

**T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN KÜLTÜRLERARASI EĞİTİME
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Selin GÖÇEN

DİYARBAKIR-2019

**T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN KÜLTÜRLERARASI EĞİTİME
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

**Hazırlayan
Selin GÖÇEN**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. H. Fazlı ERGÜL**

DİYARBAKIR-2019

T.C.
DİCLE UNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
DİYARBAKIR

Selin GÖÇEN tarafından yapılan “Okul Yöneticilerinin Kültürlerarası Eğitime İlişkin Görüşleri” konulu bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı; Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir

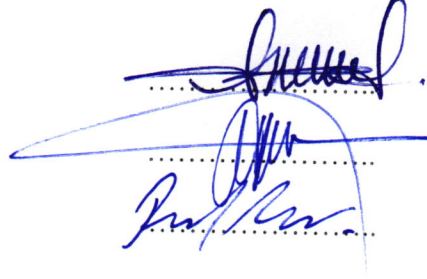
Jüri Üyesinin

Ünvanı Adı Soyadı

Başkan: Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM

Üye : Doç. Dr. H. Fazlı ERGÜL

Üye : Dr. Öğretim Üyesi Rasim TÖSTEN



Tez Savunma Sınavı Tarihi: 20/06/2019

Yukarıdaki bilgilerin doğruluğunu onaylarım.

.../...../20

Prof. Dr. İlhami BULUT

ENSTİTÜ MÜDÜR

(MÜHÜR)

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Selin GÖÇEN

20/06/2019

ÖNSÖZ

Farklı kültürlerden bireylerin etkileşimlerinin hızla artması, kültürel çatışmaların daha fazla yaşanmasına neden olmuştur. Kültürlerarası iletişim sürecinde yaşanan bu çatışmalar; yanlış anlama, anlayamama, tanımama, yeterince bilgi sahibi olmama, saygı duymama, empati kuramama, önyargılı olma, kalıp düşüncelere sahip olma gibi farklı nedenlerden kaynaklanabilmektedir. Kültürler arası etkileşimde yaşanan bu sorunların çözümünde kültürlerarası eğitimin önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmada farklı kültürlerin birlikte ve uyum içerisinde yaşamaları destekleyici bir yaklaşım olan kültürlerarası eğitim ve kültürlerarası eğitimle ilişkili kavramlar okul yöneticilerinin görüşleri bağlamında incelenmiştir.

Öncelikle tez sürecim boyunca bilgisi ve sabrı ile yanımda olup emeğini benden esirgemeyen Sevgili Danışmanım Doç. Dr. Hüseyin Fazlı ERGÜL'e teşekkür ve saygılarımı sunuyorum.

Yoğun temposuna rağmen bana vakit ayırıp tezimin bütün aşamalarında değerli bilgi ve deneyimleri ile bana yol gösterip destek olan, emeğini esirgemeyen Sevgili Hocam Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM'e; tez sürecimde bilgisini ve katkısını esirgemeyen Değerli Hocam Dr. Öğretim Üyesi Rasim TÖSTEN'e; teşekkür ve saygılarımı sunuyorum.

Akademik çalışmalarımda olduğu gibi tezimin her aşamasında da bana zaman ayıran, en yoğun zamanlarında bile desteğini, bilgisini ve emeğini benden esirgemeyip bana yol gösteren, güvenini ve sevgisini her zaman hissettiren, birlikte çalışmaktan onur duyduğum Sevgili Hocam Doç. Dr. Fatih YILMAZ'a teşekkür, sevgi ve saygılarımı sunuyorum.

Hayatımın her alanında sevgisi ve bilgisi ile yanımda olan, kıymetli zamanını ayırıp deneyimlerini paylaşan, desteğini benden esirgemeyen Sevgili Hocam Prof. Dr. Reyhan Gül GÜVEN'e teşekkür, sevgi ve saygılarımı sunuyorum.

Dicle Üniversitesi'nde göreve başladığım ilk günden itibaren her an yanımda olan, yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen ve bana güvenen Sevgili Dostum Arş. Gör. M. Özgür KELEŞ'e ve Sevgili Dostum Arş. Gör. Dr. Ferat YILMAZ'a teşekkür ve sevgilerimi sunuyorum.

Tez sürecimde de yanımda olan, yoğunluğuna rağmen değerli zamanını ayırıp desteklerini esirgemeyen Sevgili Arkadaşım Arş. Gör. Dr. Mehmet DEMİRKOL'a; yardımlarını esirgemeyen Sevgili Arkadaşlarım Arş. Gör. Dr. Hanifi ŞEKERCİ ve Arş. Gör. Dr. Özcan EKİCİ'ye; tezimi dil ve anlatımını yönünden değerlendiren Arş. Gör. Dr. Ahmet BAŞKAN'a teşekkür ve sevgilerimi sunuyorum.

Son olarak, hayatım boyunca aldığım her kararda yanımda olan; beni cesaretlendiren; koşulsuz seven ve her zaman bana inanan anneme, babama ve abime sonsuz teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunuyorum.

Selin GÖÇEN

İÇİNDEKİLER

| | |
|---|------|
| ÖNSÖZ..... | iii |
| İÇİNDEKİLER..... | v |
| ÖZET..... | viii |
| ABSTRACT..... | ix |
| TABLolar LİSTESİ..... | x |
| ŞEKİLLER LİSTESİ..... | xi |
| BÖLÜM I..... | 1 |
| 1. GİRİŞ..... | 1 |
| 1.1 Problem Durumu..... | 2 |
| 1.2 Araştırmanın Amacı..... | 8 |
| 1.3 Araştırmanın Önemi..... | 8 |
| 1.4 Sınırlılıklar..... | 10 |
| 1.5 Tanımlar..... | 10 |
| BÖLÜM II..... | 11 |
| 2. KURAMSAL ÇERÇEVE..... | 11 |
| 2.1 Kültür ve Kültürel Farklılık..... | 11 |
| 2.2 Kültürlerarası İletişim..... | 24 |
| 2.3 Kültürlerarası Eğitim (Kültürel Farklılık Eğitimi)..... | 30 |
| 2.4 Kültürlerarası Eğitim ve Okul Yöneticileri..... | 31 |
| 2.5 İlgili Araştırmalar..... | 33 |

| | | |
|------------------------|---|-----------|
| 2.5.1 | Kültürlerarası Eğitim ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar | 33 |
| 2.5.2 | Kültürlerarası Eğitim ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar..... | 40 |
| BÖLÜM III | | 45 |
| 3. | YÖNTEM..... | 45 |
| 3.1 | Araştırmanın Modeli | 45 |
| 3.2 | Çalışma Grubu..... | 46 |
| 3.2.1 | Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi | 47 |
| 3.3 | Verilerin Toplanması..... | 48 |
| 3.4 | Verilerin Analizi ve Yorumlanması | 48 |
| BÖLÜM IV..... | | 51 |
| 4. | BULGULAR VE YORUM | 51 |
| 4.1 | Okul Yöneticilerinin Kültür ve Kültürel Farklılığa İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar..... | 51 |
| 4.2 | Okul Yöneticilerinin Kültürlerarası İletişime İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar..... | 54 |
| 4.3 | Okul Yöneticilerinin Kültürlerarası İletişim Sürecinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar | 56 |
| 4.4 | Okul Yöneticilerinin Kültürlerarası İletişim Sürecinde Yaşanan Sorunların Çözümüne İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar | 58 |
| 4.5 | Okul Yöneticilerinin Kültürlerarası Eğitime İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar..... | 61 |
| 4.6 | Okul Yöneticilerinin Kültürlerarası Eğitimin Uygulanmasına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar | 63 |
| 4.7 | Okul Yöneticilerinin Kültürlerarası Eğitimin Önemine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar..... | 65 |
| BÖLÜM V | | 67 |
| 5. | TARTIŞMA..... | 67 |
| BÖLÜM VI..... | | 76 |

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 6. | SONUÇ VE ÖNERİLER | 76 |
| 6.1 | Sonuç | 76 |
| 6.2 | Öneriler | 77 |
| 6.2.1 | Araştırmacılara Yönelik Öneriler | 78 |
| 6.2.2 | Eğitim Yöneticileri ve Uygulayıcılarına Yönelik Öneriler | 78 |
| 7. | KAYNAKÇA..... | 80 |
| 8. | EKLER | 90 |
| 8.1 | Yazılı Görüşme Formu | 90 |



ÖZET

Okul Yöneticilerinin Kültürlerarası Eğitime İlişkin Görüşleri

Bu araştırmanın temel amacı okul yöneticilerinin kültürlerarası eğitim ve kültürlerarası eğitim ile ilişkili kavramlar hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Betimsel nitelikteki bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde temel nitel araştırma modeli ile desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 2015-2016 öğretim yılında Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalında tezsiz yüksek lisans eğitimlerine devam eden okul yöneticileri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yapılandırılmış yazılı görüşme formu kullanılmıştır. Veri analizinde tümevarımcı içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin kültür kavramına ilişkin algılarında ortak değerler ve insanların oluşturduğu değerler temalarının ön plana çıktığı görülmüştür. Okul yöneticilerinin, kültürel farklılıkları en çok yaşam biçimlerindeki farklılık, başka coğrafyalardaki yaşamlar ve toplumsal farklar ile özdeşleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kültürlerarası iletişime ilişkin algılarda farklı olan ile konuşma ve kişilerarası iletişim temalarının vurgulandığı görülmüştür. Okul yöneticilerinin kültürlerarası iletişim sürecinde yaşadıkları sorunlarda dil-din farklılıklarından kaynaklanan çatışmalar teması ön plana çıkarken bu süreçte yaşanan sorunların çözümüne ilişkin görüşlerde diyalog artırma ve evrensel değerleri benimseme temalarında yığılma olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda kültürlerarası eğitim, kültürlerarası eğitimin uygulanması ve önemine ilişkin olarak okul yöneticilerinin çoğunlukla bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Bu bağlamda, ülkemizde de uygulanması tavsiye edilen kültürlerarası eğitim programlarının hem katılımcı olarak yer alacak hem de uygulanmasında destekleyici rollerini eş zamanlı olarak yürütecek olan okul yöneticilerinin görüşlerini belirlemeye yönelik farklı çalışmaların yapılmasının yararlı olacağı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Kültür, kültürel farklılık, kültürlerarası iletişim, kültürlerarası eğitim, okul yöneticileri.

ABSTRACT

Views of School Administrators on Intercultural Education

The main objective of this study was to identify the views of school principals on the phenomena related to intercultural education and intercultural education itself. This descriptive study was designed with a basic qualitative research model within the framework of qualitative research approach. The participants of the study are the school principals who continue their non-thesis master's education in Dicle University Institute of Educational Sciences, Department of Educational Administration Inspection Planning and Economics in 2015-2016 academic year. The data collection tool for this study was a structured written interview form, prepared by the researcher. inductive content analysis was used in the data analysis.

As a result of the research, it was seen that the themes of common values and values created by people came to the fore in the perceptions of school principals about the concept of culture. It has been concluded that school principals identify cultural differences with the themes: differences in life styles, life in other geographies and social differences. It has been observed that the themes of interpersonal communication and talking to a different one are emphasized in the perceptions of intercultural communication. While the theme of conflicts arising from differences in language and religion has been emphasized in the problems experienced by school principals during intercultural communication process, it has been seen that increasing dialogue and adopting universal values are the majority view in terms of the views on the solutions for the problems experienced during this process. As a result of the research, it has been observed that school principals are mostly not informed about intercultural education, implementation and importance of intercultural education. In this context, it can be said that it would be useful to conduct different studies to determine the opinions of the school principals who will carry out their roles simultaneously as both the participant of and the supporter for the implementation of the intercultural education programs recommended in our country.

Keywords: Culture, cultural difference, intercultural communication, intercultural education, school administrators.

TABLULAR LİSTESİ

| | |
|--|----|
| Tablo 1 Bireycilik- Kolektiflik Sınıflaması (Hofstede, 2001, 2003)..... | 20 |
| Tablo 2 Güç Aralığı Sınıflaması (Hofstede, 2001, 2003)..... | 21 |
| Tablo 3 Erillik-Dişillik Sınıflaması (Hofstede, 2001, 2003) | 21 |
| Tablo 4 Belirsizlikten Kaçınma Sınıflaması (Hofstede, 2001, 2003)..... | 22 |
| Tablo 5 Katılımcı Özellikleri | 46 |
| Tablo 6 Kodlayıcılar Arası Uyum..... | 50 |
| Tablo 7 Okul Yöneticilerinin Kültüre İlişkin Görüşlerine Ait Temalar | 51 |
| Tablo 8 Okul Yöneticilerinin Kültürel Farklılığa İlişkin Görüşlerine Ait Temalar | 53 |
| Tablo 9 Okul Yöneticilerinin Kültürlerarası İletişime İlişkin Görüşlerine Ait Temalar | 55 |
| Tablo 10 Okul Yöneticilerinin Kültürlerarası İletişim Sürecinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşlerine Ait Temalar | 57 |
| Tablo 11 Okul Yöneticilerinin Kültürlerarası İletişim Sürecinde Yaşanan Sorunların Çözümüne İlişkin Görüşlerine Ait Temalar | 59 |
| Tablo 12 Okul Yöneticilerinin Kültürlerarası Eğitime İlişkin Görüşlerine Ait Temalar.... | 61 |
| Tablo 13 Okul Yöneticilerinin Kültürlerarası Eğitimin Uygulanmasına İlişkin Görüşlerine Ait Temalar..... | 63 |
| Tablo 14 Okul Yöneticilerinin Kültürlerarası Eğitimin Önemine İlişkin Görüşlerine Ait Temalar..... | 65 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

| | |
|--|----|
| Şekil 1 Buz Dağı Modeli (Hanley, 1999)..... | 15 |
| Şekil 2 Zihni Yazılımın Üç Düzeyi (Hofstede, 2001, 2003)..... | 16 |
| Şekil 3 Soğan Halkası Modeli (Hofstede, 2001, 2003)..... | 17 |
| Şekil 4 Yüksek ve Düşük Bağlamlı Kültürler Sınıflaması (Hall, 1981) | 19 |
| Şekil 5 İletişim Süreci | 25 |
| Şekil 6 Fantini'nin Kültürlerarası İletişim Yeterliliği Bileşenleri..... | 26 |
| Şekil 7 Bennett'in Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli (Bennett, 1998)..... | 28 |
| Şekil 8 Verilerin Analizi ve Yorumlanması | 49 |

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Toplumsal ve siyasi olaylar bağlamında yaşanan göçler; farklı aidiyet bağları, normlar, değerler, inançlar gibi niteliklerin daha fazla görünür olmasını sağlamıştır. Kültürler, herhangi bir kültür ile etkileşime geçmeden varlıklarını sürdürebilmektedir. Ancak kültürlerin gelişmeleri için diğer kültürlerle etkileşime geçmeleri gerekmektedir. Yaşanan göçler, kültürlerin belirli sınırlar içerisinde ve tek başlarına varlıklarını sürdürmelerinin neredeyse olanaksız bir duruma gelmesine neden olarak, kültürlerin gelişim özelliğinin önem arz etmesini sağlamıştır. Aynı zamanda kültürel bütünleşme sürecini seçmiş ya da seçmek zorunda kalmış toplumlarda; kültürler arasında tanışma, karşılaşma ve saygıya dayalı bağlantı kurma anlamlarını taşıyan kültürlerarasılık kavramı önemli hale gelmiştir.

Kültürel bütünleşme süreci ve beraberinde önem kazanan kültürlerarasılık, kültürlerarası karşılaşmalarda yaşanabilecek çatışmaları ve sorunları en aza indirmek için alt kültürlerin tamamen görmezden gelinmesi ya da baskın kültür içerisinde eritilerek yok edilmesi yerine farklı kültürlerin bir arada huzurla yaşayabilmelerine olanak tanıyacak yaklaşımlara ihtiyacı arttırmıştır. Toplumlar hem kendi kültürel değerlerini korumalarının hem de farklı kültürlerle bir arada yaşamayı öğrenmelerinin gerekliliğini daha fazla görmüştür. Farklılıklarla bir arada yaşamayı kolaylaştırıcı ve sorunların çözümüne yardımcı hukuki ve politik çözümler, eğitim sisteminde de yeni yaklaşımları beraberinde getirmiştir. Bu doğrultuda bireylerin kendi kültürel değerlerini ve farklı kültürleri tanımalarına; farklılıklara saygılı ve hoşgörülü olmalarına; önyargılarından ve kalıp düşüncelerinden uzaklaşmalarına; farklılıklar ile etkin ve etkili iletişim kurmak için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri kazanmalarına imkân sağlayan kültürlerarası eğitim, uyum içerisinde yaşam için önemli hâle gelmiştir.

1.1 Problem Durumu

İşlerlik kazanmış bir kavram olarak yeni ancak kapsadığı anlam ve uygulama örnekleri ile oldukça eski bir kavram olan küreselleşme, özellikle 20. yüzyıl itibarıyla insanlığın odak noktası olmuştur. Toplumlar arasında siyasi, askeri, ekonomik ve sosyal nedenler ile oluşan etkileşim ve beraberinde gelen bütünleşmeyi işaret eden küreselleşmenin ilk örneklerinin, kan bağına dayalı kapalı toplum ilişkilerinin yaşandığı dönemden ihtiyaçlar çerçevesinde şekillenen toplum ve topluluklar arası etkileşime geçiş dönemlerinde görüldüğü söylenebilmektedir.

İlk olarak 1873 yılında kullanılan *küreselleşme* kavramı (Kıvılcım, 2013) ancak 20. yüzyıldan sonra kavram olarak dikkat çekmeye başlamıştır. Ekonomik, siyasi ve askeri gerekçeler ile toplumlar arasındaki etkileşim artmaya başlamış, enformasyon ve ulaşımda yaşanan gelişmeler ile birlikte de ivme kazanmıştır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmeler ve ekonomi merkezlerinin değişmeye başlaması ile toplumsal, ekonomik ve siyasi nedenlerle artan göçler, küresel yapının oluşumuna zemin hazırlamış ve bu oluşumu hızlandırmıştır. Küresel yapı oluşumu ile birlikte toplumlar arasındaki bağlar, bağımlılıklara dönüşmeye başlamıştır. Başlangıçta sınırlı düzeyde görülen etkileşimler, yoğunlaşmış ve toplumsal yapıları etkileyen bir sürecin başlamasına neden olmuştur. Bu süreçte toplumlar hem kendilerine ait nitelikleri korumaya hem de yaşanan hızlı gelişmeler sonucu oluşan rekabet ortamında ayakta kalmaya çalışmaktadır. Bu bağlamda toplumların birbirlerine soyut bağlarla bağlı olduğu *küresel bir köy* oluşmuştur.

1960'larda McLuhan *küresel köy* kehanetini ortaya koymuştur. Dünyanın hızla artan nüfus, bilgi ve iletişim teknolojileri ile ulaşım hizmetlerinde yaşanan gelişmeler ile birlikte ekonomik, siyasi ve toplumsal iş birliklerinin önem kazanacağını ve bu bağlamda dünyanın farklı kültürlerin etkileşimindeki küresel bir köy haline geleceğini belirtmiştir. Nitekim dünya, McLuhan'ın belirttiği gibi farklı kültürlerin yoğun bir biçimde etkileşim halinde olduğu küçük bir köy halini almıştır. (Altay, 2005; Kartarı, 2006; Liu, 2007; Soydaş, 2010).

Toplumlar arasında yaşanan etkileşimler, kültürel paylaşımları ve aktarımları da beraberinde getirmiş; kültürel çeşitlilikler dikkat çekmeye başlamıştır. Modern düşüncenin evrensel değerleri merkeze alan paradigması, yerini yavaş yavaş farklılıkların ön plana

çıkacağı eğilimlere bırakmıştır. Bu yenilenmiş eğilim ile birlikte etnik, dini vb. kültürel farklılık daha çok dikkat çekmeye ve çok kültürlü politikalar ön olana çıkmaya başlamıştır (Featherstone, 2013). Çok kültürlülük politikalarının öne çıkması ile birlikte daha fazla farklı kültürün aynı çatı altında birleşmesi söz konusu olmuştur. Farklı kültürlerin aynı çatı altında bu kadar yoğun bir şekilde birleşmesi, farklılıklara karşı farkındalıkların ve duyarlılıkların artmasına neden olmakla birlikte toplumların kendi kültürlerinin daha fazla farkına varmalarına da katkı sağlamıştır.

Kültürel farklılık ifadesinin temelinde olan kültür kavramı, Hofstede (2001, 2003) tarafından bir grup insanı diğerlerinden ayıran zihinsel programlama olarak tanımlanmakla birlikte insanların çevreyi algılama biçimlerini, davranışlarını, değerlerini, sosyal etkileşimlerini etkileyen ve bu unsurlardan etkilenen bir yapı olduğu belirtilmiştir (Barutçugil, 2011a; Şişman, 2011). Sözlü ve sözsüz mesajlar ile bunlara atfedilen anlamlar kültürün yapı taşlarını (Kartarı, 2006, 2014) ve bu yapı taşları da toplumların kültürel dokularını oluşturmaktadır. Aynı toplumlar içerisindeki kültürel dokular her ne kadar birbirlerine benzer özellik gösterebilir de kendilerine özgü değer yargıları, gelenek-görenekler, inançlar gibi niteliklerde farklılık gösterebilmektedir. Kültür, yalnızca etnik köken ya da coğrafya bağlamında oluşmamakta, bireyin kendinden gelen farklı nitelikleri ile bireyler arasındaki etkileşimlerinden, ekonomik, sosyal, eğitsel gibi birçok faktörden oluşmaktadır (Güvenç, 1997; Sığı ve Tıgılı, 2006; Kararımak; 2008). Bu bağlamda kültürlerarası farklar, bireyler arasındaki farkın çok uç noktalarda olduğu farklı coğrafyalardaki toplumlararası durumlarda görülebildiği gibi aynı toplumun alt kültürleri arasında da gözlenebilmektedir.

Farklı kültürlerin karşılaşmalarında bireyleri ve bireylerin yaşamlarını etkileyen kültürel dokular, kültürler arasındaki etkileşim ve iletişim süreçlerine de yansıtılabilmektedir. Bireyler arasındaki iletişimin yaşandığı ilk andan itibaren anlam, bilgi, değer, deneyim gibi faktörlerin etkisi yoğun olarak gözlenebilmektedir. Bu faktörlerin etkileri farklı kültürlerden gelen bireylerin birbirlerini anlama süreçlerine daha yoğun olarak yansıtılabilmekte ve kişiler arası iletişim sürecinde kültürel çatışmalar görülebilmektedir.

Kişiler arası iletişim, insanların mesaj alıp verdiği ve bu mesajları yorumladığı (Oskay, 2011; Üstün, 2011); iletişimin gerçekleştiği ortamdan, bireylerin duygusal ve

biyolojik özelliklerinden, algılama farklılıklarından, eğitim düzeylerinden, mesleklerinden, deneyimlerinden etkilenen bir süreçtir (McQuail ve Windahl, 2010; Soydaş, 2010). İletişimi doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen ve iletişimde algılama farklılıklarına neden olabilen bu etkenlerden bir diğeri de *kültür* olarak değerlendirilebilmektedir. Çünkü iletişim sürecinde bireyler, bilinçli ya da bilinçsiz olarak yetiştikleri, yaşadıkları ya da özümstedikleri kültürün doğruları ve yanlışları çerçevesinde hareket etmektedirler (Selçuk, 2005). Bu durumda farklı kültürlerden gelen kişiler ya da gruplar (Neuliep ve Ryan, 1998) ile kendilerini farklı kültürel gruplar olarak algılayan topluluklar ya da bu topluluklara aidiyet hisseden bireyler arasında gerçekleşen iletişim süreci (Sarı, 2009) olarak tanımlanan kültürlerarası iletişimin, kişilerarası iletişim ile özünde aynı olduğu görülmektedir. Kişiler arası iletişim sürecinden farklı olarak kültürlerarası iletişim sürecinde, bireylerin üyesi oldukları toplumların sosyokültürel özelliklerinin etkisi ile şekillenmiş olan dünya görüşlerindeki, değerlerindeki, normlarındaki ve davranışlarındaki farklılaşma (Güvenç, 1997) sürece yansımaktadır. Bu yansıma ile algılama farklılıkları daha yoğun yaşanmakta ve kültürel kimlikler ön plana çıkmaktadır (Kartarı, 2006). Bu bağlamda farklılıkların olduğu her yerde bireyler arasındaki etkileşim, bir kültürlerarası iletişim süreci olarak nitelendirilebilmekte; kültürlerarası iletişim uluslararası sistemler açısından önemli olduğu kadar ulusal sistemler açısından da önem arz etmektedir. Diğer bir yandan kültürlerarası iletişimin toplumlar açısından önemli olduğu kadar küçük topluluklar açısından da önemli olduğu söylenebilmektedir (Tuna, 2011).

Farklı kültürel geçmişe sahip bireyler, bir araya geldiklerinde genellikle ilk refleks olarak kendi alışkanlıklarının doğru ve uygun olduğu düşüncesiyle hareket etmekte, alışılmışın dışındaki davranışları yanlış algılayabilmektedirler (Ügeöz, 2003; Oksaar, 2008; Aksoy, 2012). Bireylerin farklı bir kültürel ortamda ya da farklı kültürden bir kişi ile etkili ve uygun bir biçimde iletişim kurabilmesi ve yanlış anlaşılmaların en aza inmesi için sahip olması gereken yetenek, *Kültürlerarası İletişim Yeterliliği* veya *Kültürlerarası Yeterlilik* olarak adlandırılmaktadır (Zakaria, 2000; Chen ve Starosta, 2005; Kartarı, 2006). Kültürlerarası iletişim yeterliliğinin amacı; bireyler arasında gerçekleşen iletişim sürecinde, etkin ve uygun iletişimin kurulmasını ve yanlış algılamaların en aza inmesini sağlamaktadır (Chen ve Starosta, 2005; Davis, 2005). Kültürlerarası iletişim yeterliliği, iletişime katılan tarafların nasıl davranırlarsa daha etkin bir iletişim kurabileceklerini tahmin etmelerine, kendilerini daha rahat hissetmelerine ve etkileşim sürecinde mesajları

doğru alıp verme ile yorumlama yeterliliği kazanmalarına katkı sağlamaktadır (Eğinli, 2011).

Farklılıklar ile gitgide daha yoğun etkileşim içerisinde olunan bu süreçte insanların, kendi kültürlerini tanınmaları, farklı kültürlere en az kendi kültürlerine duydukları kadar saygı duymaları ve farklı kültürlerle karşılaşma süreçlerinde bilgili ve bilinçli olmaları beklenmektedir (Coşgun, 2004; Tuna, 2011). Farklı kültürlerle karşılaşma yalnızca farklı ülkeler arasında gerçekleşmemekte, aynı ülke içerisinde farklı bölgeler ile daha da kk sosyal gruplar arasında da görülebilmektedir (Holden, 2001). Bu anlamda kültürlerarası yeterlilik ya da kültürlerarası iletişim yeterliliği, her an etkin iletişim kurmak için kazanılması gereken bilgi ve becerilerden birisi olarak değerlendirilmektedir.

Kültürlerarası iletişim ya da kültürlerarası iletişim yeterliliğinin ulusal ve uluslararası düzeyde çatışmaları engelleyici ve birlik bilincini destekleyici bir yönü bulunmaktadır. Farklı kültürlerle iletişim sürecinin etkin ve etkili gerçekleşmesine engel olabilecek faktörlerin belirlenmesi, giderilmesi ile iletişim yeterliliğinin sağlanabilmesi için *kültürlerarası eğitim* ya da diğer adı ile *kültürel farklılık eğitimi*, üzerinde durulması gereken önemli bir kavram olarak görülmektedir. Kültürlerarası eğitim, bireylerin; farklı kültürleri ve kendi kültürünü tanımasına; farklı kültürlere adapte olabilmesine; kültürlerarası iletişimin engelleyicilerinden (kaygı, etnikmerkezcilik ve kalıp düşünceler) uzaklaşabilmesine olanak sağlamakta, hem ulusal hem de uluslararası düzeyde yaşanabilecek kültürlerarası çatışmaları asgari düzeye indirmeye destek olmaktadır (UNESCO, 2006; Eğinli, 2011; stn, 2011).

Bilişsel, duyuşsal ve eylemsel olarak planlanmış uzun vadeli ve çok boyutlu bir yapıya sahip kültürlerarası eğitim, ülkemizde özellikle uluslararası şirketler, yurt dışına gidecek bireyler, uluslararası ğrenci değişim programları, dil ğretimi ve yabancı öğrenciler bağlamalarında ele alınmaktadır. Oysaki Türkiye'nin birçok kültürü çatısı altında bulunduran yapısı (Coşkun, 2006) dikkate alındığında kültürlerarası eğitim, yalnızca uluslararası iş birliklerinde değil ulusal düzeyde de üzerinde durulması gereken önemli bir konu olarak görülmektedir.

Kültürel farklılığa ilişkin yapılan çalışmalarda *ok kültürlülük* kavramının merkeze alındığı görülmektedir. Kültürlerarası eğitimin sınırlı bağlamda ele alınmasında ve çok kültürlü eğitimin ön planda olmasında hem bu iki kavramın birbiri yerine kullanılması hem

de eğitim programları açısından benzer nitelikler taşıyor olmaları neden olarak gösterilebilir. *Çok kültürlülük (multiculturalism)* ve *kültürlerarası (interculturalism)* kavramlarının her ikisi de kullanıldığı toplum ya da topluluğun kültürel farklılıklar barındırdığını göstermektedir. Ancak çok kültürlülük ve kültürlerarasılık kavramları; çok kültürlülüğün, kültürel çeşitliliğin bir arada oluşunu açıklaması ve kültürlerarasılığın, kültürel çeşitlilik içerisindeki farklı grupların karşılıklı etkileşimde oluşuna işaret etmesi noktasında ayrılmaktadır. Çok kültürlü eğitim, birden çok kültürün bir arada bulunduğu ortamlar için geliştirilmiş eğitim programlarını ifade etmekte ancak bu grupların karşılıklı etkileşimlerini tam olarak yansıtamamaktadır. Bu bağlamda farklı kültürlerin etkileşimini temele alarak oluşturulmuş eğitim programlarına *kültürlerarası eğitim* denmesi daha doğru görülmektedir (Holm ve Zilliacus, 2009).

Ülkemizde kültürlerarası iletişime ilişkin gerçekleştirilen çalışmalarda kültürel farklılıklar ağırlıklı olarak uluslararası düzeyde görülen farklılıklar çerçevesinde ya da Avrupa Birliği Eğitim Programları göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir. Diğer çalışmalarda ise kültürlerarası iletişim dil öğrenme ve dil öğretimi ile ilişkilendirilmiştir (Savaş, 2004; Küçük, 2006; Demir ve Demir, 2009; Bozkaya ve Aydın, 2010; Günbayı ve Yassıkaya, 2011; Işık, 2012b; Köroğlu, 2013; Sıkı, 2014).

Farklı kültürler arasındaki iletişime dikkat çeken bazı çalışmaların ise eğitim sisteminden bağımsız, oldukça sınırlı ve kültürlerarası iletişimin yalnızca belirli bir ekseninde şekillendiği görülmektedir (Coşgun, 2004; Sarı, 2009; Gencer, 2011; Göker ve Meşe, 2011; Temel, 2012; Bakan ve Canöz, 2017). Toplumsal bağlamda, kültürel farklılıkların yoğun olarak yaşandığı il ve ilçelerde gerçekleştirilen bu çalışmalarda kalıp düşünceler ve iletişim tarzlarının ön planda olduğu görülmektedir.

Yapılan diğer araştırmalarda 2004-2005 eğitim yılından itibaren yenilenen öğretim programlarında yer alan kültürlerarası iletişim becerileri ile ilişkili kültürel farklılık öğeleri göz önünde bulundurularak öğretmenlerin, yöneticilerin ve öğretmen adaylarının tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmalar özellikle bireylerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini belirlemeye yönelik gerçekleştirilmiştir (Polat, 2009; Üstün, 2011; Polat, 2012; Yılmaz ve Göçen, 2013; Yılmaz, 2016; Güner ve Levent, 2018).

Çalışmalar çoğunlukla *çok kültürlü eğitim* kavramı çerçevesinde şekillendirilerek kültürel farklılık eğitimini destekleyici nitelikte yürütülmüş olsa da nicel yöntemlerle ve

çoğunlukla tutum belirlemeye yönelik gerçekleştirilmiştir. Kültürlerarası iletişim ve kültürlerarası eğitim ile ilişkili kavramların da üzerinde durulduğu, nitel çalışmalar literatürde (Rengi ve Polat, 2014; Aksoy, 2016) oldukça sınırlı olarak yer bulmaktadır. Yapılan bu çalışmaların da kültürlerarası duyarlılık gelişimi ile kültürel fark temelli oldukları görülmektedir.

Yaşayan sistemler olarak değerlendirilebilecek okulların amaçlarına ulaşılabilmesi için gerekli olan temel unsurlardan birisinin etkili bir iletişim süreci olduğu düşünülmektedir. Çünkü iletişim süreci; insan davranışlarını değiştirmek, kişiler ve gruplar arası ilişkileri geliştirmek, görevleri gerçekleştirmek, örgütte bir haberleşme ağı kurmak ve etkili bir koordinasyon sağlamak amacıyla kullanılabilir. Okul yöneticilerinin iletişim sürecinin bu faydalarından yararlanabilmesi için kişiler arası iletişim yeterliliğine sahip olmaları gerekmektedir. Ancak yalnızca kişiler arası iletişim yeterliliğine sahip olmaları yönetim sürecini başarı ile gerçekleştirebilecekleri anlamına gelmemektedir.

İlgili yasal ve yönetsel metinlerde de belirtildiği üzere okul yöneticileri, görev yaptıkları kurumlarda eğitim ve öğretim ile ilgili bütün faaliyetlerin düzenli şekilde yerine getirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Görev yaptıkları kurumlarda hem yönetici hem de lider rolü ile bulunan okul yöneticilerinin, okulun bütün paydaşları ile etkin iletişim kurabilmesi gerekmektedir. Kültürel farklılıkların yoğun biçimde gözlenebildiği okullarda kültürel farklılığa dayalı olarak yaşanabilecek sorunların en aza indirgenebilmesi için okul yöneticilerinin kişiler arası iletişim yeterliliğine sahip oldukları kadar kültürlerarası iletişim yeterliliğine sahip olmalarının gerektiği söylenebilmektedir. Ancak ilgili literatür incelendiğinde kültürlerarası iletişimin çoğunlukla kültürlerarası duyarlılık bağlamında ele alındığı görülmekte okul yöneticilerinin kültürlerarası iletişim ile bu iletişim sürecinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin görüşlerinin belirlendiği çalışmalara rastlanılmamaktadır.

Literatürde kültür ve kültürel farklılık bağlamında örnek uygulamalar ile kuramsal olarak açıklanan kültürlerarası eğitimin okullara yansıtılacak bir eğitim sisteminin yapılandırılmasında yararlanılabilecek ve okullarda uygulanılabilecek bir yaklaşım olarak yer aldığı görülmektedir. Kültürlerarası eğitime uygun olarak yapılandırılmış bir eğitim sisteminde yer alan okullarda bu uygulamaların sağlıklı yürütülebilmesi için öncelikle okul yöneticilerinin bu konuda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir.

Okul yöneticilerinin hem bireysel olarak kültürlerarası iletişim yeterliliğine sahip olmalarının gerekliliği hem de kültürlerarası eğitimin uygulanması önerilen okullardaki görev ve rollerinin önemi göz önünde bulundurulduğunda kültürlerarası eğitime ilişkin bilgi ve düşüncelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın problemini; okul yöneticilerinin kültürlerarası eğitim ve ilişkili kavramlar hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi oluşturmaktadır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Çalışmanın temel amacı, okul yöneticilerinin kültürlerarası eğitim ve kültürlerarası eğitim ile ilişkili kavramlar hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Okul yöneticilerinin;

1. Kültür ve kültürel farklılık kavramlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Kültürlerarası iletişim sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Kültürlerarası iletişim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Kültürlerarası iletişim sürecinde yaşanan sorunların çözüm yollarına ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Kültürlerarası eğitime ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Kültürlerarası eğitimin uygulanmasına ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Kültürlerarası eğitimin önemine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Toplumun küçük bir sembolü olan ve yaşayan sistemler olarak niteleyebileceğimiz okullar, toplumsal değişimlerden doğrudan etkilenmektedir. Ulusal ve uluslararası bağlamda gözlenebilirliği artan kültürel farklılıklar, okullarda da daha fazla dikkat çekmeye başlamıştır. Farklı kültürlerin karşılaşmalarında yanlış anlama, önyargılı olma,

empati kuramama, ortak dil kullanamama, saygı duymama, bilgi sahibi olmama gibi nedenlerle yaşanan çatışmalar okullar içerisinde de gözlenmeye başlanmıştır. Bu bağlamda okulların etkin ve verimli olarak yaşantularına devam etmelerinde önemli rolleri bulunan okul yöneticilerinin de sahip olmaları gereken yeterliliklerin değiştiği ifade edilebilir.

Okul yöneticilerinin kişilerarası iletişim yeterliliğine sahip oldukları gibi farklı kültürleri içerisinde barındıran okullarda yaşanabilecek olası çatışmaları önleyebilmek ve okulların yaşamlarına devam etmelerini daha sağlıklı bir şekilde sağlayabilmek için kültürlerarası iletişim yeterliliğine de sahip olmaları gerektiği söylenebilmektedir. Ancak ilgili literatür incelendiğinde kültürlerarası iletişimin çoğunlukla kültürlerarası duyarlılık bağlamında ele alındığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin kültürlerarası iletişim ile bu iletişim sürecinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin görüşlerinin belirlendiği çalışmalara ise rastlanılmamaktadır.

Temelde bireylerin kültürlerarası iletişim yeterliliğini kazanmalarını sağlamaya yönelik olan ve farklı eğitsel etkinlikleri içerisinde barındıran kültürlerarası eğitim hem okullarda uygulanması önerilen bir eğitim programı hem de eğitim sistemlerinin yapılandırılmasında yararlanılabilecek bir eğitim yaklaşımı olarak açıklanabilmektedir. Ancak ilgili literatürde kuramsal olarak açıklanmış olan kültürlerarası eğitimin, sağlıklı yürütülmesinde lider ve yönetici rolleri ile önemli bir göreve sahip olacak okul yöneticilerinin bu eğitim programlarına ilişkin bilgi, duygu, düşünce ve becerilerinin yeterince incelenmediği görülmektedir.

Araştırmada okul yöneticilerinin kültür ve kültürel farklılıklara, kültürlerarası iletişime, bu iletişim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm yollarına ve kültürlerarası eğitime ilişkin görüşleri incelenmiştir. Kültürlerarası iletişim yeterliliği kazandırmak için planlanan kültürlerarası eğitimin daha etkin olabilmesi için ilişkili kavramlar ile birlikte incelenmesinin ihtiyaç duyulan eğitim programlarının hazırlanabilmesinde ya da uygulanması düşünülen eğitim programlarının sağlıklı yürütülebilmesinde yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Son olarak, araştırmanın nitel araştırma olarak desenlenmiş ve okul yöneticileri ile gerçekleştirilmiş olmasının; mevcut durumunun analizine ve hazırlanabilecek hizmet öncesi ya da hizmet içi eğitim programlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4 Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. 2015-2016 öğretim yılında Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalında tezsiz yüksek lisans eğitimlerine devam eden ve araştırmaya dâhil edilen okul yöneticileri ile sınırlıdır.

2. Araştırmadaki bulgular, araştırmacı tarafından hazırlanmış yapılandırılmış yazılı görüşme formunda yer alan sorulardan elde edilen verilerin içerik analizi ile sınırlıdır.

1.5 Tanımlar

Kültür: Bir toplumu ya da toplumun içerisinde yer alan bir grubu niteleyen maddi ve manevi özellikler ile yaşam biçimleri, değer yargıları, inançlar, temel haklar gibi durumları kapsayan; aktarılıp öğretilen bir süreçtir (UNESCO, 1982; Güvenç, 1997).

Kültürlerarası İletişim: Farklı kültürden bireylerle etkileşimde bulunmaktır (Lustig ve Koester, 2000).

Kültürlerarası İletişim Yeterliliği: Bireylerin farklı kültürel ortamlarda ve farklı kültürlerden bireylerle etkin iletişim kurabilmeleri için kazanmaları gereken becerilerdir (Chen ve Starosta, 2005).

Kültürlerarası Eğitim: Bireylerin farklı kültürlerle etkin iletişim kurabilmeleri ve bu kültürlere uyum sağlayabilmeleri için ihtiyaçları olan bilgi ve becerileri kazanmalarını destekleyici etkinlikler ile kültürel eksen dışında cinsiyet, yaş, engellilik, sosyal dışlanma gibi konularda yaşanan sorunları ve çözüm önerilerini içeren eğitim programlarıdır (Earley ve Peterson, 2004; Nohl, 2009).

Kültürel Farklılık: Kültürü oluşturan unsurlarda meydana gelen farklılaşmalardır (Hofstede, 2003).

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Kültür ve Kültürel Farklılık

Kullanıldığı bağlama göre farklı şekillerde açıklanabilen, günlük kullanımda sıklıkla karşılaşılabilen, çok boyutlu bir yapıya sahip olan kültür, tanımlanması en güç kavramlardan biri olarak nitelendirilmektedir. Kültür kavramının etimolojik kökeninin tarımsal etkinlikleri nitelendirmek için kullanılan Latince *işlemek, onarmak, bakmak, yetiştirmek, ekip biçmek* gibi anlamlara gelen *colere* kök sözcüğünden türetilmiş olan *cultura* sözcüğü olduğu belirtilmektedir. Romalılar tarafından doğada kendiliğinden yetişen bitkiler ile insanlar tarafından özel olarak yetiştirilen bitkiler arasındaki ayrımı tanımlamak için kullanıldığı ifade edilmektedir (Williams, 1977; Oğuz, 2011).

Literatürde kültürün, insanın yetiştirilmesi ve eğitilmesi anlamına gelecek şekilde soyut olarak ilk kez kullanımına ve tanımlanmasına ilişkin farklı bilgiler bulunmaktadır. Kavramın, ilk defa Romalı filozof Cicero ve şair Horatius tarafından *cultura animi* şeklinde kullanıldığı; bu kullanım şekli ile de *insan nefsinin terbiye edilmesi, insanın kişilik sahibi olması* ya da *insanın davranışlarını belirli ilkeler çerçevesinde şekillendirmesi* anlamlarını içerdiği belirtilmektedir. Bu görüşün yanı sıra Moles (1983) kültür kavramının insanla ilişkili soyut anlamı ile ilk kez bir Alman sözlüğünde kullanıldığını ifade etmektedir. Güvenç (2002) ise kavramın ilk olarak Voltaire tarafından insan zekâsının oluşumu, gelişimi, geliştirilmesi ve yüceltilmesi anlamlarında kullanıldığını ve bu kullanım sonucunda Almancaya *cultur* olarak geçerek bir sözlükte yer aldığı görüşünü savunmaktadır. Başka bir çalışmada kavramın soyut ve insan ile ilişkili olarak kullanımının Aydınlanma Çağı'na dayandığı ve ilk kez 1718 yılında *Dictionnaire de l'Academie Française*'de yer aldığı, burada genellikle bir tamamlayıcı ile kullanıldığı belirtilmektedir.

Kültürün, tarımsal faaliyetler ve bitkiler ile ilişkili anlamından farklı olarak soyut ve insana dair kullanımının ilk olarak hangi dönemde ya da kimler aracılığıyla başladığına

ilişkin kesin bir bilgi mevcut olmamakla birlikte literatürde oldukça fazla tanımının olduğu bilinmektedir. 1952 yılında Amerikalı Alfred Kroeber ve Olyd Klukhohn adlı iki antropolog tarafından kültür kavramı yakın ve akraba olabilecek kavramlar ile birlikte incelenmiş, toplam 164 farklı tanıma ulaşılmıştır. Kroeber ve Klukhohn araştırmalarında tanımların çeşitliliğini yalnızca kavramın doğası olarak adlandırılabilir içerik, fonksiyon gibi niteliklerini değil dar ve geniş kullanımlarını da değerlendirerek incelemişlerdir. Bu bağlamda kavramın, farklı tanımlamalarından en etkili ve sürekli olanların *medeniyetlerin yazılı mirasları* anlamına gelen tanım ile 1871 yılında Edward B. Tylor tarafından yapılmış olan kültürün “bir toplumun ferdi olarak insanoğlunun kazandığı yetenek ve alışkanlıkları kapsayan karmaşık bir süreç” olduğunun vurgulandığı antropolojik tanım olduğunu fark etmişlerdir. Voltaire tarafından yapılmış olan antropolojik kültür tanımı, Cicero’nun ve Tylor’ın yapmış olduğu tanımları kapsayan bir niteliktedir. Bununla birlikte üç tanım bir arada incelendiği zaman kültür, bireyin sahip olduğu nitelikler ile içerisinde yer aldığı toplumda kazandıklarının harmanlandığı bir süreç olarak değerlendirilebilir (Williams, 1977; Güvenç, 1997; Galley, 2001; Chen ve Starosta, 2005; Soydaş, 2010; Oğuz, 2011; Özlem, 2012).

Kültür kavramı, Türk Dil Kurumu (TDK) Güncel Türkçe Sözlük içerisinde altı farklı tanım ile yer almakta ve dilimize Fransızcadan geçtiği görülmektedir. Sözlükte yer alan en geniş tanım incelendiği zaman kültürün, tarihsel ve toplumsal gelişme süreci içerisinde yaratılan maddi ve manevi değerler bütünü ile bunların nesiller arasında iletiminde kullanılan ve egemenliğin ölçüsünü gösteren araçlar bütünü olduğu ifade edilmektedir. Sözlükte yer alan diğer ve daha kısa tanımlar incelendiğinde ise kültürün, insanın kazandığı bilgi; toplumun veya topluluğun sahip olduğu eserler; öğrenme yoluyla kazanılan muhakeme ve eleştirme yetenekleri ve tarım anlamlarında kullanıldığı görülmektedir. Türk Dil Kurumu Eğitim Terimleri Sözlüğü içerisinde kültür, bir halkın ya da toplumun maddi ve manevi alanlarda oluşturduğu ürünlerin tamamı olarak tanımlanmaktadır. Halk Bilimleri Sözlüğü içerisinde ise bireyin üyesi olduğu toplumdan öğrendiği bilgi, gelenek, görenek, davranış, yasa, sanat gibi maddi ve manevi ürünlerin bütünü olarak ifade edilmektedir (Türk Dil Kurumu, 2017).

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından 1982 yılında düzenlenen Dünya Kültür Politikaları Konferansı Sonuç Bildirgesi’nde yer alan kültür tanımı, sözlüklerde yer alan tanımlara benzer nitelik göstermektedir. UNESCO

bildirgede kültürü, bir toplumu ya da toplumun içerisinde yer alan bir grubu niteleyen maddi ve belirgin olan, manevi, zihinsel ya da duygusal özelliklerin birleşiminden oluşan bir bütün olarak değerlendirmektedir. Aynı zamanda bildirgede kültür, yaşam biçimleri, değer yargıları, insan temel hakları, inançlar gibi bilim ve sanat dışındaki durumları da kapsayan bir olgu olarak açıklanmaktadır (UNESCO, 1982; Oğuz, 2011). Sözlüklerde yer alan tanımlar ile bildirgede yer alan tanım birlikte incelendiğinde kültürün toplumsal ve evrensel nitelikleri ile birlikte insan-toplum etkileşimine dayalı olarak süreç içerisinde oluşturulan maddi ve manevi bütün değerleri kapsadığı söylenebilir.

Kültür ile ilgili literatürde yer alan bazı tanımlamalarda kültürün, toplumların sahip oldukları ortak özellikler bütünü ve kolektif bir yaratı olduğu daha fazla vurgulanmakta ve kültür bütünsel bir yaklaşım ile değerlendirilmektedir. Bu anlamda Malinowski kültürü; araçlardan, tüketim mallarından, çeşitli toplumsal grupların kurallarından ve adetlerinden oluşan bütünlüğü bir şemsiye olarak tanımlamaktadır (Bottomore, 1984). Malinowski'nin tanımına benzer şekilde Fay (2001) kültürün bir grubun yaşamını anlamlandırmasını sağlayan ve bu grubun yaşam biçimleri ile ilgili yol gösteren ortak inançlar, değerler ve kavramlar kümesi olduğunu ifade etmektedir. Erden (2008) tarafından bir toplumun ya da bir topluluğun sahip olduğu ortak tutum, davranış ve değerler bütünü olarak değerlendirilen kültür, Acar'a (2003) göre ise insan-doğa etkileşimi sonucunda ortaya çıkan ve hayat karşısında toplumsal tavrın oluşmasını sağlayan sürece karşılık gelmektedir. Kültür, Ügeöz (2003) açısından toplum fertlerinin müşterek kimliklerini ifade etmekte; benzer şekilde Duverger (2004) tarafından da insan topluluğundan beklenen davranışları ve rolleri oluşturup düzenleyen duygu ile düşünceler bütünü olarak tanımlanmaktadır. Kültür bilimciler açısından ise kültür, insanlığın tarihsel birikimleri ile güncel ürünlerinin geleceğe ilişkin eğilimleri ile bütünleşmesini göstermektedir (Özhan, 2006). Bu tanımlar ışığında, kültürün ait olduğu toplumun değerleri ile bezenen ve o topluma özgü olma özelliğine sahip olan bütünleştirici bir kavram olduğu söylenebilir.

Literatürde bütüne vurgu yapan tanımların dışında kültür tanımını biraz daha bireye indirgeyerek tekil yapıya odaklanan, kültürü oluşturanın bireyler olduğu düşüncesini merkeze alan tanımlar da görülmektedir. Kongar (1996) kültürün, bireylerin etkin ve yaratıcı faaliyetleri sonucunda oluşturdukları maddi ve manevi değerler bütünü olduğunu ve bu bütünün de toplumun yapısını oluşturduğunu ifade etmektedir. Bu anlamda insanoğlunun yarattığı, ürettiği her şey kültürü oluşturmakta ve kültür, insanın doğaya

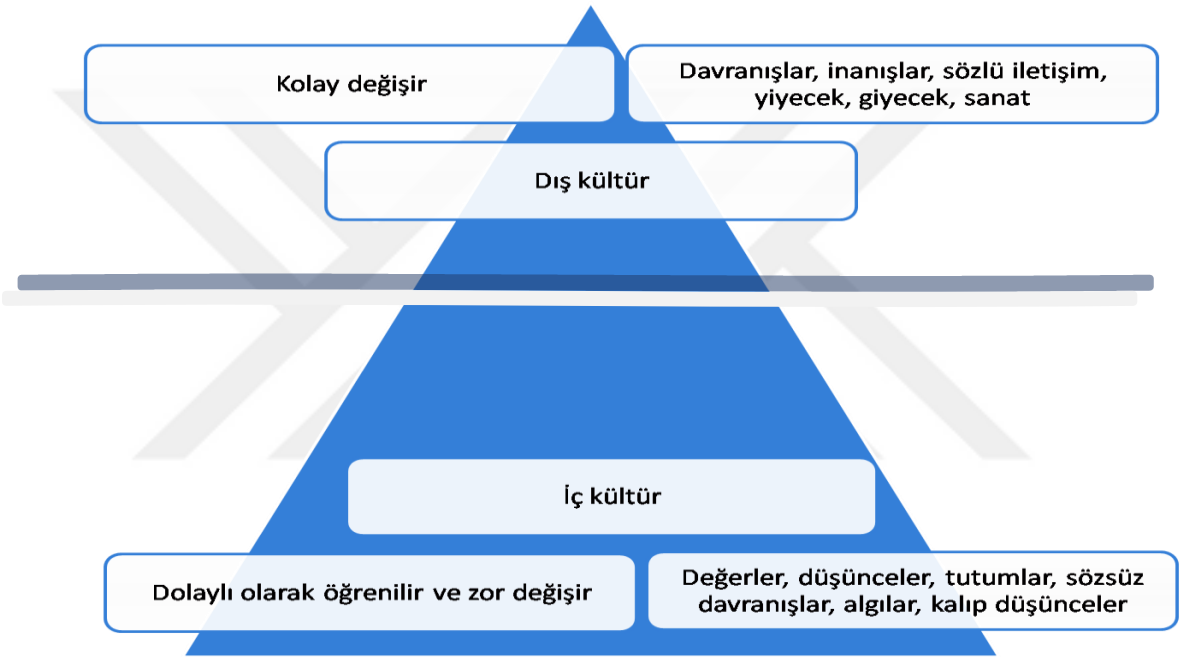
eklediği tüm maddi ve manevi varlıklardan oluşmaktadır (Kongar, 1996). Peterson (1991) kültürün bireylerin sahip oldukları etnik köken, dil, din gibi etnografik değişkenler; yaş, cinsiyet, yaşanılan yer gibi demografik değişkenler ve sosyal, eğitsel, ekonomik gibi statüye ilişkin değişkenleri de kapsadığını belirtmektedir. Tezcan (1999), Linton'un kültürü birey tarafından öğrenilmiş davranışlar ve bu davranışların sonuçlarından meydana gelen bir bütün olarak tanımladığını belirtmektedir. Ergin (2000) ise kültürün, değerler bütünü olduğunu ve her bir değerın insanlar tarafından oluşturulduğunu; bu değerlerin karşılıklı etkileşime dayalı olarak kültürel gelişmeyi sağladığını belirtmektedir. Fay (2001) kültürün bütünleştirici ve kolektif yapısı ile birlikte kendi içerisinde barışık olmayan karşıtlık ve ayrıklık barındıran, değişken, açık bir yönü de olduğunu belirtmekte, kültürün bu özelliklerinin tamamen homojen ve tek sesli olamayacağını söylemektedir. Yine benzer şekilde tekil yapıya vurgu yapan ve kültürü bilimsel anlamda değerlendiren Güvenç (1997) toplumun üyesi olarak insanın yaparak yaşayarak edindiği maddi ve manevi her şeyi aktarıp öğrettiği karmaşık sürecin kültür olarak adlandırılabilceğini söylemektedir. Başka bir tanımda ise kültür, başkalarından öğrenilen ve gelecekte nasıl bir insan olunacağını etkileyen toplumsal miras olarak açıklanmaktadır (Barutçugil, 2011a). Bu tanımlar birlikte değerlendirildiğinde kültürün, kolektif ya da bütünleştirici niteliği ile birlikte birey odaklı bir yapısı da olduğu; birleştirici olduğu kadar farklılıkların göz önünde bulundurulmasına olanak tanıyacak ayrıştırıcı unsurlar da barındırdığı ve bireyler arasındaki etkileşimler sonucunda değişebilen açık bir yapısı olduğu söylenebilir.

Kültür ile ilgili literatürde oldukça fazla tanım mevcut olmakla birlikte bu tanımlamaları destekleyici nitelikte ve aynı zamanda kültürü açıklamaya yönelik olarak geliştirilmiş modeller de bulunmaktadır. Bu modellerden en sık kullanılanlarından birisi Weaver tarafından geliştirilmiş olan *Buz Dağı Modeli* olarak bilinmektedir (Hanley, 1999).

Weaver'in 1986 yılında oluşturduğu *Buz Dağı Modeli* Edwar T. Hall tarafından 1976 yılında yazılmış olan *Beyond Culture* kitabında yer alan kültür tanımlanmasının modele dönüştürülmüş hali gibi gözükmektedir. Hall (1981) kültürün, insanın aktarıcısı olan ve insanın bütün yaşamını etkileyen bir süreç olduğunu belirtmektedir. Hall'e göre insanın dışarıdan görünen davranışları ile birlikte görünmeyen ancak davranış, duygu ve düşüncelerine yansıyan; toplumların ulaştırma sistemleri de dâhil olmak üzere her şeylerinin nasıl ve ne şekilde işlediğini anlatan anahtar kavram kültür olarak

adlandırılmaktadır. Bu bağlamda Hall'in tanımladığı kültürün, Weaver tarafından geliştirilen buzdağı modeli ile somutlaştırılmış olduğu söylenebilir.

Weaver, geliştirmiş olduğu kapsamlı modelinde kültürün tıpkı bir buz dağı gibi suyun üzerinde görünen küçük bir kısmı olduğunu ve önemli bir parçasının suyun altında kalıp görünmediğini belirtmektedir. Buz dağının görünen kısmı daha çok resim, sanat, edebiyat, dans gibi ürün odaklı öğelerden oluşmaktadır. Görünmeyen kısımda ise ahlaki kurallar, normlar, sosyal roller gibi doğrudan görülemeyen ancak bireylerin yaşantılarına yansıyan kısımlar yer almaktadır (Hanley, 1999).



Şekil 1 Buz Dağı Modeli (Hanley, 1999)

Şekil 1'de görüldüğü üzere kültürün dışarıdan bakıldığı zaman görülebilen kısmında yer alan öğeler, dış kültür olarak adlandırılmakta ve bilinçli olarak öğrenilip değiştirilebilir nitelikte oldukları belirtilmektedir. Buz dağının altında olduğu varsayılan ve iç kültür olarak adlandırılan kısmın ise zor değiştiği ve dolaylı olarak öğrenildiği söylenilmektedir.

Kültürü açıklamaya yönelik diğer bir model Hofstede (2001, 2003) tarafından oluşturulmuştur. Hofstede, kültürü *zihnî yazılıma* benzetmektedir. Çocukluk çağı ile birlikte zihnî yazılımın ilk adımları atıldığını, bu dönemde kültürün ileriki yaşlara yansıyacak şekilde bireylerin düşünme, hissetme ya da eyleme geçme biçimlerini etkilediğini; ileriki dönemlerde bireylerin herhangi bir değişiklik yapmak istediklerinde bu

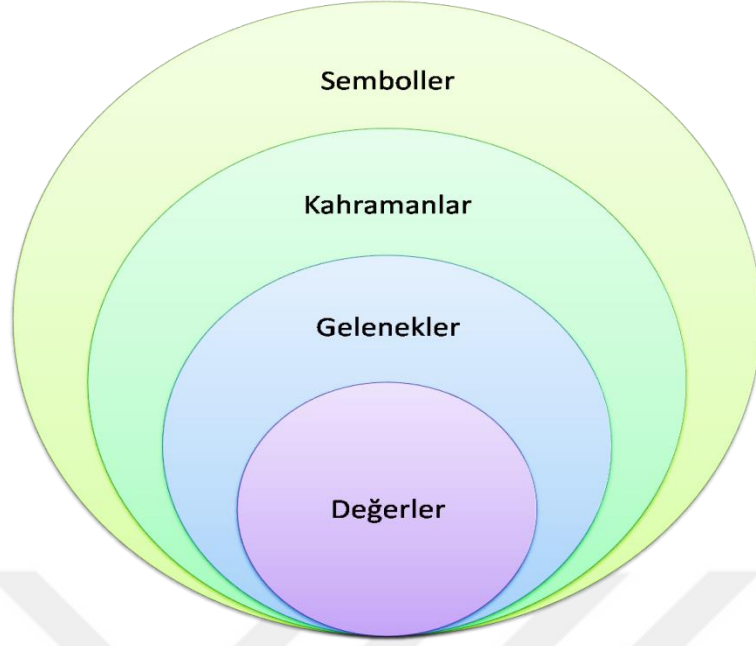
zihni yazılımı tamamen değiştirmeleri gerektiğini belirtmektedir. Bu zihni yazılımın farklı katmanları olduğunu belirten Hofstede, farklı çevrelere gittikçe programların değiştiğini söylemektedir.



Şekil 2 Zihni Yazılımın Üç Düzeyi (Hofstede, 2001, 2003)

Hofstede'nin *Cultures and Organizations: Software of the Mind* adlı kitabında da belirtmiş olduğu zihni yazılım üç düzeyden (Şekil 2) oluşmaktadır. Bireyin tamamen kendisine özgü olan, hem kalıtımsal hem de kültürel ve deneyimsel olarak öğrenilmiş nitelikler barındıran kısmı *kişilik* olarak adlandırılmaktadır. Kalıtımsal olmayan, öğrenilmiş ve evrensel olan diğer kısım *insan doğası* olarak adlandırılmaktadır. Duygular, sosyal ilişkiler, harekete geçme şekilleri gibi unsurlar zihni yazılımın bu kısmında yer almaktadır. Zihni yazılım ortasında yer alan *kültür* düzeyi ise; hem kişilik hem insan doğası arasında bağ kuran hem de her ikisini de etkileyen bir düzey olarak nitelendirilmektedir. Bireylerin hangi düzeyi nasıl kullanacağı ortada yer alan kültürün etkisi ile belirlenmektedir.

Hofstede, bilgisayar yazılımı ya da zihinsel yazılım olarak adlandırdığı kültürle ilişkili olarak kültürel farklılıkları açıklamak için *Soğan Halkası Modeli*'ni geliştirmiş ve kültürü, soğan katmanları üzerinden açıklamıştır.



Şekil 3 Soğan Halkası Modeli (Hofstede, 2001, 2003)

Şekil 3’de yer alan Soğan Halkası Modeli’nde kültürün en içte görünen ve ilk katmanı *değerler* katmanı olarak adlandırılmıştır. Bireylerin, ilk kültürel öğeler olarak sınıflandırılan ve yetişkinlik döneminde eylemlere yansımaya rağmen, çoğunlukla çocukluk döneminde öğrenilen bu katmandaki bilgilerin farkında olmadıkları düşünülmektedir. Bu katmanı çevreleyen *gelenekler* katmanı toplumsal devamlılık için gereken ve çoğunlukla zarurî olan uygulamalardan oluşmaktadır. Selam verme ve dini törenler gibi eylemler bu katman içerisinde yer almaktadır. Gelenekler katmanının üzerinde yer alan *kahramanlar* katmanı, toplum tarafından benimsenmiş, sevilen ve değerli görülen kişilerden oluşmaktadır. En üst katmanda ise *semboller* yer almaktadır. Aynı kültürden gelen bireyler arasında kolaylıkla anlaşılabilen sözcükler, jestler, mimikler bu katmanın içerisine girmektedir. Ancak burada yer alan öğeler, farklı kültürel gruplar tarafından da taklit edilebilmektedir. Bu bağlamda bir gruba özgü olmakla birlikte değişime ve başkalarına aktarılmaya en açık olan tabaka, *semboller tabakası* olarak değerlendirilmektedir. *Değerler katmanı* ise en içeride yer alan hem fark edilmesi hem de değiştirilmesi en zor kısım olarak görülmektedir (Hofstede, 2001, 2003; Ügeöz, 2003).

Kültür kavramını anlamlandırmaya yönelik olarak yapılan tanımlar ve geliştirilen modeller, kültürün bireyden bağımsız olmadığını ve hem birey aracılığıyla oluştuğunu hem de bireyin yaşantısını şekillendirici nitelikte olduğunu göstermektedir. Kültürün, farklılıkları bir arada tutan bütünleştirici bir yapısı olduğu yine mevcut tanımlamalar ve

modeller ile belirtilebilmektedir. Bunun yanı sıra her ne kadar kültürün içerisinde yer alan bazı öğelerin değişmesi zor olsa da kültürün değişebilir nitelikte olduğu yine tanımlamalar ışığında belirtilebilmektedir. Kültürün öğrenilebilir unsurları içerisinde barındırdığı da geçmişten geleceğe tanışabildiği de tanımlamalara ve kültür modellerine bağlı olarak söylenebilmektedir. Kültür; sembollerden oluşan, soyut öğeleri ile birlikte somut öğeleri de olan, toplumsal kuralların oluşmasına katkı sunan ve paylaşılan çok boyutlu bir yapı ya da çok boyutlu bir sistem olarak da nitelendirilebilmektedir (Soydaş, 2010).

Yapılan tanımlar ve oluşturulmuş modellere bağlı olarak kültürün öğeleri ve özellikleri şu şekilde sıralanabilmektedir (Tezcan, 1999; Soydaş, 2010; Barutçugil, 2011b; Şişman, 2011):

Kültürün özellikleri;

- Kültüre ait öğeler o toplumu oluşturan bireyler tarafından kabul gören ve paylaşılan inanç, değer, tutum gibi unsurlardan oluştuğu için kültür *toplumsal*dir.
- Kültür, ait olduğu toplumun üyeleri tarafından öğrenilip aktarılabilir olduğu için *öğrenilebilirdir*.
- Kültür gelenek, görenek ve töreleri de içerdiği için *tarihsel ve süreklidir*.
- Farklı kültürlerle etkileşimden etkilendiği için kültür *değişkendir*.
- Herhangi bir toplumun üyelerinin ortak noktalarda buluşmasını sağladığından dolayı kültür, *bütünleştiricidir*.
- Kültür, ihtiyaçlara yanıt verir.
- Kültür yol göstericidir.
- Kültür hem soyut hem de somuttur.

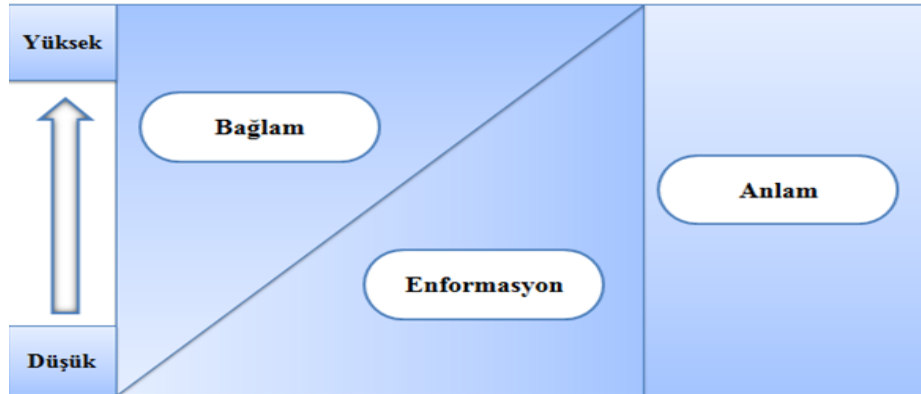
Kültürün soyut ve somut öğeleri;

- *Somit kültür öğeleri*; teknoloji, ulaşım, mimari eserler, alt yapı tesisleri gibi toplumların doğrudan gözlenebilir unsurlarından oluşmaktadır.
- *Dil*, toplumların yalnızca sözlü iletişim kurmasına değil, bilgi ve deneyimlerini aktarmasına da aracı olan kültürel bir öğedir.

- *Din ve inanç*, toplum üyeleri arasındaki fark ve benzerliklerin görülmesine katkı sağlayan kültür öğeleridir.
- *Norm ve kurallar*, uyulma zorunluluğu olmayan ancak doğal olarak uyum gösteren toplumsal düzenleyici kültür öğeleridir.
- *Politik yaşam*, devletin ve siyasi yapının anlaşılmasını sağlayan kültür öğesidir.
- *Eğitim*, toplumun kültüründen etkilenen ve toplumun kültürünü etkileyen kültürel bir öğedir.
- *Sosyal organizasyonlar ve kurumlar*, toplumun kültürel özellikleri ile şekillenen ve herhangi bir kültürel değişmeden doğrudan etkilenen kültürel öğelerdir.

Kültürü açıklamak için yapılmış tanımlar ve oluşturulmuş modeller dışında kültürlerarasındaki benzerlik ve farklılıkların oluşum şeklini daha anlamlı ve kolay anlaşılabilir kılmak için geliştirilmiş olan kültürel sınıflamalar bulunmaktadır. Bu sınıflamalar aynı zamanda kültürlerarası iletişime de temel oluşturmaktadır (Kartarı, 2009; Soydaş, 2010).

Kültürlerin benzeşme ve ayrışma noktaları için oluşturulmuş bu sınıflamalardan birincisi Hall (1981) tarafından yapılmıştır (Soydaş, 2010; Kartarı, 2014). Hall, kültürleri düşük ve yüksek bağlam (Şekil 4) olarak iki gruba ayırmıştır.



Şekil 4 Yüksek ve Düşük Bağlamlı Kültürler Sınıflaması (Hall, 1981)

Hall'ın yüksek ve düşük bağlamlı kültürler sınıflaması, kültürlerin iletişim kurma şekillerine göre hazırlanmıştır. Hall'a göre düşük bağlamlı kültürler doğrudan iletişim kurmayı tercih ederlerken; yüksek bağlamlı kültürler dolaylı iletişim kurmayı tercih etmektedir. Ayrıca yüksek bağlamlı kültürler, işlerinde kişisel ilişkileri ve bağlamsal bilgileri ön planda tutarken düşük bağlamlı kültürler, işlerinde kişisel bilgileri geri plana

almakta ve bağlamsal bilgiye çok fazla ihtiyaç duymamaktadır. Yüksek bağlamlı kültürlerde jest, mimik ve sessizlik görülebilirken düşük bağlamlı kültürlerde iletişim kelimeler ile ve doğrudan sağlanmaktadır. Yüksek bağlamlı kültürler bilgiye sosyal çevreleri ile dolaylı olarak ulaşmayı tercih ederken, düşük bağlamlı kültürler raporlar ve uzmanlar aracılığı ile ulaşmayı seçmektedir (Hall, 1981; Soydaş, 2010).

Hall, kültürlere ilişkin zamanlama odaklı bir sınıflama daha yapmıştır. Bu sınıflamada kültürleri *monokronik* ve *polikronik* olmak üzere ikiye ayırmıştır. Monokronik kültürler ile düşük bağlamlı kültürler aynı nitelikleri barındırmaktadır. Polikronik kültürler ise yüksek bağlamlı kültürlerle özdeşlik göstermektedir. Monokronik kültürler; sabırlı, bire bir iletişimi tercih eden, planlı, dakik ve sessiz kültürler olarak açıklanmaktadır. Polikronik kültürler ise sabırsız, konuşkan, aynı anda birçok işi yapan, birçok kişi ile eş zamanlı iletişim kuran, sık sık planları değişen kültürler olarak tanımlanmaktadır. Toplumların zaman ve duruma uygun olarak farklı bir sınıflama içerisinde değerlendirilebileceğini belirten Hall, bu sınıflamaların genelgeçer kurallar olmadığını ifade etmektedir (Hall, 1983; Kartarı, 2006; Soydaş, 2010).

Kültürlerle ilgili bir diğer sınıflama Hofstede (2001, 2003) tarafından yapılmıştır. Hofstede, kültürlerin sahip oldukları değerleri inceleyerek *Kültürel Boyut Kuramı* olarak adlandırdığı bir sınıflama yapmış ve kültürleri *kolektif-bireyci*, *güç aralığı*, *eril-dişil* ve *belirsizlikten kaçınma* olmak üzere dört farklı boyutta incelemiştir. Hofstede, kültürel boyut kuramının ilk boyutunu *Bireycilik ve Kolektiflik Boyutu* olarak adlandırmaktadır (Tablo 1):

Tablo 1 Bireycilik- Kolektiflik Sınıflaması (Hofstede, 2001, 2003)

| Bireycilik | Kolektiflik |
|---------------------------|-----------------------------|
| Kimlik bireye aittir. | Kimlik sosyal gruba aittir. |
| Düşük bağlamlı iletişim | Yüksek bağlamlı iletişim |
| “Ben” terimi özümсенir. | “Biz” terimi özümсенir. |
| Kanun herkes için vardır. | Kanun, gruplara özgüdür. |
| Şahsi faydalar | Grup menfaati |
| Bireylerin yönetilmesi | Grupların yönetilmesi |
| Çekirdek aile | Kalabalık aile |

Bireyci toplumlarda bireylerin istek ve ihtiyaçları ön plana alınmakta iken kolektif toplumlarda bireylerin menfaatleri değil, aidiyet duydukları grubun menfaatleri ön plana

çıkmaktadır. Bireyci toplumlarda eğitimin amacı bireylere nasıl öğreneceğini öğretmek iken kolektif toplumlarda eğitim ile bireylere neyi, nasıl yapacakları öğretilmektedir.

Hofstede'nin açıkladığı diğer boyut *güç aralığı* olarak adlandırılmaktadır. Bu boyutun temelinde *eşitlik ilkesi* yer almaktadır (Tablo 2):

Tablo 2 Güç Aralığı Sınıflaması (Hofstede, 2001, 2003)

| Düşük Güç Aralığı | Yüksek Güç Aralığı |
|---|-------------------------------------|
| Eşitsizlik en aza indirilmelidir. | Eşitsizlik doğal bir olgudur. |
| Çocuklara eşitlik öğretilir. | Çocuklara itaat öğretilir. |
| Yerelleşme | Merkeziyetçilik |
| Demokratik yönetim | Otoriter rejim |
| Güç kullanımı yasal yolla olabilir. | Güç kimin elindeyse kullanılabilir. |
| Dini ve felsefi sistemde eşitlik | Dini ve felsefi sistemde sınıflaşma |
| Güçlü olan gücünü gizler. | Güçlü olan ayrıcalıklıdır. |
| Öğretmenler yalnızca doğruları aktarır. | Öğretmenler deneyimlerini aktarır. |

Hofstede tarafından oluşturulmuş bu boyutta yüksek güç aralığındaki toplumlarda görülen *eşitsizlik* vurgulanmaktadır. Yüksek güç aralığındaki kültürler, eşitsizliği olağan görerek rahatsızlık duymamaktadır. Bu doğrultuda iletişim süreci de eşitsizliği temele alan örüntülerle şekillenmektedir.

Kültürel boyut kuramının bir diğer boyutu *erillik ve dişillik* olarak açıklanmaktadır. Bu boyutta daha çok erillik ile ilişkilendirilen rekabet, başarı gibi unsurlar ile şefkat, dayanışma gibi dişillik ile bağlantılı unsurlar göz önünde bulundurulmuştur (Tablo 3):

Tablo 3 Erillik-Dişillik Sınıflaması (Hofstede, 2001, 2003)

| Erillik | Dişillik |
|---------------------------------------|----------------------------------|
| Hırs, rekabet | Alçakgönüllülük, dayanışma |
| Para ve eşya | İnsani ilişkiler |
| Güçlü olana ilgi | Zayıf olana ilgi |
| Çalışmak için yaşama | Yaşama için çalışma |
| Yönetimde kadınların sınırlı katılımı | Kadın-erkek eşitliği |
| Katı toplumsal roller | Eşitliğe dayalı toplumsal roller |
| Cinsiyet eşitsizliği | Cinsiyet eşitliği |

Erillik-dişillik ikileminde açıklanan bu boyut, diğer boyutlardan daha karmaşık bir sınıflama olarak değerlendirilebilmektedir. Kadın-erkek eşitliği merkezli olarak ele alındığı zaman yasal ve yönetsel metinler çerçevesinde birçok toplumun dişil olduğu görülebilmektedir. Ancak uygulama düzeyinde toplumlar arasında farklılıklar mevcut olmakta ve erillik özellikleri görülebilmektedir (Hofstede, 2003; Soydaş, 2010; Kartarı, 2014)

Hofstede'nin *Kültürel Boyut Kuramı* içerisinde tanımladığı son boyut *belirsizlikten kaçınma* olarak adlandırılmış ve kültürlerin belirsiz durumlarda sergiledikleri davranışlar göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur (Tablo 4):

Tablo 4 Belirsizlikten Kaçınma Sınıflaması (Hofstede, 2001, 2003)

| Zayıf Belirsizlikten Kaçınma | Güçlü Belirsizlikten Kaçınma |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Düşük stres, kendini iyi hissetme | Yüksek kaygı, yüksek stres |
| Farklı olanı merak etme | Farklı olanı tehlikeli bulma |
| Tolerans, ılımlılık | Tutuculuk, aşırı kanunsal düzen |
| Yabancı dostluğu | Aşırı milliyetçilik |
| İnsan hakları ve hoşgörü | Dini, politik, ideolojik katılık |

Hofstede'nin belirsiz durumlarda gösterilen davranışları merkeze alan sınıflaması bireylerin alışık olmadıkları ve riskli buldukları durumlarda gösterdikleri davranışlara uygun olarak hazırlanmıştır. Bu bağlamda boyutun, kültürlerin belirsizlikleri olağan kabul edip etmeme durumlarını yansıttığı ifade edilebilmektedir.

Hofstede'nin kültürel boyut kuramında yer alan bu boyutlar, kültürleri farklı konularda sınıflamak için kullanılmaktadır. Ancak herhangi bir kültürü bu boyutların tamamı ile değerlendirmek mümkün gözükmemektedir. Boyutlar arasındaki ilişki incelenmemiş ve bu durumla ilgili herhangi bir bilgi paylaşılmamıştır. Toplumlar ya da toplulukların zaman içerisinde ihtiyaçlar doğrultusunda boyutlar içerisinde yer alan gruplar arasında geçiş yapabileceği de belirtilmektedir (Hofstede, 2003; Kartarı, 2014).

Kültürel Boyutlar Kuramı dışında bir sınıflama da 1961 yılında Klukhohn ve Strodbecks tarafından yapılmıştır. *Değer Yönelimleri* olarak adlandırılan kuramda insanların sahip oldukları ortak sorunların çözümüne ve insan etkinliklerini yöneten değerlere ilişkin nitelikler göz önünde bulundurulmuştur (Kartarı, 2006, 2014). Kuramda

kültürlerin sahip oldukları nitelikler ile çözmeleri gereken sorunlar beş boyutta incelenmiştir.

Değer yönelimleri kuramının ilk boyutu *insan-insan yönelimi* olarak adlandırılmıştır. Bu boyutta insanlar; *iyi, kötü, hem iyi hem de kötü* olarak üç kategoriye ayrılmıştır (Soydaş, 2010). Bu kategoriler arasında geçişin mümkün olduğu belirtilmektedir. İkinci boyut *insan-doğa yönelimi* olarak adlandırılmıştır. Bu boyutta *doğanın üstünlüğünü kabul etme, doğayla uyum içerisinde yaşama ve doğaya hâkim olma* kategorileri bulunmaktadır. Doğanın üstünlüğünü kabul eden kültürler, kadercı bir yaklaşım sergilemektedir. Doğa ile uyum içerisinde olan kültürler, doğa ile mücadele etmeden onu üstün ve olağan şekli ile kabul etmektedir. Doğaya hâkim olma istediğindeki kültürler ise sanayi odaklı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu boyutun tarımdan sanayiye geçişi simgelemekte olduğu söylenebilmektedir (Kartarı, 2014).

Değer yönelimleri kuramının üçüncü boyutu, *zaman yönelimi* olarak adlandırılmıştır. Bu boyutta kültürler *geçmişte, şimdiki zamanda ve gelecekte yaşayanlar* olarak üç kategoriye ayrılmıştır. Geçmişte yaşayan kültürler, geleneklerine sıkı sıkıya bağlı bulunmaktadır. Şimdiki zamanda yaşayan kültürler, geçmişteki gelenek ve görenekleri reddetmemekle birlikte geçmişten uzaklaşmış ancak geleceğe de odaklanmamış kültürler olarak tanımlanmaktadır. Gelecekte yaşayan kültürler ise geçmişi tamamen reddetmiş, yaşam standartlarını nasıl iyileştirebileceklerine odaklı sürekli değişimler yaşayan kültürler olarak açıklanmaktadır (Soydaş, 2010; Kartarı, 2014).

Etkinlik yönelimi, değer yönelimleri kuramının dördüncü boyutunu oluşturmaktadır. Bu boyutta insanların etkinlikleri sırasında kendilerini nasıl ifade ettikleri dikkate alınmıştır. *Yapmak, olmak ve gelişirken olmak* kategorilerinden oluşan bu boyutta *yapmak* kategorisinde yer alan kültürler herhangi bir eyleme geçmeden önce oldukça fazla düşünmekte ve sonunda eyleme geçmekten vazgeçmektedir. *Olmak* kategorisinde yer alan kültürler, istemsiz eylemler gerçekleştirmekte iken *gelişirken olmak* kategorisi bireylerin kendilerini gerçekleştirme sürecinde kim olduğunu ve nasıl gelişebileceğini vurgulayan kültürler olarak açıklanmaktadır.

Kuramın son boyutu ise *ilişkisel yönelim* olarak adlandırılmıştır. Bu kategoride insanların ilişkilere yaklaşımları merkeze alınarak *bireycilik, grup sürekliliği ve yararcılık* olmak üzere üç kategori belirlenmiştir. İlk kategori olan bireycilikte *ben* ön plana çıkmakta

grup sürekliliğinde ise yerini *biz* anlayışına bırakmaktadır. Son kategori olan *yararcılık* ise bireylerin kendi menfaatleri için gruplarla birlikte hareket edip grubun büyümesine yardım etmesi olarak açıklanmaktadır (Kartarı, 2006; Soydaş, 2010).

Kültürlerle ilişkili olarak yapılmış sınıflamalar ve oluşturulmuş kuramlar, toplumlar arasındaki ilişkilerde gözlenebilecek farklılıklara ışık tutacak niteliktedir. Kültürel farklılığın ve kültürlerarası iletişimin daha anlamlı kılınmasına yardımcı olan bu kültürel sınıflamalar, toplumsal etkileşimler sırasında görülebilecek ayrışma, çatışma ve zıtlasma durumlarına da açıklık getirebilecek şekilde oluşturulmuştur. Bu bağlamda kültürlerarasındaki olağan ve olası farklılaşmaları anlamlandırmak için yapılmış olan bu sınıflamalar, hem toplumlar hem de bireyler için rehber niteliğinde değerlendirilebilmektedir.

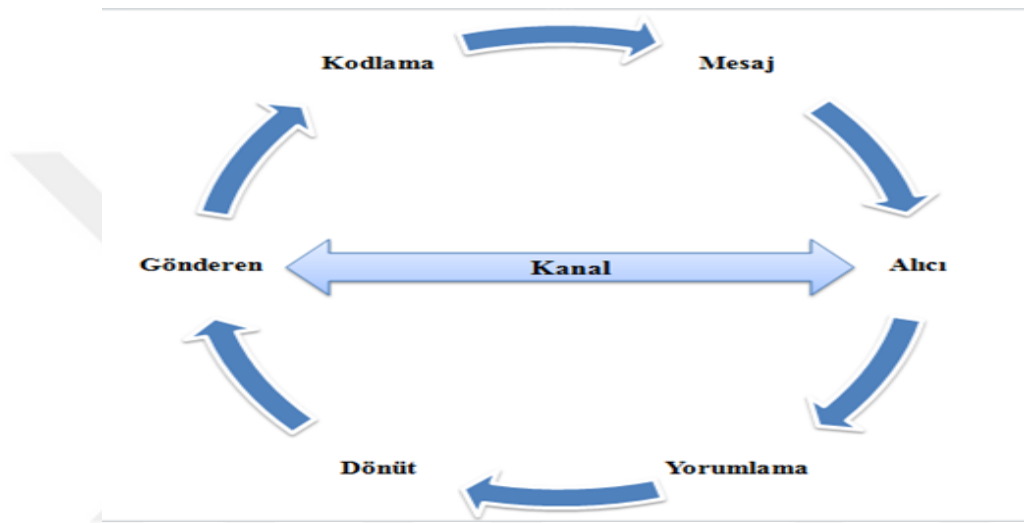
Bireyler, ait oldukları ya da aidiyet duydukları toplumlardan farklı bir topluma girdiklerinde karşılaştıkları durumları anlamlandırmakta güçlük çekebilmektedirler. Benzer şekilde bir toplumda yaşanan durum ya da durumlar, farklı bir toplum tarafından eleştirilebilmekte ya da anlamlandırılması güç olabilmektedir. Bir toplumun üyeleri için sıradan olan herhangi bir durum, başka bir toplumun üyeleri için kabul edilemez nitelikte olabilmektedir. Bireyler arası ilişkilerde de gözlenebilen bu anlam kargaşaları toplumlar açısından daha büyük niteliklerde de olabilmektedir. Bu bağlamda oluşturulmuş kültür sınıflamaları, kültüre ilişkin tanım ve modelleri desteklemekte, kültürel farklılıkların yalnızca ülkeler arası ya da toplumlar arası düzeyde olmadığını; ulusal düzeyde ve aynı ulus içerisindeki daha küçük topluluklar ve bireyler arasında da olabileceğini söylemeyi mümkün kılmaktadır.

2.2 Kültürlerarası İletişim

En temel anlamı ile *bir kişiden diğer bir kişiye bilgi aktarma süreci* olarak tanımlanan iletişim, 1976 yılında Miller ve Steinberg tarafından bireylerin, anlamları istemli olarak karşı tarafa aktarması olarak değerlendirilmiştir (Soydaş, 2010). İletişim *fiziksel* (ortama bağlı), *biyolojik* (açlık, hastalık gibi) ve *duygusal* (üzüntü, sevinç gibi) faktörler ile *algılama farklılıklarından* (kültürel farklılıklar) etkilenen bir süreç olarak nitelendirilmektedir. İletişim sürecinde gönderilen her mesajın, bir sonucun ortaya

çıkmasına neden olduğu belirtilmektedir. Bunun yanı sıra iletişimin dinamik ve katılan herkese katkı sağlayıcı bir nitelikte olduğu ifade edilmektedir (Kartarı, 2006, 2014).

Şekil 5’de görüldüğü üzere, iletişim sürecinde; iletişime gereksinim duyan bir kişi, iletmek istediği mesajı iletişim kanallarına uygun biçimde kodlayarak sözlü ve sözsüz semboller aracılığıyla alıcıya iletmektedir. Alıcı, gönderilen mesajı kendi anlayıp yorumlayarak mesajı gönderen kişiye dönüt vermektedir.



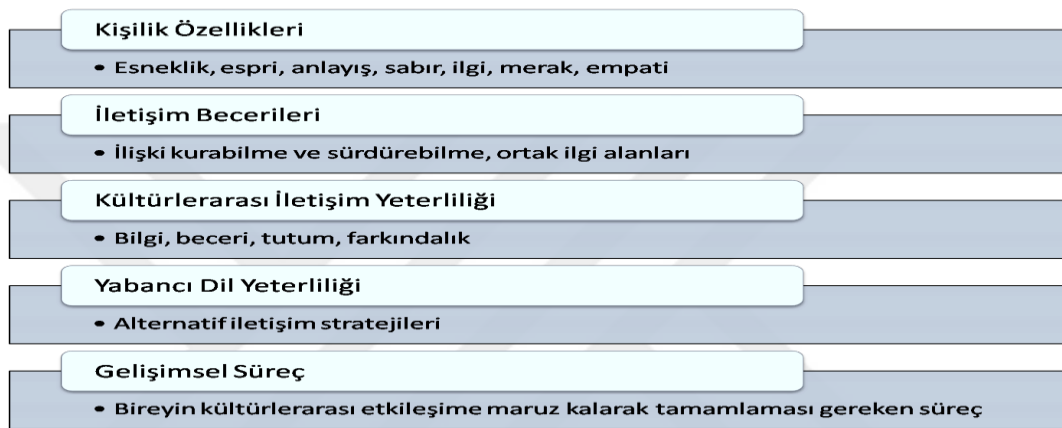
Şekil 5 İletişim Süreci

Şekil 5’de görülen kişilerarası iletişim ile kültürlerarası iletişim süreçleri arasındaki fark, sürece hem gönderenin hem de alıcının kültürel niteliklerinin dâhil olması olarak ifade edilmektedir (Kartarı, 2006). Kültürlerarası iletişim, gönderen ile alıcı arasında kültürel farklılık olması durumunda gerçekleştirilen kişilerarası iletişim olarak açıklanmaktadır. Her iki iletişim şeklinde süreç aynı olmakla birlikte mesajlarda belirsizlik, kaygı, çatışma ya da anlam karışıklığı oluşturabilecek faktörlerin sürece dâhil olduğu ifade edilmektedir (Samovar, Porter ve McDaniel, 2013). Bu durumda bireylerin farklı kültürden bireylerle de kolaylıkla iletişim kurabilmek için gereken beceriyi kazanmaları gerekmektedir. Nitekim Bennet, küresel köy haline gelmiş dünyada artık bütün bireylerin bu beceriyi kazanması gerektiğini savunmaktadır (Bennet, 1998; Üstün, 2011).

Bireylerin farklı kültürel ortamlarda ya da farklı kültürlerden bireylerle etkin iletişim kurabilmeleri için kazanmaları gereken beceriler, Kültürlerarası İletişim Yeterliliği (Kültürlerarası yeterlilik) olarak adlandırılmaktadır (Chen ve Starosta, 2005).

Kültürlerarası iletişim yeterliliğinde amaç farklı kültürlerde yetişmiş bireyler arasında etkin ve uygun iletişim kurulabilmesini sağlamak olarak açıklanmakta ve bu yeterliliğin gerginlik, rahatsızlık ya da belirsizlik duygularının da yönetimini kapsadığı belirtilmektedir (Kartarı, 2006).

Literatürde kültürlerarası iletişim yeterliliğini açıklayan farklı görüşler bulunmaktadır. Fantini (2013) kültürlerarası iletişim yeterliliğinin birçok farklı değişkeni kapsadığını ve bu değişkenlerin beş gruba ayrılabilceğini söylemektedir.



Şekil 6 Fantini'nin Kültürlerarası İletişim Yeterliliği Bileşenleri

Fantini'nin Şekil 6'da özet olarak verilmiş olan kültürlerarası iletişim yeterliliklerinde ilk grupta *kişisel özellikler* yer almaktadır. Fantini, kültürlerarası iletişim yeterliliğine sahip bireylerin *esnek, esprili, anlayışlı, sabırlı, ilgili* ve *empati kuran* bireyler olmaları gerektiğini belirtmektedir. İkinci grupta *iletişim becerileri*, üçüncü grupta *kültürlerarası iletişimin dört boyutu*, dördüncü grupta *yabancı dil yeterliliği* ve son grupta ise *gelişimsel süreç* yer almaktadır. Fantini, yabancı dil öğrenmenin iletişimle ilgili yaşanan sorunları gidermek adına alternatif yol üretmede işe yaracağını belirtmekte ve ilişkilerin sürdürülebilmesine katkı sağlayacağını düşünmektedir. Fantini tarafından gruplanarak belirtilmiş olan bu bileşenlerin her biri aynı zamanda belirli aşamaları oluşturmaktadır. Bireylerin bu bileşenleri ne kadar sürede ya da nasıl kazanacakları değişmekle birlikte her aşamada kültürlerarası etkileşime maruz kalınması tavsiye edilmektedir.

Fantini'ye benzer şekilde Byram (1997) da kültürlerarası yeterliliğin beş bileşenden oluştuğunu belirtmektedir. Diğer kültüre karşı kuşku ve güvensizlik duygularını ortadan kaldırarak meraklı ve açık olmak ilk bileşen olan *tutum* oluşturmaktadır. İkinci bileşen

olan *bilgi* bireylerin kendi kültürleri ve diğer kültürlerin işleyişleri hakkında bilgi sahibi olmalarını içermektedir. *Kıyaslama, ilişkilendirme, yorumlama* olarak adlandırılmış üçüncü bileşen bireylerin kendi kültürleri ile farklı kültürler arasında kıyaslama ve ilişkilendirmeler yoluyla yorumlama yapabilmesi anlamına gelmektedir. Dördüncü bileşen *karşılıklı etkileşim ve keşfetme* olarak adlandırılmaktadır. Bireylerin farklı kültürlere ait bilgileri keşfedip uygulayabilmelerini içeren bu bileşenden sonra beşinci bileşen olarak *eleştirel kültürel farkındalık* gelmektedir. Bu bileşen bireylerin hem kendi kültürlerini hem de diğer kültürleri eleştirel bir gözle değerlendirebilmelerini içermektedir. Fantini ve Byram tarafından geliştirilen modeller bireylerin, kendi kültürlerinin ve karşı kültürün farkında olmaları, farklı kültürlere önyargısız ve olumlu yaklaşımları ve etkin iletişim becerilerine sahip olmaları gerektiğini göstermektedir.

Fantini ve Byram'ın modelleri ile benzer ve destekleyici nitelikte olan bir diğer model Chen ve Starosta (2005) tarafından geliştirilmiştir. Literatürdeki mevcut birçok çalışmanın Chen ve Starosta tarafından geliştirilmiş olan bu kültürlerarası iletişim yeterliliği modeli ve özellikle modelin duyuşsal boyutu ile ilişkili olduğu görülmektedir. Chen ve Starosta tarafından kültürlerarası iletişim yeterliliği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç boyutlu bir model ile açıklanmıştır. Bilişsel boyutu *kültürlerarası farkındalık*, duyuşsal boyutu *kültürlerarası duyarlılık* ve davranışsal boyutu da *kültürlerarası beceriklilik* oluşturmaktadır. Kültürlerarası farkındalık, *öz farkındalık* ve *kültürel farkındalık* olmak üzere kendi içerisinde iki kategoriden oluşmaktadır. *Öz farkındalık*, bireyin kendisini tanımasını ifade ederken, *kültürel farkındalık* bireylerin hem kendi kültürünün hem de karşı kültürün farkında olmasını içermektedir. Kültürel farkındalık sürecinde bireyler, iletişime geçtikleri diğer kültürlerden bireylerin davranışlarının evrensel ilkelere göre nasıl yeniden şekillendiğini fark edip birden çok kültürün bir arada bulunmasına hoşgörü göstermeye başlamaktadır (Kartarı, 2006). İkinci boyut olan *kültürlerarası duyarlılık*, kültürel farklılıklara ve farklı kültürlerin bakış açılarına duyarlı olmayı içermektedir (Bhawuk ve Brislin, 1992; Üstün, 2011).

Chen ve Starosta, (2005) kültürlerarası duyarlılığın kendi içerisinde *öz kavram, açık fikirlilik, peşin hükümlü olmama* ve *sosyal rahatlık* olmak üzere dört kategoriden oluştuğunu belirtmektedir. Bu bağlamda Chen ve Stratosta (2005) kendine güvenen ve kendini doğru olarak algılayabilen; kendini ifade edebilen ve farklılıklara açık olabilen; önyargılı davranmayıp karşısındakini samimi bir şekilde dinleyebilen ve sosyal kaygısını

minimum düzeyde tutabilen bireylerin, kültürlerarası etkileşim sırasında kültürel farklılıklara yeterli saygı ve duyarlılığı gösterebileceklerini düşünmektedir.

Chen ve Starosta'nın kültürlerarası iletişim yeterliliğini oluşturan boyutlardan birisi olarak değerlendirdiği kültürlerarası duyarlılık boyutu ile ilişkili olarak Bennett (1998), geliştirmiş olduğu *Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli*'nde kültürlerarası duyarlılığı iki aşamalı olarak incelemektedir. İlk aşama olan *etnikmerkezcilik* kendi içerisinde *reddetme*, *savunma* ve *küçümseme* olmak üzere üç parçadan oluşmaktadır. İkinci aşama olan *etnik göreceli dönem* ise; *kabul*, *uyum* ve *bütünleşme* aşamalarından oluşmaktadır.



Şekil 7 Bennett'in Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli (Bennett, 1998)

Şekil 7'de görülen Bennett'in *Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli*'nde yer alan altı basamak *etnikmerkezcilik* ve *etnogöreceli dönem* olarak iki bölümden oluşmaktadır. Etnikmerkezciliğin ilk basamağı olan *reddetme* basamağında yer alan bireyler, kendi kültürlerine ve dolayısıyla kendi norm, değer ve tutumlarına odaklanmış durumda bulunmaktadır. Farklı kültürleri tamamen yok sayma bu basamaktaki bireylerde görülebilmektedir. Sonraki basamak olan *savunma* basamağında bireyler, farklı kültürler hakkında deneyim ve bilgi sahibi olmakla birlikte bizler ve onlar şeklinde keskin bir ayrımı tercih etmektedir. Etnikmerkezcilik döneminin son basamağı olan *azaltma* basamağında ise bireyler, farklı kültürlerden haberdar olmakla birlikte kabul edemediği bu bilgiyi tamamen azaltarak bütün insanların aynı olduğu düşüncesini taşımaktadır. *Etnogöreceli* dönemin ilk basamağı olan *kabul etme* basamağındaki bireyler kültürlerarası etkileşime açık olan ve kültürel farklılıkları keşfetmekten keyif alan bir yapıya sahip olarak değerlendirilmektedir. Bir üst basamak olan *uyum sağlama* basamağında ise bireyler, kendi kültürlerine ilişkin bilgileri ile farklı kültürlerle ilişkin bilgilerini kullanabilen, empati kurabilen ve iletişim için uygun davranışlar gösterebilen niteliktedir. Son basamak olan *bütünleşme* basamağı ise

kültürlerarası sürecin tam olarak görüldüğü basamak olarak adlandırılmaktadır. Bu basamaktaki bireyler, farklılıkları kabul ve kültürel bilgi birikiminde oldukça üst seviye olarak görülmektedir (Bennett 1998; Hammer, Bennet ve Wiseman. 2003; Aksoy, 2016).

Kültürlerarası duyarlılık, kültürlerarası iletişim yeterliliğinin önemli ve kritik boyutlarından birisi olarak görülmektedir. Literatürde yalnızca kültürlerarası duyarlılık düzeyi ile ilişkili araştırmalara ulaşılabilmekte, kültürlerarası duyarlılığın kültürlerarası ve çok kültürlü eğitimde de önemli bir rolü olduğu fark edilmektedir.

Chen ve Starosta'nın kültürlerarası iletişim yeterliliği boyutlarının sonuncusu olan kültürlerarası beceriklilik, davranışsal boyut olmakla birlikte bireyin iletişim sürecinde etkin olabilmesi ve etkili davranışlar gösterebilmesi olarak açıklanmaktadır. Her türlü sözlü ve sözsüz iletişim davranışları, sosyal beceriler, kendini ifade edebilme yeterliliğinin bu boyut içerisinde yer aldığı belirtilmektedir (Chen ve Starosta, 2005).

Kültürlerarası iletişimin etkin ve etkili olabilmesi için bireylerin ilgili becerileri geliştirmeleri kadar önemli olan bir nokta da kültürlerarası iletişim sürecinin sekmeye uğramasına neden olabilecek bariyerleri belirlemektir. *Etnikmerkezcilik, kalıp düşünceler ve önyargılar, belirsizlik ve kaygı*, kültürlerarası iletişim sürecinde engelleyici olarak adlandırılmaktadır. Etnikmerkezcilik, bireyin kendi kültürünü ve kültürünü oluşturan bütün unsurları, farkında olarak ve bazen de farkında olmayarak diğer kültürlerin tamamının üzerinde tutmasını ifade etmektedir (Jandt, 1995). Burada bireylerin kendi kültürlerini üstün görüp ona değer vermeleri ve onu sahiplenmeleri hem aidiyet duygusu hem de kültürel devamlılık açısından önemli bir unsur olmakla birlikte, bunun uç noktalara gitmesi kültürlerarası iletişimin önünde büyük bir engel oluşmasına neden olduğu belirtilmektedir.

Kültürlerarası iletişim sürecinde *kalıp düşünceler ve önyargılar* da engelleyici rol oynamaktadır. Bir grup, millet, kültür ya da herhangi bir konuda yetersiz bilgi ve deneyim ile yaratılmış olan düşünceler *kalıp düşünceler* olarak adlandırılmaktadır (Ügeöz, 2003; Üstün, 2011). *Önyargılar* ise; olumsuz özellikleri olduğu düşünülen herhangi bir gruba, ülkeye ya da kültüre üye olan bireyler hakkında geliştirilmiş ve çoğunlukla sosyal öğrenme ile kazanılmış olan olumsuz duygu ve düşünceler olarak ifade edilmektedir (Kartarı, 2006). Kültürlerarası iletişim sürecinin önündeki diğer engelleyiciler olan *belirsizlik ve kaygı* ise genellikle iletişim sürecine giren tarafların birbirlerinin kültürleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları durumlarda görülmektedir.

Kişiler arası iletişimle aynı döngüsel sürece sahip olan ancak doğrudan farklı kültürlerle etkileşime dayalı olarak başladığı için kültürlerarası iletişim olarak adlandırılan sürecin etkin olabilmesi için *kültürel farkındalık, empati, duyarlılık, öz güven, öz saygı, anlayış, hoşgörü, merak* gibi becerilerin bireylerde yeterli düzeyde geliştirilmesi gerekmektedir. İletişim sürecinin etkinliğini daha da arttırabilmek için becerilerle birlikte iletişimde kişiler arası bariyer olarak görev olan etnikmerkezcilik, kalıp düşünceler, önyargılar, belirsizlik ve kaygı düzeylerinin belirlenmesi yararlı olacaktır. Bireylerde kültürlerarası iletişim becerilerinin gelişmesi ve engelleyicilerin etkisinin azaltılabilmesi için kültürlerarası eğitim önemli görülmektedir.

2.3 Kültürlerarası Eğitim (Kültürel Farklılık Eğitimi)

Kültürlerarası eğitim, *kültürel farklılık eğitimi* olarak da adlandırılmaktadır (Eğinli, 2011). Başlangıçta kültürel değerleri anlamak için geliştirilen bu eğitim, ihtiyaçlar dâhilinde kültürlerarası iletişim yeterliliklerini; gelenek, inanç gibi kültürel öğeleri ve nedenlerini; kültürlerarası uyum sağlanabilmesi için ihtiyaç duyulan diğer bilgi ve becerileri de kapsayacak şekilde genişletilmiştir (Earley ve Peterson, 2004). Kültürlerarası eğitim, kültürel eksen dışında *cinsiyet, yaş, engellilik, sosyal dışlanma, ekonomik* gibi konularda yaşanan sorunları ve çözümleri de içermektedir (Nohl, 2009). Bununla birlikte kültürlerarası iletişimin uygulamadaki sonuçlarını görebilmek için de kültürlerarası eğitimin uygun bir yol olduğu belirtilmiştir (Eğinli, 2011; Aksoy, 2016).

Kültürlerarası eğitim, iş yaşantısı açısından yöneticilerin kendi kültürleri dışındaki kültürlerle etkileşimde olduklarında daha etkili iş performansı sergilemelerine yardımcı olmak için düzenlenen eğitsel programlar olarak tanımlanmaktadır (Eğinli, 2011). Kültürü iletişimle eş değer bir kavram olarak gören Hall'ın, 1950'li yıllarda kültürlerarası iletişim için gereken yetkinliklerin kazanılabilmesi için bir kültürlerarası eğitim programı düzenlediği belirtilmektedir (Bhawuk ve Brislin, 1992; Aksoy, 2016). Kültürel farklılık eğitimi farklı kültürler hakkında bilgi sahibi olmayı içeren bilişsel, etkileşim sürecinde karşılaşılabilecek durumlara verilecek tepkileri içeren duyuşsal ve olumlu ilişkiler kurulabilmesine katkı sağlayacak becerileri edinmeyi içeren davranışsal olarak üç boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar Chen ve Starosta tarafından geliştirilmiş olan kültürlerarası iletişim yeterliliği ile örtüşmektedir. Kültürlerarası eğitimde yeni kültüre ilişkin belgeler,

öğrenilecek kültürden bireylerle tanışma, dil eğitimi, bireysel olarak kültürlerarası iletişimin engelleyicilerinin farkına varma ve onları çözme ve simülasyonla kültürel uyum sağlama yer almaktadır (Earley ve Peterson, 2004; Chen ve Starosta, 2005; Eğinli, 2011).

Kültürlerarası eğitim ile bireyler; farklı kültürde yetişmiş bireylerin tutumlarını, davranışlarını, sözlerini vb. daha rahat anlamakta, farklı kültürlerle ilişkin bilgi edinmekte, farklı kültürler ile doğru iletişim kurma becerisi kazanmakta ve farklı kültürlerle ilişkin sahip oldukları olumsuz duygu ve düşüncelerden kurtularak objektif bir bakış açısı edinmektedir. Aynı zamanda bireylerin kendi kültürlerine ilişkin farkındalıkları da artmaktadır. Bu bağlamda ihtiyaçlara göre geliştirilecek kültürlerarası eğitim programlarının, farklı kültürleri bir arada bulunduran ortamlarda kültürel farklılıklara duyarlı olma düzeyini arttırarak iş birliğinin ve uyumun gelişmesini sağlayacağı söylenebilmektedir (Zorel, 2014).

Kültürlerarası eğitim programları, öncelikli olarak uluslararası kültürel farklılık göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Aynı coğrafyada yaşayan toplumların sahip oldukları kültürel farklılık için çok kültürlü eğitim programları tercih edilmiş ancak zamanla hem çok kültürlü eğitim programları hem de kültürlerarası eğitim programları tercih edilmeye başlanmıştır. Çok kültürlü eğitim aynı toplumda birlikte yaşayan bireyler arasında görülen ırk, dil, din, mezhep gibi ayrımların olduğu gruplar arasında hoşgörü ortamı yaratmak için uygulanması planlanan eğitim programları olarak nitelendirilmektedir. Kültürlerarası eğitim ise yalnızca bu hoşgörü ortamını yaratmakla kalmamakta farklı kültürler arasında etkileşimin oluşması için eylem odaklı programlar geliştirmektedir. Bu bağlamda çok kültürlü eğitimin birden çok kültürün hoşgörülü bir ortamda bir arada bulunmasını, kültürlerarası eğitimin ise hoşgörü ortamının içerisinde kültürel etkileşimin de var olmasını sağlamaya odaklandığı söylenebilmektedir.

2.4 Kültürlerarası Eğitim ve Okul Yöneticileri

29072 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları ile 28758 sayılı Ortaöğretim Kurumları Yönetmelikleri incelendiğinde okul yöneticilerinin müdür ve müdür yardımcılarında oluştuğu görülmektedir. İlgili yönetmeliklerde okul yöneticilerinin görev yaptıkları kurumlarda ilgili mevzuat hükümlerine uygun olarak

öğrencilerle ilgili durumlar, her türlü eğitim-öğretim faaliyetleri, personel, yazışma, tahakkuk, eğitsel ve sosyal etkinlikler, güvenlik, temizlik gibi görevler ile Bakanlık ve il/ilçe milli eğitim müdürlüklerince verilen bütün görevleri yerine getirmek zorunda oldukları belirtilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2014, 2016). Bu bağlamda okul yöneticilerinin, görev ve sorumlulukları çerçevesinde devamlı etkileşim kurmalarını gerektirecek durumlarla iç içe oldukları söylenebilmektedir.

Eğitsel ve sosyal etkinlikler, eğitim-öğretim ve öğrenci işleri ile ilgili olarak ise özellikle ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan okul yöneticilerinin 28758 sayılı yönetmeliğin 8, 10, 27, 28 ve 29. maddeleri gereğince kültürlerarası iletişim yeterliliğine sahip olmaları beklenmektedir. İlgili yönetmeliğin 8 ve 10. maddeleri ortaöğretim kurumlarına devam etmekte olan öğrencilerin milli ve evrensel değerleri benimseyen, insan haklarına saygılı, kültürel nitelikler yönünden gelişmiş, toplum sorunlarına duyarlı, ülkesinin sosyal, ekonomik ve kültürel kalkınmasına katkı sağlayacak bireyler olarak yetiştirilmesi gerektiğini açıklamaktadır. 27, 28 ve 29. maddelerinde ise yurt dışından gelen Türkiye Cumhuriyeti uyruklu öğrenciler, yabancı uyruklu öğrenciler ve kültürlerarası değişim programları ile gelen öğrenciler hakkında yapılacak işlemlere ilişkin bilgiler yer almaktadır. Bu bağlamda özellikle ortaöğretim kurumlarının hem ulusal hem de uluslararası bağlamda kültürel farklılıklara çok açık olması sebebi ile bu kurumlarda görevli yöneticilerin kültürel farklılıklara ilişkin yeterli bilgi ve becerilere sahip olması gerektiği ifade edilebilmektedir.

Okul yöneticileri, 30455 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğinin ilgili maddelerine (Madde 5, Madde 6 ve Madde 7) bağlı olarak bakanlık kadrolarında görev yapan öğretmenler arasından seçilmektedir. İlgili yönetmelik uyarınca okul müdürü olabilmek için bir yıl müdür yardımcılığı ve okul müdür yardımcılığı için ise iki yıl öğretmenlik yapmış olmak zorunlu tutulmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Ülkemizde okul yöneticilerinin sahip olmaları gereken mesleki yeterliliklere ilişkin bilgiler, yalnızca 30455 Sayılı Yönetmelik ile sınırlı görülmektedir. Öğretmenlerin meslekî yeterlilikleri ise öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri olarak belirlenmiştir. Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri incelendiği zaman öğretmenlerin; çocuk ve insan haklarını gözeten; bireysel ve kültürel farklılıklara saygılı; öğrencilerin milli ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık olarak yetişmesine katkıda bulunan; doğal çevre ile tarihsel mirasın korunmasına duyarlı ve insan ilişkilerinde empati

kuran bireyler olmaları gerektiği belirtilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017). Bu bağlamda öğretmenlik mesleğinden gelen okul yöneticilerinin de aynı yeterliliklere sahip olmaları gerektiği söylenebilmektedir.

Öğretmenlik mesleği için belirlenmiş olan mesleki yeterlilikler kültürlerarası eğitimin önemine dikkat çekmektedir. Okul yöneticilerinin hem öğretmen olarak hem de görevlendirildikleri kurumlardaki yönetici ve lider rollerinden dolayı kültürel farklılıkları zenginlik olarak değerlendirebilmeleri (Özer, 2007) ve kültürel farklılıkların içerisinde yönetsel becerilerini etkin kullanabilmeleri için yeterli bilgi ve becerileri sahip olmaları gerektiği söylenebilir.

Kültürlerarası eğitim hem eğitim sisteminin yapılandırılmasında yararlanılabilecek hem de okullarda uygulanabilecek bir eğitim yaklaşımı olarak değerlendirilmektedir. Kültürlerarası eğitime uygun yapılandırılmış bir eğitim sisteminde yer alan okullarda bu uygulamaların sağlıklı yürütülebilmesi için öncelikle okul yöneticilerinin bu konuda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmalarının yararlı olacağı söylenebilir. Bu bağlamda kültürlerarası eğitim, kültürel farklılıklara sahip sosyal bir kurum olan okul yöneticileri için ayrı bir önem teşkil etmektedir.

2.5 İlgili Araştırmalar

Bu bölümde Türkiye’de ve yurt dışında yapılan ve araştırma konusu ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili olan araştırmalara yer verilmiştir.

2.5.1 Kültürlerarası Eğitim ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Karaman (2018) gerçekleştirmiş olduğu araştırmada Selçuk Üniversitesinde öğrenim görmekte olan yabancı uyruklu 225 üniversite öğrencisinin sosyokültürel adaptasyon sürecinde kültürlerarası duyarlılık düzeylerini bireysel farklılıklar, kitle iletişim araçları, kültürel adaptasyonu etkileyen durumlar, yaşam doyumları ve kültürel tutumlar değişkenleri çerçevesinde incelenmiştir. Araştırma sonucunda kültürlerarası duyarlılık düzeylerinden küçültme aşamasında cinsiyete dayalı olarak kadınlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin yabancı dil

bilme düzeylerinin artmasının, kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde reddetme, geri çevirme ve küçültme basamaklarının azalmasına neden olma şeklinde bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karataş (2018) sınıf öğretmenliği lisans programını kültürel değerlere duyarlı eğitim açısından değerlendirdiği araştırmasında sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenim gören öğrencilerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin bilgi ve farkındalıkları ile ilgili lisans programında görevli öğretim elemanlarının kültürel değerlere duyarlı öğretmen yetiştirmede lisans programının yeterliliğine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Karma yöntem olarak yürütülmüş araştırma sonucunda sınıf öğretmenliği öğretim programında kültürel değerlere duyarlılığın edinilmesine katkı sağlayabilecek konuların yetersiz olduğu, derslerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye uygun bir şekilde yürütülmediği ancak sınıf öğretmeni adaylarının bireysel olarak kültürel değerlere duyarlılık için yeterli hazırbulunuşluğa sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmada sınıf öğretmenliği lisans programının kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin bilgi ve becerileri kazandırmak için yeterli olmadığı ifade edilmiştir.

Kotluk (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin öz yeterlilik algıları ve görüşleri incelenmiştir. Karma yöntem olarak desenlenen araştırmanın nicel bölümü tarama modeli ve nitel bölümü de durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırmada nicel bölümde 1302 öğretmene ulaşılmış olup veriler araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde ise nicel bölümde kullanılan ölçeklerden yüksek ve düşük puan almış 28 öğretmenle görüşülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenlerin orta düzeyde kaygı ve yüksek düzeyde olumlu tutum içerisinde oldukları ifade edilmiştir. Öğretmenlerin mezuniyet programlarının, cinsiyetlerinin ve farklı kültürlerle ilişkin deneyimlerinin kültürel değerlere duyarlılık üzerinde etkili olduğu da belirtilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, kültürel değerlere duyarlı eğitim anlayışını gerekli bulanlar ve kültürel değerlere duyarlı eğitim anlayışının toplumsal yapıya olumsuz yansıtılabileceğini düşünenler olarak iki farklı görüşte toplandıkları görülmüştür.

Paksoy (2017) olgubilim olarak desenlediği araştırmasında çok kültürlülüğün yoğun olduğu bölgelerde çalışan öğretmenlerin, eğitim verdikleri öğrencilerinin sahip oldukları kültürel değerleri eğitim-öğretim sürecine dâhil etme yollarına ilişkin deneyimlerini incelemiştir. Kartopu örnekleme tekniği ile belirlenmiş katılımcılardan veriler; gözlem,

görüşme ve doküman incelemesi yolları ile alınmıştır. Araştırma sonucunda kültürel değerlere duyarlı eğitimin 14 boyutu ile ilişkili 44 fenomen elde edilmiştir. Öğretmenlerin kültüre duyarlı eğitim, çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitime ilişkin bilgi sahibi olmakla birlikte kültürel farklılığı olan öğrencilerin beklentilerini karşılayabilecek yeterliliklere sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin, kültürel farklılığı yansıtmayan öğretim programlarında hikâyeler, görsel öğeler ve örnekler ile durumu somutlaştırmaya çalıştıkları sonucuna da ulaşılmıştır.

Timcheva (2017) tarafından Makedonya’da yaşayan Makedonlar ve Türkler arasında kültürlerarası iletişim oluşturma amacıyla gerçekleştirilen araştırmada var olan durumu betimleyebilmek için araştırma grubunun kültürel özellikleri, kimlikleri, kültürel yaşamları ve kültürlerarası iletişim kurma şekilleri incelenmiştir. Derinlemesine görüşmelerin yapıldığı araştırma sonucunda her iki kültürün benzer nitelikler gösterdikleri; yaşam tarzları, kültürel algıları, değer yargıları gibi ortak özelliklere sahip oldukları ve her iki kültürün de güçlü kimlikleri ile kendilerini azınlık olarak görmedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu bağlamda araştırma sonucunda her iki kültür arasında yüksek kültürel uyum olduğu belirtilmiştir.

Güçlücan (2016) tarafından *Kültürel Duyarlılık Algıları Ölçeği* geliştirilerek yürütülmüş araştırmada psikolojik danışmanların kültürel duyarlılık algıları cinsiyet, mezuniyet düzeyi, mesleki kıdem ve buldukları bölgede çalıştıkları süre değişkenleri ile yordanmıştır. Araştırmada ayrıca psikolojik danışmanların kültüre duyarlı psikolojik danışma kavramı ile eğitim yaşantıları ve psikolojik danışma sürecinde danışmanların kültürel farklılıkları nedeniyle yaşadıkları ve yaşayabilecekleri zorluklar incelenmiştir. Araştırma sonucunda mezuniyet düzeyinin kültürel duyarlılık algıları üzerinde lisansüstü eğitim mezunu psikolojik danışmanlar lehine anlamlı bir farklılık yarattığı ancak diğer değişkenlerin kültürel duyarlılık algıları üzerinde yordayıcı olmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca araştırmada psikolojik danışmanların, farklı kültürlerden bireylerle gerçekleştirdikleri danışma sürecinde aile, cinsiyet, dil, din, etnik köken, toplumsal cinsiyet, sosyoekonomik düzey gibi farklılıkları yaşanan ve yaşanabilecek zorluk unsurları olarak değerlendirdikleri sonucuna da ulaşılmıştır.

Yakar (2016) farklı kültürlerden gelen hastalarla ilgilenen 204 hemşirenin kültürlerarası iletişim yeterliliğini incelediği araştırmasında hemşirelerin kültürlerarası farkındalık, etkililik ve duyarlılık düzeylerini cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, anne-

baba tutumları, öğrenim düzeyi, yaşanan ve bulunulan yerleşim yeri, yabancı dil bilgisi, yaş gibi değişkenler ile ilişkili olarak incelemiştir. Yakar, araştırmasında tanıtıcı nitelikler olarak adlandırdığı değişkenler ile hemşirelerin kültürlerarası farkındalık, duyarlılık ve etkililik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaştığını belirtmiştir. Yakar, araştırmaya katılan hemşirelerin kültürlerarası farkındalık, duyarlılık ve etkililik düzeylerinden aldıkları puanların kültürlerarası iletişim yeterliliğine sahip olduklarını gösterdiğini ifade etmiştir.

Karataş ve Oral (2015) tarafından lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitim ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin eğitim sürecinde kültürel değerlerin dikkate alınması gerektiği görüşünde olduklarını saptamışlardır. Öğretmenlerin toplumsal barış ve entegrasyonu destekleyici, kültürel çeşitliliğe ve değerlere duyarlı öğretim programlarının geliştirilmesini önerdikleri belirtilmiştir.

Yiğit (2015) Türkiye’de bulunan sığınmacı çocukların eğitiminde karşılaşılan sorunları, beklentileri ve çözüm önerilerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasını olgubilim modeli ile desenlemiştir. Araştırmada Nevşehir ve Kırşehir merkez ilçelerinde öğrenim gören sığınmacı öğrenciler, ilgili okullarda görevli öğretmen ve okul yöneticileri ile görüşülmüştür. Yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanan veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda sığınmacı çocukların eğitim haklarından yararlanabilmelerine rağmen kültürel uyum; dil, din, ırk farklılıklarından kaynaklı kültürel dışlanma ve Türkçe bilmeme sorunları ile karşılaştıkları belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin sığınmacıların eğitimine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmamaları ve sığınmacıların eğitimine ilişkin uygun eğitim programlarının olmaması da karşılaşılan sorunlar olarak ifade edilmiştir.

Erebak (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada kültürlerarası iletişim almış kişiler ile herhangi bir eğitim almamış kişilerin kültürlerarası duyarlılık seviyeleri arasındaki fark ilgili demografik değişkenlerle birlikte incelenmiştir. Araştırmada kültürlerarası iletişim konularında verilen eğitimlerin kültürlerarası duyarlılık seviyesini arttırdığı, kadınların erkeklere göre kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu ve farklı kültürlerle etkileşime geçme düzeyinin kültürlerarası duyarlılık üzerinde pozitif bir etkisi olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Uyar (2014) tarafından yürütülen etnografik araştırmada uluslararası şletmelerin yurtdışı ofislerinde görevlendirilen Türklerin kültürlerarası iletişim uygulamaları bağlamında Türk yönetim kültürü değerlendirilmiştir. Araştırmada gurbetçilerin (expat), uluslararası şirketlerin küresel yönetim uygulamalarında kilit rol oynadıkları; görevlendirilme süreleri ile kültürlerarası uyum sağlamalarına ilişkin beklentilerinin bağlantılı olduğu; yöneticilik tarzlarının iş yapılan ülkenin kültürüne bağlı olarak tercih edildiği ve şletmelerin kültürlerarası iletişim uygulamalarında yetersiz kalındığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Vargelen (2013) Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe ğretiminde kullanılan ders kitaplarını kültürlerarası iletişimsel yeterliliği açısından değerlendirmek için yürüttüğü çalışmasında hem nicel hem de nitel yöntemleri birlikte kullanmıştır. Vargelen, araştırmasında Türkçe okutmanlarının görüşlerini almış olup Gazi niversitesinde yer alan Türkçe ğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi tarafından hazırlanmış olan iki kitabı incelemiştir. Araştırma sonucunda incelenen kitapların eksikliklerine rağmen kültürlerarası iletişimsel yeterlilik açısından uygun olduğunu belirtmiştir.

Zorel (2013) kültürlerarası iletişimi insan kaynaklarının geliştirilmesi bağlamında ele aldığı ve farklı kültürlerden insanlarla çalışma nedeniyle oluşabilecek sorunların çözümünde kültürlerarası eğitimin rolünün incelenmesi amacıyla yürüttüğü araştırmasında insan kaynakları yönetimi, kültür ve kültürlerarası eğitim kavramlarını ilgili araştırmalarla örneklendirilerek açıklamıştır. Kültürlerarası eğitime ilişkin örnek uygulama olarak Ferhan Alesi Kültürel Eğitim Programlarını inceleyip değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda şletmelerde görevleri gereği farklı kültürler ile iletişim kurmaları gereken her çalışanın kültürlerarası eğitim almalarının yararlı olacağı belirtilmiştir. Kültürlerarası eğitimi verecek eğitmenin sahip olması gereken nitelikler ile eğitimin plan ve işleyişine ilişkin önerilerde araştırma sonucunda paylaşılmıştır.

Işık (2012a) Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesinde ğrenim görmekte olan niversite ğrencilerinin Almanya ve Almanlar hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışmasını ilişkisel tarama modeli olarak desenlemiş ve araştırma verilerini anket aracılığıyla toplamıştır. Araştırma sonucunda Işık, Almanya ve Almanlar hakkında öğrencilerin kalıp düşünceler ile yanlış bilgilere sahip olduklarını ancak Almanca bilen öğrencilerin az da olsa olumlu bir tutuma sahip olduklarını belirtmiştir.

Bekiroğlu (2011) Türkiye'deki yazılı basında farklı bir kùltür ve kimlik olarak Ermenilerin nasıl ifade edildiğini kùltürlerarası iletişime bağlı olarak incelediği araştırmasında, Ermenilerle ilgili gazete yazılarını ve söylemleri içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bekiroğlu, araştırma sonucunda Ermenilerle ilgili ifadelerin açıkça olmasa da örtülü bir şekilde önyargıları, kalıp düşünceleri ve ötekileştirmeyi destekleyici nitelikte olduğunu belirtmiştir.

Savaş (2011) 1989 yılında Bulgaristan'dan Türkiye'ye göç ile gelip İstanbul-İkitelli Göçmen Konutlarında ikametgâh eden Bulgaristan Türklerinin topluma uyum sürecinde kùltür, kimlik ve aidiyet konularında yaşamış oldukları sorunları belirlemek için yürütmüş olduğu araştırmasında verileri anket aracılığı toplamıştır. Araştırmada göçmenlerin uyum aşamasında bazı kùltürel sorunlar yaşadıkları, göçmen olmayan kişiler tarafından algılanma biçimleri nedeniyle kimlik sorunları yaşadıkları ve aidiyet sorunu yaşamamakla birlikte toplum ile kısmen bütünleşebildikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Şentuna (2011) tarafından 48-60 aylık çocuklara farklı kùltürleri tanıtmak amacıyla gerçekleştirilen yarı deneysel çalışmanın sonucunda uygulanan *Farklı Kùltürleri Tanıma Programı* farklı kùltürleri tanıma ve farkındalık yaratma konularında etkili bulunmuştur.

Çoban, Karaman ve Doğan (2010) tarafından öğretmen adaylarının kùltürel farklılık algılarının, kùltürel farklılıklara bakış açıları ile çeşitli demografik değişkenlere göre belirlenmesi amacıyla bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının kùltürel farklılıklara bakış açılarının olumlu olduğu ve *siyasi görüş* ile *cinsel yönelim* boyutlarında yerleşim türü ve cinsiyet değişkenlerinin anlamlı farklılıklara neden olduğu görülmüştür.

Özkan (2009) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere kùltürlerarası iletişim yeterliliği kazandırmak için ders materyali olarak kullanılabilir karikatür önermek amacıyla yürüttüğu araştırmasında dil, kùltür, kùltürlerarası iletişim yeterliliği ve karikatür kavramlarına ilişkin kuramsal bilgiler vererek kùltürlerarası iletişim yeterliliği kazandırmada karikatür kullanımının önemine vurgu yapmıştır. Araştırmanın sonunda Türkçe derslerinde karikatür kullanımının temelleri ilgili örneklerin çözümlenmesi ile sunulmuş ve kùltürlerarası iletişim yeterliliği kazandırmaya yönelik karikatür ders materyali örnek işleyiş planı ile birlikte paylaşılmıştır.

Han (2008) yabancı dil öğretiminin kültürlerarası iletişim ve diyaloga etkisini incelediği araştırmasında küreselleşme, dil ve kültür arasındaki etkileşimi o günün koşullarına yansımaları bağlamında göstermeye çalışmıştır. İnsanların sıklıkla tercih ettikleri kitle iletişim araçlarından yapılan yayınları söylem ve içerik analizi ile çözümlediği araştırmasının sonucunda dil ile toplumsal süreklilik arasındaki sıkı ilişkiyi ve medyanın toplumsal yozlaşmayı hızlandırıcı etkisini vurgulanmıştır.

Sönmez (2008) tarafından orta öğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenler ile gerçekleştirilen çalışmada yöneticilerin kültürel liderlik rollerinin değişime direnç etkisine ilişkin görüşler belirlenmeye çalışılmıştır. Tarama modelinde desenlenen çalışmada kişisel nitelikler ve araştırma konusu ile ilgili 35 soruluk bir anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin davranışları ile ilgili olarak öğretmen ve yöneticilerin görüşlerini paylaşmıştır. Okul müdürlerinin, okul kültürünü oluşturan ortak değerlere önem verdiklerini göstermeleri; gerekli görülen değişimlere ilişkin toplantı düzenleyerek açıklama yapmaları; değişim öncesi okul paydaşlarını değişim sürecine hazırlayacak uzman desteği almayı tercih etmeleri gibi konularda yönetici olarak çalışanlar tarafından öğretmenlere göre daha olumlu değerlendirildikleri belirtilmiştir.

Tabakcı (2008) tarafından etnografik çalışma olarak desenlenerek yürütülen çalışmada alt kültürlerde kimlik oluşumu ve değişiminin kültürel değerler ile ilişkisi, kültürlerarası iletişim süreci bağlamında incelenmiştir. Türkiye’de bulunan Karaçay topluluğu özelinde yürütülen çalışmada kültürlerarası iletişim sürecinde bir alt kültürün kendine özgü nitelikleri ne kadar koruyabildiği anlaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda ilgili topluluğun bazı geleneksel değerleri korumaya çalıştığı ancak sosyal ve çevresel şartlara uyum sağlayabilmek adına Karaçay topluluğunun birçok kendine özgü niteliği bıraktığı ya da değiştirdiği görülmüştür.

Balay ve Sağlam (2004) tarafından eğitim çalışanlarının farklılıkların yönetimine ilişkin algılarını belirlemede kullanılabilecek bir ölçme aracı geliştirmek amacıyla yapılan çalışmada üç faktörlü 28 maddelik *Farklılıkların Yönetimi Ölçeği* geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak literatüre kazandırılmıştır. Araştırmada aynı zamanda üç faktörlü ölçeğin tek faktörlü olarak da kullanılabileceği belirtilmiştir.

Genç (2004) tarafından gerçekleştirilen Almanya’da çok kültürlü ve kültürlerarası eğitime verilen önem ile Türk çocuklarının eğitim süreçlerinde yaşadıkları sorunları ortaya

koymak amacıyla yapılan araştırma sonucunda Almanya'nın çok kültürlü yapısına rağmen tek kültürlü yapısını koruyucu politikalar tercih ettiği belirtilmiştir.

Yıldırım (2001) tarafından okul yöneticilerinin kültürel rolleri ile öğretmenlerin iş doyumları ve meslek ahlakları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için ilişkiyel tarama modeli ile desenlenerek gerçekleştirilen araştırma 17 ilde 339 okul müdürü ve 1159 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin kültürel liderlik rolleri ile öğretmenlerin iş doyumları ve meslek ahlakları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

2.5.2 Kültürlerarası Eğitim ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Lang (2019) yabancı dil öğretiminde başarılı iletişimin ve çok kültürlü ortamlarda dil öğretiminin önemli olduğu gerekçeleri ile Hırvat EFL öğrencilerinin kültürlerarası iletişim yeterlilikleri ile pragmatik anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin kültürlerarası iletişim yeterliliğinin temel düzeyde olduğu ve farklı kültürlerden insanlarla rahatlıkla iletişim kurabilmelerine rağmen gerçek yaşam deneyimlerine sahip olmadıkları belirtilmiştir. Öğrencilerin pragmatik anlama düzeyinde olması gereken seviyede olmamalarına rağmen gerekli zamanlarda davranışları ile bu anlama düzeyini yansıtabildikleri de ifade edilmiştir. Kültürlerarası iletişim yeterliliği ile pragmatik anlama arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu ifade edilen araştırmada kültürlerarası iletişim yeterliliğinin pragmatik anlamayı içerebileceği sonucu paylaşılmıştır.

Christiana, Christina ve Panayiotis (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin mesleki kimliklerinin çeşitli okul ortamlarında nasıl şekillendiği incelenmiştir. Araştırma Kıbrıs eğitim sisteminde kültürlerarası eğitimin yürürlüğe girmesinin nasıl deneyimlendiği üzerinden şekillendirilmiştir. Araştırma belirlenmiş olan 10 okulda gerçekleştirilmiş ve araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki kimliklerinin birçok faktörden etkilendiği belirlenmiştir. Duygusal tatmin, özerklik, geçmiş yaşam deneyimlerine saygı duyma, ideolojiler, değerler, inançlar gibi faktörlerin mesleki kimlik üzerindeki etkisinin belirlendiği araştırmada politika yapıcılarının öğretmenlerin yeni programları benimseyebilmeleri için bu faktörleri göz önünde bulundurmalarının gerekliliği açıklanmıştır.

Tai (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada İngilizce öğrenen bireylerin kültürlerarası yetkinlik seviyeleri araştırılmıştır. Karma yöntem olarak desenlenmiş araştırmanın temel problem durumu kültürlerarası iletişim eğitimlerinin hizmet öncesi dönemde verilmeye başlanmasının gerekliliğini gösterme olarak belirtilmiştir. Araştırma kültürlerarası iletişim pedagojisi, dil kültürü ve İngilizce dil gelişimi ile ilgili kuramsal bilgiler ile desteklenmiş, araştırmanın amacına uygun olarak nitel ve nicel verilerin toplanması ile yürütülmüştür. Tai, araştırmasında kısıtlılıklar nedeniyle bütün verileri toplayamadığını belirtmiş ve ulaşabildiğı verileri analiz ederek araştırma sürecini tamamlamıştır. Araştırmanın sonucunda İngilizce öğrenen eğitimcilerin sınıf içerisine kültürlerarası iletişim pedagojini daha fazla entegre etmeleri gerektiğı ve kültürlerarası bilgi ve yetkinlikleri ölçen rubriklerin daha etkin kullanılmasının etkili olacağı belirtilmiştir.

Bamford ve Pollard (2018) tarafından gerçekleştirilmiş olan araştırmada üniversite öğrencilerinin üniversiteye katılım, farklı kültürlerle iletişim kurma ve öğrenme şekilleri ile iletişim modelleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda farklı kültürden gelen bireylerin üniversiteye girme konusunda daha fazla motivasyona sahip oldukları ancak ait olma ve farklı kültürle iletişim kurma konularında sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Yükseköğretim kurumunun yapısı ve kültürünün; *öteki* kavramını destekleyici olabildiğı ve farklı kültürlerin kaynaşmasında etkin rol oynadığı da araştırma sonucunda belirtilmiştir.

Leeman ve Koeven (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada mültecilerin eğitimi ile ilgili yeni tasarlanmış bir yüksek lisans programında hizmet içi öğrenen bireylerin kültürlerarası profesyoneller olarak yetişmesi için özel bir eğitim programı uygulanmıştır. 2 yıl sürdüğü belirtilen araştırma sonucunda öğretmenlerin yazılı çalışmaları ve öğretmenler ile yapılmış olan görüşmelerin dökümleri analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kültürlerarası profesyonel kimliklerinin uygulanan pedagojik yaklaşımlar ile geliştiğı görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerde kapsayıcı kültürlerarası bakış açısında gelişme olduğı ve öğretmenlerin yeni bilgi-beceriler kazandıkları belirtilmiştir.

Evans (2017) yapmış olduğı araştırmada *Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretim Öz Yeterlilik Ölçeğı* aracılığıyla öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlılık öz yeterlilik algılarının farklı kültürlerden öğrencilerle çalışmış olma durumu ile öğrenim hayatı boyunca kültürel farklılıklarla ilgili herhangi bir eğitim almış olma durumunun ilişkisini

incelemiştir. Araştırma sonucunda daha önce farklı kültürlerden öğrencilerle çalışma deneyimine sahip olmanın ve öğrenim hayatı boyunca kültürel farklılıklarla ilişkili eğitim almış olma durumunun kültürel değerlere duyarlılık öz yeterlilik algısı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür.

Jones, Mixon, Henry ve Butcher (2017) öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık algılarını araştırdığı fenomenolojik çalışmada öğretmen eğitim programına devam eden ve staj uygulamalarına başlamış 5 öğretmen adayı ile görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının, kültürel olarak farkında olmanın ve kültürel farklılıkları birleştirici olumlu tutumlara sahip olmanın kültürlerarası duyarlılık becerisinde başarılı olmaya yardımcı olduğunu düşündükleri belirtilmiştir.

Palaiologou ve Gorski (2017) yapmış oldukları çalışmada ekonomik, sosyal ve politik değişimler çerçevesinde çok kültürlü ve kültürlerarası eğitimin yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini kuramsal gerçekliklerle paylaşmıştır. Çalışmada daha adil bir dünyanın formülasyonu olarak değerlendirilen çok kültürlü ve kültürlerarası eğitimin, yeniden formülize edilen biçimleri ile yerel ve küresel düzeyde adalet için güçlü birer araç olarak kullanılabileceği belirtilmiştir. Yapılacak revizyonlar ile çok kültürlü ve kültürlerarası eğitimin, bireylerin insan ve hayvan haklarına saygının yanı sıra ekolojik duyarlılığa da sahip aktif vatandaşlar olmalarını sağlanabileceği ifade edilmiştir.

Perkins ve diğerleri (2017) tarafından eylem araştırması olarak desenlenen çalışmada uygulamalı antropolojideki alan çalışması temelinde yerel ortaklar ve sivil toplum kuruluşları ile birlikte kültürlerarası sivil eğitim modeli sunulmuştur. Yoğun ve kısa vadeli eylem araştırma projesi olarak tanımlanan çalışmada oluşturulan alan okulunda çok kültürlülük, kültürlerarası iletişim, deneyimsel öğrenme, yurtdışı eğitim programları gibi farklı metodolojik ve teorik temeller dikkate alınmıştır. Alan okulu ile maksimum ortaklık sağlanması ve katılımcı öğrencilerin en üst düzeyde deneyim elde edebilmelerinin amaçlandığı belirtilmiştir. Araştırma sonucunda alan okulunun katılımcı öğrencilerinin kültürel öğrenmelerini olumlu yönde destekleyici deneyimlere sahip oldukları ve alan okulunun ortaklarına sürdürülebilir bilgi ve beceriler kazandırıldığı ifade edilmiştir.

Ribiero (2016) yapmış olduğu araştırmasında bütün sınıf seviyelerine dâhil olan bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanarak dijital öyküleme ile öğrencilerin kültürlerarası iletişim konularını tartıştıkları bir uygulama yapmıştır. Lisans öğrencileri ile

gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin kültürel farklılıklar ve kültürlerarası iletişim ile ilgili farkındalıkları dijital hikâyeler üzerinden incelenmiştir. Araştırma sonucunda dijital öykülemenin ve teknolojinin öğrencilerin kültürel farklılıkları ile kültürlerarası iletişim yeterliliklerini geliştirici olarak kullanılabilceği belirtilmiştir.

Jimenez, Guzmán ve Maxwell (2014) tarafından Güney Texas sınırları içerisinde görev yapmakta olan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çok kültürlü eğitim algılarının incelendiği bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin çok kültürlü eğitime bakış açılarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılan çalışmada, katılımcıların çok kültürlü eğitimin azınlıklar olduğu kadar baskın kültürün üyeleri için de yararlı olabileceği görüşünde birleştikleri ifade edilmiştir.

Silverman (2010) karma yöntem ile desenlediği araştırmasında öğretmenlerin kültürel farkındalıkları ve öz yeterlilik algıları ile kültürel farklılıklara ve çok kültürlü eğitime ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırma sürecinde görüşülen öğretmenlerin öz yeterlilik algıları yüksek çıkmakla birlikte farklı kültürden öğrencilerle ilgili sorumluluk almaya istekli olmadıkları ve kendi kültürlerinden öğrencilerle çalışmaya daha istekli oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin kültürel farkındalıklarını geliştirmeye yönelik olarak programa eklenmiş olan derslere yönelik ilgilerinin oldukça düşük olduğu ifade edilmiştir.

Bayles (2009) tarafından Texas'ta bulunan ve 2 dil konuşulan 5 farklı okulda görevli öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini belirleme amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda Bennett'in geliştirdiği modelde indirgeme basamağında oldukları ve bu bağlamda öğrencileri ile iletişimlerinde evrensel değerleri ön planda tuttıkları görülmüştür.

Spinthourakis, Karatzia-Stavlioti ve Roussakis (2009) tarafından Yunanistan'da sınıf öğretmenliği öğrencileri ile gerçekleştirilen nicel araştırmada öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiş ancak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Aynı araştırmada öğretmen adaylarının aldıkları kültürlerarası eğitim derslerinin yeterliliğini değerlendirmeleri istenmiş ve kültürlerarası eğitimle ilişkili alınan dersleri oldukça yeterli gören öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Moloney (2007) tarafından kültürlerarası yeterlilik ve dil öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemek için Avustralya'da gerçekleştirilen nitel araştırma sonucunda öğrencilerin hedef dili öğrenme ile hedef kültürü öğrenme arasında bir ilişki kurdukları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin de öğrencilerin kültürlerarası yeterliliklerini destekleyici bir model olduğu gözlenmiştir. Araştırmada dil öğrenme ile kültürlerarası yeterlilik arasında da olumlu yönde bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Banos (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Chen ve Starosta tarafından geliştirilmiş olan *Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırmada Barselona'da bulunan okullarda öğrenim görmekte olan 638 öğrencinin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri yaş, cinsiyet, sınıf seviyesi, aidiyet hissedilen kültür sayısı, bilinen yabancı dil sayısı, Katalonya'da yaşama süreleri ve farklı kültürden arkadaşına sahip olma değişkenleri bağlamında incelenmiştir. Araştırma sonucunda yaş ve sınıf düzeylerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyine etkili olmadığı belirlenmiş olup diğer değişkenlerde anlamlı farklılıklar görülmüştür. Kızlar, birden fazla kültüre aidiyet hissedilenler, en az bir yabancı dil bilen öğrenciler, Katalonya'da daha uzun süre yaşamış olanlar ve farklı kültürden arkadaşına sahip olanlar lehine anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır.

Mahoney ve Schamber (2004) tarafından yapılan çalışmada Bennett'in *Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeline* dayalı bir öğretim programının Amerikalı üniversite öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerine etkisi incelenmiştir. Nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı araştırma sonucunda kültürlerarası duyarlılık becerilerini geliştirmeye yönelik düzenlenecek eğitim programlarının analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarını da barındırması gerektiği görülmüştür.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yürütülmesinde izlenen modele, araştırma sürecine, katılımcılara, veri toplama aracına, veri toplama sürecine ve araştırma verilerinin çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Okul yöneticilerinin kültürlerarası eğitim ve kültürlerarası eğitimle ilişkili kavramlar hakkındaki düşüncelerini belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen bu araştırma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde temel nitel araştırma modeli ile desenlenmiştir.

Nitel araştırma yaklaşımı, sosyal ya da bireysel problemlerin ve bunlarla ilişkili insanlara ya da gruplara odaklanarak algılamaların ve deneyimlerin derinlemesine incelenmesine imkan tanımaktadır Nitel araştırma yaklaşımı; deneyimlerin, problemlerin ya da çalışılan diğer konuların bütüncül bir şekilde değerlendirilmesini sağlamaktadır. Bireylerin kavramlara, olaylara, deneyimlere, olgulara ya da problemlere yükledikleri anlamları bulup çıkarmak amacını taşıyan nitel araştırma yaklaşımı tümevarımsal bir nitelik taşımaktadır(Creswell, 2007; Creswell, 2012; Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015; Özden ve Saban, 2017). Nitel araştırma yaklaşımı, bireylerin kendileri ile ortamlarını nasıl düzenlediklerini; bu ortamlarda yaşayanların çevrelerini semboller, değerler, sosyal yapılar, sosyal roller gibi unsurlarla nasıl anlamlandırdıklarını incelemeye yönelik gerçekleştirilmektedir. Nitel araştırma yaklaşımı insanların kendilerini ve başkalarını nasıl anlamlandırdıkları amacını da taşımaktadır (Berg ve Lune, 2015).

Nitel araştırma yaklaşımı içerisinde yer alan temel nitel araştırmalar, insanların yaşamlarını nasıl yorumladığını, dünyalarını nasıl inşa ettiklerini ve deneyimlerine ne tür anlamlar kattıklarını belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilmektedir. Diğer nitel araştırma çeşitleri de aynı algılama üzerine şekillenmekte ancak kendilerine ait farklı boyutları da içlerinde barındırmaktadır. Temel nitel araştırmada ise öncelikli amaç anlamları açığa çıkarmak ve yorumlamaktır (Merriam, 2015). Bu bağlamda okul

yöneticilerinin kültürlerarası eğitim ve kültürlerarası eğitimle ilişkili kavramları kendi dünyalarında nasıl anlamlandırıp yorumladıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2 Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu belirlenirken ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Ölçüt örneklemede, araştırmacı tarafından daha önceden oluşturulan ya da önceden hazırlanmış ölçütler kullanılarak (Creswell, 2012) çalışma grubu belirlenmektedir. Bu bağlamda araştırma için belirlenen ölçütler; Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda okul müdür ya da müdür yardımcısı olarak görev yapıyor olma, eğitim bilimleri enstitüsü eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi bilim dalında lisansüstü öğrenim görüyor olma ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı isteme olarak belirlenmiştir. Bu ölçütler doğrultusunda araştırmanın çalışma grubunu oluşturan okul yöneticileri ile ilgili nitelikler Tablo 5’de gösterilmiştir:

Tablo 5 Katılımcı Özellikleri

| Özellik | f |
|------------------|-----------|
| Cinsiyet | |
| Kadın | 15 |
| Erkek | 60 |
| Görev | |
| Müdür | 25 |
| Müdür Yardımcısı | 50 |
| Kıdem | |
| 6-10 yıl | 25 |
| 11-15 yıl | 30 |
| 16 yıl ve üzeri | 20 |
| Toplam | 75 |

Tablo 5’de görüldüğü üzere araştırmanın çalışma grubunu 75 okul yöneticisi oluşturmuştur. Araştırma kapsamında 120 okul yöneticisine ulaşılmış olup, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 90 yöneticiden araştırma sürecine sağlıklı katkı sağlayan 75 yöneticinin görüşleri değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmaya katılmayı kabul eden okul yöneticilerinin cinsiyet, görev ve kıdem durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan kadın yöneticiler 15 kişi ile %20’yi, erkek yöneticiler ise 60 kişi ile %80’i oluşturmaktadır. Katılımcıların görev türleri incelendiğinde, müdür olarak görev yapan 25 kişi çalışma grubunun %33’lük

kısmını ve müdür yardımcısı olarak görev yapan 50 kişi ise çalışma grubunun %67'lik kısmını oluşturmaktadır. Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre dağılımları incelendiği zaman ise 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip 25 kişi %33'lük kısmı, 11-15 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan 30 kişi %40'lık kısmı ile 16 yıl ve üzere mesleki kıdeme sahip 20 kişi ise %27'lik kısmı oluşturmaktadır.

3.2.1 Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Veri toplama aracı geliştirilirken öncelikle araştırma konusu ile ilgili gerekli literatür taraması yapılmış ve soru havuzu oluşturulmuştur. Araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanmış olan sorular; eğitim yönetimi alanından 3 uzman, sosyal bilgiler eğitimi alanından 1 uzman ve temel eğitim alanından da 1 uzman olmak üzere toplam 5 eğitim bilimleri uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda 10 açık uçlu sorudan oluşan veri toplama aracı ön uygulama için hazırlanmıştır. Araştırma kapsamı dışında tutulan 20 okul yöneticisi ile gerçekleştirilen ön uygulama ile yeterli düzeyde açık ve anlaşılır olmadığı tespit edilen 3 soru veri toplama aracından çıkarılmıştır. Ön uygulama sonrasında kişisel bilgi formu ve araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanmış 7 açık uçlu soru ile veri toplama aracının son hali hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılan yapılandırılmış yazılı görüşme formunda yer alan sorular şu şekildedir:

1. Kültür ve kültürel farklılık denildiği zaman aklınıza neler geliyor?
2. Kültürlerarası iletişim denildiği zaman aklınıza neler geliyor?
3. Kültürlerarası iletişim sürecinde yaşanan sorunlar nelerdir?
4. Kültürlerarası iletişim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?
5. Kültürlerarası eğitim denildiği zaman aklınıza neler geliyor?
6. Kültürlerarası eğitimin uygulanmasına ilişkin ne düşünüyorsunuz?
7. Kültürlerarası eğitimin önemine ilişkin ne düşünüyorsunuz?

3.3 Verilerin Toplanması

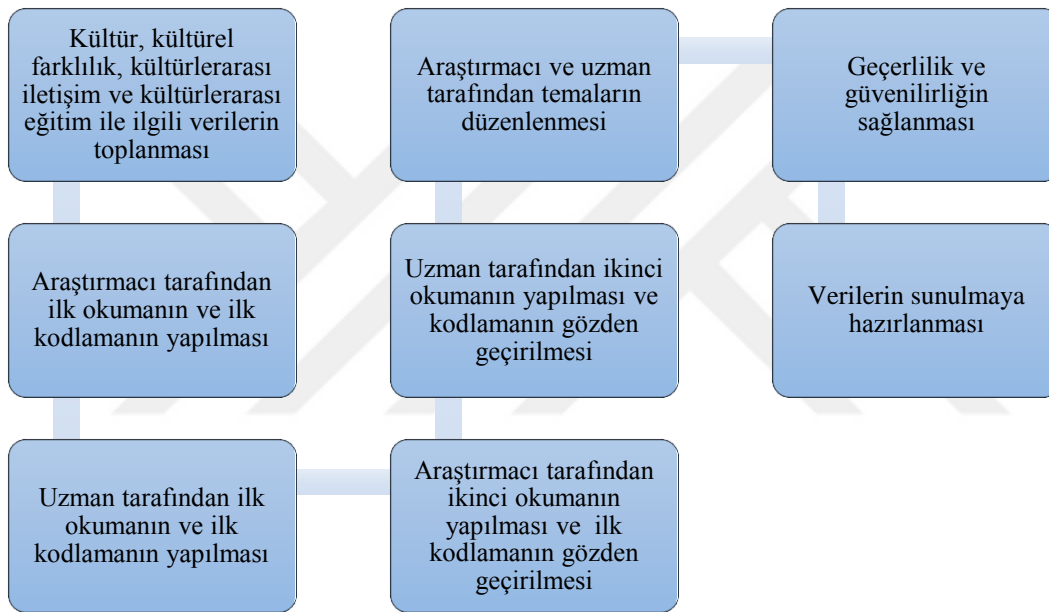
Veri toplamak için hazırlanmış olan yapılandırılmış yazılı görüşme formu Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezsiz Yüksek Lisans Programına devam etmekte olan okul yöneticilerine uygulanmıştır. Uygulama Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi'nde devam etmekte olan derslerinde ilgili öğretim üyelerinin bilgisi ve izni dâhilinde uygun gün ve saatlerde yapılmıştır. Veri toplama sürecinde toplam 120 katılımcıya ulaşılmıştır. Ancak 90 katılımcı araştırmaya gönüllü olarak katkı sağlamayı kabul etmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılan 90 okul yöneticisinin doldurmuş oldukları yapılandırılmış yazılı görüşme formu incelendiğinde 15 okul yöneticisinin yalnızca kişisel bilgiler kısmını cevapladığı görülmüştür. Bu doğrultuda araştırma sürecine 75 okul yöneticisinin doldurmuş oldukları yapılandırılmış yazılı görüşme formları dâhil edilmiştir. Yazılı görüşme formları ortalama 30 dakika içerisinde doldurulmuştur ve araştırmacı tarafından toplanmıştır.

3.4 Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmada verilerin çözümlenmesinde nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizinden yararlanılmıştır. Yazılı ve görsel metinlerin çözümlenmesinde sıklıkla kullanılan içerik analizi, verilerin derinlemesine incelenmesine, uygun kavramlar ve ilişkiler ile değerlendirilmesine olanak tanıyan bir teknik olarak bilinmekte kodlamalarla verilerin temalara ayrılmasına olanak tanımaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). İçerik analizinde yazılı veriler, dikkatlice ve titizlikle incelenerek doğrulanmakta ve karşılaştırma yolu ile temalara ulaşılmaktadır (Patton, 2002). Benzer verilerin temalar çerçevesinde toparlanarak sunulduğu içerik analizi, çoğunlukla iletişim ile ilişkilendirilmektedir ancak yazılı belgelerin içeriğine de uygulanabilmektedir (Creswell, 2012).

İçerik analizinde bir veya birçok metin, yazılı görüşme dökümü, belge, poster gibi veri kaynakları içerisindeki sözcükler, kavramlar, temalar, deyimler ya da cümleler belirlenerek sayıya dökülmektedir. İçerik analizinde verilerin açık ve doğrudan anlaşılır anlamları ya da temaları ile gizli ve dolaylı anlaşır anlamları ya da temaları incelenebilmektedir. Bu doğrultuda araştırmacının öncelikli olarak açık temalara mı, yoksa

temalara mı odaklanacağına karar vermesi tavsiye edilmektedir. İçerik analizi tümevarımcı ve tümdengelimci olarak iki farklı şekilde gerçekleştirilebilmektedir. Tümevarımcı içerik analizi bir konu hakkında yeni bir kanıya varmak amacıyla gerçekleştirilirken, tümdengelimci içerik analizi var olan kuramları, kategorileri, kavramları ve modelleri test etmek için kullanılmaktadır (Kızıltepe, 2015). Bu araştırmada öncelikle açık ve doğrudan anlaşılır temalara odaklanılarak tümevarımcı içerik analizi kullanılmıştır. Ancak gereken temalarda dolaylı anlamlarda değerlendirilmiştir. Araştırmanın veri analizi süreci şu şekilde gerçekleştirilmiştir (Şekil 8):



Şekil 8 Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Şekil 8’de görüldüğü üzere araştırmanın veri analizi sürecinde öncelikle araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanmış yapılandırılmış yazılı görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Toplanan verilerin ilk okuması ve kodlaması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Veriler daha sonra kültürel çalışmalar da yapmakta olan bir uzmana verilmiştir. Uzmanın ilk okuma ve kodlama işlemlerinden sonra araştırmacı ikinci okumayı yaparak kodlamaları gözden geçirmiştir. Sonraki aşamada uzman ikinci kez verileri okuyup kendi yapmış olduğu kodlamaları yeniden değerlendirmiştir. Araştırmacı ve uzman tarafından temalar düzenlenerek güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır. Veri analizinin son aşamasında ise veriler sunulmaya hazırlanmıştır. Araştırmada bulgular okul yöneticilerinin

görüşleri ile desteklenmiş olup okul yöneticilerinin görüşleri (K1, K2,...,K75) olarak kod isimlerle paylaşılmıştır.

Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik nicel araştırmalardan farklı bir şekilde ancak nicel araştırmalarda yer alan kriterleri yansıtabak şekilde yürütölmektedir. Güvenilirlik için Tablo 6'da yer alan uyuşum yüzdesi hesaplanırken geçerlilik için ise Şekil 8'de açıklanmış olan *araştırmacı çeşitlemesi yöntemi* kullanılmıştır. Bu yöntemde araştırmayı yürüten kişinin olası yanılgılarını ortadan kaldırmak için farklı araştırmacılar sürece dahil edilerek elde edilen verileri yorumlamaları sağlanmaktadır. Araştırmacıların bireysel olarak yaptıkları yorumlar birleştirilmekte, böylece araştırmanın hem geçerliliğı hem de güvenilirliğı sağlanmaktadır (Güler, Halıcioğlu ve Taşğın, 2015; Akar, 2017).

Yazılı görüşme formları ile elde edilen veriler, iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Araştırmacıların kodları birlikte incelenmiş ve "görüş birliğı" ile "görüş ayrılığı" olan kodlar belirlenmiştir. Yapılan kodlamaların güvenilirlik hesaplamasında Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiğı güvenilirlik formölü kullanılmıştır (Tablo 6).

Tablo 6 Kodlayıcılar Arası Uyum

| Sorular | Görüş Birliğı / (Görüş Birliğı + Görüş Ayrılığı) | Güvenilirlik |
|----------------|---|---------------------|
| 1. Soru | 9 / (9+1) | 0,90 |
| 2. Soru | 9/(9+2) | 0,81 |
| 3. Soru | 6/(6+1) | 0,85 |
| 4. Soru | 8/(8+1) | 0,88 |
| 5. Soru | 10/(10+1) | 0,90 |
| 6. Soru | 9/(9+2) | 0,81 |
| 7. Soru | 8 / (8+2) | 0,80 |
| Toplam | ----- | 0,85 |

Yıldırım ve Şimşek (2009), veri analizinde birden fazla araştırmacının birlikte çalıştığı durumlarda en az %70 düzeyinde bir güvenilirlik yüzdesine ulaşılması gerektiğini ifade etmektedir. Araştırmada uyuşum yüzdesi %85 olarak ortaya çıkmıştır. Bu durumda veri toplama aracının yeterli düzeyde güvenilir olduğı söylenebilir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar sunulmuştur.

4.1 Okul Yöneticilerinin Kültür ve Kültürel Farklılığa İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada okul yöneticilerine yöneltilen “Kültür ve kültürel farklılık denildiği zaman aklınıza neler geliyor” sorusu ana tema olarak kabul edilmiş ve analiz sonucunda elde edilen temalar Tablo 7’de ve Tablo 8’de ayrı ayrı sunulmuştur.

Tablo 7 Okul Yöneticilerinin Kültüre İlişkin Görüşlerine Ait Temalar

| Tema | f |
|---------------------------------|----------|
| İnsanların oluşturduğu değerler | 20 |
| Ortak değerler | 35 |
| Değerler sistemi | 10 |
| Coğrafi yapılar | 5 |
| Manevi yapılar | 10 |
| Örf ve adetler | 10 |
| Farklılıkların birleşimi | 5 |
| Olgular | 1 |
| İnsanlığın birikimi | 3 |
| İçsel değişim | 1 |

Tablo 7 incelendiğinde okul yöneticilerinin kültür kavramına ilişkin algılarında en yüksek frekansın *ortak değerler* temasında ve ikinci olarak da *insanların oluşturduğu değerler* temasında olduğu görülmektedir. *Değerler sistemi*, *örf ve adetler* ve *manevi yapılar* temalarının ise eşit frekansa sahip oldukları görülmektedir. Bulgulara göre, okul yöneticilerinin kültür kavramına ilişkin literatürde yer alan genel tanımlamalara uygun

olarak kültürü, değerler ile ilişkilendirdikleri söylenebilir. Kültüre ilişkin temaları destekleyen okul yöneticisi görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“İnsanların oluşturduğu değerler bütünüdür” (K1).

“Aynı şemsiyenin altında durmamızı sağlayan, insanların oluşturduğu ortak değerlerdir” (K21).

“Atalarımızdan bize, bizden de çocuklarımıza kalacak örf ve adetlerdir” (K10).

“Sahip olduğumuz ve paylaştığımız olgulardır” (K28).

“Yemekler, türküler, şairler, öyküler, giyim şekilleri, bayram adetleri vs. Misafir ağırlama şeklimiz bile. Hepsinin birikimi kültürü oluşturur.” (K15)

“Dünyadaki bütün birikimimizdir.” (K25)

“İnsanlarla tanıştıkça değişiyorsunuz, yeni şeyler öğreniyorsunuz, düşünce yapınız değişiyor. İçsel değişimimize katkı sağlayan her şey kültürü oluşturuyor.” (K38)

“Coğrafyalara, yerleşim yerlerine özgü değerlerdir” (K51).

“Maddi ve manevi olarak doğaya kattığımız şeyler bütünü” (K17)

“Birleştiren ve ayıran özelliklerdir.” (K62)

“Bizi temsil eden manevi yapılar.” (K64)

Kültüre ilişkin temalar, kültür tanımlarında olduğu gibi çeşitlilik göstermektedir. K1 ve K15 tarafından yapılan tanımlar kültürü, bireye indirgeyen tanımları destekler nitelikte olmakla birlikte kültürün bireyden bağımsız olarak değerlendirilemeyeceğini de desteklemektedir. K15 ifade ettiği görüşünde insanların oluşturduğu değerler, örf ve adetler ve insanlığın birikimi temalarına vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda kültürün geçmişten günümüze taşınan birikimlerden oluştuğunu da ifade etmektedir.

K21, K10, K62 ve K28 tarafından yapılan tanımlar kültürün kolektif yanına atıfta bulunmakta ve bütünleştirici niteliğini ön plana çıkarmaktadır. Ancak K62 kültürün ayırıcı, toplumsal farkların gözlenebilmesine de katkı sağlayıcı unsurları da barındırdığını ifade etmektedir. K21 hem insanların oluşturduğu değerler hem de ortak değerler temalarına vurgu yaparken K10 aktarılan ortak örf ve adetleri anlatmaktadır. K28 ise kültürü, olgulardan oluşan bir yapı olarak tanımlamaktadır.

K64 yaptığı tanımda kültürün, toplumları aynı çatı altında toplayıcı özelliğine atıfta bulunmakta kültürü, manevi yapı olarak değerlendirmektedir. Ancak K64 ifadesinde “bizim” ile başlayarak K51’in ifadesine benzer şekilde kültürün, farklılıkların

gözlenebilmesini sağlayan özelliklerine de atıfta bulunmaktadır. K17 tarafından yapılan tanım, kültürle ilgili bilinen ve kemikleşmiş bir tanım olarak değerlendirilebilir. K38 ise kültürün bireyler üzerindeki değişime katkı sağlayıcı etkisine vurgu yapmaktadır. Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde kültürün ilgili literatürde yer alan kültür tanımlarına benzer şekilde algılandığı görülmektedir. Kültürün hem yapı hem de süreç olarak değerlendirildiği; kolektif ve bireyselleştirici özelliklerinin bir arada ele alındığı; çoğunlukla değerler ile özdeşleştirildiği görülmektedir.

Tablo 8 Okul Yöneticilerinin Kültürel Farklılığa İlişkin Görüşlerine Ait Temalar

| Tema | f |
|--------------------------------|----------|
| Yaşam biçimlerindeki farklılık | 25 |
| Başka coğrafyalardaki yaşamlar | 22 |
| Toplumsal farklar | 20 |
| Farklı örf ve adetler | 10 |
| Manevi farklılıklar | 10 |
| Kültür uyumsuzluğu | 5 |
| Farklı topluluklar | 5 |
| Farklı iklimler | 5 |
| Biricik (tek) olma | 1 |

Tablo 8’de yer alan kültürel farklılık kavramına ilişkin temalarda en yüksek frekansın *yaşam biçimlerindeki farklılık* temasında olduğu görülmektedir. *Başka coğrafyalardaki yaşamlar* ve *toplumsal farklar* temalarının ise en yüksek ikinci frekansa sahip temalar oldukları görülmektedir. *Farklı örf ve adetler* ile *manevi farklılıklar* temaları da eşit frekanslarla üçüncü sırada yer almaktadır.

Kültürel farklılık kavramına ilişkin bulgulara göre, okul yöneticilerinin kültürel farklılık kavramını ağırlıklı olarak toplumsal ya da ülkeler arası farklar olarak değerlendirdikleri söylenebilir. Sınırlı düzeyde de olsa K23 ve K55 gibi katılımcıların daha küçük gruplar arasındaki kültürel farklılıkları da içeren tanımlamalarının da olduğu görülmektedir. Bu bağlamda katılımcıların az bir kısmının da olsa kültürlerarası iletişimin temelini oluşturan, farklılıkların aynı topluluk içerisindeki bireyler arasında da olabileceği görüşüne paralel bir görüşe sahip oldukları söylenebilir. Kültürel farklılığa ilişkin temaları destekleyen okul yöneticisi görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Yaşam biçimlerindeki farklılıklardır” (K2).

“Başka coğrafyalardaki değerlerdir” (K41).

“Her toplumun kendi içerisinde barındırdığı değerler vardır. Bu değerler toplumdan topluma değişebilir. Kültürel farklılık da bu değerler arasındaki farklılık gibidir. Toplumlar arasındaki farklılıklardır” (K37).

“Okul iklimi gibi, okullar arasındaki farklar gibi kültürler de farklıdır. Farklı değerler, yapılar, biricik ve tek olmanın ispatı” (K23).

“Farklı ülkelerin sahip olduğu özelliklerdir. Yeme-içme, selamlaşma, konuşma gibi şeylerin bile farklı olmasıdır. Birbirine uyşamamadır” (K18).

“Kültür, manevi değerler bütünüdür. Kültürel farklılık da bu değerlerin farklı olmasıdır” (K55).

Kültürel farklılıklara ilişkin temalar incelendiğinde yaşam biçimlerindeki farklılık teması dikkat çekmekte K2'nin ifadesinde doğrudan ve K18'in ifadesinde dolaylı olarak bu temayı destekledikleri görülmektedir. Katılımcıların, kültürel farklılıkları, insanların eylemlerinin tamamı ile örtüştürdükleri ve yaşamla eşdeğer tuttıkları söylenebilir.

İkinci olarak dikkat çeken tema ise K18, K37 ve K41 tarafından ifade edilen görüşler ile desteklenen coğrafi farklılıklar temasıdır. Kültürlerarası iletişim ve kültürlerarası eğitim içerisinde yer alan kültürel farklılıklar da literatürde sıklıkla coğrafi farklılıklar ile örtüştürülmektedir ancak kültürün bireye indirgenebilecek niteliklere sahip olduğu düşünüldüğü zaman kültürel farklılık aynı coğrafyada yaşayan bireyler arasında da görülebilen bir unsurdur. Literatürde aynı coğrafyada yaşayan bireyler arasındaki kültürel farklar çok kültürlülük kavramı ile tanımlanırken kültürlerarasılık coğrafi olarak farklı yerlerde yaşayan bireyler arasındaki kültürel farklılıklar için kullanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda kültürel farklılıklara ilişkin bulguların literatürdeki çok kültürlülük ve kültürlerarasılık ikilemini destekleyici nitelikte olduğu söylenebilir.

4.2 Okul Yöneticilerinin Kültürlerarası İletişime İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada okul yöneticilerine yöneltilen “Kültürlerarası iletişim denildiği zaman aklınıza neler geliyor” sorusu ana tema olarak kabul edilmiş ve analiz sonucunda elde edilen temalar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9 Okul Yöneticilerinin Kültürlerarası İletişime İlişkin Görüşlerine Ait Temalar

| Tema | f |
|--------------------------------|----------|
| Farklı olanla konuşma | 25 |
| Kişilerarası İletişim | 25 |
| Zenginlik (paylaşım arttırıcı) | 10 |
| Çatışmalı iletişim | 5 |
| Heyecan | 5 |
| Etkili olamayan iletişim | 5 |

Tablo 9’da yer alan okul yöneticilerin kültürlerarası iletişime ilişkin görüşleri incelendiğinde; en yüksek frekansın *farklı olanla konuşma* ve *kişilerarası iletişim* temalarında olduğu görülmektedir. *Zenginlik* temasının ise; en yüksek ikinci frekansa sahip olduğu görülmektedir. *Çatışmalı iletişim*, *heyecan* ile *etkili olmayan iletişim* temaları da eşit frekanslarla üçüncü sırada yer almaktadır. Tablo 5’de kültürlerarası iletişim kavramına ilişkin bulgulara göre, okul yöneticilerinin kültürlerarası iletişimi, iletişim kurmaya eş değer kurdukları ancak aynı zamanda farklı olanla iletişim kurmayı içerdiğini de göz önünde bulundurdukları söylenebilir. Kültürlerarası iletişime paralel görüşleri içeren bulgularda yer alan iletişim sürecinin etkili olmaması ve çatışmalar doğabileceği düşünceleri de kültürlerarası iletişim yeterliliğini kazandırmanın gereklilikleri ile ilişkilendirilebilecek bir düşünce şeklidir. Kültürlerarası iletişime ilişkin temaları destekleyen okul yöneticisi görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Farklı olanla konuşmaktır” (K11).

“Hepimiz tekiz, özeliz. Farklı özellikler ile dünyaya geliyoruz. O yüzden iletişimin kendisidir” (K23).

“Farklılıkları öğrenmemizi sağlar, bizim gelişimize katkı sağlar. Bilmediğimiz bir kültürü öğreniriz” (K49).

“İki kültürün karşı karşıya gelip konuşmaya çalışmasıdır, bu da çatışmalara neden olabilir. Aynı dili konuşamayabiliriz. Sonuçta anlaşamayız ve çatışırız” (K8).

“İletişimde önemli olan etkili olmaktır. Benim aynı kültürden birine derdimi anlatmam ile farklı birine anlatmam arasında fark vardır. Etkili olması için aynı olmamız gerek, bu durumda etkili olmayan bir iletişim kurabiliriz” (K19).

“İletişim kurmaktır” (K53).

“Heyecan verici bir iletişim olabilir, yeni şeyler öğrenebiliriz. Kültürlerin karşılaşır iletişim kurması heyecan verici olabilir” (K33).

Kültürlerarası iletişim temasına ilişkin temalar incelendiği zaman kültürlerarası iletişim ile kişilerarası iletişimin aynı olduğunu kabul eden; kurulan her iletişimin özünde kültürlerarası iletişim olduğunu belirten görüşlerin desteklendiği görülmektedir. K23'ün ifadesinde belirttiği bireylerin biricik ve tek olduğunu kabul etme düşüncesi, insanların her an kültürlerarası iletişim kurabildiğini vurgulamaktadır. K53 ise ifadesinde doğrudan kültürlerarası iletişim ile kişiler arası iletişimi eş gördüğünü belirtmektedir.

K49'un görüşlerinde belirttiği farklılıkları ve bilinmeyen kültürü öğrenme kültürlerarası iletişim sürecinin etkin olarak gerçekleşmesi durumunda elde edilebilecek bir sonuç olmakla birlikte kültürlerarası eğitimin amaçları içerisinde yer almaktadır. Bu ifade aynı zamanda kişinin kültürlerarası iletişimi farklı olanla konuşma olarak değerlendirdiğini de göstermektedir.

K19'un görüşü incelendiği zaman kültürlerarası iletişim sürecinde sorun yaratabilecek bariyerlerden belirsizlik korkusu ve kaygıya atıfta bulunduğu görülmektedir. Bilinmeyen ile iletişim bireylerde kaygıya ve endişeye neden olabilmekte, belirsizlik düzeyi bireyin kaygısını iyice arttırarak iletişimden kaçmasına neden olabilmektedir. K18 ise ifadesinde kültürlerarası iletişim sürecinde yaşanabilecek çatışmalara dikkat çekmekte farklı olanla konuşma, çatışmalı iletişim ve etkili olmayan iletişim temalarına aynı anda atıfta bulunmaktadır. Bu bağlamda kültürlerarası iletişimin bulguların ilgili literatür ile benzeştiği söylenebilmektedir.

4.3 Okul Yöneticilerinin Kültürlerarası İletişim Sürecinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada okul yöneticilerine yöneltilen “Kültürlerarası iletişim sürecinde yaşanan sorunlar nelerdir” sorusu ana tema olarak kabul edilmiş ve analiz sonucunda elde edilen temalar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10 Okul Yöneticilerinin Kültürlerarası İletişim Sürecinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşlerine Ait Temalar

| Tema | f |
|---------------------------------------|----------|
| Dil-din farklılıklarından kaynaklanan | 25 |
| Anlam farklılıkları | 15 |
| Dil kaynaklı anlaşmazlık | 45 |
| Farklı değer yargıları | 15 |
| Koşulsuz kabul edememe | 10 |
| Önyargılı olma | 10 |
| Direnme | 5 |
| Doğrudan reddetme | 5 |

Tablo 10’da yer alan okul yöneticilerinin kültürlerarası iletişim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde; en yüksek frekansın *dil-din farklılıklarından kaynaklanan çatışmalar* temasında olduğu görülmektedir. *Dil kaynaklı anlaşmazlık* temasının ise; en yüksek ikinci frekansa sahip olduğu görülmektedir. *Anlam farklılıkları* ile *farklı değer yargıları* temaları da eşit frekanslarla üçüncü sırada yer almaktadır. Tablo 6’da kültürlerarası iletişim sürecindeki sorunlara ilişkin bulgulara göre, okul yöneticilerinin kültürlerarası iletişimi, kendi çalıştıkları kurumu ve kurumlarının buldukları çevreyi göz önünde bulundurarak değerlendirdikleri ve dil kaynaklı anlaşmazlıkların daha çok öğretmen-veli arasında yaşanıyor olabileceği söylenebilir. Anlam farklılıkları ve farklı değer yargıları ise; kültürlerarası iletişim sürecinde yaşanabilecek iletişim sorunları içerisinde yer almaktadır. Kültürlerarası iletişim sürecinde yaşanabilecek sorunlara ilişkin temaları destekleyen okul yöneticisi görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Dili veya dini farklı olanlar ile zaman zaman çatışabiliyoruz.” (K13)

“Farklı kişiler bazen cümlelere farklı anlamlar yükleyebiliyor. Yani benim söylemek istediğim ile onun anladığı farklı olabiliyor ve bu da sorun yaratıyor” (K3).

“Aynı dili konuştuğumuz insanlarla daha iyi anlaşabiliyoruz. Ben kendim sorun yaşamıyorum ama bazı öğretmenler, veliler ile sorun yaşayabiliyor. O zaman da biz araya giriyoruz. Yani aynı dili konuşmama sorun olabiliyor” (K24).

“Ben sorun yaşamıyorum ama sorun yaşayanlar olabiliyor. Aslında doğrudan tepki vermek yerine birbirimizi anlamaya çalışsak belki sorun yaşamayız. Mesela ortak değer yargıları bulmaya çalışabiliriz. Doğrudan söylenen her şeyi reddedince sorun yaşamamış oluruz” (K35).

“Anlaşmamak için direnince bazen sorun yaşanabiliyor. Bir şey anlatmaya çalışıyorum, karşımdaki anlamıyor ve anlamamak için de direniyor. O zaman sorun yaşanabiliyor” (K47).

Kültürlerarası iletişim sürecinde karşılaşılabilen sorunlara ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinde sorunlarla birlikte çözümlerin de yer aldığı görülmektedir. K13’ün dili ve dini farklı olanlarla yaşadığını söylediği çatışma, göç alan ya da yoğun kültürel farklılıkların olduğu bölgelerde daha fazla gözlenebilmektedir. İletişimin temelini dil olduğu göz önünde bulundurulduğunda farklı dillerin iletişim sürecinin çatışmalı olması doğal görülmektedir. Aynı dili konuşan ancak kelimelere farklı anlamlar yükleyen bireyler arasında da dil kaynaklı çatışmalar görülebilir. Nitekim K47 sembollerin ve mesajların aynı anlamları içermediği süreçte yaşanabilecek sorunlara örnek verirken K3 ifadesinde farklı anlamlar yüklemenin iletişim sürecinde sorunlara neden olduğunu belirtmektedir. Gönderen ya da alıcının mesajlara ortak anlamlar yükleyebilmesinin iletişimin etkililiği ve gerçekleşebilmesi açısından önemli olduğu söylenebilmektedir.

K24’ün kültürlerarası iletişime ilişkin hem sorunu hem de çözümü içeren ifadesinde kültürel farklılığı dil temelli olarak yaşayan bireylerin ortak anlamlar oluşturabilmesine anlık hızlı bir çözüm önerisi yer almaktadır. Bu tür durumlarda ortamda bulunan ve her iki dile de hâkim olan bir bireyin iletişim sürecinde kanal rolü oynayarak sorunun çözümüne katkı sağlayabileceği görülmektedir.

K35 ifadesinde anlam farklılıkları, doğrudan reddetme ve önyargılı olma temalarına vurgu yapmaktadır. Farklı kültürlerle iletişim sürecinde anlam farklılıkları dışında kişilerin önyargılı ile iletişim sürecine ket vurmaları ya da doğrudan iletişimi reddetmeleri gözlenebilmektedir. Bu bağlamda kültürlerarası iletişim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerin ilgili literatür ile benzeştiği söylenebilmektedir.

4.4 Okul Yöneticilerinin Kültürlerarası İletişim Sürecinde Yaşanan Sorunların Çözümüne İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada okul yöneticilerine yöneltilen “Kültürlerarası iletişim sürecinde yaşanan sorunların çözümüne ilişkin önerileriniz nelerdir” sorusu ana tema olarak kabul edilmiş ve analiz sonucunda elde edilen temalar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11 Okul Yöneticilerinin Kültürlerarası İletişim Sürecinde Yaşanan Sorunların Çözümüne İlişkin Görüşlerine Ait Temalar

| Tema | f |
|------------------------------|----------|
| Diyalog arttırma | 20 |
| Eğitsel etkinlikler | 15 |
| Saygı ve kabul | 15 |
| Üst kimlik oluşturma | 5 |
| Hoşgörülü olma | 12 |
| Tek kültür oluşturma | 5 |
| Evrensel değerleri benimseme | 16 |
| Davranışlarda seçici olma | 8 |
| Empati kurabilme | 7 |
| Arabulucu olma | 1 |

Tablo 11’de yer alan okul yöneticilerinin kültürlerarası iletişim sürecinde yaşanan sorunların çözümüne ilişkin görüşleri incelendiğinde; en yüksek frekansın *diyalog arttırma* temasında olduğu görülmektedir. *Evrensel değerleri benimseme* temasının ise; en yüksek ikinci frekansa sahip olduğu görülmektedir. *Eğitsel etkinlikler* ile *saygı ve kabul* temaları da eşit frekanslarla üçüncü sırada yer almaktadır. *Hoşgörülü olma* teması ise; dördüncü en yüksek frekansa sahip tema olarak bulgularda yer almaktadır. Tablo 7’de yer alan bulgular dikkate alındığında okul yöneticilerinin kültürlerarası iletişim sürecinde yaşanan sorunların çözümünü temelde paylaşımı arttırma ile çözebileceklerini düşündükleri söylenebilir. Bunun yanı sıra en az frekansa sahip olan *tek kimlik oluşturma* ve *üst kimlik oluşturma* temaları da bulgular arasında dikkat çekmektedir. Kültürlerarası iletişim sürecinde yaşanan sorunları özellikle kurum içerisinde değerlendirdiklerinde, okul yöneticilerinin evrensel değerleri benimsemeye alternatif olarak bu iki öneriyi sundukları söylenebilir. Kültürlerarası iletişim sürecinde yaşanan sorunların çözümüne ilişkin temaları destekleyen okul yöneticisi görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Başka yerlerden gelenler oluyor, onlarla aramızda sorun olmaması için daha fazla iletişim kurmalıyız. Ancak bu şekilde birbirimizi anlarız, daha çok diyalog kurarak” (K70).

“Birbirimizi yermek, birbirimizden kaçmak çözüm olmaz. Farklılıkların bizi zenginleştireceğini düşünmeliyiz, mesela ben öyle yapıyorum. Farklı yerden gelenlerle daha çok iletişim kuruyorum, zenginleştiriyorum bilgimi” (K68).

“Bazen başka illerden öğretmen arkadaşlar geliyor, onlara hoşgörülü davranıyoruz. Birbirimizi tanıyoruz. Çocukların için de eğitsel etkinlikler ile bu

durumu sağlayabiliriz. Onların farklı kültürleri tanımalarını sağlayacak etkinlikler yapabiliriz. Onları eğitebiliriz” (K31).

“Her şey saygı ile olur. Birbirimize insan olarak bakacağız, kabul edeceğiz, saygı duyacağız. Bunu yapsak zaten sorun olmaz” (K12).

“Okulu hepimizi birlikte tutan bir kimlik olarak düşünürsek, hepimiz yalnızca okulun kimliğini benimsesek zaten sorun yaşamayız. Kimin ne olduğunu kimse bilmez, kimliğimiz okulumuz olur” (K74).

“Sevmek zorunda değiliz, hoşgörülü olsak yeter. Mesela ben bazılarını sevmesem de hoşgörülü davranıyorum. Öyle kabul ediyorum. Önemli olan iş yapmamız” (K15).

“Okul kültürünü oluştursak sorun yaşamayız, herkes o kültüre uyar, benimserse sorun kalmaz” (K21).

“Evrensel değerleri benimseyen insanlar sorun yaşamazlar. Herkese insan olduğu için hoşgörülü, saygılı davranırlar. Herkese eşit yaklaşırlar. O zaman sorun kalmaz” (K38).

“Davranışlarımızı seçebiliriz. Kişinin yanlış anlayabileceği davranışlara göstermemeye çalışırız. Sorun yaratan durumlarda uyumlu davranırız. Biraz empati kurabiliriz. Böyle olursa sorunlar azalır.” (K41).

Kültürlerarası iletişim sürecinde yaşanan sorunların çözümüne ilişkin elde edilen temalar incelendiğinde kültürlerarası iletişim yeterliliğini açıklamak için geliştirilmiş olan modellerin boyutları ve süreçleri ile benzerlik gösterdikleri görülmektedir.

Kültürlerarası iletişim yeterliliği, farklı kültürlerle etkin ve etkili iletişim kurabilmek için sahip olunması gerektiği düşünülen becerilerden oluşmaktadır. Bu becerilerin gelişmesi için eğitsel etkinlik düzenlemek ve farklı kültürdeki bireyler ile diyalog arttırmak yararlı yöntemler olarak değerlendirilmektedir. K70 ve K68 ifadelerinde diyalog arttırma temasına atıfta bulunurken K31 eğitsel etkinlik ve hoşgörülü olma temalarına vurgu yapmaktadır.

K31’in ve K15’in ifadelerinde vurgu yaptıkları hoşgörülü olma ile birlikte saygılı ve kabul edici olma, davranışlarda seçici olma ve empati kurabilme kültürlerarası iletişim süreci açısından bireylerin sahip olmaları gereken önemli nitelikler olarak değerlendirilmektedir. K12 ifadesinde saygı ve kabul temalarına vurgu yaparken K41 davranışlarda seçici olma ve empati kurabilme temalarına atıfta bulunmaktadır.

K38’in ifadesinde de görülebilen evrensel değerleri benimseme teması ise farklı kültürleri bilen ancak kabul etme düzeyinde sorun yaşayan bireylerin tercih ettiği bir yol

olmakla birlikte farklı kültürleri koşulsuz kabul eden ve bireylerin en üst noktada geliştirip benimsediği bir üst kimlik olarak da değerlendirilebilmektedir. Bu bağlamda kültürlerarası iletişim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin çözüm yollarının ilgili literatür ile paralel olduğu belirtilebilir.

4.5 Okul Yöneticilerinin Kültürlerarası Eğitime İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada okul yöneticilerine yöneltilen “Kültürlerarası eğitim denildiği zaman aklınıza neler geliyor” sorusu ana tema olarak kabul edilmiş ve analiz sonucunda elde edilen temalar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12 Okul Yöneticilerinin Kültürlerarası Eğitime İlişkin Görüşlerine Ait Temalar

| Tema | f |
|------------------------------|----------|
| Farklılıkları tanıma eğitimi | 5 |
| Çok kültürlü eğitim | 20 |
| Önyargısız eğitim | 1 |
| Herkes için eğitim | 1 |
| Duyarlı eğitim | 1 |
| Vizyon geliştirme | 1 |
| Köy-kent ayrımını azaltma | 1 |
| Gökkuşığı | 1 |
| Bilgim yok | 45 |

Tablo 12’de yer alan okul yöneticilerin kültürlerarası eğitime ilişkin görüşleri incelendiğinde; okul yöneticilerinin çoğunluğunun kültürlerarası eğitime ilişkin bilgi sahibi olmadıkları görülmektedir. Temalar incelendiğinde kültürlerarası eğitime ilişkin görüşlerini paylaşan okul yöneticilerinin en çok *Çok kültürlü eğitim* temasında yoğunlaştıkları görülmektedir. *Farklılıkları tanıma eğitimi* temasının da ikinci en yüksek frekansa sahip olduğu görülmektedir. Kültürlerarası eğitime ilişkin temaları destekleyen okul yöneticisi görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Ötekini tanımamız için verilebilecek eğitim...” (K1).

“Çok kültürlü eğitim ile aynıdır. Bütün kültürel değerleri içeren bir eğitim sürecidir” (K74).

“Farklı farklı manevi değerleri öğrenmeye olanak tanıyan eğitim” (K61).

“İnsanın vizyonunu geliştiren eğitim. Farklı kültürleri, örfleri, adetleri tanıyorsunuz. Vizyonunuz gelişiyor” (K43).

“İçerisinde her şeyi barındıran eğitim olabilir. Önyargısız her kültürü içeren ve öğreten bir eğitim olabilir” (K29).

“Herkeseye uygun eğitim diyebilirim” (K30).

“Birbirimize karşı daha duyarlı olmamıza katkı sağlayacak bir şey olabilir” (K15).

“Bizim okulumuzda köy-kent ayrımı olabiliyor. Birbirlerinden farklı olabiliyor çocuklar. Aradaki farkı azaltabilecek bir eğitimdir diyebilirim” (K51).

“Aslında birbirimizden farklıyız. Hepimizin getirdiği özellikler var, bunlar da renkler gibi. Birçok rengin barındıran gökkuşağı gibi bir eğitim olabilir” (K63).

Okul yöneticilerinin kültürlerarası eğitime ilişkin yeterli düzeyde bilgi sahibi olmamaları, bilgi sahibi olanların ise kültürlerarası eğitim ile çok kültürlü eğitimi eşdeğer tutmalarının literatürle benzer nitelikte olduğu söylenebilir. Kültürlerarası kavramı, kültürlerin karşılıklı etkileşimini ifade ederken çok kültürlülük kavramı birçok kültürün bir arada bulunduğu ortamı ifade etmektedir ancak literatürde kültürlerarası kavramı ağırlıklı olarak uluslararası farklar için kullanılmakta ve ulusal düzeydeki kültürel farklar için çok kültürlülük kavramı tercih edilmektedir. Bu bağlamda bulguların bu ikilem içerisinde kalmasının doğal olduğu söylenebilir.

K1, K61 ve K43 tarafından paylaşılan ifadeler farklılıkları tanıma eğitimi temasını vurgulamaktadır. Kültürlerarası eğitimin farklılıkları tanıma eğitimi olarak adlandırılması, kültürlerarası eğitimin uygulanma düzeyi ile ilişkili olduğu için oldukça doğru bir yaklaşım şeklinde nitelendirilebilmektedir. K43 ifadesi ile kültürlerarası eğitimin aynı zamanda vizyon geliştirmeye de katkı sağladığını belirtmektedir.

K51’in ifadesi, kültürlerarası eğitimin köy-kent gibi küçük alanlardaki kültürel farklılıkları da kapsayıcı nitelikte olmasına uygun bir örnek niteliğindedir. Yine K63’ün ifadesi de kültürlerarası eğitimin farklı kültürlerin kendi kültürel özellikleri ile varlıklarını sürdürmelerine katkı sağlayıcı rolüne örnek olarak verilebilmektedir.

K15’in ifadesinde doğrudan vurguladığı duyarlı eğitim teması, K29 tarafından paylaşılan ifade de dolaylı olarak görülebilmektedir. Kültürlerarası eğitim, bireylerin kendi

kültürlerine olduğu kadar farklı kültürlerle de duyarlı olmalarına katkı sağlayan, aynı zamanda bütün farklılıklara duyarlı bireyler yetiştirilmesini hedef alan bir eğitim yaklaşımı olarak da bilinmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin sınırlı düzeyde de olsa kültürlerarası eğitime ilişkin bilgi ve farkındalık sahibi oldukları söylenebilmektedir.

4.6 Okul Yöneticilerinin Kültürlerarası Eğitimin Uygulanmasına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada okul yöneticilerine yöneltilen “Kültürlerarası eğitimin uygulanması ile ilgili olarak ne düşünüyorsunuz” sorusu ana tema olarak kabul edilmiş ve analiz sonucunda elde edilen temalar Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13 Okul Yöneticilerinin Kültürlerarası Eğitimin Uygulanmasına İlişkin Görüşlerine Ait Temalar

| Tema | f |
|------------------------------|----|
| Örtük program | 1 |
| Seçmeli dersler | 10 |
| Sınıf dışı etkinlikler | 5 |
| AB projeleri | 10 |
| Toplantılar | 1 |
| Kitaplar (Ders materyalleri) | 1 |
| Uygulanmıyor | 5 |
| Bilgim yok | 45 |

Tablo 13’de yer alan bulgular doğrultusunda, okul yöneticilerinin kültürlerarası eğitimin uygulanmasına ilişkin görüşleri incelendiğinde; çoğunluğunun kültürlerarası eğitime ilişkin bilgi sahibi olmadıkları gibi uygulamasına ilişkin de bir görüş belirtmedikleri görülmektedir. Temalar incelendiğinde kültürlerarası eğitimin uygulanma düzeyine ilişkin görüşlerini paylaşan okul yöneticilerin en çok *seçmeli dersler* ile *AB projeleri* temalarında yoğunlaştıkları görülmektedir.

Tablo 9’da yer alan bulgular dikkate alındığında okul yöneticilerinin kültürlerarası eğitim kavramının uygulanma düzeyini Milli Eğitim Bakanlığı ve Ulusal Ajans tarafından yürütülmekte olan projeler ile ilişkilendirdikleri söylenebilir. Aynı zamanda okul yöneticilerinin mevcut öğretim programları içerisinde yer alan seçmeli derslerin de farklı

kültürleri tanıtıcı nitelikte olduklarını göz önünde bulundurdıkları belirtilebilir. Kültürlerarası eğitimin uygulanmasına ilişkin temaları destekleyen okul yöneticisi görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Derslerin içerisinde farklılıklar geçiyor. Bizlerde geçtikçe derslerin içerisinde bahsediyoruz. Seçmeli dersler de var” (K1).

“Seçmeli dersler var farklı kültürel değerlere uygun olan” (K23).

“Sınıf içerisinde derslerde geçiyor, sınıf dışında da etkinlikler ile farklı kültürleri ve kültürel değerleri tanıtıyoruz. Tanıyoruz aynı zamanda. Farklı şehirden gelen öğretmen arkadaşlar da yardımcı oluyor” (K69).

“AB projeleri ile farklı kültürler tanınabiliyor. Ben hiç katılmadım ama öyle olduğunu biliyorum” (K41).

“Öğrenciler için ders içi ve ders dışı etkinlikler yapmaya çalışıyoruz. Kendi aramızda da toplantı düzenliyoruz, etkinlik yapıyoruz. Tanımaya çalışıyoruz” (K52).

“Ders kitaplarında geçiyor. Geçtiği zamanlarda anlatıyoruz” (K33).

“Doğrudan böyle bir eğitim yok ve uygulanmıyor ancak derslerde görülüyor. Kitaplarda var. Biraz da bizler etkinlik düzenleyip yapmaya çalışıyoruz” (K71).

Öğretim programları içerisinde kültürlerarası eğitimle ilişki olabilecek kültür ve kültürel farklılıklara değinen kazanımlar mevcut olmakla birlikte okullarda doğrudan kültürlerarası eğitimle ilişkili herhangi bir uygulama yer almamaktadır. Milli ve uluslararası kültürel öğelere ilişkin ders kitapların içerisinde sınırlı düzeyde bilgiler yer almaktadır ancak hem ulusal hem de uluslararası düzeyde farklı kültürleri tanıtıcı, kültürlerarası iletişim yeterliliğini geliştirici uygulamalar yapılmamaktadır. Nitekim K33, K69 ve K71 görüşlerinde tam olarak bu duruma atıfta bulunmaktadır. Öğretim programlarında yer alan unsurlara bağlı olarak düzenlenmeye çalışılan ders içi ve ders dışı eğitsel etkinlikler ile kültürler tanıtılmaya, farklı kültüre duyarlı bireyler yetiştirilmeye çalışılmaktadır. K1’in ifadesinde de görüldüğü üzere seçmeli dersler ile süreç desteklenmeye çalışılmaktadır.

K41’in belirttiği AB projeleri ile farklı kültürleri tanıtmaya ve kültürlerarası diyalogu geliştirmeye yönelik olarak devam etmektedir. Yapılan projelerin farklı kültürleri tanıtıcı nitelikleri mevcut olmakla birlikte kültürlerarası eğitimin doğrudan örnek uygulamaları olarak değerlendirilebilmeleri mümkün görülmemektedir. Bu bağlamda kültürlerarası

eğitimin uygulanmasına ilişkin görüşlerin ilgili literatür ile benzer olduğu söylenebilmektedir.

4.7 Okul Yöneticilerinin Kültürlerarası Eğitimin Öneme İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada okul yöneticilerine yöneltilen “Kültürlerarası eğitimin öneme ilişkin ne düşünüyorsunuz” sorusu ana tema olarak kabul edilmiş ve analiz sonucunda elde edilen temalar Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14 Okul Yöneticilerinin Kültürlerarası Eğitimin Öneme İlişkin Görüşlerine Ait Temalar

| Tema | f |
|--------------------------------|----------|
| Önyargıları yıkma | 10 |
| Çatışmayı azaltma | 5 |
| Kültürel duyarlılık kazandırma | 5 |
| Farklılıkları tanıma | 10 |
| Ortak değer yaratma | 3 |
| Kendini tanıma | 1 |
| Kültürel birleşme | 2 |
| Ayrışma | 1 |
| Bilgim yok | 45 |

Tablo 14’de yer alan okul yöneticilerin kültürlerarası eğitimin öneme ilişkin görüşleri incelendiğinde; okul yöneticilerinin çoğunluğunun kültürlerarası eğitime ilişkin bilgi sahibi olmadıkları gibi öneme ilişkin de bir görüş belirlemedikleri görülmektedir. Temalar incelendiğinde kültürlerarası eğitimin öneme ilişkin görüşlerini paylaşan okul yöneticilerinin en çok *önyargıları yıkma* ile *farklılıkları tanıma* temalarında yoğunlaştıkları ancak önemli bir kısmının fikri olmadığı görülmektedir. Kültürlerarası eğitimin öneme ilişkin temaları destekleyen okul yöneticisi görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Zaman zaman birbirimizi tanımadığımız için çatışıyoruz ve birbirimize karşı önyargılarımız da var. Bununla önyargıları azaltabiliriz, belki çatışmadan anlaşabiliriz. Birbirimizi tanıyabiliriz” (K8).

“Başka şehirde yaşamış öğretmen arkadaşlar geliyor. Yetişme şekillerimiz farklı, alışkanlıklarımız farklı. Birbirimizi tanıyana kadar sorun yaşatabiliyoruz. Bu eğitimi alsak belki farklı şeyleri de öğrenebiliriz” (K33).

“Farklı kültürlerimiz olsa da hepimiz insanız. Birbirimizi anlamaya, tanımaya çalışmalıyız. Birbirimize duyarlı olmalıyız. Bunu sağlayabilmek için bu eğitime ihtiyacımız var diyebiliriz” (K49).

“Ben kendi kültürümü de tam olarak bildiğimi düşünmüyorum. Benim gibi düşünenler de vardır. Bence bu eğitim önce bizim kendimizi ve kendi kültürel değerlerimizi tanımamız için gerekiyor” (K27).

“Önemi olduğunu düşünmüyorum. Olumsuz etkileri olabilir. Ayrışmamızı sağlayabilir. Yanlış düşünceleri geliştirebilir” (K17).

K8 ve K33 tarafından paylaşılan ifadeler önyargıları yıkma, çatışmayı azaltma ve farklılıkları tanıma temalarını vurgularken K49 tarafından paylaşılan ifade kültürel duyarlılık kazandırma ve farklılıkları tanıma temalarına atıfta bulunmaktadır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin kültürlerarası eğitimin öneminde önyargıları yıkma ve farklılıkları tanıma temaları ile kültürlerarası eğitimi, zenofobiyi (yabancı düşmanlığını) önlemede kullanılabilecek bir araç olarak değerlendirdikleri söylenebilir.

Kültürlerarası eğitimin önemine ilişkin bulgularda önyargıları yıkma ve farklılıkları tanıma temaları ile çatışmayı azaltma ve kültürel duyarlılık kazandırma temaları kültürlerarası iletişim süreci ile ilişkili olarak da değerlendirilebilir. Kültürler arasında etkin ve etkili iletişimin sağlanabilmesi için kültürlerarası eğitim önemli bir araç olarak görülmektedir. Bireylerin önyargılarını yıkma ve bireyler arasındaki çatışmayı azaltma ile birlikte bireylerin farklılıkları tanıyıp kültürel duyarlılık kazanmalarına imkân tanımak için kültürlerarası eğitim önem arz etmektedir.

Kültürlerarası eğitim K27'nin ifadesinde de belirttiği üzere bireylerin kendi kültürlerini de daha yakından tanımalarına olanak tanımaktadır. K17'nin ifadesi ile vurguladığı ayrışma teması ise kültürlerarası eğitime ilişkin mevcut önyargıları destekleyici niteliktedir. Bu bağlamda bulguların sınırlı düzeyde de olsa ilgili literatür ile benzer olduğu belirtilebilmektedir.

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA

Araştırmanın amacına uygun olarak belirlenmiş ilk alt problem ile okul yöneticilerinin *kültür* ve *kültürel farklılık* kavramlarına ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Okul yöneticileri, *kültür* kavramını çoğunlukla *ortak değerler* ve *insanın oluşturduğu değerler* ile ilişkilendirmektedir. Ügeöz (2013) kültürün, toplum içerisindeki bireylerin müşterek kimlikleri olduğunu belirtirken Erden ve Akman (2002) ise kültürü, bir grubun sahip olduğu ortak tutum, davranış ve değerler bütünü olarak tanımlamaktadır. Kongar (1981) kültürün, bireylerin etkin ve yaratıcı faaliyetleri sonucunda oluşturdukları maddi ve manevi değerler bütünü olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin kültür kavramını literatürde yer alan tanımlarla benzeşik bir şekilde tanımladıkları söylenebilmektedir.

Okul yöneticilerinin kültür kavramını, UNESCO tarafından 1982 yılında düzenlenen *Dünya Kültür Politikaları Konferansı Sonuç Bildirgesi*'nde yer alan kültür tanımına benzer şekilde *manevi yapılar*, *değerler sistemi* ve *örf ve adetler* ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Kültürün tanımlarında yer alan manevi yapılar, değerler, örf ve adetler aynı zamanda kültürü oluşturan ögeler arasında da yer almaktadır (Soydaş, 2010; Barutçugil, 2011a). Bu bağlamda okul yöneticilerinin kültürü tanımlarken kültürel ögeleri de göz önünde bulundurdukları söylenebilmektedir.

Okul yöneticilerinin *kültür* tanımları, Ünlü (2012) tarafından 8. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ünlü (2012) gerçekleştirdiği araştırmanın sonucunda öğrencilerin, kültürü “atalardan kalan miras, gelenek ve görenekler, başka milletler ile farklar, geçmişten kalan ve geleceğimizi şekillendiren bilgiler” olarak tanımladıklarını ifade etmiştir.

Kültürün *coğrafi yapılar* ve *birikim* ile özdeşleştirilmesi Kroeber ve Klukhohn'un 1952 yılında yapmış oldukları araştırma sonucunda ifade ettikleri kültürün medeniyetler anlamında kullanılan ve geçerliliğini koruyan tanımı ile benzeşmektedir.

Kültürün okul yöneticileri tarafından *içsel değişim* olarak nitelendirilmesi ise toplumun üyeleri tarafından öğrenilen ve toplumun üyelerinin davranışlarını şekillendiren nitelikleri ile özdeşleşmektedir. İçsel değişim, kültürün doğrudan görülemeyen niteliklerinden olmakla birlikte Weaver (1986) tarafından oluşturulmuş *Buz Dağı Modelindeki* görünmeyen yüzü yansıtmaktadır. Aynı zamanda Hall'un (1981) ifade ettiği gibi kültür insan yaşamının her anını etkilemektedir.

Okul yöneticilerinin *kültürel farklılık* kavramına ilişkin görüşleri incelendiğinde çoğunlukla *yaşam biçimlerindeki farklılıklar, başka coğrafyalardaki yaşamlar ve toplumsal farklar* ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Rengin ve Polat (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin, öğrencilerine yönelik kültürel farklılık algıları belirlenmeye çalışılmış, araştırma sonucunda kültürel farklılık algısının en çok dil ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili araştırmanın sonucunun okul yöneticilerinin *başka coğrafyalardaki yaşamlar* ifadesi ile sınırlı düzeyde benzeştiği söylenebilmektedir.

Kültürün, *toplumsal farklar ve yaşam biçimlerindeki farklılık* ile özdeşleştirilmesi, Peterson (1991) tarafından da ifade edildiği üzere kültürün, bireylerin sahip oldukları dil, din, etnik köken, biyolojik özellikler, yaşam alanları, eğitim durumları gibi birçok değişkeni içeren oldukça geniş bir yelpaze olması ile ilişkilendirilebilmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin kültürü, oldukça farklı nitelikler barındıran ve öğrenilebilir unsurlarla entegre edilmiş yapısı içerisinde değerlendirdikleri ayrıca yaşam biçimlerine yansıyan farklılıklar açısından gözlemleyebildikleri belirtilebilir.

Okul yöneticilerinin kültürel farklılıkları *örf ve adetler* ile ilişkilendirmeleri, farklılığın ulusal düzeyde de oluşabileceği bilgisine sahip olduklarını göstermektedir. Türk Dil Kurumu Sözlüğü içerisinde yer alan kültür tanımında örf ve adetlerin de kültürel öğeler olduğu belirtilmektedir. Bu doğrultuda örf ve adetlerin kültürlerarası farklılığın gözlenmesine yardımcı olacak öğeler oldukları belirtilebilir. Bu ilişkilendirme aynı zamanda kültürün tarihsel ve sürekli olma (Soydaş, 2010) özelliklerine de vurgu yapmaktadır. Kültürün değişebilir özellikleri ile birlikte birçok toplumun korumaya çalıştığı ve miras olarak değerlendirdiği örf ve adetler, kültürel farklılıkların kolaylıkla gözlenebilir öğeleri olarak ifade edilmektedir. Okul yöneticilerinin kültürel farklılıkları, Klukhohn ve Strodbecks (1961) tarafından zaman yönelimi kategorisinde geçmiş, şimdi ve gelecek olarak yapılan sınıflandırmasına benzer bir şekilde tanımladıkları söylenebilir.

Okul yöneticilerinin, kültürel farklılıklar ile *manevi farklılıkları* eşleştirdikleri görülmektedir. Kültürün manevi öğelerinin; *inanç sistemleri, değerler, normlar, ahlak, din, toplumsal sistem* (Tezcan, 2008) gibi daha soyut unsurlar olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin kültürel farklılıkları ulusal ve uluslararası bağlamda eş zamanlı olarak değerlendirdikleri söylenebilmektedir.

Okul yöneticilerinin kültürlerarası iletişim kavramına ilişkin görüşleri incelendiğinde kültürlerarası iletişim kavramını, *farklı olanla konuşma* ve *kişilerarası iletişim* temaları ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Temel anlamda kişilerarası mesaj alıp verme ya da etkileşim olarak tanımlanan ve iletişim sürecinde etkili olan algılama farklılıkları (Soydaş, 2010) iletişim sürecine kültürün dâhil olması olarak açıklanmaktadır. Bunun yanı sıra kişiler arası iletişim ile kültürlerarası iletişim arasındaki temel fark da kültürlerarası iletişimin kültürel olarak farklı bireyler arasında gerçekleşmesi şeklinde ifade edilmektedir (Kartarı, 2006). Bu bağlamda okul yöneticilerinin kültürlerarası iletişime ilişkin görüşlerine dayalı olarak ortaya çıkan hem farklı olanla konuşma hem de iletişim temalarının literatürle benzeşik olduğu söylenebilmektedir.

Kültürlerarası iletişimin zenginlik olarak görülmesi, iletişim sürecine bireylerin daha istekli ve daha etkin katılmalarına katkı sağlamaktadır. *Çatışmalı iletişim* teması, kültürlerarası iletişim sürecinde kültürlerarası iletişim yeterliliğine sahip olmayan bireylerin yanlış mesaj gönderme ve gelen mesajı yanlış yorumlama durumlarında karşılaşılabilen çatışmalara örnek olarak gösterilebilmektedir. Samovar, Porter ve McDaniel (2013) kişilerarası iletişim ile kültürlerarası iletişimde sürecin aynı şekilde devam ettiğini ancak farklı kültürden bireylerle iletişim kurulurken kaygı, endişe, belirsizlik ve anlam karışıklıklarının daha yoğun olabileceğini belirtmektedir (Üstün, 2011; Kartarı, 2014).

Özmen ve Aküzüm (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul ortamında kültürel farklılıklardan kaynaklanan çatışmalar ve çatışma yönetim yaklaşımları incelenmiştir. Araştırma sonucunda ilgili okulda kültürel farklılıklardan kaynaklanan çatışmaların yaşandığı ve bu kültürel çatışmaların aynı zamanda iletişim probleminin de göstergesi olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda *çatışmalı iletişim* temasının literatür ile benzer nitelik taşıdığı belirtilebilmektedir.

Etkili olmayan iletişim teması ise, kültürlerarası iletişim sürecinde iletişimin etkin bir şekilde gerçekleşmesini engelleyen bariyerlerden önyargı ve kalıp düşünceler ile ilişkilendirilebilmektedir. Miller ve Steinberg (1976) tarafından kişiler arası iletişim, bireyler arasındaki istemli anlam aktarma süreci olarak tanımlanmakta iletişimin fiziksel, biyolojik ve algısal farklılıklardan etkilendiği belirtilmektedir (Soydaş, 2010; Kartarı, 2014). Bu durumda gönderen-alıcı arasında bulunan farklılıkların mesajları anlamlandırmada ayrışmalara neden olacağı ve mesajlara yüklenen farklı anlamlar nedeniyle iletişimin etkili olamayacağı söylenebilir.

Heyecan teması hem iletişime katılma isteğini hem de iletişime katılma kaygısını bir arada bulundurmaktadır. Farklı kültürden bir kişi ile iletişim kurmada yeni bilgi ve beceriler kazanma heyecanı iletişime katılma isteğini arttırabilmektedir. Bunun yanı sıra iletişim sürecinde alınıp verilen mesajlara farklı anlamlar yüklenebilme olasılığı da kaygıyı beraberinde getirebilmekte uç durumlarda iletişimin etkililiğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Ügeöz, 2003; Üstün, 2011).

Kültürlerarası iletişime ilişkin görüşlerde yer alan *heyecan*, *zenginlik*, *etkili olmayan iletişim* ve *çatışmalı iletişim* temaları, aynı zamanda Hofstede (2001, 2003) tarafından ortaya atılmış olan *Kültürel Boyutlar Kuramında* yer alan *belirsizlikten kaçınma* boyutuna işaret etmektedir. Bireylerin belirsizlik içeren durumlarda gösterdikleri davranışları merkeze alarak oluşturulmuş olan boyut bağlamında, okul yöneticilerinin, heyecan ve zenginlik temaları ile zayıf belirsizlikten kaçmaya; çatışmalı iletişim ve etkili olmayan iletişim temaları ile de yüksek belirsizlikten kaçmaya örnek ifadeler kullandıkları belirtilebilmektedir.

Okul yöneticilerinin kültürlerarası iletişim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin temalar incelendiği zaman, *dil* ve *din* farklılıklarından kaynaklanan sorunlarda yoğunlaşma olduğu görülmektedir. Araştırma Güneydoğu Anadolu Bölgesinde gerçekleştirilmiş ve katılımcıların büyük bir çoğunluğu bölgede görev yapmaya devam etmektedir. Çeşitli nedenlerden dolayı yaşanan iç göçler ve son zamanlarda artan mülteci sayısı nedenlerinden dolayı bölgede dil ve din kaynaklı sorunlarla karşılaşılmasının olağan olduğu söylenebilir. Erdem (2017) mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapmakta olan öğretmenler ile gerçekleştirdiği araştırmasında yaşanan en önemli sorunun *dil sorunu* olduğunu belirtmiştir. Yılmaz ve Şekerci (2016) ise araştırmalarında Güneydoğu ve Doğu Anadolu Bölgesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak öğrencilerin sınıf

içerisinde *dil kaynaklı* olarak yaşadıkları sorunları incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğrencilerin *anlama ve algılama* ile ilgili sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca bölgeye yönelik yapılan çalışmalarda her ne kadar dini farklılıklara dair bulgulara rastlanılmasa da bu çalışmada elde edilen temalar arasında dil-din farklılığı yer almaktadır. Bu durumun yaşanılan göçler nedeniyle yer değiştiren nüfusun, yerleşik nüfusla aynı dine mensup olmasına rağmen, mezhepsel farklılıklarından kaynaklandığı söylenebilir. Bu bağlamda kültürlerarası iletişim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin dil temasının literatürde yer alan diğer çalışmalar ile benzer özellikte olduğu ancak din temasının bölgeye yönelik yeni bir bulgu olduğu söylenebilmektedir. Ülkemizde çokkültürlü ortamlarda gerçekleştirilen araştırmalarda dil farklılıklarına ilişkin bulgular gözlenmekte ancak dini farklılıklara ilişkin bulgular yeterli düzeyde yer almamaktadır.

Okul yöneticileri, kültürlerarası iletişim sürecinde din farklılıklarından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını da belirtmişlerdir. Diyanet İşleri Başkanlığı'nın isteği doğrultusunda Türkiye İstatistik Kurumu tarafından 2014 yılında yapılan ve yayınlanan *Türkiye'de Dini Hayat* araştırma raporunun sonuçlarında ülkemizde yaşayan kişilerin %99,2'sinin İslam dinine mensup oldukları görülmektedir (Diyanet İşleri Başkanlığı, 2014). Yapılmış olan bu araştırma sonuçları dikkate alındığında kültürlerarası iletişim sürecinde dini farklılıklarından kaynaklanan sorunların mezhepsel farklılıklar bağlamında yaşandığı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra okul yöneticilerin farklı toplumlardan bireyler ile yaptıkları görüşmeler sırasında ya da yurtdışı deneyimlerinde de bu sorunla karşılaştıkları değerlendirilebilmektedir.

Okul yöneticilerinin karşılaştıkları *doğrudan reddetme ve direnme* temaları Bennet (1998) tarafından geliştirilmiş olan *Kültürlerarası Duyarlılık Modelinin reddetme ve savunma* basamaklarını oluşturmaktadır. Bu bağlamda yöneticilerin kültürlerarası iletişim kurmaya çalıştıkları bireylerin henüz etnogöreceli dönemin ilk iki basamağında oldukları söylenebilir. Burada karşı taraftaki bireyde kültüre ilişkin net bir şekilde *biz ve onlar* ayrımının olduğu da belirtilebilir ki *koşulsuz kabul edememe* teması da *etnikmerkezci* dönemin son basamağı olan *indirgeme* basamağına dâhil edilebilmektedir. İndirgeme basamağında bireyler, farklı kültürleri tanımakta ama kabul edememekte ve çözüm olarak da evrensel bir kültür kalıbı oluşturmayı tercih etmektedir.

Okul yöneticilerinin kültürlerarası iletişim sürecinde karşılaştıkları sorunların çözümüne ilişkin görüşleri kapsamında oluşturulan temalar incelendiğinde *diyalog*

arttırma, eğitsel etkinlikler, saygı ve kabul temalarında yoğunlaşma olduğu görülmektedir. *Diyalog arttırma, hoşgörülü olma, davranışlarda seçici olma, empati kurma ve saygıyla kabul etme* Bennett (1998) tarafından geliştirilen Kültürlerarası Duyarlılık Modelinin *etnogöreceli* düzeyinde yer alan *kabul etme ve uyum sağlama* basamakları ile örtüşmektedir. Bu basamaklarda bireyler farklı kültürleri tanımaya, keşfetmeye, onlarla empati kurmaya ve iletişimin devamlılığı için davranışlarında seçici olmaya başlamaktadır.

Kültürlerarası iletişim sürecinde karşılaşılan sorunların çözümüne ilişkin *diyalog arttırma ve eğitsel etkinlikler* temaları Fantini (2013) tarafından tanımlanmış olan kültürlerarası iletişim yeterliliği bileşenleri içerisinde yer alan *gelişimsel süreç içerisinde* değerlendirilebilmektedir. Fantini (2013) bireylerin farklı kültürlerden kişiler ile etkili iletişim kurabilmeleri için sahip olmaları gereken kültürlerarası iletişim yeterliliğinin farklı aşamalar ile geliştirilmesi gerektiğini söylemektedir. Bu aşamalar içerisinde önemli bir yere sahip olan *gelişimsel süreç aşamasında* bireyler yoğun bir şekilde kültürlerarası iletişime maruz kalmakta kültürel etkileşimi üst seviyede yaşamaktadır. Bu bağlamda sorunların çözümüne ilişkin görüşlerde yer alan diyalog arttırma ve eğitsel etkinliklerin gelişimsel süreç içerisinde yer aldığı belirtilebilmektedir.

Okul yöneticilerinin kültürlerarası iletişim sürecinde yaşanan sorunların çözümüne ilişkin oluşturdukları temalardan *diyalog arttırma* temasının Aksoy (2016) tarafından yapılmış olan araştırmanın sonuçları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Aksoy (2016) tarafından öğrencilerle gerçekleştirilen çalışmada kültürlerarası duyarlılığın artırılması için diğer kültürlerden gelen bireyler ile diyalogun artırılarak daha fazla deneyim kazanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Özcan ve Polat (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise öğretmen ve yöneticilerin kültürlerarası iletişimi, ayırmaya neden olan bir süreç olarak değil de zenginlik kaynağı olarak görmeleri gerektiği ve bunun için de sosyal faaliyetlerin artırılmasının uygun olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bekiroğlu ve Balcı (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da üniversite öğrencilerinin kültürlerarası iletişim duyarlılıkları incelenmiş ve öğrencilerin farklı kültürler ile iletişim kurarken saygılı, hoşgörülü ve açık fikirli olmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda kültürlerarası iletişim sürecinde hem yaşanan sorunları gidermek, hem iletişim bariyerlerini aşmak hem de iletişimi daha etkin hale getirmek için diyalog arttırma, hoşgörülü olma ve empati kurmanın kullanılacak etkili araçlar olduğu söylenebilir.

Kültürlerarası iletişim sürecinde yaşanan sorunların çözümüne ilişkin temalarda *üst kimlik oluşturma* ve *tek kimlik oluşturma* temaları dikkat çekmektedir. Karaman (2014) tarafından yapılan çalışmada yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin kültürlerarası iletişim sürecindeki adaptasyonları incelenmiştir. Araştırma sonucunda *reddetme basamağında* yoğunlaşma olduğu; *kabul etme* ve *uyum sağlama* basamaklarının da etkili olduğu görülmüştür ancak ilgili araştırmada *etnomerkezci dönemin* daha etkin olduğu görülmektedir. Üst kimlik ve tek kimlik oluşturma; Karaman (2014)'nın çalışmasında ön plana çıkan, karşı kültürü doğrudan yok saymayı içeren reddetme basamağı ve bütün kültürleri kabul ederek yeni bir kimlik oluşturmayı anlatan bütünleşme basamağı ile özdeşleşmektedir.

Kültürlerarası iletişimde karşılaşılan sorunların çözümünde yer alan *arabulucu olma* teması, gönderen ile alıcı arasındaki mesajların *kodlama* ve *yorumlama* aşamalarında (Kartarı, 2014) her iki taraf için de ortak *sembolik* anlamlar taşıyacak şekilde iletilmesine yardımcı olunması olarak değerlendirilebilmektedir. Bu bağlamda arabuluculuk teması iletişim sürecinin aşamalarını işaret etmektedir.

Okul yöneticilerinin büyük bir kısmının kültürlerarası eğitimin kendisine, kültürlerarası eğitimin uygulanmasına ve önemine ilişkin bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Kültürel farklılıklar hakkında farkındalık ve bilgi sahibi olan; kurdukları kültürlerarası iletişimin farkında olan okul yöneticilerinin, kültürlerarası eğitime ilişkin sorulan üç soruya çoğunlukla *bilgim yok* cevabını vermelerinin iki nedenin olabileceği düşünülmektedir. Birinci neden okul yöneticilerinin büyük bir çoğunluğunun bu konuda gerçekten bilgi sahibi olmaması şeklinde belirtilebilmektedir. İkinci neden ise; okul yöneticilerinin yaşadıkları bölgede edindikleri deneyimler ile kendilerini politik baskı altında hissedip cevap vermekten kaçtıkları şeklinde ifade edilebilmektedir.

Okul yöneticilerinin kültürlerarası eğitime ilişkin görüşlerinde *çok kültürlü eğitim* ve *farklılıkları tanıma eğitimi* temaları ön plana çıkmaktadır. Literatürde kültürlerarası eğitim yerine çok kültürlü eğitimin üzerinde durulduğu görülmektedir (Polat, 2009, 2012; Temel, 2012; Yılmaz ve Yılmaz, 2012). Kültürlerarası eğitim ile çok kültürlü eğitimin benzer amaçlar taşıdığı ifade edilebilmekte ancak kelime anlamı ile farklı kültürlerin bir arada oluşunu anlatan çok kültürlülük yerine, bir arada olan kültürlerin aktif etkileşimini anlatan kültürlerarasılık terimi daha uygun görülmektedir.

Kültürlerarası eğitime ilişkin temalarında ön plana çıkan *farklılık eğitimi* teması; kültürlerarası eğitim, kültürel eksen dışında cinsiyet, yaş, engellilik, sosyal dışlanma, ekonomi gibi konularda yaşanan sorunları ve çözümleri de içermesi ile ilişkilendirilebilmektedir (Nohl, 2009). İngilizcede *diversity* olarak yer alan kavram dilimizde farklılık, çeşitlilik anlamlarında kullanılmaktadır. Kavramın yalnızca cinsiyet, ırk, din, dil gibi niteliklerdeki farklılaşmayı değil, belirli bir ortamdaki bütün farklılıkları ya da çeşitliliği içerdiği söylenebilmektedir (Özer, 2007). Bu bağlamda kültürlerarası eğitimin farklılıkların eğitimi ile özdeşleştirilmesinin literatüre uygun olduğu ifade edilebilmektedir.

Kültürlerarası eğitim programları başlangıçta uluslararası şirketler için geliştirilmiştir ancak daha sonra okul yöneticilerinin kültürlerarası iletişim sorunlarını çözebilmeleri ve kültürlerarası iletişim duyarlılığı kazanabilmeleri için geniş kapsamlı ve etkin bir alanda uygulanmaya başlanmıştır. *Avrupa Komisyonu Eğitim ve Kültür Genel Direktörlüğü* tarafından hazırlanmış olan *Kültürlerarası Öğrenme Kılavuzu* incelendiğinde kültürlerarası eğitimde hedef grubun nitelikleri dikkate alınarak planlanan, canlandırma, simülasyon, münazara gibi farklı teknikleri de kapsayan etkili ve özellikle kültürlerarası duyarlılığı artırıcı nitelikte olan kapsamlı eğitim programları olduğu görülmektedir (Gillart ve diğerleri, 2000). Okul yöneticilerinin çok kültürlü eğitim, farklılıkları tanıma eğitimi ile kültürlerarası eğitim arasında bağlantı kurmalarının literatürle uyumlu olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin kültürlerarası eğitimin uygulanmasını *AB projeleri ve seçmeli dersler* ile ilişkilendirdikleri, önemini ise önyargıları yıkma ve farklılıkları tanıma temaları ile eşleştirdikleri görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı ve Ulusal Ajans işbirliği ile eğitim kurumlarında kültürlerarası diyaloga katkı sağlayıcı projeler yapılmaktadır. Ancak yapılan projeler, doğrudan kültürlerarası eğitim olarak nitelendirilememektedir. Projeler, farklı kültürleri tanımaya ve kültürlerarası iletişim yeterliliğinin gelişmesine katkı sağlayacak nitelikte olmakla birlikte özellikle Fantini (2013) ve Byram (1997) tarafından vurgulanan kültürlerarası yeterliliğin gelişiminin bir boyutu olan *etkili deneyimleri* içermekle sınırlı kalmaktadır. Seçmeli derslerde ise hedef belirlenmesi ve hedefe uygun, doğru eğitsel etkinlikleri içeren planların hazırlanması gerekmektedir. Bu bağlamda seçmeli derslerin de kültürel farklılıkları tanımaya katkı sağlayıcı rolü olduğu belirtilebilir.

Kültürlerarası eğitimin önemine ilişkin görüşler incelendiğinde *önyargıları yıkma, çatışmayı azaltma, kültürel duyarlılık kazandırma, ortak değer yaratma ve kültürel*

birleşme temaları göze çarpmaktadır. Kültürlerarası eğitim süreci kültürlerarası iletişim yeterliliğini kazandırmaya ve geliştirmeye yönelik olarak gerçekleştirilmektedir (Eğinli, 2011; Üstün, 2011). Bu bağlamda kültürlerarası eğitimin önemine ilişkin elde edilen sınırlı sayıdaki temanın doğru ve yerinde olduğu söylenebilir.



BÖLÜM VI

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen sonuçlara ve yapılabilecek araştırmalar için önerilere yer verilmiştir.

6.1 Sonuç

Okul yöneticilerinin *kültürlerarası eğitim* ve *kültürlerarası eğitimle* ilişki kavramlar hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik olarak yürütülen çalışmada elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Kültüre ilişkin görüşlerde *ortak değerler* ve *insanların oluşturduğu değerler* temalarında sıklık görülmüştür. Okul yöneticilerinin kültürün bütünleştirici yönünü ön planda tuttukları ve *kültür* kavramını değerler çerçevesinde değerlendirdikleri görülmüştür.

- Kültürel farklılıklara ilişkin görüşlerde *yaşam biçimlerindeki farklılık*, *başka coğrafyalardaki yaşamlar* ve *toplumsal farklar* temalarında yığılma görülmüştür. Okul yöneticilerinin kültürel farklılıkları ulusal ve uluslararası düzeyde olduğu kadar daha küçük topluluklar özelinde de değerlendirdikleri fark edilmiştir.

- Kültürlerarası iletişime ilişkin görüşlerde *farklı olanla konuşma* ve *kişilerarası iletişim* temalarında sıklık görülmekle birlikte *zenginlik* temasının frekansının da yüksek olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin kültürlerarası iletişim ile kişiler arası iletişimi benzer olarak kabul etmekle birlikte farklı olanla iletişim kurmayı da zenginlik olarak değerlendirdikleri görülmüştür.

- Kültürlerarası iletişim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin bulgularda *dil* ve *din farklılıklarından kaynaklanan çatışmalar* ile *dil kaynaklı anlaşmazlık* temalarında yığılma görülmüştür. Kültürlerarası iletişim sürecinde karşılaşılan sorunlarda bölgelerin sosyoekonomik ve sosyokültürel yapılarının da etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Kültürlerarası iletişim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin bulgularda *din farklılıklarından kaynaklanan çatışmalar* teması çoğunlukla aynı dine mensup bireylerin yaşadığı bir ülkede mezhepsel farklılıkların, dini farklılıklar olarak da değerlendirilebildiği sonucunu göstermiştir.

- Kültürlerarası iletişim sürecinde yaşanan sorunların çözümüne ilişkin bulgularda *diyalog kurma, eğitsel etkinlikler* ile *saygı* ve *kabul* temalarında yığılma olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin kültürlerarası iletişim sürecinde yaşanan sorunları çözmek için kültürlerarası duyarlılık becerilerini kullanmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

- Kültürlerarası eğitime ilişkin görüşler incelendiği zaman *bilgim yok* temasında yığılma olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin kültürlerarası eğitim ile yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıkları ya da ilgili sorularda görüş belirtmekten çekindikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

- Kültürlerarası eğitime ilişkin görüşler incelendiği zaman *çok kültürlü eğitim* temasında yığılma olduğu ve *farklılıkları tanıma eğitimi* temasının da ikinci sırada olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin kültürlerarası eğitim ile çok kültürlü eğitimin aynı olduğunu düşündükleri ve farklılıkları tanıma ile de ilişkilendirdikleri görülmüştür.

- Kültürlerarası eğitimin uygulanmasına ilişkin bulgular incelendiğinde *seçmeli dersler* ve *AB projeleri* temalarının ön plana çıktığı görülmüştür. Okul yöneticilerinin kültürlerarası eğitimin dolaylı olarak uygulanabileceğini düşündükleri fark edilmiştir.

- Kültürlerarası eğitimin önemine ilişkin bulgular incelendiğinde *önyargıları yıkma* ve *farklılıkları tanıma* temalarında yığılma olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin kültürel farklılık eğitiminin amaçlarına ilişkin sınırlı düzeyde de olsa bilgi sahibi oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

6.2 Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda sonraki araştırmalar için şu öneriler geliştirilmiştir.

6.2.1 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Kültürlerarası eğitim kavramının, ilişkili kavramlar olan kültür, kültürel farklılık ve kültürlerarası iletişimle bir arada derinlemesine incelenmesi yararlı olacaktır.

- Kültürlerarası iletişim sürecinin engelleyicileri ile ilgili kapsamlı nitel araştırmaların yapılmasının yararlı olacağı söylenebilir.

- Çok kültürlü eğitim, kültürlerarası eğitim ve farklılık eğitimi arasındaki benzerlik ve farklılıkların daha detaylı olarak incelenmesinin bu araştırmanın sonuçları bağlamında faydalı olacağı söylenebilir.

- Kültürlerarası duyarlılığın geliştirilebilmesi için uygulanabilecek eğitim programlarına yönelik öneriler sunulabilmesi için ihtiyaç ve hedefleri belirlemeye yönelik daha kapsamlı nitel araştırmaların yapılmasının yararlı olacağı araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak söylenebilir.

- Kültürel farklılıkların ülkemizde hangi bağlamda değerlendirdiğini belirlemeye yönelik olarak nitel yaklaşımlara dayalı araştırmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda araştırmacıların daha geniş gruplarla çalışmalar yapmalarının faydalı olacağı söylenebilir.

- Araştırmanın sonucunda kültürlerarası eğitime ilişkin okul yöneticilerin çoğunlukla görüş belirtmedikleri görülmüştür. Bu bağlamda ülkemizde uygulanması önerilen kültürlerarası eğitime ilişkin eğitim sisteminin paydaşlarının görüşlerinin detaylı olarak incelenmesinin yararlı olabileceği söylenebilir.

- Araştırma sonucunda dini farklılıkların kültürlerarası iletişim sürecinde sorun yaşanmasına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak ilgili literatürde kültürel farklılıkların gözlendiği bölgelerde dil kaynaklı sorunların yaşandığı belirtilmekle birlikte din kaynaklı sorunlara değinilmediği görülmektedir. Bu bağlamda dini farklılıklar ve kültürlerarası iletişim ile ilişkili araştırmaların yapılmasının faydalı olacağı söylenebilir.

6.2.2 Eğitim Yöneticileri ve Uygulayıcılarına Yönelik Öneriler

- Araştırmada kültürlerarası eğitime, uygulanma düzeyine ve önemine ilişkin okul yöneticilerinin yeterli bilgi ve farkındalığa sahip olmadıkları görülmüştür. Ancak kültürel

farklıklar ve kültürlerarası iletişim hakkında farkındalık ve bilgi sahibi oldukları belirlenmiştir. Bu bağlamda okullarda kültürlerarası eğitime ilişkin bilgilendirici eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesinin yararlı olacağı söylenebilir.

- Kültürel farklılıkların okullarda rahatlıkla gözlenebildiği ve sorunlara neden olabildiği görülmüştür. Bu doğrultuda okullarda kültürel farklılıkların hangi parametreler ölçüsünde ortaya çıktığının belirlenmesiyle uygun eğitim politikaları düzenlenebilir ve böylece sorunların çözümüne katkı sağlanabilir.

- Yoğun olarak göç alan bölgelerde kültürel farklılıklara dayalı sorunlar daha fazla gözlenebilmektedir. Bu bölgelerde görev yapmakta olan okul yöneticilerinin ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu yöneticilere uygun hizmet içi eğitim, seminer, proje gibi eğitsel desteklerin sağlanması yararlı olabilir.

7. KAYNAKÇA

- Acar, S. (2003). Medeniyetler çatışması mı, menfaatler çatışması mı? *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(2), 33-42.
- Akar, H. (2017). Durum çalışması. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri içinde (s.139-176). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aksoy, Z. (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(20), 292-303.
- Aksoy, Z. (2016). Kültürlerarası iletişim eğitiminde öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık gelişimi öz değerlendirmeleri üzerine bir inceleme. *Selçuk İletişim Dergisi*, 9(3), 34-53.
- Altay, D. (2005). Küresel köyün medyatik mimarı: Marshall McLuhan. N. Rigel (Ed.), Kadife Karanlık içinde. (s. 9-48). İstanbul: Su Yayınevi.
- Bakan, Ö. & Canöz, K. (2017). Kültürlerarası iletişim bağlamında Türk üniversite öğrencilerinin Japonlara yönelik kalıp yargıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 37, 91-107.
- Balay, R. & Sağlam, M. (2004). Eğitimde farklılıkların yönetimi ölçeğinin uygulanabilirliği. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8), 32-46.
- Bamford, J. & Pollard, L. (2018). Developing relationality and student belonging: The need for building cosmopolitan engagement in undergraduate communities. *London Review of Education*, 16(2), 214–227.
- Banos, R. V. (2006). Intercultural sensitivity of teenagers: A study of educational necessities in Catalonia. *Intercultural Communication Studies*, 15(2), 16-22.
- Barutçugil, İ. (2011a). *Kültürlerarası farklılıkların yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayınevi.
- Barutçugil, İ. (2011b). *Kültürlerarası yönetim*. İstanbul: Kariyer Yayınevi.
- Bayles, P. (2009). Assessing the intercultural sensitivity of elementary teachers in bilingual schools in Texas school district. Doctoral dissertation, The University of Minnesota, Minnesota.
- Bekiroğlu, O. (2011). Kültürlerarası iletişim bağlamında Türk basınında etnik kimlerin sunumu: Ermenilere ilişkin haberlerden nicel ve nitel analiz. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bennett, M. J. (1998). Intercultural communication: a current perspective. Ed. M. J. Bennett. *Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings*. (pp. 1-35). USA: Nicholas Brealey Publishing.

- Berg, B. L. & Lune, H. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (H. Aydın, Çev.Ed.). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Bhawuk, D. P. S. & Richard, B. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16, 413-436.
- Bottomore, T. B. (1984). *Toplum bilim*. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım.
- Bozkaya, M. & Aydın, İ. E. (2010). Kültürlerarası iletişim kaygısı: Anadolu Üniversitesi erasmus öğrencileri değişim programı örneği. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 39, 29-42.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chen, G. & Starosta, W. J. (2005). *Foundations of intercultural communication*. Oxford: University Press of America.
- Christiana, K., Christina, H. & Panayiotis, A. (2019). Teachers' professional identity in super-diverse school settings: Teachers as agents of intercultural education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(2), 240-258.
- Coşgun, Ş. (2004). Kültürlerarası iletişim sürecinde kalıp düşüncelerin ve önyargıların rolü: Antalya'da yaşayan Güneydoğulular ile Antalya yerlileri arasındaki kalıp düşünceler ve önyargılar. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Coşkun, H. (2006). Türkiye'de kültürlerarası eğitim. M. Hesapçıoğlu ve A. Durmuş (Ed), Türkiye'de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi içinde. (s. 275-296) Ankara: Nobel Yayın Akademik Yayıncılık.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design choosing among five approaches*. California: Sage Publications.
- Creswell, J. (2012). *Educational research*. Boston: Pearson.
- Çoban, A. E., Karaman, N.G. & Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açısının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 125-131.
- Davis, N. (2005). Intercultural competence for future leaders of educational technology and its evaluation. *Interactive Educational Multimedia*, 10, 1-22.
- Demir, A. & Demir, S. (2009). Erasmus programının kültürlerarası diyalog ve etkileşim açısından değerlendirilmesi (Öğretmen adaylarıyla nitel bir çalışma). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 95-105.

- Diyanet İşleri Başkanlığı (2014). *Türkiye’de dini hayat araştırması*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Duverger, M. (2004). *Siyaset sosyolojisi*. (Ş. Tekeli, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Earley, P.C. & Peterson, R.S.(2004). The elusive cultural chameleon: cultural intelligence as a new approach to intercultural training for the global manager. *Academy of Management Learning and Education*, 3(1), 100-115.
- Eğinli, A. (2011). Kültürlerarası yeterliliğin kazanılmasında kültürel farklılık eğitimlerinin rolü. *Öneri Dergisi*, 9(35), 215-227
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Erden, M. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erebak, S. (2014). Kültürlerarası anlayış ve iletişim konusunda eğitim almış çalışanların kültürel duyarlılıkları üzerine bir araştırma. Yüksek lisans tezi, Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Ergin, S. (2000). Çağdaş müzik eğitimi ve temel özellikleri (Çok kültürlü müzik eğitimi). Müzikte 2000 Sempozyumu [Online]: <http://www.kultur.gov.tr> adresinden 26 Haziran 2015 tarihinde indirilmiştir.
- Evans, K. (2017). Examining the culturally responsive teaching self-efficacy of teacher candidates in Hawaii. Doctoral dissertation, Walden University, USA.
- Fantini, A. E. (2013, January 18). About intercultural communicative competence: A construct. Retrieved 18.01.2013 From: http://www.sit.edu/SITOccasionalPapers/feil_appendix_e.pdf.
- Fay, B. (2001). *Çağdaş sosyal bilimler felsefesi çok kültürlü bir yaklaşım*. İstanbul: Mart Matbaacılık.
- Featherstone, M. (2013). Küresel ve yerel kültürler. Recep Kaymakcan (Ed:), Çok Kültürlülük, Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi içinde. (s. 35-61) İstanbul: Dem Yayınları.
- Galley, C. C. (2001). Cultural policy, cultural heritage and regional development. Master thesis, The State University of New Jersey, New Jersey.
- Gencer, Z. T. (2011). Çok kültürlü toplumlarda iletişim: Divriği örneği. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 1, 186-205.
- Genç, Y. (2004) Almanya’da çok kültürlülük kültürlerarası eğitim ve Türk öğrencilerin durumu (Hessen Örneği), Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Gillart, A., Haji-Kella, M., Guedes, M., Raykova, A., Schachinger, C. & Taylor, M. (2000). Avrupa konseyi ve Avrupa komisyonu kültürlerarası öğrenme kılavuzu.

- (çev. Alper Akyüz). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayını.
- Göker, M. & Meşe. G. (2011). Türk göçmenlerin İtalyanlara bakış açısı: Bir kültürlerarası iletişim araştırması. *Selçuk İletişim Dergisi*, 7(1), 65-82.
- Güçlücan, N. (2016). Psikolojik danışmanların kültürel duyarlılık algılarının demografik ve mesleki değişkenler açısından incelenmesi. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. & Taşgın, S. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Günbayı, İ. & Yassıkaya, B. (2011) Meslek lisesinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin leonardo da vinci projesi hakkında görüşleri: Bir durum çalışması. *E-international journal of educational research*, 2 (3), 13-34.
- Güner, A. & Levent, F. (2018). Öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri ile empatik eğilimleri arasındaki ilişki: Halk eğitimi merkezi örneği. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 968-984.
- Güvenç, B. (1997). *Kültürün abc'si*. İstanbul: YKY Yayınları.
- Güvenç, B. (2002). *İnsan ve kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Hall, E. T. (1981). *Beyond culture*. New York: Doubleday.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J. & Wiseman, R. (2003). The intercultural development inventory: A measure of intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443.
- Han, T. (2008). Kültürlerarası iletişimin ve diyalogun gelişimine dil öğretiminin katkısı. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Hanley, J. (1999). Beyond the tip of the iceberg: Five stages toward cultural competence. *Reaching Today's Youth*, 3(2), 9-12.
- Hofstede, G. (2001) *Culture's consequences*. London: Sage Publications.
- Hofstede, G. (2003) *Cultures and organizations: Software of the mind*. London: McGraw Hill.
- Holden, R. (2001). Managing people's values and perceptions in multi-cultural organizations, The experience of an HR director. *Employee Relations*, 23(6), 614-624.
- Holm, G. & Zilliacus, H. (2009). Multicultural education and intercultural education: Is there a difference?. Dialogues on Diversity and Global Education (Eds. Talib, M., Loima, J., Paavola, H and Patrikainen, S.). Berlin: Peter Lang.

- Işık, Ş. (2012a). Kültürlerarası iletişim bağlamında Cumhuriyet Üniversitesi temelinde gençlerin Almanya'ya ve Alman toplumuna bakış açıları. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Işık, Ş. (2012b). Kültürlerarası iletişim bağlamında cumhuriyet üniversitesindeki gençlerin Almanlara yönelik kalıp yargıları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(2), 159-191.
- Jandt, F. (1995). *Intercultural communication: An introduction*. California: Sage Publications.
- Jimenez, M. R., Guzmán, N. A., & Maxwell, G. M. (2014). South Texas teachers and leaders perceptions of multicultural education. *Journal of Instructional Pedagogies*, 15, 1-9.
- Jones, K., Mixon, R., Henry, L. & Butcher, J.(2017). Response to cultures continuum and the development of intercultural responsiveness (IR). *Education Leadership Review of Doctoral Research*, 4, 1-16.
- Kararımak, Ö. (2008). Çok kültürlülük, kültürel duyarlılık ve psikolojik danışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 3(29), 115-129. 22.
- Karaman, S. (2018). Sosyo-kültürel adaptasyon sürecinde yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin kültürlerarası iletişim duyarlılığı. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Karataş, K. (2018). Kültürel değerlere duyarlı eğitim açısından sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. Doktora tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Karataş, K. & Oral, B. (2015). Teachers' perceptions on culturally responsiveness in education. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 2(2), 47-57.
- Kartarı, A. (2006). *Farklılıklarla yaşamak: Kültürlerarası iletişim*. Ankara: Ürün Yayınları.
- Kartarı, A. (2014). *Kültür, farklılık ve iletişim*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kıvılcım, F. (2013). Küreselleşme kavramı ve küreselleşme sürecinin gelişmekte olan ülke Türkiye açısından değerlendirilmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5(1), 219-230.
- Kızıltepe, Z. (2015). İçerik analizi. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.), Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları içinde (s. 253-267). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kongar, E. (1996). Kültür ve bilim insanının sorumluluğu. Yıldız Teknik Üniversitesi açılış dersi. [Online]: http://www.kongar.org/makaleler/mak_kulb.php adresinden 20.01.2013 tarihinde indirilmiştir.

- Kotluk, N. (2018). Kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının ve görüşlerinin incelenmesi. Doktora tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Koroğlu, Z. (2013). Dil okutmanlarının kültürlerarası iletişimsel yeterlilik açısından ders kitabı içeriği algıları: Gazi Üniversitesi durumu. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Küçük, S. (2006) Kültürlerarası konumda iki dilli öğrenciler için öğretmen yetiştirme ve Erasmus programı. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 231-251
- Lang, P. (2019). Intercultural communicative competence and pragmatic comprehension of high school EFL learners. Master thesis. University of Osijek, Republika Hrvatska.
- Leeman, Y. & Koeven, E. (2018). New immigrants: An incentive for intercultural education, *Education Inquiry*, Doi: 10.1080/20004508.2018.1541675
- Liu, J. (2007). An investigation on intercultural communication among Chinese postgraduate students at the University of Edinburgh. Master thesis, The University Of Edinburgh.
- Lustig, M. & Koester, J. (2000). *Among us: Essays on identity, belonging and intercultural competence*. New York: Longman.
- Mahoney, L. & Jon, F. S. (2004). Exploring the application of a developmental model of intercultural sensitivity to a general education curriculum on diversity. *The Journal of General Education*, 53(34), 311-334.
- McQuail, D. & Windahl, S. (2010). *İletişim modelleri*. Ankara: İmge Yayınevi.
- Merriam, S. (2015). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. (S. Turan, Çev.Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği, Ankara.
- Moles, A. (1983). *Kültürün toplumsal dinamiği*. (N. Bilgin, Çev.). İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

- Moloney, R. (2007). Intercultural competence in young language learners: a case study. Doctoral dissertation, University of Sydney, Australia.
- Neuliep, J. W. ve Ryan, D.J (1998). The influence of intercultural communication apprehension and socio-communicative orientation on uncertainty reduction during initial cross-cultural interaction. *Communication Quarterly*, 46(1).
- Nohl, A. M. (2009). *Kültürlerarası pedagoji*. (R. N. Somel, Çev.) İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Oğuz, E.S. (2011). Toplum bilimlerinde kültür kavramı. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 28(2), 123-139.
- Oksaar E. (2008). *Kültürlerarası iletişim bağlamında kültür kuramı*, (A. Selçuk Çev), Konya: Çizgi Yayınevi.
- Oskay, U. (2011). *İletişimin abc'si*. İstanbul: Der Yayınları.
- Özden, M. & Saban, A. (2017). Nitel araştırmalarda paradigma ve teorik temeller. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri içinde*. (s. 1-30). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özer, P. (2007). Çeşitliliği yeniden düşünmek ve çeşitliliğin yönetimi. M. Kurt ve S. Bayraktaroğlu (Ed.), *Türkiye'de İşletmecilikte Yeni Perspektifler içinde*. (s. 97-122). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Özhan, İ. (2006). Farklılaşmanın özel görünümleri olarak çok kültürlülük ve çok kültürcülük. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özkan, P. (2009). Yabancı dil olarak Türkçe derslerinde kültürlerarası iletişim yetisi kazandırma amaçlı karikatür kullanımı. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Özlem, D. (2000). *Kültür bilimleri ve kültür felsefesi*. İstanbul: İnkılap.
- Özmen, F. & Aküzüm, C. (2013). Okul ortamında kültürel farklılıklardan kaynaklanan çatışmalar ve çatışma yönetimi yaklaşımları-Alipaşa İlköğretim Okulu örneği. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 8(4): 441-459.
- Paksoy, E. (2017). Kültürel değerlere duyarlı eğitim bağlamında öğretmen deneyimlerinin incelenmesi. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Palaiologou, N. ve Gorski, P. (2017). The evolution of intercultural and multicultural education: scholarship and practice for new sociopolitical and economic realities. *Intercultural Education*, 28(4), 353-355
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Oaks: Sage
- Perkins, D. D., Fisher, B. W., Karakos, H. L., Shields, S. L., Gilbert, E. D. & Patterson, M. M. (2017). Thinking and acting both globally and locally: The field school in

intercultural education as a model for action-research training and civic learning. collaborations: *A Journal of Community-Based Research and Practice*, 1(1).

- Peterson, P. B. (1991). Multiculturalism as a generic approach to counseling. *Journal of Counseling and Development*, 70, 6-12.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164.
- Polat, S. (2012). Okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 334-343
- Rengi, O. & Polat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları. *Zeitschrift fur die Welt der Turken Journal of World of Turks*, 6(3), 135-156.
- Ribiero, S. (2016). Developing intercultural awareness using digital storytelling. *Language and Intercultural Communication*, 16(1), 69-82.
- Samovar, L., Porter, R. & McDaniel, E. (2013) *Communication between cultures*. Boston, MA: Wadsworth.
- Sarı, E. (2009) Mardin’de kültürlerarası iletişim ve kültürel kimliğin/farkın inşası. *Alternatif Politika Dergisi*, 1(2), 227-259.
- Savaş, Ç. (2004). Kültürlerarası iletişim, dil ve yabancı dil olarak Türkçe. Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Savaş, G. (2011). Kültürlerarası iletişimde göç olgusu ve kimlik sorunu: 1989 yılında Bulgaristan’dan Türkiye’ye gelen Türk göçmenleri üzerine bir çalışma (İstanbul-İkitelli örneği). Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Selçuk, A.(2005). Kültürlerarası iletişim açısından gündelik iletişim davranışları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 1-17.
- Sığırı, Ü. & Tıgılı, M. (2006). Hofstede’nin belirsizlikten kaçınma kültürel boyutunun yönetsel- örgütsel süreçlere ve pazarlama açısından tüketici davranışlarına etkisi. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(1), 327-342.
- Sıkı, E. (2014). Yabancı dil öğretiminde kültür farkındalığı yaratma ve kültürlerarası iletişim becerilerinin geliştirilmesi. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Silverman, S.K. (2010). What is diversity? An inquiry into pre-service teachers' beliefs. *American Educational Research Journal*, 47, 292-329.
- Soydaş, A.(2010). *Kültürlerarası iletişim: farklı kültürel ortamlarda çalışma ve iletişim*. İstanbul: Parşömen Yayınevi.

- Sönmez, N. (2008). Orta öğretim okulu yöneticilerinin kültürel liderlik rollerinin, değişimine olan direnç üzerindeki etkileri. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Spinthourakis, J. A., Karatzia-Stavlioti, E.& Roussakis, Y.(2009). Pre-service teachers' intercultural sensitivity assesment as a basis for adressing multiculturalism. *Intercultural Education*, 20(3), 267-276.
- Şentuna, A. (2011). Okul öncesi eğitim alan 48-60 aylık çocukların farklı kültürleri tanımlarının, dünyadaki farklı kültürlerle karşı bakış açılarında yaratacağı farkların belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Şişman, M. (2011). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tabakcı, N. (2004). Kültürlerarası iletişim sürecinde alt kültürlerde kimliğin oluşumu (Türkiye'deki Karaçay topluluğu örneği). Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Tai, A.L.(2019). Investigating intercultural communication competence in narrative texts of English learners. Doctoral dissertation, University of New England, England.
- Temel, A. (2012). Çok kültürlülük ve kültürlerarası iletişimin sağlık hizmetlerinin sunumuna etkisi. E. Esen ve Z. Yazıcı (Ed.), *Uluslararası Göç ve Hizmetlerin Kültürlerarası Açılımı* içinde. (s. 49-75) Ankara: Ekinoks Yayınları
- Tezcan, M. (1999). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Tezcan, M. (2008). *Kültürel antropoloji*. Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Timcheva, E. (2017). Kültürlerarası iletişim: Makedonya'da yaşayan Türkler ve Makedonlar arasındaki iletişim. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Tuna, S. (2011). Kültürel farkındalık yaratma açısından sanat eğitimi öğretimi. *İlköğretim Online*. 10(2). 569-575.
- Türk Dil Kurumu (TDK). Büyük Türkçe Sözlük. [http://www.tdk.gov.tr/\[30.11.2016\]](http://www.tdk.gov.tr/[30.11.2016]).
- UNESCO (1982). *UNESCO World conference on cultural policies: Final Report*. Paris.
- UNESCO (2006). *UNESCO Guidelines on intercultural education*. Paris.
- Uyar, S. (2014). Kültürlerarası iletişimde Türk yönetim kültürü. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Ügeöz, P. (2003). *Kültürlerarası iletişim*. İstanbul: Üstün Eserler Nesriyatı.

- Üstün, E. (2011). *Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerinin etkileyen etmenler*. Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Vargelen, H. (2013). *Kültürlerarası iletişimsel yeterlilik bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarının değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Williams, R. (1977). *Culture and society*. Middlesex: Penguin Books.
- Yakar, H. (2016). *Farklı kültürlerden gelen hastalara bakım veren hemşirelerin kültürlerarası iletişim yeterliliği*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2009). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, B. (2001). *Okul yöneticilerinin kültürel duyarlılık rollerinin öğretmenlerin iş doyumuna ve meslek ahlakına etkisi*. Doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yılmaz, F. (2016). Multiculturalism and multicultural education: A case study of teacher candidates' perceptions. *Cogent Education*, 3:1172394.
- Yılmaz, F. & Göçen, S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık hakkındaki görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 373-392.
- Yılmaz, F. & Yılmaz, S.(2012). Çok kültürlülük projesi: E-twinning uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (8), 120-132.
- Yılmaz, F. & Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkökul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4 (1), 47-63.
- Yiğit, T. (2015). *Uygulamalar ve sorunlar bağlamında Türkiye’de sığınmacı çocukların eğitimi (Kırşehir ve Nevşehir örneği)*. Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Zakaria, N. (2000). The effects of cross-cultural training on the acculturation process or the global workforce. *International Journal of Manpower*, 21(6), 492-510.
- Zorel, F. (2013). *İnsan kaynaklarının geliştirilmesinde kültürlerarası eğitim*. Doktora tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Zorel, F. (2014). *Kültürlerarası eğitim: insan kaynaklarının kültürlerarası iletişim alanında geliştirilmesi*. Konya: Eğitim Yayınları

8. EKLER

8.1 Yazılı Görüşme Formu

OKUL YÖNETİCİLERİNİN KÜLTÜRLERARASI EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Değerli Hocam,

“Okul Yöneticilerinin Kültürlerarası Eğitime İlişkin Görüşleri” adlı bu araştırma için sizin görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler tamamen araştırmanın amacına uygun olarak kullanılacak, herhangi başka bir amaç ile kullanılmayacaktır. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Selin GÖÇEN

DİCLE ÜNİVERSİTESİ

ZİYA GÖKALP EĞİTİM FAKÜLTESİ

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz

Kadın () Erkek ()

2. Göreviniz:

Müdür (...) Müdür Yardımcısı (...)

3. Mesleki Kıdeminiz:

KÜLTÜRLERARASI EĞİTİME İLİŞKİN SORULAR

1. Kültür ve kültürel farklılık denildiği zaman aklınıza neler geliyor? Lütfen açıklayınız.

Kültür

.....

Kültürel farklılık

.....

2. Kültürlerarası iletişim denildiği zaman aklınıza neler geliyor? Lütfen açıklayınız.

.....

3. Kültürlerarası iletişim sürecinde yaşanan sorunlar nelerdir? Lütfen açıklayınız.

.....

4. Kültürlerarası iletişim sürecinde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir? Lütfen açıklayınız.

.....

5. Kültürlerarası eğitim denildiği zaman aklınıza neler geliyor? Lütfen açıklayınız.

.....

6. Kültürlerarası eğitimin uygulanmasına ilişkin ne düşünüyorsunuz? Lütfen açıklayınız.

.....

7. Kültürlerarası eğitimin önemine ilişkin ne düşünüyorsunuz? Lütfen açıklayınız.

.....

8. Konu ile ilgili eklemek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz varsa lütfen yazınız.

.....
