo 1. incelendiğinde, katılımcıların kültürel zekâlarının ( $ort = 3.53$ ,  $ss = 0.52$ ) ve çok kültürlü eğitime yönelik tutum puanının oldukça yüksek ( $ort = 4,03$ ,  $ss = 0.53$ ) olduğu görülmektedir. Kültürel zekaya ait alt boyutlardaki en yüksek ortalama *üst biliş* boyutuna ( $ort = 3.95$ ,  $ss = 0.63$ ), en düşük ortalama ise *biliş* boyutuna ( $ort = 3.02$ ,  $ss = 0.68$ ) aittir. Dolayısıyla öğretmen adayları, kültürel zekaya ait boyutların üçünde (*üst biliş*, *motivasyon* ve *davranış*) oldukça yüksek, tek bir boyutta (*biliş*) ise *orta düzeyde* bir ortalamaya sahiptir. Bu durum biliş boyutunun en düşük ortalamaya sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 1’de korelasyon katsayıları incelendiğinde, kültürel zeka ve boyutları ile çok kültürlü eğitime yönelik tutum puanları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının kültürel zekaları ile çok kültürlü eğitime yönelik tutumları arasında orta düzeyde anlamlı pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır [( $r_{KZ \times \text{ÇKEYT}} = .49$ ;  $p < .001$ )]. Kültürel zekanın *üst biliş*, *motivasyon* ve *davranış* boyutları ile çok kültürlü eğitime yönelik tutum arasında *orta düzeyde* pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu [( $r_{\text{üst biliş} \times \text{EYT}} = .45$ ;  $p < .001$ ); ( $r_{\text{motivasyon} \times \text{ÇKEYT}} = .42$ ;  $p < .001$ ); ( $r_{\text{davranış} \times \text{ÇKEYT}} = .43$ ;  $p < .001$ ); *biliş* ile çok kültürlü eğitime yönelik *tutum* arasında ise düşük düzeyde anlamlı pozitif bir ilişki olduğu [( $r_{\text{biliş} \times \text{ÇKEYT}} = .22$ ;  $p < .001$ )] anlaşılmaktadır.

### Kültürel Zekâ Puanlarına Göre Standartlaştırılmış Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutum Puanlarının Bazı Değişkenler ve Etkileşimleri Açısından İncelenmesine Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının kültürel zekâ puanlarına göre standartlaştırılmış çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının cinsiyet, bölüm, yerleşim birimi değişkenleri ve bunların etkileşimlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı Faktöriyel ANCOVA ile test edilmiştir. Sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Kültürel zekaya göre standartlaştırılmış çok kültürlü eğitime yönelik tutumların bağımsız değişkenlere ve değişkenlerin ortak etkileşimlerine göre incelenmesine ilişkin Faktöriyel ANCOVA sonuçları.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kültürel Zeka	37.836	1	37.836	193.742	.000
Cinsiyet	4.880	1	4.880	24.988	.000
Bölüm	.071	1	.071	.363	.547
Yerleşim birimi	1.227	2	.613	3.140	.044
Cinsiyet*Bölüm	.133	1	.133	.681	.410
Cinsiyet * Yerleşim birimi	2.183	2	1.092	5.590	.004
Bölüm * Yerleşim birimi	.144	2	.072	.368	.692
Cinsiyet* Bölüm *Yerleşim birimi	.010	2	.005	.026	.974
Hata	92.177	472	.195		
Toplam (Düzeltilmiş)	139.656	484			

Tablo 2.'deki sonuçlar, kültürel zekaya göre standartlaştırılmış çok kültürlü eğitime yönelik tutumların “cinsiyet” [ $F_{(1-472)}= 24,988$ ,  $p < .05$ ] ve “yerleşim birimi” [ $F_{(2-472)}= 3,140$ ,  $p < .05$ ] değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Bulgular, kadınların kültürel zekâya göre standardize edilmiş çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının ( $Ort_{2kadın}=4,12$ ) anlamlı bir farkla erkeklerden ( $Ort_{2erkek}=3,81$ ) daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca hayatlarının büyük bir bölümünü köy ve kasabada geçirmiş olan öğretmen adaylarının kültürel zekâya göre standartlaştırılmış çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının ( $Ort_{2köy-kas}=4,06$ ) büyük şehirde yaşamış olan öğretmen adaylarına ( $Ort_{2büy.şeh.}= 3,87$ ) göre anlamlı bir farkla yüksek olduğu görülmüştür. Bunun yanında cinsiyet ve yerleşim birimi değişkenlerinin, standartlaştırılmış çok kültürlü eğitime yönelik tutum puanları üzerinde orta derecede etkili ( $eta-kare_{cins.}=.050$ ;  $eta-kare_{yer.birimi}=.013$ ) olduğu tespit edilmiştir. (Kültürel zeka kontrol edilmeden, çok kültürlü eğitime yönelik tutum puanları şu şekildedir: kadınların ortalaması:  $Ort_{1kadın}=4.10$ ; erkeklerin ortalaması:  $Ort_{1erkek}=3.82$ ; köy-kasabada yaşayanların ortalaması:  $Ort_{1köy-kas.}=4.05$ ; büyük şehirde yaşayanların ortalaması:  $Ort_{1büy.şeh}=4.07$ ).

Değişkenlerin ortak etkileri incelendiğinde, “cinsiyet-yerleşim birimi” ortak etkisinin, kültürel zekaya göre standartlaştırılmış çok kültürlü eğitime yönelik tutum puanları arasında anlamlı fark yarattığı ortaya çıkarılmıştır [ $F_{(2-472)}= 5,590$ ,  $p < .05$ ]. Bunun yanında cinsiyet- yerleşim birimi ortak etkisinin, standartlaştırılmış çok kültürlü eğitime yönelik tutum puanları üzerinde orta derecede etkili ( $eta-kare=.023$ ) olduğu belirlenmiştir.

### Kültürel Zekânın Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumu Ne Kadar Yordadığına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının sahip oldukları kültürel zekânın, çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını hangi oranda açıkladığını belirlemek amacıyla, hiyerarşik çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan hiyerarşik regresyon analizi, “bilis” boyutunun çok kültürlü eğitime yönelik tutumdaki değişkenliği anlamlı şekilde açıklamadığını göstermiştir. Bu nedenle “bilis” boyutu hiyerarşik regresyon modelinden çıkarılmış; model “demografik değişkenler” ile “üst bilis”, “motivasyon” ve “davranış” boyutları ile oluşturulmuştur. İlgili sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Değişkenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumu ne kadar yordadığına ilişkin hiyerarşik regresyon sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutum							
	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
	$\beta$	t	$\beta$	t	$\beta$	t	$\beta$	t
<i>Model 1</i>								
Cinsiyet	-.217	-4.835	-.230	-5.800	-.241	-6.318	-.242	-6.532
Bölüm	.039	.860	.023	.574	-.007	-.182	-.029	-.772
Yerleşim Birimi	.032	.718	-.032	-.798	-.063	-1.648	-.044	-1.171
<i>Model 2</i>								
Üst Bilis			.459	11.547*	.325	7.442*	.256	5.786*
<i>Model 3</i>								
Motivasyon					.281	6.348*	.210	4.684*
<i>Model 4</i>								
Davranış							.237	5.536*
R <sup>2</sup>	.052		.258		.316		.357	
R <sup>2</sup> Fark	.052		.206		.058		.041	
F	8.820*		41.769*		44.211*		44.231*	

\* $p < .01$

Tablo 3’ten de izlenebileceği gibi uygulanan her adımda açıklanan varyans oranının arttığı ve regresyon katsayı değerlerinin anlamlı çıktığı görülmüştür [ $F_{(3-481)}=44.231$ ,  $p < .001$ ,  $R^2=.357$ ]. Model 1, demografik özelliklerin (cinsiyet, bölüm, yerleşim birimi) çok kültürlü eğitime yönelik tutum üzerindeki toplam varyansın % 5’ini açıkladığını göstermiştir. Model 2 ise anlamlı ve en yüksek yordayıcılığa

sahip olan *üst biliş* boyutunun tek başına çok kültürlü eğitime yönelik tutumla anlamlı bir şekilde ilişki içinde olduğunu ( $\Delta R^2=.206$  .,  $p<0.001$ ); çok kültürlü eğitime yönelik tutumdaki toplam varyansın %21'ini açıkladığını ortaya çıkarmıştır. Model 3'te ise kültürel zekânın *motivasyon* boyutunun, çok kültürlü eğitime yönelik tutumla anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu tespit edilmiştir ( $\Delta R^2=.058$ ,  $p<0.001$ ). Ayrıca, *motivasyon* boyutunun modele eklenmesiyle determinasyon katsayısının arttığı ve bu boyutun tek başına çok kültürlü eğitime ilişkin tutumdaki toplam varyansın %6'sını açıkladığı görülmüştür. Hiyerarşik regresyon modeline *davranış* boyutunun eklendiği Model 4'te, bu boyutun çok kültürlü eğitime yönelik tutumu anlamlı şekilde yordadığı ( $\Delta R^2= .041$ ,  $p<0.001$ ) ve tek başına çok kültürlü eğitime ilişkin tutumdaki varyansın %4'ünü açıkladığı görülmüştür. Değerlerden elde edilen sonuçlara göre, demografik değişkenler ve kültürel zekaya ait üç boyut (*üst biliş*, *davranış* ve *motivasyon*), çok kültürlü eğitime olan tutumdaki varyansın %35.7'sini açıklamaktadır.

## TARTIŞMA

Bu araştırmada, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2013-2014 öğretim yılında öğrenimine devam eden 485 öğretmen adayının kültürel zekâları ile çok kültürlü eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bununla birlikte kültürel zekâyâ göre standartlaştırılmış çok kültürlü eğitime yönelik tutumun cinsiyet, yerleşim birimi ve bölüm değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği de sorgulanmıştır. Son olarak kültürel zekânın, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarındaki değişimin ne kadarını açıkladığı incelenmiştir.

Araştırmada ilk olarak öğretmen adaylarının kültürel zekâları ve çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının nasıl olduğu sorgulanmış, kültürel zekâ ve çok kültürlü eğitime yönelik tutum puanlarının görece yüksek olduğu saptanmıştır. Kültürel zekâ boyutlarına ait ortalamaların büyükten küçüğe doğru *üst biliş*, *motivasyon*, *davranış* ve *biliş* şeklinde sıralandığı görülmüştür. Bununla birlikte *üst biliş*, *motivasyon* ve *davranış* boyutlarına ait ortalamaların oldukça yüksek, *biliş* boyutuna ait ortalamaların ise orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Çok kültürlü eğitime yönelik tutum puanlarının görece yüksek çıkması, benzer çalışmalarla uyumludur (Demircioğlu ve Özdemir, 2014; Tortop, 2014). Sözü edilen çalışmalarda da katılımcıların çok kültürlü eğitime yönelik tutum puan ortalamalarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde kültürel zekâyâ ait bulguların, yapılan benzer bir çalışma ile uyumluluk gösterdiği görülmüştür (İlhan ve Çetin, 2014a). İlgili çalışmada da üniversite öğrencilerinin kültürel zekâ ortalaması görece yüksek olmakla birlikte, boyutlara ait ortalamaların büyükten küçüğe doğru *üst biliş*, *motivasyon*, *davranış* ve *biliş* şeklinde sıralandığı saptanmıştır. Başka bir çalışmada ise, öğretmenlerin çok kültürlülüğe yönelik yeterlik algılarına ait ortalamaların, *farkındalık* boyutunda en yüksek, *bilgi* boyutunda en düşük olduğu görülmüştür (Bulut, 2014). Bu bulgular, öğrencilerin farklı kültürlerle duyarlı olma ve saygı duyma anlamında olumlu tutum sergilediklerini; diğer kültürlerle iletişim kurmaya istekli olduklarını ancak farklı kültürleri tanıma, özelliklerini ve yaşam tarzlarına ait bilgilere sahip olma konusunda daha yetersiz kaldıklarını gösteriyor olabilir. Farklı sektörlerde kültürel zekânın belirlenmesine yönelik yapılan çalışmalarda da (Çetin, 2014; İşçi, Söylemez ve Kaptanoğlu, 2013; Şahin, 2011), *biliş* boyutunun en düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durum genel olarak farklı kültürlerin özelliklerini bilmede, gelenek, görenek ve yaşam tarzlarına ait bilgilere sahip olmada yetersiz kaldığının bir göstergesi sayılabilir. Öğretmen adayları açısından düşünülecek olursa, *biliş* düzeyinin diğer boyutlara göre çok daha düşük olması, eğitim programlarında çok kültürlülüğe yönelik eğitimlere yeterince önem verilmemesinin (Başbay ve Kağmıcı, 2011) bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada ikinci olarak kültürel zekâ ile çok kültürlü eğitime yönelik tutum arası ilişkiler analiz edilmiş, öğretmen adaylarının kültürel zekâsı ile çok kültürlü eğitime yönelik tutumu arasında orta düzeyde, anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Kültürel zekânın boyutları ile çok kültürlü eğitime yönelik tutum arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Buna göre *üst biliş*, *motivasyon* ve *davranış* boyutları ile çok kültürlü eğitime yönelik tutum arasında *orta düzeyde* pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin, *biliş* boyutuyla da *düşük düzeyde* anlamlı pozitif bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Çok kültürlü eğitime yönelik tutum ile *biliş* boyutu arasındaki zayıf ilişki, diğer kültürler hakkında yeterli bilgi düzeyine sahip olan her öğretmen adayının çok kültürlü eğitime yönelik olumlu tutum sergileyebileceğinin bir kanıtı olarak gösterilebilir. Bu, tam tersi durum için de söz konusu olabilir. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının olumlu olduğunu gösteren

çalışmalara rağmen (Özdemir ve Dil, 2013; Berthelsen ve Karuppiah, 2011), farklı kültürler hakkında bilgi sahibi olmaya yönelik isteklerinin düşük olduğuna (Gormley, Mcdermott, Rothenberg ve Hammer, 1995) yönelik çalışma bulguları da bu duruma benzer bir açıklama getirebilir. Aynı şekilde, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime olumlu tutum sergilediklerini gösteren çalışmaların yanında (Demircioğlu ve Özdemir, 2014; Tortop, 2014), etnik kökeni farklı olan öğrencilere nasıl yaklaşılması gerektiğini bilmediklerini gösteren araştırmalara da rastlanmaktadır (Karaçam ve Koca, 2012; Neuharth-Pritchett, Reiff ve Pearson, 2001). Biliş boyutu ile çok kültürlü eğitime yönelik tutum arasındaki bu zayıf ilişki, farklı kültürler için bilgi sahibi olma konusundaki yetersizliklerin, çok kültürlü eğitime yönelik olumlu tutum geliştirmeye engel olmadığının bir göstergesi olarak algılanabilir.

Araştırmada üçüncü olarak kültürel zekâya göre standartlaştırılmış çok kültürlü eğitime yönelik tutumların cinsiyet, bölüm ve yerleşim birimi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği sorgulanmıştır. Buna göre cinsiyet, yerleşim birimi ve cinsiyet-yerleşim birimi ortak etkisinin anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Kadınların kültürel zekâya göre standardize edilmiş çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının erkeklerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, çok kültürlü eğitime yönelik tutumların cinsiyet değişkenine göre incelendiği benzer çalışma bulgularıyla uyumludur (Demircioğlu ve Özdemir, 2014; Tortop, 2014). İlgili çalışmalarda kadınların erkeklerden daha olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Bu çalışmada kadın ve erkeklerin kültürel zekâları kontrol edildiğinde de, çok kültürlü eğitime yönelik tutumların anlamlı bir şekilde kadınlar lehine çıktığı görülmüştür. Bu durum cinsiyet özelliklerinin ilgili konuya yönelik olumlu tutum sergilemede etkili bir faktör olduğunu gösteriyor olabilir. Çok kültürlülüğe yönelik toleranslı olma durumunun cinsiyete göre incelendiği bir çalışmada ise kadınların siyasi görüş farklılıklarına karşı daha anlayışlı oldukları tespit edilmiştir (Çoban, Karaman ve Doğan, 2010). Kadınların kimi farklılıklara karşı daha toleranslı olmaları, çok kültürlü eğitime -erkeklerle göre- daha olumlu bir tutum sergileyebilmelerini sağlıyor olabilir. Bu araştırma sorusuna ait bir diğer bulgu, köy-kasabada yaşamış olanların kültürel zekâya göre standartlaştırılmış tutum puanlarının, büyük şehirde yaşayanlara göre anlamlı bir farkla daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu bulguda farklı bir ayrıntı daha dikkat çekmektedir. Kültürel zekâ değişkeni kontrol edilmediğinde, köy ve kasabada yaşayanların çok kültürlü eğitime yönelik tutum ortalaması (4.05), büyük şehirde yaşayanların ortalamasından (4.07) düşüktür. Bulut (2014) tarafından yapılan bir çalışmada da benzer bir durum tespit edilmiş, köy ve kasabada yaşayan öğretmenlerin çok kültürlülüğe yönelik yeterlik algılarının, daha büyük yerleşim birimlerinde yaşamış olanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak kültürel zekâ değişkeni kontrol edildiğinde, köy ve kasabada yaşayanların çok kültürlü eğitime yönelik tutum ortalaması, büyük şehirde yaşayanların ortalamasından anlamlı farkla daha yüksek bir değer almıştır. Bu durum, büyükşehirde yaşamının kültürel zekâyı arttırdığını ancak çok kültürlü eğitime yönelik olumlu tutum geliştirmede rol oynamadığını gösteriyor olabilir. Başka bir ifadeyle büyük şehirlerde yaşayanların çok kültürlü eğitime yönelik olumlu tutum sergilemelerinde büyük şehirlerde yaşamış olmanın da rol oynadığı söylenebilir. Büyük şehirlerde farklı kültürlerden gelen insanlarla etkileşimde bulunma olasılığının çok daha yüksek olduğu düşünüldüğünde, buralarda yaşayan bireylere ait kültürel zekânın gelişmiş olması normal bir durum olarak karşılanabilir. Kaldı ki farklı ülkelerde eğitim görme ve ülkeler arası seyahatler yapmanın, farklı kültürler görme ve tanıma açısından önemli olduğu, bunun da kültürel zekâyı arttırdığını gösteren çalışma bulgularına (Crowne, 2008; Lee ve Sukuco, 2010) rastlanmaktadır. Kültürel zekaya göre standartlaştırılmış çok kültürlü eğitime yönelik tutumların, cinsiyet ve yerleşim birimine göre farklılaşması, bu iki değişkenin ortak etkisine de yansımış ancak en büyük etkinin cinsiyet değişkeninden kaynaklandığı görülmüştür.

Çalışmada son olarak kültürel zekânın, çok kültürlü eğitimin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı sorgulanmıştır. Bu amaçla yapılan hiyerarşik regresyon demografik değişkenlerle birlikte kültürel zekaya ait üç boyutun, çok kültürlü eğitime yönelik tutumun %35.7'sini açıkladığını göstermiştir. Bu kapsamda demografik özelliklerin (*cinsiyet, bölüm, yerleşim birimi*) çok kültürlü eğitime yönelik tutumu % 5 oranında açıkladığı görülmüştür. Bir önceki bulguda cinsiyetin çok kültürlü eğitime yönelik tutum üzerindeki etki büyüklüğü dikkate alındığında, cinsiyetin çok kültürlü eğitime yönelik tutumu açıklamada önemli bir rol oynadığı düşünülebilir. Yerleşim birimi ve bölüm (yabancı dil öğretmenliği-diğer öğretmenlik alanları) değişkenlerinin ise kültürel zekâyı arttırdığı bunun sonucu olarak çok kültürlü eğitime yönelik tutumu yordadığı düşünülebilir. Farklı bir dil bilmenin kültürel zeka

üzerinde olumlu bir etkisi olduğuna yönelik çalışma bulguları (Çetin, 2014), bu düşünceyi destekler niteliktedir.

Bu araştırma sorusuna ait bir diğer bulgu, kültürel zekanın *biliş* boyutu çok kültürlü eğitime yönelik tutumun anlamlı bir yordayıcısı olmadığını ortaya çıkarmıştır. Bunun yanında bulgular, kültürel zekâya ait *üst biliş* boyutunun çok kültürlü eğitime yönelik tutumu en yüksek derecede açıkladığını (%21), *motivasyon* boyutunun ikinci önemli açıklayıcı olduğunu (%6) ve *davranış* boyutunun üçüncü önemli açıklayıcı olarak tespit edildiğini (%4) göstermiştir. Bu durum farklı kültürlerle yönelik duyarlılığın çok kültürlü eğitim konusunda önemli bir etmen olduğunu gösteriyor olabilir. Kaldı ki Thomas'ın (2005), üzerinde çalıştığı kültürel zekâ modelinin merkezinde, kültürlerle yönelik farkındalık, duyarlılık ve motivasyonun önemine vurgu yapılmaktadır. Thomas bu çalışmada farklı kültürlerle duyarlı olmanın, çok kültürlülüğe yönelik olumlu tutum ve davranış sergileme açısından önemli bir öncül olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada *üst biliş* ve *motivasyon* boyutlarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumu açıklayan en güçlü iki yordayıcı olması, Thomas'ın ortaya attığı görüşle ilişkilendirilebilir. Ayrıca başka bir çalışmada kültürel zekaya ait motivasyon boyutunun, kültürler arası uyumu anlamlı bir şekilde açıkladığı görülmüştür (Templer ve Chandrasekar, 2006). Bu çalışmada da, diğer kültürlerle iletişim kurmaya yönelik yüksek motivasyonun, farklı kültürden öğrencilerle uyum sağlamaya yönelik tutum üzerinde rol oynadığı söylenebilir.

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada çok kültürlü eğitime yönelik tutum ve kültürel zekaya ait puan ortalamalarının görece yüksek olduğu, kültürel zekanın her bir boyutuna ait ortalamaların büyükten küçüğe doğru *üst biliş*, *motivasyon*, *davranış* ve *biliş* şeklinde sıralandığı görülmüştür. Kültürel zekaya ait *üst biliş*, *motivasyon* ve *davranış* boyutlarının çok kültürlü eğitime olan tutumla anlamlı, pozitif ve orta düzeyde ilişkili olduğu, *biliş* boyutuyla ise anlamlı, pozitif ve zayıf bir ilişki gösterdiği saptanmıştır. Cinsiyet, yerleşim birimi ve cinsiyet yerleşim birimi ortak etkisinin, kültürel zekâya göre standartlaştırılmış çok kültürlü eğitime yönelik tutum puanları üzerinde anlamlı bir fark yarattığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, demografik değişkenler ile kültürel zekaya ait üç boyutun (*üst biliş*, *motivasyon* ve *davranış*) çok kültürlü eğitime yönelik tutumun anlamlı birer yordayıcısı oldukları ortaya çıkarılmıştır.

Bu araştırma Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde, 2013-2014 öğretim yılında öğrenim görmekte olan 485 öğretmen adayının katılımı ile sınırlıdır. Eğitim alanında kültürel zekâ ve çok kültürlü eğitime yönelik ilişkileri inceleyen her hangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğretmen adaylarıyla yapılan bu çalışmanın farklı üniversitelerde de yürütülmesi sağlanabilir. Aynı şekilde okullar açısından öğretmenlerle ya da üniversiteler açısından öğretim üyeleriyle yapılacak çalışmalarla alanın zenginleşmesi sağlanabilir. Kültürel zekânın ve çok kültürlülüğe yönelik tutumların farklı değişkenlerden etkilendiği göz önüne alındığında, bu tür bir çalışmanın yurt dışında yaşamış olma, dil bilme, yurt dışında eğitim görmüş olma, farklı kültürlerle yönelik eğitim almış olma gibi değişkenlerle tekrar edilmesi alana katkı sağlayabilir. Çok kültürlü eğitime yönelik tutumların yüksek olması buna rağmen farklı kültürlerle yönelik bilgi sahibi olma konusunda isteksiz bir tavır sergilenmesi altında yatan nedenler, nitel çalışmalarla ortaya çıkarılabilir. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin farklı kültürlerle yönelik bilgi düzeylerinin düşük olduğu göz önüne alındığında, bu konuda verilebilecek hizmet içi ve hizmet öncesi eğitim içeriklerinin alan uzmanlarınca tespit edilmesi için çalışmalar yürütülebilir.

### KAYNAKÇA

- Açıkalm, M. (2010). Sosyal bilgiler eğitiminde yeni yaklaşımlar: Çokkültürlü ve küresel eğitim. *İlköğretim Online*, 9(3), 1226-1237.
- Adamou, T. M. (2003). Multicultural education and democratic enhancement. Paper presented in the Annual Meeting of the American Political Science Association. August 28-31, Philadelphia.
- Alon, I. & Higgins, J. M. (2005). Global leadership success through emotional and cultural intelligences. *Business Horizons*, 48(6), 501-512.
- Ambe, E. B. (2006). Fostering multicultural appreciation in pre service teachers through multicultural curricular transformation. *Teaching and Teacher Education*, 22, 690-699.
- Ang, S. & Ng, K.Y. (2005). Cultural and network intelligence: The twin pillars in leadership development for the 21<sup>st</sup> century era of global business and institutional networks. In K.Y.Chan, S. Sing, R. Ramaya, & K. H. Lim (Eds.), *Systems and spirit* (46-48). Singapore Armed Forces Military Institute Monograph.

- Ang, S., Van Dyne, L. & Tan, M. L. (2011). Cultural Intelligence. In R. J. Sternberg, S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge handbook of intelligence* (582-602). USA: Cambridge University Press.
- Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Ng, K.Y., Templar, K.J., Tay, C. & Chandrasekar, N.A. (2007). Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation and task performance. *Management and Organization Review*, 3(03), 335–71.
- Aydin, H. & Tonbuloglu, B. (2014). Graduate students perceptions' on multicultural education: a qualitative case study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 57, 29-50.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Banks, J. A. (2009). Multicultural Education: Characteristics and Goals. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (3-26). USA: John Wiley & Sons.
- Barry, N. H. & Lechner, J. V. (1995). Preservice teacher's attitudes about and awareness of multicultural teaching and learning. *Teaching & Teacher Education*, 11(2), 149-161.
- Başarır, F., Sarı, M. ve Çetin, A. (2014). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim algılarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 91-110.
- Başbay, A. (2014). Çok kültürlü eğitim kapsamındaki derslerinin incelenmesi: Georgia State Üniversitesi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 585-608.
- Başbay, A. ve Kağnıcı, D. Y. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 199-212.
- Başbay, A., Kağnıcı, D.Y. ve Sarsar, F. (2013). Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 47-60.
- Ben-Porath, S. (2005). Multicultural education, peace, and democracy: Considerations of civic education in wartime. In Kenneth Howe (Ed), *Philosophy of education* (87–95). Urbana, IL: Philosophy of Education Society.
- Berthelsen, D. & Karuppiyah, N. (2011). Multicultural education: The understandings of preschool teachers in Singapore. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(4), 38-43.
- Bishop, T., Reinke, J. & Adams, T. (2011). Globalization: trends and perspectives. *Journal of International Business Research*, 10(1), 117-130.
- Bleszynska, K. M. (2008). Constructing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 537-545.
- Brislin, R. (2006). Cultural Intelligence: Understanding Behaviors that Serve People's Goals. *Group & Organization Management*, 31(1), 40–55.
- Bryan, A. (2009). The intersectionality of nationalism and multiculturalism in the Irish curriculum: teaching against racism? *Race Ethnicity and Education*, 12(3), 297-317.
- Bulut, C. (2014). Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Cho, G. & Amrosetti, D. D. (2005). Is ignorance bliss? Pre-service teacher's attitudes toward multicultural education. *The High School Journal*, 89(2), 24-28.
- Chou, H. M. (2007). Multicultural teacher education: Toward a culturally responsible pedagogy. *Essays in Education*, 21, 139-162.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Cogan, J. J. ve Morris, P. (2001). The Development of Civics Values: An Overview. *International Journal of Educational Research*, 35, 1- 9.
- Crowne, K. A. (2008). What leads to cultural intelligence? *Business Horizons*, 51(5), 391–399.
- Çetin, Ç. K. (2014). Kültürel zeka: Uzakyol kaptanları ve uzakyol birinci zabıtları üzerinde bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(2), 134-155.
- Çoban, A. E., Karaman, N. G. ve Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 125-131.
- Demir, S. (2012). Çok kültürlü eğitimin Erciyes Üniversitesi öğretim elemanları için önem derecesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 1453-1475.
- Demir, S. ve Başarır, F. (2013). Çok kültürlü eğitim çerçevesinde öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(1), 609-641.
- Demircioğlu, E. ve Özdemir, M. (2014). Pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 211-232.
- Earley, P. C. (2002). Redefining interactions across cultures and organizations: Moving forward with cultural intelligence. *Research in Organizational Behavior*, 24, 271–299.
- Ensign, J. (2009). Multiculturalism in four teacher education programs: for replication or transformation. *Multicultural Perspectives*, 11(3), 169-173.



- Ersoy, A. (2014). Kültürel zekânın kültürlerarası liderlik etkinliği üzerindeki rolü: Konaklama işletmelerinde nitel bir araştırma. *Journal of Yaşar University*, 9(35), 6099-6260.
- Fox, R. K. & Greenberg, R. D. (2006). Culture, multiculturalism, and foreign/ world language standards in U.S. teacher preparation programs: toward a discourse of dissonance. *European Journal of Teacher Education*, 29(3), 401-422.
- Gay, G. (1994). A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education, NCREL's Urban Education Program. Retrieved from <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0gay.htm>.
- Gay, G. (2003). The importance of multicultural education. *Educational Leadership* 61(4), 30-35.
- Gay, G. (2009). Multicultural infusion in teacher education: Foundations and applications. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 150-177.
- Gorji, M. & Gharesefloo, H. (2011). The survey of relationship between cultural intelligence and emotional intelligence with employee's performance. *International Conference on E-business, Management and Economics*, 25, 175-180.
- Gormley, K., McDermott, P., Rothenberg, J. & Hammer, J. (1995). Expert and novice teachers' beliefs about culturally responsive pedagogy. Paper Presented at American Educational Research Conference (San Francisco, April 18-22, 1995)
- Gorski, P. C. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education* 25, 309-318.
- Imai, L. & Gelfand, M. J. (2010). The culturally intelligent negotiator: The impact of cultural intelligence (CQ) on negotiation sequences and outcomes. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 112(2), 83-98.
- İlbuğa, E. U. (2010). Çok kültürlülük, ulus ötesilik ve kültürlerarası iletişim yeterliliği. *Çankaya University Journal of Humanities and Social Sciences*, 7(1), 163-180.
- İlhan, M. ve Çetin, B. (2014a). Sosyal ve kültürel zekâ arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(2), 4-15.
- İlhan, M. ve Çetin, B. (2014b). Kültüre zekâ ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 29(2), 94-114.
- İşçi, E., Söylemez, Ö. ve Kaptanoğlu, A. Y. (2013). Örgütlerde kültürel zekâ ve hastane işletmelerinde kültürel zekâ düzeyinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(5), 1-18.
- Karaçam, M. Ş. ve Koca, C. (2012). Beden eğitimi öğretmen adaylarının çok kültürlülük farkındalıkları. *Spor Bilimleri Dergisi*, 23(3), 89-103.
- Keskin, Y. ve Yaman, E. (2014). İlköğretim sosyal bilgiler programı ve ders kitaplarında yeni bir paradigma: Çokkültürlü eğitim. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 933-960.
- Lee, L.-Y. & Sukoco, B. M. (2010). The effects of cultural intelligence on expatriate performance: the moderating effects of international experience. *The International Journal of Human Resource Management*, 21(7), 963-981.
- Levinson, M. (2007). Common schools and multicultural education. *Journal of Philosophy of Education*, 41(4), 625-643.
- MacNab, B. R. & Worthley, R. (2012). Individual characteristics as predictors of cultural intelligence development: The relevance of self-efficacy. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(1), 62-71.
- Mansfield, E. & Kehoe, J. (1994). A Critical examination of anti-racist education. *Canadian Journal of Education*, 19(4), 418-430.
- McGregor, J. & Ungerleider, C. (1993). Multicultural and racism awareness programs for teachers: A meta-analysis of the research. In K. A. McLeod (Ed.), *Multicultural education: The state of the art national study report* ( 59-63). Toronto, ON: University of Toronto, Faculty of Education.
- Middleton, V. A. (2002). Increasing preservice teachers' diversity beliefs and commitment. *The Urban Review*, 34(4), 343-361.
- National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). (2008). *Professional standards accreditation of teacher preparation Institutions*. Washington, DC: Author. Retrieved from <http://www.ncate.org/LinkClick.aspx?fileticket=nX43fwKc4Ak%3d&tabid=474>.
- Neuharth-Pritchett, S., Reiff, J. C. & Pearson, C. A. (2001). Through the eyes of preservice teachers: Implications for the multicultural. *Journal of Research in Childhood Education*, 15 (2), 256-269.
- Ng, K.-Y., Van Dyne, L. & Ang, S. (2009). From experience to experiential learning: Cultural intelligence as a learning capability for global leader development. *Academy of Management Learning & Education*, 8(4), 511-526.

- Özdemir, M. ve Dil, K. (2013). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları: Çankırı ili örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 215-232.
- Polat, İ. ve Kılıç, E. (2013). Türkiye’de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 352-372.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: Epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481-491.
- Quezada, R. & Romo, J. J. (2004). Multiculturalism, peace education and social justice in teacher education. *Multicultural Education*, 2, 1-11.
- Rao, S. (2005). Effective multicultural teacher education programs: *Methodological and conceptual issues. Educaiton*, 126(2), 279-292.
- Reichard, R. J., Dollwet, M. & Louw-Potgieter, J. (2014). Development of cross-cultural psychological capital and its relationship with cultural intelligence and ethnocentrism. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 21(2) 150–164.
- Stables, A. (2005). Multiculturalism and moral education: individual positioning, dialogue and cultural practice. *Journal of Moral Education*, 34(2), 185-197.
- Szabo, S. & Anderson, G. (2009). Helping teacher candidates examine their multicultural attitudes. *Educational Horizons*, 87(3), 190-197.
- Şahin, F. (2011). Liderin kültürel zekâsının astların örgütsel vatandaşlık davranışı ile iş doyumunu üzerine etkisi. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 10(2), 80-104.
- Şahin, F. ve Gürbüz, S. (2012). Kültürel zeka ve özyeterliliğin görev performansı ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi: Çokuluslu örgüt üzerinde bir uygulama. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 14(2), 123-140.
- Tartwijk, J., Brok, P., Veldman, I. & Wubbels, T. (2009). Teachers’ practical knowledge about classroom management in multicultural classrooms. *Teaching and Teacher Education* 25, 453-460.
- Templer, K. J. & Chandrasekar, N. A. (2006). Motivational cultural intelligence, realistic job preview, realistic living conditions preview, and cross-cultural adjustment. *Group & Organization Management*, 31(1), 154-173.
- Thomas, D. C. (2005). Domain and development of cultural intelligence: The importance of mindfulness. *Group & Organization Management*, 31(1), 78-99.
- Tortop, H. S. (2014). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli ve çok kültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 16-26.
- Triandis, H. C. (2006). Cultural intelligence in organizations. *Group & Organization Management*, 31(1), 20-26.
- Tutkun, Ö. (2010). 21. yüzyılda eğitim programının felsefi boyutları. *G. Ü. Gazi Eğitim Fkültesi Dergisi*, 30(3), 993-1016.
- Ünlü, İ. ve Ökten, H. (2013). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302.
- Van Dyne, L., Ang, S. & Livermore, D. (2010). Cultural intelligence: A pathway for leading in a rapidly globalizing world. In K. Hannum, B. B. McFeeters, & L. Booyesen (Eds.), *Leading across differences*, 131-138. San Francisco: Pfeiffer.
- Van Dyne, L., Ang, S., Ng, K. Y., Rockstuhl, T., Tan, M. L. & Koh, C. (2012). Sub-Dimensions of the Four Factor Model of Cultural Intelligence: Expanding the Conceptualization and Measurement of Cultural Intelligence. *Social and Personality Psychology Compass*, 6(4), 295–313.
- Ward, C., Wilson, J. & Fischer, R. (2011). Assessing the predictive validity of cultural intelligence over time. *Personality and Individual Differences*, 51(2), 138–142.
- Yavuz, G. ve Anıl, D. (2010). Öğretmen adayları için çok kültürlü eğitime yönelik tutum ölçeği: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. International Conference on New Trends in Education and Their Implication. 11-13 November, 2010. Antalya, Turkey.
- Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: Bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.
- Yeşil, S. (2009). Kültürel farklılıkların yönetimi ve alternatif bir strateji: Kültürel zeka. *KMU İİBF Dergisi*, 11(16), 100-131.
- Yeşil, S. (2010). 21. yüzyılın küresel örgütleri için kültürel zeka. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 147-168.