



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR BÖLÜMÜ ÖĞRETMEN
ADAYLARININ KONUŞMA KAYGISI VE KÜLTÜREL
ZEKÂ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mehmet KARTAL

**Samsun
Haziran-2019**



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR BÖLÜMÜ ÖĞRETMEN
ADAYLARININ KONUŞMA KAYGISI VE KÜLTÜREL
ZEKÂSI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
Mehmet KARTAL**

**DANIŞMAN
Doç. Dr. Menderes KABADAYI**

**Samsun
Haziran-2019**

TC.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Mehmet Kartal tarafından Doç. Dr. Menderes Kabadayı Danışmanlığında hazırlanan “Beden Eğitimi Ve Spor Bölümü Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygısı Ve Kültürel Zekâsı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından /..... /2019 tarihinde yapılan sınav ile Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Kenan ŞEBİN
Atatürk Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Menderes KABADAYI
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Deniz Özge YÜCELOĞLU KESKİN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

ONAY

Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen ve yukarıda adları yazılı jüri üyeleri tarafından uygun görülmüştür.

.... / /2019

Prof. Dr. Ahmet UZUN

**Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Müdürü**

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans ders ve tez dönemim boyunca göstermiş olduğu özveri için tez danışmanı hocam Doç. Dr. Menderes Kabadayı'ya, çalışmanın uygulama sürecinde desteğini gördüğüm Prof. Dr. Necip Fazıl Kışalı'ya teşekkür ediyorum. Lisans dönemimde birçok yönden bilgisine ihtiyaç duyduğum, sevgi ve ilgisini her zaman yanımda hissettiğim saygı değer hocam Öğr. Gör. Hayrettin Öztürk'e teşekkür ederim. Lisans ve yüksek lisans dönemim boyunca bir arada olduğum, tez aşamamda bilgi ve desteğine başvurduğum kıymetli arkadaşım Günay Çerit'e minnettarım.

Hayatım boyunca en büyük destekçim ve arkadaşım olan annem, babam ve kardeşlerime şükranlarımı sunarım. Son olarak; aynı yolda yürüdüğüm, bana her zaman destek ve cesaret veren, sevgisini her daim kalbimde hissettiğim cânım eşim Betül Beyazbulut Kartal'a teşekkürü borç bilirim.

ÖZET

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR BÖLÜMÜ ÖĞRETMEN ADAYLARININ KONUŞMA KAYGISI VE KÜLTÜREL ZEKÂSİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Amaç: Beden eğitimi ve spor bölümünde lisans düzeyi eğitimine devam eden, öğretmen adaylarının “Konuşma Kaygısı” ve “Kültürel Zekâ” düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Materyal Metot: Araştırmaya Atatürk Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinin farklı bölümlerinde okuyan 300 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmada İlhan ve Çetin (2014) tarafından güvenilirlik ve geçerliliği yapılmış olan “Kültürel Zekâ Ölçeği” ve Sofu (2012) tarafından geçerlilik güvenilirliği yapılmış olan “Konuşma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada demografik anket yapılmış ve istatistiksel analiz yöntemi olarak t- testi, ANOVA ve korelasyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular: Çalışma sonucunda kültürel zekâ düzeylerinde cinsiyet, spor yapma durumu, yapılan spor türü, yaş değişkeni, sınıf düzeyi, eğitim görülen bölüm ve aile yapısında istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna varılmıştır ($p<0,05$). Konuşma kaygı düzeylerinde ise yaş değişkeninde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna varılmıştır ($p<0,05$). Korelasyon testi sonucunda ise konuşma kaygısı ve kültürel zekâ düzeyleri arasında çok az bir anlamlılık tespit edilmiştir.

Sonuç: Bu çalışmada kültürel zeka ve konuşma kaygısı arasında korelasyon testi sonucunda çok az bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda kültürel zekâ düzeyleri yüksek olan bireylerin konuşma kaygı düzeylerinin düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Kültürel zekâ düzeyi arttıkça konuşma kaygı düzeyi azalmakta, kültürel zekâ düzeyi azaldıkça konuşma kaygı düzeyi artmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Kaygı; Konuşma; Konuşma Kaygısı; Kültür; Kültürel Zekâ

Mehmet KARTAL, Yüksek Lisans Tezi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi - Samsun, Haziran-2019

ABSTRACT

THE ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SPEECH ANXIETY AND CULTURAL INTELLIGENCE OF PROSPECTIVE TEACHERS IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS DEPARTMENT

Aim: The aim of the study is to examine the relationship between “Speech Anxiety” and “Cultural Intelligence” levels of the prospective teachers who are continuing their undergraduate education in Physical Education and Sports Department.

Materials and Methods: 300 prospective teachers from different departments of Atatürk University-Faculty of Sport Sciences participated in the study. “Cultural Intelligence Scale” validity and reliability of which was shown by İlhan and Çetin (2014) and “Speech Anxiety Scale” validity and reliability of which was shown by Sofu (2012) were used in the study. T-Test, ANOVA and Regression Analysis were used as the statistical analysis methods.

Results: As a result of the study, it is concluded that there are statistically significant differences in cultural intelligence levels and speech anxiety according to some variables such as gender, performing or not performing sportive activities, types of sports performed, age, year in the school, department in the school and family structure ($p < 0.05$). It is also concluded that there is a statistically significant difference according to age variable in speech anxiety levels ($p < 0.05$). Correlation test showed little significance between speech anxiety and cultural intelligence levels.

Conclusion: As a result of the correlation test used in this study, little relation between cultural intelligence and speech anxiety was found. It was concluded that individuals with a high level of cultural intelligence had low levels of speech anxiety. As the level of cultural intelligence increases, the level of speech anxiety decreases, and as the level of cultural intelligence decreases, the level of speech anxiety increases.

Key words: Anxiety; Culture; Cultural Intelligence; Speech Anxiety; Talk

Mehmet KARTAL, Master Thesis
Ondokuz Mayıs University - Samsun, June-2019

KISALTMALAR

| | |
|-------------|-----------------------------------|
| AFA | : Açımlayıcı Faktör Analizi |
| CQ | : Kültürel zekâ |
| DFA | : Doğrulayıcı Faktör Analizi |
| KKÖ | : Konuşma Kaygısı Ölçeği |
| KZÖ | : Kültürel Zekâ Ölçeği |
| TDED | : Türkiye Dil ve Edebiyat Derneği |
| TDK | : Türk Dil Kurumu |

İÇİNDEKİLER

| | |
|---|------|
| TEŞEKKÜR | iv |
| ÖZET | v |
| ABSTRACT | vi |
| KISALTMALAR | vii |
| İÇİNDEKİLER | viii |
| 1. GİRİŞ | 1 |
| 2. GENEL BİLGİLER | 4 |
| 2.1. Kültür | 4 |
| 2.1.1. Kültürün Özellikleri | 5 |
| 2.1.2. Kültürü Oluşturan Etmenler | 5 |
| 2.1.3. Kültür Çeşitleri | 8 |
| 2.2. Zekâ | 9 |
| 2.3. Kültürel Zekâ Kavramı | 11 |
| 2.3.1. Kültürel Zekânın Boyutları | 11 |
| 2.4. Dil | 16 |
| 2.5. Konuşma | 16 |
| 2.6. Kaygı | 17 |
| 2.7. Konuşma Kaygısı | 19 |
| 2.7.1. Konuşma Kaygısının Nedenleri | 21 |
| 2.7.2. Konuşma Kaygısının Terapi Yöntemleri | 22 |
| 3. MATERYAL METHOD | 24 |
| 3.1. Araştırma Evren ve Örneklemi | 24 |
| 3.2. Araştırmanın Yöntemi | 24 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları | 24 |
| 3.3.1. Kültürel Zekâ Ölçeği: | 24 |
| 3.3.2. Konuşma Kaygı Ölçeği (KKÖ) | 25 |
| 3.4. Verilerin Analizi | 27 |
| 4. BULGULAR | 28 |
| 5. TARTIŞMA | 44 |
| 6. SONUÇ VE ÖNERİLER | 49 |
| KAYNAKÇA | 50 |

| | |
|-----------------------|----|
| EKLER | 55 |
| ÖZGEÇMİŞ | 57 |

1. GİRİŞ

Dil, insanlar arasında haberleşmeyi ve anlaşmayı sağlayan bir araçtır. Duygu, düşünce ve istekler dil sayesinde ifade edilebilir. Konuşulan dil toplumdan topluma farklılıklar gösterilebilir. Başka insanlara aktarılabilen, bir takım seslerle örülü, çok yönlü ve gelişmiş sistem olarak tanımlanmaktadır (TDED, 2019). Dünya üzerinde insanların hayatını sürdürebilmek için diğer insanlarla iletişim içerisinde bulunması gerekir. İletişimin gerçekleşmesi için gerekli araçlardan biri insanın sesidir. İnsanlar arası iletişime katkı sağlayan bireyleri sosyalleştiren, duygu ve düşüncelerin ifade edilmesine yardımcı olan, kültürün temel ögesi ise dildir (Evren, 2013).

İnsanların birbirleriyle duygu, düşünce, istek, tecrübe ve hayallerini paylaşma sürecine iletişim adı verilir. Kısaca bilgi paylaşma faaliyeti olan iletişim, insanların kendi düşüncelerini başkalarıyla paylaşma ihtiyacından doğmaktadır (Arslan, 2010). Önceleri kişiler arası bilgi aktarımı olarak algılanan iletişim, zaman içinde bazı değişimlere uğramıştır. Günümüzde iletişim denildiğinde karşılıklı ve bireyler arası gerçekleşen durum akla gelmektedir. İnsanın kendini yakın ilişkilerinde veya topluluk içinde gerçekleşen ilişkilerde rahat hissedebilmesi gerek bedensel gerekse psikolojik olarak rahat hissetmesine bağlıdır. Ancak hissedilen korku, kaygı, heyecan gibi bazı duygular sebebiyle bireylerin sağlıklı iletişim kurmaları engellenmiş olabilir (Özdemir, 2019).

Konuşma insanların birbirleri ile olan ilişkilerini sürdürebilmeleri açısından en fazla ihtiyaç duydukları ve faydalandıkları dil etkinliklerindedir. Bu etkinliğe fizyolojik açıdan bakıldığında; ağız, dil, diş, nefes, dudak, gırtlak ve ses teli gibi organlar vasıtası ile gerçekleştiği görülmektedir. Fakat konuşma sadece organlar sayesinde değil düşüncelerin dil yardımıyla aktarılması sonucu oluşur (Sofu, 2012). Zihinde başlayan süreç sözle ifade edilerek tamamlanır. Bu süreçte kişi sıralama, sınıflama, eleştirme, ilişki kurma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinde gerçekleşen işlemler ortaya koymaktadır. Bu işlemler içinde zihinde düzenlenmiş bilgiler kelimelere, hecelere ve seslere dökülerek ifade edilmektedir (Tüzemen, 2016).

İnsanın doğuştan kalıtımla getirdiği konuşma yeteneğinin doğru ve etkili gerçekleşmesi kişiye verilecek eğitimin niteliğine bağlıdır. Beceriler hiçbir emek sarf etmeden kendiliğinden gelişmez. İnsanın sahip olduğu hangi becerisi olursa olsun, o becerinin geliştirilmesi için gereken eğitim çalışmalarının yapılması şarttır. Eğitim

yardığı ile belirli bir seviyeye ulaşan beceriler, sık sık tekrarlar ve uygulama çalışmalarıyla canlı tutulmalıdır (Özdemir, 2019).

Kaygı ise bir kişinin korku verici veya kendini tehdit edici bir durumla karşı karşıya kaldığı zaman göstermiş olduğu bedensel ve ruhsal tepkidir. Bireyin bir topluluk önünde isteklerinin veya güdülerinin gerçekleşmeme ihtimaline duyduğu tedirginlik halidir. İnsanlar hayatlarının belli dönemlerinde sağlık problemlerinden, maddi durumlardan, ailevi sorunlarından dolayı farklı türlerde kaygı duyarlar. Kaygı kişide endişe, sinirlilik ve korkuya neden olan birtakım durumlar ortaya çıkarabilir (Sofu, 2012). Duygusal anlamda yaşanan kaygı, bireyi panik duygusuna sevk eder. Kişinin heyecan duymasına, endişe duygusuna kapılmasına, içinde sıkıntı hissetmesine, moral ve motivasyonunun düşmesine sebep olur. Bunun sonucu olarak yüz kızarması, kendini yeterince ifade edememe, terleme, kalp atışlarında hızlanma gibi kişiyi olumsuz etkileyen durumlar ortaya çıkar (Yıldırım, 2015).

Zekâ; öğrenme, öğrenilen durumlardan faydalanabilme, yeni durumlara uyum sağlayabilme ve yeni çözümler üretebilmektir. Bireyleri birbirinden ayıran ve öğrenmeyi etkileme gücü olan bir yapıya sahiptir. Bu nedendir ki eğitim kavramı içerisinde fazlaca üzerinde durulmuştur (Köse, 2016). Zekâ insanoğlunun üzerinde en çok tartışıldığı, farklı alanlardaki uzmanlar tarafından farklı şekillerde yorumlanan kavramdır. Zekâ konusunda ortaya konan ilk yorumlar, zekânın doğuştan geldiğine ve insanın belirli bir zekâ ile doğup bütün yaşamında aynı zekâ kapasitesiyle yaşadığını belirtirken, günümüzde insan zekâsının sınırları, mümkün olanın araştırılmasıyla çizilmeye çalışılmaktadır (Yılmaz, 2010).

Kültürel zekâ (CQ), “bütün kültürleri daha iyi anlayabilmek, farklı kültürlerle sahip insanlarla iletişim kurabilmek, bilgi alışverişi yapabilmek, bu kişiler hakkında düşüncelerimizin zamanla değişmesini sağlamak adına yetenekli ve esnek olmak” şeklinde tanımlanabilir (Köse, 2016).

Bir toplumun pek çok farklı kültürden insanların bir araya gelmesi ile oluştuğu düşünülecek olursa iletişimin, kültürün, kültürel zekânın büyük önem taşıdığı söylenebilir. Kültürler arası iletişim ve etkileşimde kültürel zekânın payı büyüktür.

Beden eğitimi ve spor bölümü öğretmen adaylarının konuşma kaygısı ve kültürel zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla bu çalışma yapılmıştır. Bu çalışma Üniversite lisan düzeyi beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin kültürel

zekâ düzeylerinin konuşma kaygısı üzerinde bazı demografik özelliklere göre etkiye sahip olup olmadığını ortaya koymaktadır. Oldukça yeni bir kavram olan kültürel zekâ konusunda yapılan çalışmaları genişletmek, ortaya konan bulguların kültürel zekâyâ ve konuşma kaygısına yapacağı katkı önemli görülmektedir. Çalışmada kültürel zekâ düzeylerinin konuşma kaygısına etkisi ve bu etkinin hangi demografik özelliklerde daha yüksek olduğu amaçlanmıştır. Ayrıca kültürel zekâ ve konuşma kaygısı üzerine yapılan az sayıda çalışmalardan biri olması çalışmanın önemini artırmaktadır.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Kültür

Sosyal kavramlar içinde birçok kavram üzerine kesin tanım yapmak mümkün olmadığı gibi kültür kavramında da kesin bir tanımının yapılması zordur. Sosyolojide kullanılan tanıma göre kültür; toplum üyelerinin veya toplumda ki grupların aile ilişkilerini, yaşam biçimlerini, dinsel törenlerini, boş zaman etkinliklerini içeren yapılarıdır (Dilek, 2014). Belirli bir grubu oluşturan kişilerin karşılıklı olarak iletişim ve etkileşimleri sonucu oluşan kurallar toplamına kültür denir. Kültür kazanımı öncelikle ailede daha sonra toplumda ve iş hayatında bir takım öğrenmeler ve sosyalleşme süreciyle birlikte oluşur. Doğmatik olmadığı için yaşanan çağın ihtiyaçları doğrultusunda değişiklik gösterir (Tekiner, 2009).

Çağdaş kültür tanımları içerisinde yer alan ve en etkili tanımlardan biri olarak kabul edilen Tylor'un kültür tanımı; dini inancı, bilgiyi, sanat ve ahlakı, örf ve adetleri, kapsayan içimde bir takım alışkanlıklar barındıran karmaşık bir bütündür (Dilek, 2014). Küreselleşen dünyada bir kültür diğer bir kültürü doğrudan veya dolaylı olarak etkilemekle kalmayıp kendini zamanın koşullarına göre yenilemektedir. Örf, adet, gelenek, ahlak kuralları, inanç sistemleri, toplumsal değerler ve davranışları kapsayan toplumun yaşam tarzıdır kültür. Herkes için farklılık gösteren ve yaşanan kültüre herkesin ayak uydurmasını sağlamak durumudur (Şentürk, 2018).

İnsanın yaşadığı yerde oluşan kültür; paylaşılan, kabul edilen, bazen bir takım eklemelerle genişleyebilen, kısmen de olsa değiştirilebilen, kendinden önceki nesillerden miras kalan ve sonraki nesillere de miras kalacak olan, yaşama dair olan (maddi ve manevi bütün inançlar, değerler, kurallar, normlar gibi) bir bütündür. Günlük kullanımda ise kültür, insanların sosyal statülerinin tarifinde kullanılabilir (Demir, 2015).

Bütün bu tanımlar doğrultusunda kültürü özetleyecek olursak; tarihsel süreç içerisinde bireylerin ve toplumların birçok amacı gerçekleştirebilmek için bir araya getirdikleri somut ve soyut öğelerin tümüdür. Yaşam fonksiyonlarımızdan olan kültür, insan varoluşundan beri dünya ile insan ilişkileri anlamaya ve açıklamaya yaramaktadır. Kültürün zenginleşmesini ve kuşaktan kuşağa aktarılmasını yine kültür sağlamaktadır.

2.1.1. Kùltürün Özellikleri

Toplumun ürünü olan ve insanların birbiriyle iletişimi ve etkileşimi sonucu doğup gelişen kùltür; bir grup insanı diğer gruplardan ayıran ortaklaşa düşünme biçimi olarak da tanımlanabilir. Kùltür konusunda yapılan çeşitli tanımlar ışığında kùltürün özellikleri şu şekilde sıralanabilir.

Kùltür:

- Doğuştan kazanılmaz deneyimler sonucunda öğrenilebilir.
- Kişisel değil toplumsal bir kavramdır.
- Sosyal yapının bir aynasıdır.
- Kalıcı değil değişken bir yapıya sahiptir.
- Süreklidir ve tarihsel bir boyutu vardır.
- Toplumsal ve bireysel ihtiyaçları karşılayıcı, tatmin edici özelliktedir.
- Bireyin doğumuyla birlikte çevresi ile olan iletişimi sonucu öğrenilir ve toplumdaki bireyler veya gruplarla paylaşılır (Dilek, 2014).

2.1.2. Kùltürü Oluşturan Etmenler

Bütün toplumların kendilerine özgü kùltür gelenekleri ve motifleri vardır. Bu nedenle küçük gruplarda veya bütün toplum içinde bireylerin yaşadıkları kùltürde bir takım farklılıkların olması doğal bir durumdur. Bu farklılıkların oluşmasındaki temel faktör bireyler ve gruplar arasındaki kùltür öğelerinin benzer olmamasıdır. Farklılık gösteren bu kùltür öğeleri Eğitim, din, ahlak ve hukuk, dil ve semboller, sanat, normlar ve değerler, örf, adet ve gelenekler, hikâyeler şekilde sınıflanabilir (Dilek, 2014).

Eğitim; genel anlamıyla eğitim; toplumun kendini oluşturan bireyleri önceden belirlenmiş olan hedef ve amaçlar doğrultusunda değiştirme ve dönüştürme etkinliği olarak tanımlanmaktadır. Bireyin mevcut olan bütün yeteneklerini ve kabiliyetlerini göz önüne alarak bunları geliştirme ve yönlendirme çabasıdır (Tatlı, 2018). Toplumun üyesi olan birey kendine özgü eğitim süreci ve kùltür içeriği ile yetiştirilir. Toplumlar yetiştirecekleri bireyleri hangi özelliklere sahip olmasını isterler ise eğitim faaliyetlerini de bu istekler doğrultusunda planlar. Hemen hemen bütün toplumlar kendi kùltürünü yeni yetişen nesillere aktarmayı hedefler. Bu yüzden toplumun sahip olduğu kùltür, eğitim faaliyetlerini de etkilemektedir (Demir, 2015).

Eğitim eski Türkçe karşılığı “terbiye” olan beslemek, büyötmek ve yetiştirmek anlamlarında kullanılan bir kavramdır. Fakat günümüzde eğitim kavramı eğmek ve

bükmek anlamlarında kullanılmaktadır. Eğitim, bireyin zihinsel, karakter ve fiziksel olarak gelişmesi ve değişmesi. Bireyin bilgi, inanç, tutum, alışkanlık, duygu ve beceri anlamlarında davranışlarında amaçlanmış olan doğrultuda değişiklik oluşturma sürecidir (Çelikkol, 2010). Eğitim yolu ile kültürün devamlılığı sağlanabilir. Kültürel bilginin aktarılmasın da en önemli paya sahip olan eğitim sayesinde her fert belirli davranışları öğrenir, geliştirir ve gerek duyduğun da ise değiştirebilir (Dilek, 2014).

Din; bir milletin kültürünün temel unsurlarından biridir. Allah tarafından konulan kural ve prensipler ışığında bireyi kendi tercihlerinde, özgür iradesiyle doğru ve güzel işler yapmaya sevk eden, insanlara mutluluk ve aydınlık yolları gösteren, insanı yaratılışındaki temel amaçlardan haberdar eden bir unsurdur (Demir, 2015). Din Tanrı'dan insana, insandan Tanrı'ya doğru gerçekleşen bir iletişim olarak tanımlanmaktadır. Kendini ibadete verme veya bu alanda düzenlenen programlara katılma şeklinde ifade edilmekte olan din Tanrı'ya korku ve saygı anlamlarında bağlılığı ifade eder (Tatlı, 2018). Her toplumun belirli bir inancı bulunmaktadır. Birçok kültürel değer toplumun dini inancına göre şekil alır. Bireyin ve toplumun tutumlarında, davranışlarında önemli bir etkiye sahip olan din toplumsal kültürün de önemli öğelerinden biridir (Dilek, 2014).

Ahlak; toplum hayatının gerektirdiği, zorlayıcı tutum ve davranışları içerisinde bulunduran kurallardır. Belli dönemlerde ve belirli insan topluluklarında benimsenmiş olan, bireylerin birbirleri ile ilişkilerini düzenleyen yasaların, ilkelerin ve törel davranış kurallarının tamamıdır (Demir, 2015). İnsanların toplumdaki davranışlarını ve birbirleriyle olan ilişkilerini düzenlemek amacıyla başvurulan, farklı insan davranışlarını olumlu veya olumsuz biçimde yargılamakta kullanılan kurallar dizgesidir. Bu kurallar çoğunlukla yazılı biçimde olmakla birlikte hukuk düzeninden bu yönüyle ayrılmaktadır. Ancak ahlak ve hukuk zaman zaman birbiriyle özdeşleşen ve toplumundaki bireylerin onayladığı kurallar bütünüdür. İnsanlar ahlaki kurallara uymadan düzen içinde yaşayamazlar (Vojinovic, 2016).

Hukuk; toplum hayatının düzeninde yardımcı olan, kanun gücü ile uyulması sağlanmış kurallar bütünüdür. Aynı dinin mensubu kişiler aynı ahlak ve hukuk kuralları içerisinde yaşamının ve ortak bir kültürü paylaşmanın milli heyecanı içindedirler. Bu heyecan ise sözü geçen topluma millet olma özelliği kazandırır (Demir, 2015). Hukuk insanların toplumda nasıl davrandıklarını değil, nasıl davranmaları gerektiği olgusu

üzerinde yoğunlaşır. İnsan toplumsal bir varlık olduğundan kendi iradesini hukukun kuralları doğrultusunda kullanabileceği gibi hukuka aykırı şekilde de kullanabilir.

Dil ve semboller; duygu, düşünce ya da fikirlerin aktarılmasında en önemli araç olan dil ve semboller; toplumun kültürel özelliklerinin de temel belirleyicilerindendir. Toplum içerisinde bir arada yaşayan ve aynı dili veya farklı dilleri konuşan insanların birbirleriyle olan iletişimleri büyük önem taşımaktadır (Dilek, 2014). Kültürün yayılması ve daha geniş kitlelere ulaşması da dil sayesinde gerçekleşir. Sosyal toplumun üyesi olarak dünyaya gelen insan doğduğunda belli bir dilin içindedir ve kendi toplumundaki kültürü de bu anadili vasıtası ile öğrenmeye başlar. Bu da gösteriyor ki dil olmadan hiçbir kültür var olamaz (Demir, 2015).

Sanat; duygu ve düşüncelerin estetik şekilde ifade edilmesi sonucu ortaya çıkar. Bu duygu ve düşünceleri sanat sayesinde ifade edilebilen birey toplumu, doğayı ve bireyleri daha iyi yorumlar ve anlamlandırır. Sanat, bünyesinde kişisel ve toplumsal özellikleri barındırmaktadır ve müzik, şiir, edebiyat, sinema vb. yollarla ifade edilebilen yaratıcı etkinliktir (Demir, 2015). Sanat yalnızca duygu, düşünce ve imgelerin ifade edilmesinden ibaret değildir. Bunların yanında kişiye eleştirel bir bakış açısı kazandırır. Bu bakış açısı dahi sanatın işlevselliğinin sınırlarını belirlememektedir. Ayrıca sanat insanın yapabileceklerine sonsuz deneyim ve tecrübe edinme olanağı vermektedir. Sanatta sürekli bir yenilenme, araştırma ve yaratıcı süreç bulunmaktadır (Çelebi, 2012).

Norm ve değer; çoğu kez birbirine karıştırılan öğelerdir. Ama aralarında ki farkı da bulmak da zor değildir. Örnek verecek olursak; Japonların insanları selamlamak için eğilmeleri ve bunu anlamını bilerek yapıyor olmaları onlar için bir “değer” dir. Bir başka japonun ise nedenini bilmeksizin sadece başkaları yaptığı için kendisinin de insanları eğilerek selamlıyor olması o kişi için de bu durum “norm” dur (Dilek, 2014). Norm kavramının tarihi insan düşüncesinin düzenli bir şekilde dönüşmesi kadar eskiye dayanır. Norm herhangi bir kural değildir. Toplumda ölçü görevini yerine getiren üst düzey kurallardır. Norma uygun kurallar insanlar tarafından benimsenirken uygun olmayanlar reddedilir (Çeçen, 1995).

Örf, adet ve gelenekler; toplumun kültürel biçimlerini oluşturan öğelerdir. İnsanların davranışlarını ve yaşantılarını etkileyen geleneklerdir ve bu yönüyle yaşadığı toplumun kültürünü etkiler. Önemli olan kişinin farklı kültür özellikleri taşıyan kişilerin geleneklerine saygılı olmak ve bu gelenekleri nesiller boyunca yaşatmaya çalışılmaktır

(Dilek, 2014). Örf ve adet manevi kültürü teşkil eden iki sosyolojik terimlerdir. Bir toplulukta benimsenmiş olan ortak alışkanlık ve usullerin tamamına “Örf” denir. “Adet” ise bir toplumda öteden beri uygulanagelmüş nesilden nesile aktarılmış, yazısız, halkın tatbik ettiği iyilik ve kötülük gibi değer hükümleri doğrultusunda yapılması veya yapılmaması gereken kurallar bütünüdür (Yanardağ, 2007).

Hikâyeler; ağızdan ağza dolaştığı için çoğu kez gerçekliğini yitirmiş hatta efsaneye dönüşmüştür. Hikâyeler insanların geçmişini anlatarak yaşananlardan ders çıkarılması norm ve değerlerin paylaşılarak sosyalizasyon yaratılmasını sağlar. Bu şekilde sağlıklı bir kültür oluşmasına yardımcı olunur. Bu yönüyle kültür oluşumunda etkili faktörlerden biridir (Dilek, 2014). Hikâyelerde bir olay veya durum vardır ve kişilere bağlanır. Olayın veya durumun gerçekleştiği bir zaman bulunur. Esas amaç düşündürmekten çok okuyucuyu duygulandırmak ve heyecanlandırmaktır. Gerçek ya da hayali bir olay kısa şekilde anlatılır.

2.1.3. Kültür Çeşitleri

Genel Kültür- Alt Kültür: Bir toplumun somut ve soyut bütün değerlerini ifade eder. Özellikle tolumdaki genel alışkanlıkları, inançlar, değerleri, sanatı ve mimarisi gibi bütün toplumların genel kültürü ve alt kültürü vardır. Bir toplumun yapısı ne kadar büyük ise genel kültürü oluşturan alt kültürdeki çeşitlilik de aynı oranda büyüktür. Bir milletin kültüründen bahsedildiğinde aslında o milletin genel kültüründen bahsedildiği anlaşılmaktadır (Demir, 2015). Alt kültür, kendini oluşturan bütünle, yani genel kültürle aynı değerlere sahip olan, ancak onu belirleyen değerlerin ikinci derece önemli boyutlarına sahip olarak gerçekleşen değerlerdir. Kısaca aynı kültür içerisinde bulunan farklılıkları ifade etmektedir (Tezcan, 2014). Aynı karmaşık toplumda yaşayan, birbirinden farklı simgelere dayanan ve geleneklere sahip alt kültürün ürettiği kültürdür. Daha geniş toplumda yaşayan gurubun uyduğu, kendine özgü standart ve davranış kalıplarının bütünüdür (Kayserili, 2011).

Maddi Kültür – Manevi Kültür: Maddi kültür; insanların toplumsal gelişme sürecinde ortaya çıkardığı ve gerçekleştirdiği nesnelere anlatan kavramdır. Genel olarak toplumun fiziksel görünümüdür. Örneğin; toplumun giyim kuşama, mimari yapıları gibi. Manevi kültür ise; toplumun ruhsal ve sosyal gereksinimlerini karşılayan, sosyolojik ve psikolojik alanıdır. Din, dil, musiki, tarih, edebiyat, örf, adet, gelenekler, düşünce ve yaşam tarzları ise manevi kültür öğeleri içerisinde yer alır (Demir, 2015). Bir toplumun

bütününün meydana getirdiği eşya, yapı ve aletler maddi kültürü meydana getirirken; toplumda ortaklaşa yapmış olduğu ahlak, din, gelenek ve görenek gibi unsurların tamamı manevi kültürü oluşturur. Ancak kültürü maddi ve manevi olarak ayırmak bu iki unsurun birbirinden farklı kavram olduğu anlamına gelmez. Çünkü bu iki kavram iç içe geçmiş, birbirini etkileyen yapıdadır (Özçelik, 2017).

Öğrenilme Zamanına Göre Kültür: Kültürün öğrenilme zamanına göre bölümlendirecek olursak üç başlık altında toplayabiliriz. Bunlar önceden oluşan kültür, birlikte öğrenilen kültür, sonradan öğrenilen kültürdür. Önceden oluşan kültür, yaşlı ilerlemiş olan nesillerin genç nesillerden öğrenmiş oldukları kültürdür. Yani öğrenme ileri yaşlarda gerçekleşir. Yaşlı nesillerin önceki öğrendikleri kültür öğeleri ile genç nesillerden öğrendikleri yeni kültür öğelerini harmanlamaları sonucu oluşmaktadır. Birlikte (yaşayarak) öğrenilen kültür, toplum içinde birlikte yaşayan insanların yaşadıkları dönem içerisinde birbirlerinden öğrendikleri kültür öğeleridir. Geçmişte yaşayan insanlar günümüzde yaşayan insanlara birer örnek durumundadır. Sonradan öğrenilen kültür, kişinin atalarından öğrenmiş olduğu kültür öğeleridir. Bu kültürde eski işler eski yöntemler üzerinden yapılır ve yavaş yavaş öğrenilen bir kültürdür. Yeniliklere açık değildir (Demir, 2015).

2.2. Zekâ

Zekâ kavramı tarih boyunca farklı bakış açıları ile değerlendirilmiş ve çoğu bilim insanının da konu alanını oluşturmuştur. Zekâ genellikle öğrenme, öğrenilmiş olanlardan faydalanabilme, karşılaşılan yeni durumlara uyum sağlayabilme ve bilinmeyen durum karşısında yeni çözüm yolları üretebilme yeteneği olarak tanımlanabilir (Köse, 2016). Bireyi öngörülemez bazı davranışlara yönlendirmesi anlamında önemli bir yere sahip olan zekâ; öğrenme hızı ve derecesi, anlama yeteneği, problem çözme becerisi anlamlarında değerlendirilmekte ve bu kavramların da bireyden bireye farklılık gösterdiği bilinmektedir (Kavlak, 2018).

Her insanın kendini ifade ederken kullandığı dil farklıdır. Örneğin; bir müzisyen yapmış olduğu bestelerde, tiyatrocunun canlandırmış olduğu rollerde, ressam ise özgün çizgilerle kendini ifade ederken farklı diller kullanırlar (Demir, 2015). Her insanın zihinsel olarak farklılıklara sahip olması, zaman içinde kişinin zekâyâ bakış açısını etkilemiş ve zenginleştirmiştir. Bu zenginlik eğitim bilimciler tarafından öğrenme yeteneği, biyologlar tarafından çevreye uyum sağlama yeteneği, bilgisayar

bilimciler tarafından bilgiyi işleme becerisi ve psikologların yargılama yolu ile sonuca varma yeteneği şeklinde ifade edilmesine zemin hazırlamıştır (Kavlak, 2018).

İlk kez MÖ 4. yüzyılda zekânın ve düşüncelerin insan beyninde yer aldığı iddiası Hipokrates tarafından ortaya atılmıştır. 18. yüzyıla gelindiğinde Jhon Locke insan zihnini boş bir levha ya benzetmiş ve “kişinin zekâsının sonradan edindiği düşünce ve tecrübelerden kaynaklandığını” öne sürmüştür. Günümüze gelindiğinde ise zekânın geliştirilebilecek bir yapıya sahip olduğu ve biyolojik temellerinin bulunduğu konusunda fikir birliğine varılmıştır (Demir, 2015). Zekâyı ölçmeye çalışan ilk kişi olan Galton, bilgileri yapılaşştırmış ve temel duyuların duyarlılığını zekâ olarak incelemiştir. Zekâyı ilk kez kuramsal olarak araştıran Guildford ise, kendi geliştirmiş olduğu zekâ testi ile bireyin bilişsel sistem içerisinde yapısal bir bütünlüğünün olduğunu ve süreçlerle ilgili muamelelerin (işlemlerin) bireyden bireye farklılık gösterdiğini öne sürmüştür (Köse, 2016).

Zekânın ilk tanımı Binet (1905) tarafından yapılmış ve zekâ, belirli bir amaca yönelik, bu amaç doğrultusunda bir takım yollar geliştiren, öz eleştiri ve değişiklik yapılabilen bir süreç olarak tanımlanmıştır (Köse, 2016).

Binet, zekâyı belirleyen altı özellikten bahsetmiştir. Bunlar:

- a) Anlamak,
- b) Hüküm vermek,
- c) Akıl yürütmek,
- d) Düşünceye belirli bir yön vermek ve bu düşüncüyü devam ettirmek,
- e) Düşüncüyü, arzu edilen bir amacın gerçekleşmesine uyumlu hale getirmek,
- f) Kendi kendinle eleştiri yapabilmek

İbni Sina'ya göre, sadece öğrenme sürecinde değil aynı zamanda dış dünyadan gelen algıların insana vermiş olduğu bilgiyi öğrenmeyle zekânın ortaya çıkabileceğini dile getirmiştir (Yılmaz, 2010). Piaget ise zekâyı, insanın kendini yenileyerek değişmesi şeklinde tanımlamış, bireyin etrafındaki insanları ve olayları benimsemesi, bu olaylara uyum sağlaması şeklinde tanımlamıştır. Bu doğrultuda kişi çevresine uyum sağladığı sürece zekidir fikrine sahiptir (Köse, 2016). Thorndike (1920)'e göre zekâ birbirinden farklı değişkenlerin birlikteliğinden meydana gelir. Bu anlamda tek bir zekâ değil zekâlar bulunmaktadır. Ayrıca zekânın hız, genişlik ve düzey olmak üzere üç farklı boyutu olduğuna da dikkat çekmiştir.

Bütün bu tanımların ortak noktaları göz önünde bulundurulursa zekâ, kişinin karşılaştığı olduğu yeni durum, problem, engel ve sorunlar karşısında önceki deneyimlerinden ve öğrendikleri bilgilerden faydalanarak o an için gerekli olanı yapması, bu duruma uyum sağlaması, yeni çözüm yolları üretmesidir denilebilir.

2.3. Kültürel Zekâ Kavramı

Farklı kültürlere sahip insanların birbirleriyle etkileşimleri, iletişimleri ve içinde buldukları duruma uyum sağlamaları sürecinde bireysel farklılıkların önemli bir rolü olduğu görülür. Bu durum da bireyler arasında bulunan farklılıkların açıklanmasında kültürel zekâ kavramı önemli kılınmıştır (Demir, 2015). Küreselleşen dünya da insan ilişkilerini incelerken kişinin mevcut kültür öğelerini yine kendiyle ilişki kurarak ele alması gerekmektedir. Kültürlerin sürekli etkileşim içerisinde olması, insanların iletişim kurabilmesi günümüzde en önemli becerilerden biri haline gelmiştir (Kahraman, 2016).

İnsan zekâsının sınırlılıkları ve özellikleri konusunda yapılan araştırmalara göre:

- İnsan zekâsının temel öğeleri kalıtımla gelmektedir.
- Bireyin çevreyle etkileşimi sürecinde gizil güçlerini ortaya çıkarıp, yeteneğe dönüştürmesidir.
- Yeteneklerin kullanılmasında ve çevreye uyum sağlamada yardımcı olmaktadır.
- Çevreyle yapılan etkileşim sonrasında bireyin zekâsı gelişmekte ve zihinsel yapısında bir takım değişimler sağlanmaktadır.
- Bireyin çevre etkileşiminin niteliği aynı zamanda zihinsel yapısına da bağlıdır.
- Her insanın zihinsel yapısı farklılık gösterdiğinden zekâ düzeylerinde de farklılıklar bulunmaktadır (Yılmaz, 2010).

2.3.1. Kültürel Zekânın Boyutları

Çok boyutlu bir yapı olarak karşımıza çıkan kültürel zekâ kavramı; Earley ve Mosakowski (2004), tarafından zihinsel, fiziksel ve duygusal olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır. Earley ve Ang (2003) ise kültürel zekâ kavramını;

1. Metabilişsel (üstbilişsel) kültürel zekâ: “Farklı kültür deneyimlerine sahip olmak.” Kısaca öngörülerimizi ifade etmektedir.

2. Bilişsel kültürel zekâ: “Kültürel benzerlik veya farklılıklar hakkında bilgi sahibi olmak.”

3. Motivasyonel kültürel zekâ: “Farklı kültürlere sahip kişilerin kendine güven duyması ve meydana gelen olaylar karşısında etkili bir davranış göstermesidir.”

4. Davranışsal kültürel zekâ: “Farklı kültürler içerisinde uygun davranışlar sergileme yeteneği.” olmak üzere dört bölümde ele almışlardır.

Farklı çalışmalarda kültürel zekâ, nitelik açısından bakıldığında dört boyut olarak ele alınmış olsa da, bu boyutlar temelde birbiri ile örtüşmekte ve birbirinden ayrılmaması gerekmektedir (Köse, 2016). Araştırmacılar işlevsel yapıda sunmak amacıyla kültürel zekâ boyutlarını aşağıdaki gibi kavramlaştırmaktadır.

1. Metabilişsel (Üst Bilişsel) Kültürel Zekâ; Kavramsal nesnelere hakkında düşünme, anlama ve bilme şeklinde belirtilen “üst bilişsel” boyuttur. Bu zekâ boyutu, bireyin kendisi hakkındaki farkındalığı yönetebilmesinde, kültürel bilginin elde edilmesinde, bu bilginin kavranmasında kullanılan zihinsel süreçlerin kontrolü şeklinde ifade edilmektedir (Köse, 2016). Kültürel zekânın meta bilişsel boyutu “strateji” olarak da bilinmektedir. Burada strateji denilirken anlaşılması gereken, bireyin kendinde bulunan kültürel bilgi sayesinde farklı kültürel bağlamları anlayabilmesi ve yaşamış olduğu kültürel problemleri çözmesidir (Kahraman, 2016). Meta bilişsel (üst bilişsel) zekâsı yüksek olan bireyler, düşünce süreçlerinde yeterli düzeyde bilgi ve kontrol yeteneğine sahip oldukları için farklı kültürlerle iletişim esnasında o kültüre uygun davranılması gerektiğini bilirler (Demir, 2015). Birey karşılaşmış olduğu yeni kültürü anlamaya ve benimsemeye çalışırken aynı zamanda bu kültüre ayak uydurmaktadır. Kişi kültür hakkında ki deneyimlerini ve ilerlemelerini gözden geçirdiği süreçte üst düzey düşünme becerilerini kullanır (Köse, 2016). Bu boyut kişinin kendi kültürünün ve kültürler arası farklılıkların bilincinde oluşunu, kültürler arası iletişim stratejisini uygun şekilde planlayabilmesini, çevresinde meydana gelen kültürlerarası durumların neler olduğunu ve bu durumların nasıl oluştuğu konusunda yorum yapabilmesi ve bu yapılan yorumları test edilebilmesini içerir (Kahraman, 2016).

Kültürel zekâ öncelikle farklı kültürel yapıya sahip bireylerin farklı ortamlarda etkin şekilde düşünebilmesidir. İkincil olarak kültürel yapıda kalıplaşmış cümlelerin ve düşüncelerin karşısında durmaktadır. Üçüncü olarak da farklı kültürleri içinde barındıran ortamlarda kişilerin bir araya geldiklerinde istenilen tutum ve davranışları

başarılı bir şekilde sergilemelerini hedefleyen önemli güdülerdir (Köse, 2016). Üst bilişsel zekâ boyutu bireyin karşılaştığı her kültürel durumu, düzgün şekilde algılayabilme yetisini ifade eder. Kültürel bilgiyi elde etmede, anlamlandırma sürecinde bireyin kullandığı zihinsel süreçlerdir. Farklı ülke ve toplumların kültürel norm ve değerlerini anlamak için zihinsel modelin planlanması, takip edilmesi, gerekli görüldüğünde değiştirilmesini ifade eder (Konate, 2018).

2. Üst bilişsel zekâ farklı ülkelerin veya grupların kültürel değerlerini ve normlarını anlayabilmek için bireyin zihinsel örneklerini planlaması, değerlendirmesi, takip etmesi ve gerektiğinde değiştirmesi gibi becerileri içermektedir (Demir, 2015). Farklı kültürlerden gelen insanların birbiriyle etkileşiminde, kültürel altyapının farkı olduğu durumlarda üst bilişsel zekâ, bireyi düşünmeye teşvik eder. Kişi kendi kültürü ve diğer kültürler hakkında zihinsel haritalar oluşturur, değerlendirme yapar. Bu nedenle üst bilişsel zekâ kültürel anlayışların doğruluğunun artırılmasına sağladığı fayda ile önemlidir (Konate, 2018).

Farklı yazarlar tarafından meta bilişsel kültürel zekâ kavramın birçok yönüne değinilerek tanımlamalar yapılmış ve bu tanımlamalar ise;

- Bireylerin farklı kültürler üzerine sahip oldukları benzerlik ve farklılıklar gibi bireysel genel farkındalıktır (Earley ve Ang, 2003).
- Bireyin kültürel bilgiyi anlaması, elde etmesi ve bu bilgiyi kullanması sürecinde gerçekleşen zihinsel süreçler (Earley ve Ang, 2004).
- Farklı kültürlerle uyum sağlama sürecinde ilerlemeleri, değerlendirirken üst düzey düşünme becerilerini kullanma (Ang ve Van Dyne, 2008).

Bilişsel Kültürel Zekâ; Bilişsel kültürel zekâ kavramı; kişinin farklı kültür yapıları konusunda, o kültüre ait norm ve değerleri, tutum ve davranışları, hukuki düzeni, sosyal ve ekonomik durumları üzerine bireyin kişisel deneyimleriyle veya örgün eğitimiyle kazandığı bilgileri gözler önüne serer (Demir, 2015). Bilişsel kültürel zekâ boyutu bireyin bütün kültürlerin benzerlik ve farklılıklarını anlamasını, kültürler hakkında zihninde genel bilgiler oluşturmasını ve meydana getirdiği zihinsel haritaları yansıtır. Bu nedenle bilişsel zekâ boyutu, farklı kültürlerin dili, dini, inanç, norm ve değer sistemleri hakkında bilgiler içerir (Konate, 2018).

Aksoy (2013) bilişsel kültürel zekâyı;

- Bireyin kültür konusunda fark edilebilir bir seçiciliğinin olması

- Bireyin kendini kültürel varlık içerisinde görmesi
- Bireyin çoğu davranışının öz kültürü tarafından tayin edildiğini bilmesi
- Farklı kültürlerin alt kültürlerini; yasal, ekonomik, genel, sosyal ve kültürel değerler sistemleri üzerine birtakım bilgilere sahip olmayı içermektedir.

Bilişsel kültürel zekâ, bilgi kapasitemizi oluşturan ve kültürel anlayış oluşturmada çeşitli kültürel etkileşimler de kullandığımız bir çerçeve sunmaktadır. Bireyin eğitim ve tecrübe yoluyla edindiği farklı kültürel norm, uygulama ve gelenekler hakkında bilgileri kapsar. Bu nedenle bilişsel zekâsı yüksek bireyler, farklı kültürlerin benzer ve farklı yönlerini anlayabilme kapasitesindedir (Konate, 2018). Bireyin bir kültür ile ilgili uzman olmasını gerektiren bilişsel kültürel zekâ boyutu, insanların farklı ve benzer yönleriyle kültürleri bilmesini, kişinin kendi kültürü ve farklı kültürlerle aralarındaki etkinin anlaşılmasını belirtir (Köse, 2016). Bilişsel kültürel zekâyâ sahip bireyler, kültürel sistemin nasıl meydana geldiği hakkında bilgi sahibi olurlar. Toplumdan topluma değişkenlik gösteren kültürel sistemler ve aynı zamanda kültürel sistemlerin oluştuğu alanların göstermektedir (Kahraman, 2016).

Bilişsel kültürel zekâyâ sahip bireyler farklı bir kültürle karşılaştığı zaman kendi kültürüyle yeni kültür arasındaki farklılıkları, benzerlikleri, değişimleri bilmenin yanı sıra yeni kültüre ait olma bilinciyle hareket ederler. Bu yüzden bilişsel kültürel zekâyâ sahip bireyler karşılaşmış olduğu yeni ve bilinmeyen kültüre kolaylıkla adapte olma yeteneğine sahiptir (Demir, 2015). Kültürel zekânın biliş boyutu geniş bir çeşitliliğe sahiptir. Çoğu kültür zamandan ve değişen ilişkilerden etkilenerek kendi içerisinde şekil değiştirebilir. Bilişsel boyut, kültürel alanlar ile diğer kültürlerin bu alana katmış olduğu yorumları bir arada bilmeyi gerekli kılar (Kahraman, 2016).

3. Motivasyonel Kültürel Zekâ; Motivasyonel kültürel zekâ, bireyin farklı kültürde olan kişilerle iletişim kurabilmek için sergilemiş olduğu eğilim, yani kişinin enerjisini ve dikkatini bu doğrultuda yönlendirmesini ifade etmektedir. Motivasyonel kültürel zekâ boyutu, bireyin öz yeterliği ve içsel güdülenmesiyle iletişim kurma konusunda önemli bir yere sahip olduğunu belirtilmektedir (Demir, 2015). Motivasyon olmaksızın kültürel zekânın yansıtılması ve bireyler arası uyum oluşması sağlanamaz. Bu kavramın Türkçemiz de karşılığı “güdü”dür. “Güdü” ise bilinçli veya bilinçsiz olarak herhangi bir davranışı doğuran, bu davranışın devamlılığını sağlayan ve ona yön veren bir güç olarak tarif edilmektedir (TDK, 2013).

Kültürel zekanın motivasyon boyutu, bireyin kültürler arası durumlara katılması konusunda ilgili olmasını, istekli oluşunu ve kendine olan güvenini göstermektedir. Kültürlerin birbiriyle etkileşim sürecini sağlıklı şekilde yürütmek için gerekli olan sadece kültür bilgisi değildir (Kahraman, 2016). Bireyin çok kültürlü yapıya sahip ortamlarda çalışabilmesi ve bu ortamda bulunan farklılıkları öğrenmesi sürecinde istekli oluşu, bu süreçte kullandığı enerjinin yönü ve büyüklüğünü ifade eden kültürel zekâ; insanların kültürler arası iletişim süreçlerine ne denli değer verdiğini ve bu konularda etkili faaliyet göstereceği mevzudaki güveni yansıtmaktır (Demir, 2015).

Bireyin içinde bulunduğu yeni bir kültürel ortama uyum sağlaması veya bu ortamı benimsemesi için o kültürü öğrenmesi, bu kültür içerisinde olan insanlar ile iletişim kurmayı dilemesi ve bu bilinmeyen kültürü anlaması sürecini ifade etmektedir (Köse, 2016). Motivasyonel boyut, farklı kültürel ortamlarda harekete geçmek için enerji ve dikkatini yönlendirmek, ilgi düzeyini artırmak ve sonucunda başarılı olmayı sağlar. Kişinin herhangi bir davranışa dikkat etme ve güdülenme sürecinde öz yeterlilik devreye girer. Öz yeterliliği yüksek bireyler, öz yeterliliği düşük bireylere göre daha fazla çaba sarf eder, çevresini kontrol eder ve atılgan olurlar (Konate, 2018).

4. Davranışsal Kültürel Zekâ; Bireyin yeni ve farklı bir kültürel ortamda uygun davranışlarda bulunma becerisi olarak ifade edilmektedir. Kişide mevcut olan bilişsel ve motivasyonel yeteneklerin davranışlarıyla bir araya gelmesiyle oluşur. Çünkü davranışsal kültürel zekâ bilişsel ve motivasyonel temelleriyle ilişkilidir (Köse, 2016). Kültürel zekânın davranış boyutu, aynı davranışın farklı kültür ve gruplarda farklı anlamlar yüklendiği ve yorumlandığı anlamını taşır. Bireyin yalnızca uygun davranışı göstermesi değil, uygun olmayan davranıştan da kendini uzak tutmasını ifade eder (Kahraman, 2016). Motivasyonel zekâ boyutu, bilişsel ve motivasyonel boyutla bir araya gelerek gerçek dünyaya uygulamayla ilgilidir. Bu zekâyâ sahip bireyler davranışlarını, sözel ve sözel olmayan davranış yetenekleri doğrultusunda kendi davranışlarında farklı kültürel ortamlara göre ayarlayabilir (Konate, 2018).

Farklı kültürel geçmişe sahip kişiler bir araya geldiğinde sözel ve sözel olmayan davranışlarını uygun şekilde ifade etmesi biçimi kültürel zekânın davranış boyutunu ifade eder (Köse, 2016). Davranış boyutunun önemli bir noktası da, her hangi bir kültürlerarası ortamda gerçekleşen ve tasdik edilen davranışın farklı ortamlarda onaylanmıyor oluşudur. Bu yüzden ki; davranış boyutu, bireyin ne zaman ve neyi

yapacağını bildiği gibi, aynı ortamlarda nelerin yapılmayacağını da bilmesini gerekli kılar (Kahraman, 2016). Yüksek kültürel zekâya sahip olmak yeni davranışı elde etme ve bu davranışı hayata uyarlama sürecinde yalnızca istekli olmayı değil, aynı zamanda bireyin yetenekli olmasını da gerektirir (Demir, 2015).

2.4. Dil

Dil toplumların varlıklarını devam ettirmeleri için büyük önem taşıyan, yaşayan, gelişen, bir varlık olarak karşımıza çıkmaktadır. Dil, İnsanların düşüncelerini anlatması için kullandıkları sesli işaretler sistemidir. İnsanlar anlatmak istediği duygu ve düşünceleri el, baş, göz, kaş vb. uzuvları ile işaret yaparak dile getirebilir. Ancak esas anlatılmak istenenin ve herkesin anlayabileceği anlatma vasıtası dildir (Sofu, 2012). Dil, bir milleti ayakta tutan, bütün fertleri birbirine bağlayan, sosyal hayatı düzenleyen, milli bilinci güçlendiren bir unsur ve insanoğlunun elindeki en büyük hazinedir. İnsanı diğer varlıklardan ayıran, düşünce yeteneğini uygulama ve ifade etme imkânı veren, insanlar arası bağı güçlendiren bir kaynaktır (Şahenk, 2009).

Bağımsızlığın temeli milli şüurdur ve milli şuurun kaynağı ise dildir. Millet in özüdür dil. Başlangıç zamanından bugüne ve bugünden sonsuz geleceğe kadar her milli toplumun değişmez bir temeli olarak devam edecektir. Eğer bir milletin herhangi bir sebeple dilini kaybetmesi, o milletin topluluk olarak ortadan kalkması demektir (Altas, 2009). Millet in devamını ve kültür unsurlarının taşıyıcılığını yapan dil, aynı zamanda bir milletin en büyük servetidir (Şahenk, 2009).

Bilimsel ve toplumsal yönleri barındıran dil, aynı zaman diliminde yaşayan insanların iletişimini sağlayabilir. Öte yandan insanlığın ortak birikimi olan kavram ve nesnelere farklı zaman dilimlerine taşıyabilir. Dil vasıtasıyla geçmiş birikimler günümüze, bugün ki birikimler ise geleceğe aktarılabilir. Ünlü dil bilimci Wilhelm Von Humboldt, dilin değişmez ve durgun olmadığını, “dil in bir eser değil, faaliyet olduğu” şeklinde dile getirerek değerlendirmiştir. Eğer dil eser olsaydı bir defa meydana geldikten sonra bir daha değişmemesi ve bulunduğu gibi sabit kalması gerekirdi (Sofu, 2012).

2.5. Konuşma

Konuşma herhangi bir mesajı ileterek insanları etkilemek veya yönlendirmek amacıyla sesle ya da vücudun ortaya koyduğu birtakım hareketlerle oluşan bir bütün

olarak tanımlanmaktadır (Evren, 2013). Kâinatta milyarlarca canlı çeşidi içerisinde yalnızca insana özgü en önemli eylem konuşmadır. Konuşma insanı diğer canlı türlerinden ayırmakla birlikte kendi türünden bireylerle de ayırabilen bir fonksiyondur. Kişinin çevresiyle doğrudan veya dolaylı olarak iletişim kurmasının en temel ve en etkili yolu konuşmadır (Sofu, 2012). Konuşmanın bireyin sosyal yapı içerisinde farklı insanlar ile ilişkilerinde önemli bir role bulunur. Bireyin zihinsel gelişimin de, toplumsal ilişkilerin de ve kişiliğinin oluşmasında etkiye sahiptir. Kişi toplum içinde konuştuğu süreçte, söylemiş olduğu cümleler ve kelimelerle kendini tanıtmış olur (Sevim, 2012).

Bir dilin doğru, anlaşılır, güzel ve akıcı bir şekilde konuşulabilmesi, bu konuşmayı gerçekleştiren kişinin toplum içindeki yerine ve toplum tarafından o kişiye gösterilen saygıya bağlıdır (Sofu, 2012). Konuşmada önemli olan yalnızca duygu ve düşünceleri ifade etmek değildir. Bu süreç içerisinde tonlama, vurgu, diksiyon ve telaffuzun da uygun olması gerekir (Kuru, 2013). Bütün insanlar dünyaya konuşma yeteneği ile gelir. Ancak kişinin doğru, güzel, açık, anlaşılır ve dinleyiciyi etkileyen bir şekilde konuşabilmesi onun okul dönemi boyunca edindiği eğitime bağlıdır. Bu sebeple okul içinde öğrencilerin dili daha güzel ve etkili kullanabilmeleri açısından farklı türden etkinlikler ve uygulamalar yapılmaktadır (Sevim, 2012).

2.6. Kaygı

Bireyin toplumsal gruplar içinde güçlü istek ve güdülerinden herhangi birinin gerçekleşmemesi ihtimali karşısında hissedilen tedirginlik durumudur (TDK, 2013) Canlıların dış dünyaya uyum sürecinde sergilediği koruyucu tepkidir. Bireyin içinde bulunduğu durumun kendi denetiminden çıkması ve kişinin işlevselliğini sekteye uğratması durumu kaygı bozukluğu olarak nitelendirilmektedir. Kaygı, psikiyatrik olarak bir grup hastalığın da genel adıdır. Bireyin başına kötü bir durumun geleceği düşüncesi içinde oluşu, rezil olacağı korkusu ve komik duruma düşme endişesi gibi tanımlanamayan bir huzursuzluk durumudur (Sofu, 2012).

Psikoloji alanına yüzyılın ilk yarısında giren kaygının, 1940'lı yılların sonunda ilk çalışmaları yapılmıştır. Freud ruh bilim alanında kaygı kelimesini ilk kullanan ve bunu bir kavram olarak değerlendiren ilk kişi olmuş ve kaygı alanında yapmış olduğu çalışmalarla diğer psikologlara önder olmuştur. Freud'a göre kaygı; her yerde ve her zaman tecrübe edilen, istenmeyen bir durum ve hoşlanılmayan duygudur (Aksoy, 2012).

Kaygı önemli bir durum karşısında vücudumuzun “dikkatli ol” veya “bunu doğru şekilde yap” şeklinde uyarılarda bulunduğunu kaygı yoksunluğunun ve fazlalığının olumsuz sonuçlara götürebileceği, yeterli düzeyde kaygının ise başarılı sonuçlar üzerinde önemli bir rolünün olduğu ifade edilmiştir (Çölkesen, 2015).

Kaygı konusunda yapılan çalışmalara bakıldığında; öğretmen adaylarının kaygı seviyelerini üzerinde cinsiyet, başarı, öğrenim görülen sınıf, okul içerisinde arkadaşlık ilişkileri, anne ve baba davranışları, yaşanan yer gibi birçok faktörün etkili olduğu tespit edilmiştir (Doğan ve Çoban, 2009). Bu faktörler içinde temel olan yaş faktörüdür. Hemen hemen bütün yaş gruplarında meydana gelen kaygı yaşanabilir. Ancak kaygının en yoğun yaşandığı dönemler, doğumdan itibaren ilk iki yıl ve ergenlik dönemleridir. Kaygıyı etkileyen bir diğer faktör de çevresel etkenlerdir. Bu etmenlerin başında aile gelmektedir. Yüksek düzeyde kaygı yaşayan anne babanın çocuklarının da kaygı düzeylerinin etkilendiği görülmüştür (Yıldırım, 2015). Özellikle üniversiteye giriş sınavı üzerinde anne ve baba beklentileri öğrenci üzerinde aşırı derecede kaygıya neden olmaktadır. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin üniversiteye girişte kaygılarını azaltmamakta, hatta yeni kaygılara da sebebiyet vermektedir (Akgün ve ark. 2007). Kaygıyı etkileyen bir diğer unsur olarak cinsiyettir. Eğitim bilimleri alanında yapılan bazı çalışmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla kaygı yaşadığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra bazı çalışmalarda ise erkek öğrencilerin kaygı düzeylerinin fazla olduğu görülmüştür (Yıldırım, 2015).

Konuşmayı etkileyen birçok olumlu ya da olumsuz etken bulunmaktadır. Konuşmanın konusu, konuşma ortamının özellikleri, konuşma yapan kişi ve dinleyicilerin ilgi alanları, konuşmacının duygusal olarak durumu gibi bu durumlara örnek gösterilebilir. Kişinin konuşmasını olumsuz yönde etkileyen durumların başında ise duygusal durumlardan kaynaklı meydana gelen kaygı gelmektedir (Sevim, 2012). Kaygı her insanda sıklıkla yaşanmakta ve yaşamı olumsuz etkilemektedir. Kaygılı insanın davranışlarında bozulmalar görülmekte ve kişinin bildiklerinin etkinliğinin yitirileceği düşünülmektedir (Katrancı ve Kuşdemir, 2015).

Kaygı mevcut bir soruna veya probleme tepki olarak ortaya çıkar. İnsanlar işlerin iyiye gitmediği veya ortadaki durumun kendi açılarından çok hoş şekillerde sonuçlanmayacağını tahmin ettiği an kaygılanmaya başlar. Kaygının nasıl meydana geldiği, nedenlerinin ne olduğu ve hangi sebepten kaynaklandığı insanlar tarafından

bilinemez. Fakat bireyin vücudunda ortaya çıktığının farkına vardığı ve bu durumdan hoşnut olmadığı bir duygudur (Demir, 2015). Kaygı çoğunlukla başarıyı ve başarısızlığı etkiler niteliklere sahiptir. Yeterince hazırlık yapamayan, birikimi ve tecrübesi az olan ya da bilgi birikimini yeterli düzeyde kullanamayan bireyler daha çok kaygı duyarlar. Kaygı bazı zamanlarda bireyde korku safhasına çıkarak, kişinin cesaretinin dahi kaybolmasına neden olmaktadır (Bozdam, 2008). Günümüzde insanlar karşılaşılan çeşitli sorunlara bağlı olarak farklı türde duygular yaşamakta ve bu duygular kendi iç dünyalarında farklı rahatsızlıklara sebep olmaktadır. Bu duygularla bazen baş edilebilirken, bazen de başa çıkılmayıp duyguların esiri olunabilir (Ünal, 2016).

Kaygı esnasında genellikle kan basıncı yükselme, terleme, ana kas gruplarına beklenmedik şekilde kan akışının hücum etmesi sonucu kaslarda gerginlik, sindirim ve bağışıklık sistemi fonksiyonlarında normal seyrinin altında devam etmesi gibi bir takım fiziksel etkiler meydana gelebilir. Bunlara ilave olarak mide bulantısı, titreme, üşüme, elde ve ayakta soğukluk şeklinde belirtilerde gözlenebilir (Sofu, 2012). Ellis (1994) tarafından kaygı, hissedilen bir tehlikenin hazırlanma süreci içinde meydana gelen güçsüzlük hissi ve olumsuz durum olarak tanımlanmıştır. Kaygının üç farklı türünün; kişilik, olay, durum temelli olduğunu söylemiştir (Yıldırım, 2018).

Kaygılı insan, kendisi hakkında ne düşündüğünü ve üçüncü bir kişinin kendi hakkında ne tür bir izlenime sahip olduğu düşüncesini fazlaca dert eden ve en ufak bir başarısızlık anında özgüvenini kaybeden, sonuç olarak kaygı seviyesi artan ve beraberinde de yaptığı işte başarısız olan bireyler olarak tanımlanabilir (Akgün ve ark. 2007). Kaygı düzeyi yüksek bireylerin normal zamana göre daha katı bir yapıda oldukları, karşısındakileri daha fazla memnun etmek için odaklandıkları, çok basit davranışları bile yerine getirmede bazı zorluklar çektikleri ve endişeli bir yapıya sahip oldukları görülmektedir (Doğan ve Çoban, 2009).

2.7. Konuşma Kaygısı

Konuşma kaygısı bireyin mevcut problemi bilmeksizin duymuş olduğu korkudur. Türkçe Sözlük'te ise kaygı, endişe ve üzüntü duyulan düşünceler şeklinde tanımlanmaktadır. İnsanların temel duygularından biri olan kaygı, her insanda sık sık ve belirli boyutlarda yaşanmakta ve insanı olumsuz etkilemektedir (Melanlıoğlu ve Demir, 2013). Konuşma kaygısı fazla olan kişilerin, konuşma yapacakları günden önce ve konuşma gününde yaşadıkları kaygının birtakım belirtileri görülebilir. Bunlar;

uykusuzluk, çarpıntı, gergin olma, korku, asabiyet, karamsarlık, baş ve karın ağrısı, mide bulantısı, solunum güçlüğü, terleme, uykuda kâbus görme, iştahsızlık, durgunluk gibi bir belirtilerden oluşmaktadır (Sofu, 2012).

Konuşma kaygısı duyan insanların üstesinden gelmekte zorlandıkları bazı durumları örneklenecek olursak:

- Bu konuşmada başarılı olamayacağım.
- Konuşma sonunda her şey kötü olacak.
- Çevremde bulunan herkes benden zekâlı
- Konuşma esnasında söyleyeceklerimi unutabilirim.
- Kendimi yetersiz ve noksan görüyorum.
- Konuşma bittiğinde insanların yüzüne bakamayacağım.
- Kalbim yerinden çıkacakmış gibi çarpıyor.
- Yapacağım konuşma üzerine kafamda hiçbir şey yok.
- Gözüm kararıyor, terliyorum ve midem bulanıyor.

Topluluk önünde konuşma kaygısı yaşayan bireyler çoğunlukla problemin kendilerinden kaynaklandığı düşüncesindedir. Bu durum da olan bireylere yapılması gereken ilk uzman müdahalesi, olumsuz duygu ve düşüncelerinden kurtulmalarını sağlamak ve varsa dil becerilerindeki eksiklikleri ortadan kaldırma çalışmaları yapmaktır (Özdemir, 2019). Konuşma kaygısını yoğun derecede yaşayan insanlar sadece fiziki olarak uyarılar yaşamaz, bunun yanında kendi performansının yeterli olup olmadığı hususunda da yoğun derecede korkuya kapılırlar (Sofu, 2012).

Konuşma kaygısı kişinin akademik başarısında bir engel niteliğindedir. Derste arkadaşları ve öğretmeni ile iletişim içinde olmayan, anlamadığı konularda soru sormaktan çekinen ve öğretmenin sorduğu soruları cevaplamak istemeyen öğrencinin dersi tam anlamıyla kavraması düşünülemez. Konuşma kaygısı kişinin mesleki başarısını da etkiler. Özellikle takım halinde çalışma yapılan işlerde ve öğretmenlik, avukatlık, politikacılık gibi mesleklerde konuşma becerisinin önemi büyüktür (Yıldırım, 2015). Bireyin yaptığı konuşma konusunda olumlu tavrı, konuşmanın başarılı gelişimine ve konuşmanın akıcılık özelliğine bağlıdır. Konuşma kaygısı, bireyin konuşmasını, becerisini ve isteğini bütün aşamalarda etkilemektedir (Melanlıoğlu ve Demir, 2013).

2.7.1. Konuşma Kaygısının Nedenleri

Halk arasında kuruntu, vesvese veya evhamlı olma şeklinde tarif edilen kaygı bozukluklarından olan tasalanma ya da kuruntu yapma, her bireyin kendi kafasında tasarladığı korku duygusunun gerçekleşeceğini düşünmesi ihtimali sonucunda bedeninde titreme, nefes almada zorluk çekme, çarpıntı, yanma ve kontrolünü kaybetme gibi hisleri gün içinde fazlaca yaşamasıdır (Sofu, 2012). Genetik eğilimler, bilinçaltında bulunan iç çatışmalar, şartlanma nedeniyle oluşan öğrenilmiş korkular, kişilerin yetiştirilme tarzı ve birtakım fiziksel hastalıklar da kaygı nedeni olarak bilinmektedir. Ailelerin çocuk yetiştirme durumları ile çocuklardaki kaygı düzeyleri arasında ilişkinin incelendiği araştırmalarda, özellikler ebeveynlerin ilgisiz, baskıcı ve aşırı koruyucu tutumları çocukların kaygı düzeylerinin artmasında önemli bir etken olarak görülmektedir (Kaya ve Varol, 2009).

Çoğu zaman kişi endişe durumunun olması gerekenden fazla gerçekleştiğinin farkındadır, ancak bu durumu denetlemekte zorlanır. Duygularımız, düşüncelerimiz ve bedenimiz arasında bir etkileşim bağı bulunmaktadır. Bu etkileşim zaman zaman hayatımıza, yaşam tarzımıza, mutluluk ve başarımıza yarar sağlayacağı gibi zarar veren bir çatışmaya da dönüşebilmektedir (Ünal, 2016). İşimi kaybedeceğim, evime hırsız girecek, sınıfta kalırsam ne olacak, telefon şu saatte çalarsa kötü şeyler olacak, annem ölürse ben ne yaparım, bana bir şey olursa çocuklarıma kim bakar gibi birçok örnek hayatımızı olumsuz yönde etkileyen düşünceler bize zarar veren kendimizle olan çatışmalar arasında gösterilebilir. Önemli olan bireyin karşılaştığı tehlikeyi gözünde büyütmemesidir (Sofu, 2012).

Öte yandan kaygının nedenlerini ve oluşma sebeplerini Cüceloğlu (2000) şu şekilde ele almıştır:

Desteğin çekilmesi: Bireyin alışmış olduğu, tanıdığı kişilerin ve çevrenin değişmesi durumudur. Yeni çevre ve ortam değişikliğinde, farklı bir şehre taşınmada, yeni arkadaş ortamlarında, yeni bir kardeş durumunda, yeni bir okula gitme durumlarında vb. uyum sağlama sürecinde kaygı duygusu ortaya çıkabilir.

Olumsuz bir sonucu bekleme: Beklenmeyen sonuçların ve bazı olumsuzlukların ortaya çıkabilme durumlarında bireyin bu olumsuzluğu beklemesi ve düşünmesi onu kaygıya sevk eder.

İç çelişki: Bireyin bir düşünceye inanması, önem vermesi durumunda düşündüğü ile davranış farklılık göstermesi bir gerginlik yaratabilir. Sonucunda bu çelişki durumu giderilmeye çalışılacak, ortadan kaldırmak için farklı çözüm yolları aranacak çözüm bulunana kadar kaygı hissedilmeye devam edilecektir.

Belirsizlik: Gelecekte neler olabileceği veya nelerin yaşanılacağı bilinemez. Bu belirsizlik ise kaygıya yol açar. Gelecekte kötü de olsa bir şeyin bilinmesi durumu bilinmemesine göre daha fazla tercih edilmektedir. İnsanların sosyal kurumları, bilimi, kültürü ve teknolojiyi bu belirsizliği ortadan kaldırmak için yarattığı söylenilebilir.

2.7.2. Konuşma Kaygısının Terapi Yöntemleri

Bireyin yaşadığı kaygının iki nedeni bulunmaktadır. Bunlardan ilki olumsuz düşünceler, ikincisi ise bastırılmış olumsuz duygulardır. Çoğu hasta veya doktor kaygının sebeplerinin psikolojik olmaktan ziyade tıbbi olduğunun düşüncesindedir. Bu doğrultuda birçok insan kaygı yüzünden psikolojik tedaviden ziyade fiziksel problemlerinin olup olmadığını öğrenmek amacıyla öncelikle doktora gider. Hatta psikiyatri doktorları da bir zaman kaygının nedenlerinin bedensel nitelikte olabileceği düşüncesini desteklemiş ve kaygıyı ilaç kullanarak bertaraf etmeye çalışmışlardır. Fakat bu yaklaşımın doğru olup olmadığı ispat edilememiştir (Sofu, 2012).

Konuşma kaygısı ile ilgili kesin olarak bir tedavi yöntemi yoktur. Birçok yöntem kullanılmaktadır. David Burns (2006) tarafından ortaya konan tedavi yöntemleri ise şu şekildedir:

- Önerilen Terapi Yöntemleri
- Günlük Ruhsal Durum Seyir Defteri (The Daily Mood Log)
- Sorun Giderme (Problem Solving)
- Metin Yazmak (Script Writing)
- Şartsız Özsaygı (Unconditional Self-Esteem)
- Olumlu Tekrar Düzenleme (Positive Reframing)
- Deneysel Metot
- Paradoksal Teknikler (Paradoxical Techniques)
- Utanç Duygusunun Üstüne Giden Egzersizler (Shame-Attacking)
- Korkularla Yüzleşmek (Confront Your Fears)
- Günlük Ruhsal Durum Seyir Defteri (The Daily Mood Log)

- Zarar-Kar Analizi (Cost-Benefit Analysis)
- Zihni Başka Tarafa Çekme (Distraction)
- Kabullenme Paradoksu (The Acceptance Paradox)
- Temasa Geçmek (Get İn Touch)
- Anlamsal Metot (The Semantic Method)
- “Ya Öyle İse?” Tekniği (The “What-İf?” Technique)

3. MATERYAL METHOT

3.1. Araştırma Evren ve Örneklemi

Bu araştırmanın evreni Atatürk Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinin öğretmenlik bölümünde eğitim gören ve formasyon eğitimi alıp öğretmen olabilecek, antrenörlük, yöneticilik ve rekreasyon bölümlerinde okuyan birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise gelişigüzel seçilen 300 öğretmen adayından oluşturmaktadır. Anketin demografik özellikleri olarak; cinsiyet, yaş, aile yapısı, bölüm, sınıf, sportif aktivite düzeyi, yapılan spor türü, spor yapma amacı ve spor yapma süreleri şeklinde belirlenmiştir.

3.2. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma uygulamalı bir alan araştırmasıdır. Ölçme aracı olarak anket formu kullanılmıştır. İki bağımsız değişken olan konuşma kaygısı ve kültürel zekâ arasındaki ilişkiyi belirlemede Independent samples t testi, ikiden fazla değişken ile konuşma kaygısı ve kültürel zekâ arasındaki ilişkiyi belirlemede one way Anova analiz testi uygulanacaktır. Ayrıca konuşma kaygısı ve kültürel zekâ arasında ki ilişkinin belirlenmesi için korelasyon analizi testi uygulanacaktır. Konuyla ilgili literatür çalışması incelenmiş olup, 300 denek üzerinden tamamlanması hedeflenmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Kültürel Zekâ Ölçeği:

Anket üç bölümden oluşturmaktadır. Birinci bölümde demografik özelliklerle ilgili sorulardan oluşurken, ikinci bölümde kültürel zekâ ölçeği soruları, üçüncü bölümde ise konuşma kaygısı ölçeği sorularından oluşturmaktadır. Demografik özelliklerle ilgili 9 soru, kültürel zekâ ile ilgili 20 soru ve konuşma kaygısı ile ilgili 25 soru olmak üzere 54 sorudan oluşturmaktadır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi toplama formu katılımcıların sosyo demografik özellikleri hakkında bilgi elde etmek için kullanılmıştır. Bu form içerisinde; cinsiyet, yaş, aile yapısı, bölüm, sınıf ve sportif aktivite düzeyi belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

“Davranışsal”, “Motivasyonel”, “Bilişsel” ve “Üst Bilişsel” olmak üzere dört boyuttan oluşan kültürel zekâ ölçeğinde; 5’li Likert tip derecelendirme yer almaktadır. Katılımcılardan bu bölümde kendilerine yöneltilen önermelere “1.Kesinlikle Katılmıyorum, 2.Katılmıyorum, 3.Kararsızım, 4.Katılıyorum, 5.Kesinlikle Katılıyorum” ifadelerinden kendilerine en uygun olanı yanıtlamaları istenmiştir.

Ang ve ark. (2007) tarafından kültürel zeka ölçeği bireylerin kültürel zekâlarını ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır. 7’li Likert tipi bir derecelendirmeye sahip olan ölçekte 20 madde bulunmaktadır. Ölçek; Üst Biliş, Biliş, Motivasyon ve Davranış olarak adlandırılan 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bireylerin sahip olduğu kültürel bilgiler üzerinde kontrol sahibi olup olmamasını ve sahip olduğu kültürel bilgileri anlamada kullandığı zihinsel süreçleri yansıtan üst biliş alt boyutunda 4 madde bulunmaktadır. Ang ve ark. (2007) tarafından KZÖ’nün yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. 40 maddelik form ile 576 öğrenciden elde edilen veriler üzerinden AFA gerçekleştirilmiştir. AFA sonucunda faktör yük değeri düşük olan 20 madde ölçekten çıkarılmıştır. Bu işlemin ardından faktör yük değeri. 52 ile. 80 arasında değişen 20 madde ve kuramsal temelle örtüşen 4 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Faktörler arasındaki korelasyonların. 21 ile. 45 arasında değiştiği saptanmıştır. Madde analizi sonucunda ölçekte yer alan maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının. 47 ile. 71 arasında sıralandığı belirlenmiştir. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları; üst biliş alt boyutu için. 72, biliş alt boyutu için. 86, motivasyon alt boyutu için. 76 ve davranış alt boyutu için. 83 olarak bulunmuştur.

Bütün alt boyutlarda ulaşılan puan ortalaması, toplam kültürel zekâ düzeyini de etkilemektedir. Alt boyutlarda yüksek puan ortalaması toplam kültürel zekânın da yüksek olduğunu, alt boyutların puan ortalamalarının düşük olması toplam kültürel zekânın düşük olduğunu göstermektedir.

3.3.2. Konuşma Kaygı Ölçeği (KKÖ):

25 maddelik tek boyutlu bir ölçme aracıdır. Ölçek ‘1’ Kesinlikle Katılmıyorum, ‘2’ Katılmıyorum, ‘3’ Kararsızım, ‘4’ Katılıyorum ve ‘5’ Kesinlikle Katılıyorum şeklinde 5’li Likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir.

KKÖ’nün geçerlik çalışmasında yapı geçerliği kapsamında Açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. AFA çok sayıda

değişkenden (maddeden) bu değişkenlerin birlikte açıklayabildikleri az sayıda tanımlanabilen anlamlı yapılara ulaşmayı hedefler (Büyüköztürk, 2004). KKÖ'nün faktör yapısını incelemek amacıyla yapılan AFA'da KMO örneklem uygunluk katsayısı .93, Barlett Sphericity testi χ^2 değeri ise 9615,30 ($p < .001$) bulunmuş ve ölçek maddelerin verilen cevapların faktörlenebileceği görülmüştür. Bu araştırmada tek boyutlu bir ölçek geliştirilmesi amaçlandığı için AFA'da faktör çözümlemesi sonuçları tek faktörde sınırlandırılmıştır. Bu işlem sonucunda toplam varyansların %35,76'sını açıklayan tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin faktör yükleri .32 ile .79 arasında sıralanmaktadır. Faktör yükleri Tablo 2'de verilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi: Konuşma Kaygısı Ölçeğinin yapı geçerliliği için yapılan DFA'dan elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare değerinin ($\chi^2=896,15$, $sd=252$, $p:0.00$) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise RMSEA=.055, CFI=.92, GFI=.92, AGFI=.90 VE SRMR=.049 olarak bulunmuştur. Bu uyum indeksi değerleri modelin yeterli uyum verdiğini göstermektedir.

Konuşma Kaygısı Ölçeği tek boyuttan oluşan bir ölçme aracıdır. Ölçekten edinilen yüksek puanların kişinin konuşma kaygısı düzeyinin de yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekte yer alan 5, 6, 9, 10, 13 ve 14. Maddeler ters kodlanmaktadır. Ölçek maddelerinin yanıtlarına verilen cevapların düzeyini belirlemek için aşağıdaki ölçüt kullanılmaktadır.

| Seçenek | Sınırı |
|-------------------------|---------------|
| Kesinlikle Katılmıyorum | 1.00-1.80 |
| Katılmıyorum | 1.81-2.60 |
| Kararsızım | 2.61-3.40 |
| Katılıyorum | 3.41-4.20 |
| Kesinlikle Katılıyorum | 4.21-5.00 |

Ayrıca araştırmada üniversite öğrencilerinin konuşma kaygı düzeylerinin; cinsiyet, yaş, aile yapısı, bölüm, sınıf ve sportif aktivite düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Verilerin dağılımındaki normalliği incelenmiş ve hangi testlerin uygulanacağına karar verilmiştir. Veri dağılımlarının dengeli olduğu görülmüş ($p > 0.5$) ve parametrik testler kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada üniversite öğrencilerinin kültürel zekâ ve konuşma kaygı

düzeylelerinin sınıf ve cinsiyet faktörleri bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla “t testi” kullanılmıştır. Bunun yanında bölüm, yaş, sportif aktivite ve aile yapısı düzey değişkenleri açısından anlamlı farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek için ise ANOVA kullanılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Elde edilen 300 veri IBM SPSS Statistics 21.0 paket programına kurallarına uygun bir şekilde kodlanarak, cevapların kaydı yapılmıştır. Sonrasında hatalı veri girişleri kontrol edilerek düzeltilmiştir. Hatalı verilerin düzeltilmesi aşamasından sonra veri setinin dağılımı kontrol edilmiş aykırı, mantık hatası olan veriler analiz dışında bırakılmıştır.

Elde edilen bulgularının değerlendirilmesinde kişisel özellikleri, Konuşma kaygısı ve kültürel zekâ ile ilgili analizlerde normal dağılım gösteren ($p>0,05$) verilerin karşılaştırılması için bağımsız t testi, ANOVA ve aralarındaki ilişkiyi belirlemek için regresyon analizi yapılmıştır. Tüm istatistikî işlemler 0,05 anlamlılık düzeyine göre değerlendirilmiştir.

4. BULGULAR

Kültürel zekâ ile konuşma kaygısı düzeyleri ayrı ayrı ele alınarak sunulmuştur. Tablo 1 ve 2’de araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri ile spor yapma durumlarına yönelik sayı ve frekans değerlerine yer verilmiştir. Tablo 3, 4, 5, 6, 7, 8 ve 9’da kültürel zekâ düzeyleri ile ilgili sonuçlar gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Demografik” Özellikler

| | Demografik özellikler | Sayı (n) | Yüzde (%) |
|----------------------|-----------------------|----------|-----------|
| Cinsiyetiniz? | Kadın | 111 | 37,0 |
| | Erkek | 189 | 63,0 |
| | Toplam | 300 | 100,0 |
| Yaşınız? | 20 yaş ve altı | 64 | 21,3 |
| | 21-23 yaş arası | 181 | 60,3 |
| | 24 yaş ve üzeri | 55 | 18,3 |
| | Toplam | 300 | 100,0 |
| Aile yapınız? | Çekirdek Aile | 217 | 72,3 |
| | Geniş aile | 75 | 25,0 |
| | Parçalanmış Aile | 8 | 2,7 |
| | Toplam | 300 | 100,0 |
| Bölümünüz? | Öğretmenlik | 85 | 28,3 |
| | Antrenörlük | 56 | 18,7 |
| | Yöneticilik | 75 | 25,0 |
| | Rekreasyon | 84 | 28,0 |
| | Toplam | 300 | 100,0 |
| Sınıfınız? | 1. Sınıf | 89 | 29,7 |
| | 2. Sınıf | 53 | 17,7 |
| | 3. Sınıf | 81 | 27,0 |
| | 4. Sınıf | 77 | 25,7 |
| | Toplam | 300 | 100,0 |

Tablo 2. Spor yapma durumuna ilişkin demografik özellikler

| Demografik özellikler | | Sayı (n) | Yüzde (%) |
|------------------------------|-----------------|----------|-----------|
| Spor yapıyor musunuz? | Evet | 195 | 65,0 |
| | Hayır | 105 | 35,0 |
| | Toplam | 300 | 100,0 |
| Spor türünüz? | Bireysel spor | 95 | 31,7 |
| | Takım sporu | 64 | 21,3 |
| | Her ikisinde | 36 | 12,0 |
| | Spor yapmıyorum | 105 | 35,0 |
| | Toplam | 300 | 100,0 |
| Haftalık spor yapma süreniz? | 1 saat ve altı | 17 | 5,7 |
| | 2-4 saat arası | 90 | 30,0 |
| | 5 saat ve üzeri | 88 | 29,3 |
| | Spor yapmıyorum | 105 | 35,0 |
| | Toplam | 300 | 100,0 |
| Spor yapma amacınız? | Sağlık | 65 | 21,7 |
| | Sosyal aktivite | 58 | 19,3 |
| | Ekonomik | 29 | 9,7 |
| | Diğer | 43 | 14,3 |
| | Spor yapmıyorum | 105 | 35,0 |
| | Toplam | 300 | 100,0 |

Tablo 3. “Cinsiyete” göre kültürel zekâ düzeyleri anlamlı fark durumlarına ilişkin t- testi

| Boyutlar | Gruplar | N | X | Ss | Sd | t | p | Fark |
|----------------------|---------|-----|-------|--------|--------|-------|--------------|------|
| Üst Bilişsel Zekâ | A)Kadın | 111 | 13,71 | 4,307 | ,4088 | 1,795 | ,181 | - |
| | B)Erkek | 189 | 14,58 | 3,674 | ,2672 | | | |
| Bilişsel Zekâ | A)Kadın | 111 | 18,54 | 5,511 | ,5231 | 5,970 | ,015* | B-A |
| | B)Erkek | 189 | 20,35 | 4,086 | ,2972 | | | |
| Motivasyonel Zekâ | A)Kadın | 111 | 17,14 | 4,244 | ,4028 | ,668 | ,414 | - |
| | B)Erkek | 189 | 18,24 | 3,922 | ,2853 | | | |
| Davranışsal Zekâ | A)Kadın | 111 | 16,57 | 5,205 | ,4941 | 6,037 | ,015* | B-A |
| | B)Erkek | 189 | 17,50 | 3,929 | ,2858 | | | |
| Kültürel Zekâ Toplam | A)Kadın | 111 | 65,97 | 17,502 | 1,6616 | 2,217 | ,138 | - |
| | B)Erkek | 189 | 70,69 | 12,914 | ,9394 | | | |

*= $P < 0.05$

Tablo 3’de cinsiyet değişkenine göre üniversite öğrencilerinin kültürel zekâ düzeyleri arasındaki anlamlı farka bakılacaktır. Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkeni ile kültürel zekâ düzeyleri arasında anlamlı farkın olup olmadığına dair yapılan t- testi sonuçlarına göre biliş ve davranış alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($p < 0.05$). Bilişsel ve davranışsal alt boyutlarına bakıldığında erkek üniversite öğrencilerinin almış oldukları puan ortalamalarının kadın üniversite öğrencilerinin aldıkları puan ortalamalarına göre yüksek olduğu sonucuna varılmıştır ($p < 0.05$).

Tablo 4. “Spor yapma durumlarına” göre kültürel zekâ düzeyleri anlamlı fark durumlarına ilişkin t-testi

| Boyutlar | Gruplar | N | X | Ss | Sd | t | p | Fark |
|----------------------|---------|-----|---------|-------|--------|-------|--------------|------|
| Üst Bilişsel Zekâ | A)Evet | 195 | 14,6667 | 3,626 | ,2597 | 5,398 | ,021* | A-B |
| | B)Hayır | 105 | 13,5048 | 4,372 | ,4267 | | | |
| Bilişsel Zekâ | A)Evet | 195 | 20,2513 | 4,184 | ,2996 | 5,719 | ,017* | A-B |
| | B)Hayır | 105 | 18,6381 | 5,493 | ,5360 | | | |
| Motivasyonel Zekâ | A)Evet | 195 | 18,3897 | 3,982 | ,2851 | ,311 | ,578 | - |
| | B)Hayır | 105 | 16,8095 | 4,057 | ,3959 | | | |
| Davranışsal Zekâ | A)Evet | 195 | 17,6974 | 4,023 | ,2881 | 4,743 | ,030* | B-A |
| | B)Hayır | 105 | 16,1714 | 5,043 | ,4921 | | | |
| Kültürel Zekâ Toplam | A)Evet | 195 | 71,0051 | 13,14 | ,9411 | 3,802 | ,052 | A-B |
| | B)Hayır | 105 | 65,1238 | 17,19 | 1,6779 | | | |

*= $P < 0.05$

Tablo 4’de spor yapma durumlarına göre üniversite öğrencilerinin kültürel zekâ düzeyleri arasındaki anlamlı farka bakılacaktır. Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin spor yapma durumları ile kültürel zekâ düzeyleri arasında anlamlı farkın olup olmadığına dair yapılan t- testi sonuçlarına göre üst bilişsel zekâ, bilişsel zekâ ve davranışsal zekâ alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($p < 0.05$). Üst bilişsel zekâ, bilişsel zekâ ve davranışsal zekâ alt boyutlarına bakıldığında spor yapan üniversite öğrencilerinin almış oldukları puan ortalamalarının spor yapmayan üniversite öğrencilerinin aldıkları puan

ortalamalarına göre yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca toplam kültürel zekâ düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamasına rağmen spor yapan üniversite öğrencilerinin spor yapmayan üniversite öğrencilerine göre puan ortalamalarının yüksek olduğu saptanmıştır ($p>0.05$)

Tablo 5. “Yapılan spor türüne” göre kültürel zekâ düzeyleri anlamlı fark durumlarına ilişkin t- testi

| Boyutlar | Gruplar | N | X | Ss | Sd | t | p | Fark |
|----------------------|-----------------|----|-------|-------|-------|-------|--------------|------|
| Üst Bilişsel Zekâ | A)Bireysel Spor | 95 | 14,50 | 3,563 | ,3656 | ,721 | ,397 | - |
| | B)Takım Sporu | 64 | 14,42 | 3,562 | ,4453 | | | |
| Bilişsel Zekâ | A)Bireysel Spor | 95 | 19,87 | 4,622 | ,4742 | 4,265 | ,041* | B-A |
| | B)Takım Sporu | 64 | 20,34 | 3,613 | ,4516 | | | |
| Motivasyonel Zekâ | A)Bireysel Spor | 95 | 17,78 | 4,145 | ,4253 | 2,903 | ,090 | - |
| | B)Takım Sporu | 64 | 19,01 | 3,525 | ,4406 | | | |
| Davranışsal Zekâ | A)Bireysel Spor | 95 | 17,49 | 4,307 | ,4418 | 1,369 | ,244 | - |
| | B)Takım Sporu | 64 | 17,60 | 3,667 | ,4584 | | | |
| Kültürel Zekâ Toplam | A)Bireysel Spor | 95 | 69,66 | 14,22 | 1,459 | 3,507 | ,063 | - |
| | B)Takım Sporu | 64 | 71,39 | 10,96 | 1,371 | | | |

*= $P<0.05$

Tablo 5’de spor türlerine göre üniversite öğrencilerinin kültürel zekâ düzeyleri arasındaki anlamlı farka bakılmıştır. Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin spor türleri ile kültürel zekâ düzeyleri arasında anlamlı farkın olup olmadığına dair yapılan t- testi sonuçlarına göre bilişsel zekâ alt boyutunda

istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($p<0.05$). Bilişsel zekâ alt boyutuna bakıldığında takım sporu yapan üniversite öğrencilerinin almış oldukları puan ortalamalarının bireysel spor yapan üniversite öğrencilerinin aldıkları puan ortalamalarına göre yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 6. Üniversite öğrencilerinin “yaş değişkenine” göre kültürel zekâ düzeyleri aritmetik ortalamaları ve standart sapma puanları

| Boyutlar | Yaşınız? | N | X | Ss | F | p | Fark |
|----------------------|-------------------|-----|-------|-------|------|------|------|
| Üst Bilişsel Zekâ | A)20 yaş ve altı | 64 | 14,39 | 3,978 | ,055 | ,947 | - |
| | B)21-23 yaş arası | 181 | 14,20 | 4,141 | | | |
| | C)24 yaş ve üzeri | 55 | 14,29 | 3,177 | | | |
| | Toplam | 300 | 14,26 | 3,935 | | | |
| Bilişsel Zekâ | A)20 yaş ve altı | 64 | 19,76 | 4,256 | ,672 | ,512 | - |
| | B)21-23 yaş arası | 181 | 19,46 | 5,274 | | | |
| | C)24 yaş ve üzeri | 55 | 20,30 | 3,143 | | | |
| | Toplam | 300 | 19,68 | 4,738 | | | |
| Motivasyonel Zekâ | A)20 yaş ve altı | 64 | 18,40 | 3,877 | 2,57 | ,030 | A-C |
| | B)21-23 yaş arası | 181 | 17,95 | 4,297 | | | |
| | C)24 yaş ve üzeri | 55 | 16,78 | 3,342 | | | |
| | Toplam | 300 | 17,83 | 4,072 | | | |
| Davranışsal Zekâ | A)20 yaş ve altı | 64 | 17,28 | 4,180 | ,048 | ,953 | - |
| | B)21-23 yaş arası | 181 | 17,09 | 4,813 | | | |
| | C)24 yaş ve üzeri | 55 | 17,23 | 3,527 | | | |
| | Toplam | 300 | 17,16 | 4,459 | | | |
| Kültürel Zekâ Toplam | A)20 yaş ve altı | 64 | 69,84 | 13,22 | ,147 | ,863 | - |
| | B)21-23 yaş arası | 181 | 68,72 | 16,73 | | | |
| | C)24 yaş ve üzeri | 55 | 68,61 | 9,717 | | | |
| | Toplam | 300 | 68,94 | 14,92 | | | |

*= $P<0.05$

Tablo 6’da yaşları belirtilen üniversite öğrencilerinin kültürel zekâ düzeyinde anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. Yaş değişkenine göre üniversite öğrencilerinin kültürel zekâ düzeyleri arasında anlamlı fark durumlarına dair yapılan

ANOVA testi sonuçları incelendiğinde sadece motivasyonel zekâ alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($p<0.05$). Motivasyonel zekâ alt boyutuna bakıldığında 20 yaş ve altındaki üniversite öğrencilerinin almış oldukları puan ortalamalarının 24 yaş ve üzerindeki üniversite öğrencilerine göre yüksek olduğu gözlenmiştir (Tablo 6).

Tablo 7. Üniversite öğrencilerinin “aile yapılarına” göre kültürel zekâ düzeyleri aritmetik ortalamaları ve standart sapma puanları

| Boyutlar | Aile yapınız? | N | X | Ss | F | p | Fark |
|----------------------|--------------------|-----|-------|-------|------|-------|------|
| Üst Bilişsel Zekâ | A)Çekirdek Aile | 217 | 14,23 | 4,098 | ,701 | ,497 | - |
| | B)Geniş aile | 75 | 14,16 | 3,631 | | | |
| | C)Parçalanmış Aile | 8 | 15,87 | ,8345 | | | |
| | Toplam | 300 | 14,26 | 3,935 | | | |
| Bilişsel Zekâ | A)Çekirdek Aile | 217 | 19,52 | 5,062 | 710 | ,492 | - |
| | B)Geniş aile | 75 | 19,98 | 3,871 | | | |
| | C)Parçalanmış Aile | 8 | 21,25 | 2,251 | | | |
| | Toplam | 300 | 19,68 | 4,738 | | | |
| Motivasyonel Zekâ | A)Çekirdek Aile | 217 | 17,83 | 4,163 | ,318 | 728 | - |
| | B)Geniş aile | 75 | 17,96 | 3,923 | | | |
| | C)Parçalanmış Aile | 8 | 16,75 | 3,058 | | | |
| | Toplam | 300 | 17,83 | 4,072 | | | |
| Davranışsal Zekâ | A)Çekirdek Aile | 217 | 16,81 | 4,553 | 2,49 | ,037* | C-A |
| | B)Geniş aile | 75 | 18,05 | 4,245 | | | |
| | C)Parçalanmış Aile | 8 | 18,37 | 2,199 | | | |
| | Toplam | 300 | 17,16 | 4,459 | | | |
| Kültürel Zekâ Toplam | A)Çekirdek Aile | 217 | 68,40 | 15,69 | ,585 | ,558 | - |
| | B)Geniş aile | 75 | 70,16 | 13,20 | | | |
| | C)Parçalanmış Aile | 8 | 72,25 | 5,365 | | | |
| | Toplam | 300 | 68,94 | 14,92 | | | |

*= $P<0.05$

Tablo 7’de aile yapıları belirtilen üniversite öğrencilerinin kültürel zekâ düzeyinde anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. Aile yapılarına göre üniversite öğrencilerinin kültürel zekâ düzeyleri arasında anlamlı fark durumlarına

dair yapılan ANOVA testi sonuçları incelendiğinde sadece davranışsal kültürel zekâ alt boyutunda istatistiksel anlamlı bir fark saptanmıştır ($p < 0.05$). Davranışsal zekâ alt boyutuna bakıldığında parçalanmış aileye sahip üniversite öğrencilerinin almış oldukları puan ortalamalarının çekirdek aileye sahip üniversite öğrencilerine göre yüksek olduğu gözlenmiştir (Tablo 7).

Tablo 8. Üniversite öğrencilerinin “okudukları bölümlere” göre kültürel zekâ düzeyleri aritmetik ortalamaları ve standart sapma puanları

| Boyutlar | Yaşınız? | N | X | Ss | F | p | Fark |
|----------------------|---------------|-----|-------|-------|------|--------------|------|
| Üst Bilişsel Zekâ | A)Öğretmenlik | 85 | 15,34 | 3,297 | 4,97 | ,002* | A-D |
| | B)Antrenörlük | 56 | 14,76 | 3,663 | | | |
| | C)Yöneticilik | 75 | 13,85 | 3,578 | | | |
| | D)Rekreasyon | 84 | 13,19 | 4,671 | | | |
| | Toplam | 300 | 14,26 | 3,935 | | | |
| Bilişsel Zekâ | A)Öğretmenlik | 85 | 20,94 | 3,956 | 4,43 | ,005* | A-D |
| | B)Antrenörlük | 56 | 20,05 | 3,849 | | | |
| | C)Yöneticilik | 75 | 19,45 | 4,021 | | | |
| | D)Rekreasyon | 84 | 18,38 | 6,109 | | | |
| | Toplam | 300 | 19,68 | 4,738 | | | |
| Motivasyonel Zekâ | A)Öğretmenlik | 85 | 18,95 | 3,387 | 6,09 | ,000* | A-D |
| | B)Antrenörlük | 56 | 18,42 | 3,473 | | | |
| | C)Yöneticilik | 75 | 17,68 | 4,136 | | | |
| | D)Rekreasyon | 84 | 16,45 | 4,626 | | | |
| | Toplam | 300 | 17,83 | 4,072 | | | |
| Davranışsal Zekâ | A)Öğretmenlik | 85 | 17,98 | 3,972 | 3,15 | ,025* | A-D |
| | B)Antrenörlük | 56 | 17,96 | 3,692 | | | |
| | C)Yöneticilik | 75 | 16,86 | 4,153 | | | |
| | D)Rekreasyon | 84 | 16,11 | 5,387 | | | |
| | Toplam | 300 | 17,16 | 4,459 | | | |
| Kültürel Zekâ Toplam | A)Öğretmenlik | 85 | 73,16 | 11,42 | 6,01 | ,001* | A-D |
| | B)Antrenörlük | 56 | 71,21 | 12,23 | | | |
| | C)Yöneticilik | 75 | 67,85 | 13,05 | | | |
| | D)Rekreasyon | 84 | 64,14 | 19,32 | | | |
| | Toplam | 300 | 68,94 | 14,92 | | | |

*= $P < 0.05$

Tablo 8’de okudukları bölümleri belirtilen üniversite öğrencilerinin kültürel zekâ düzeyinde anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. Bölümlerine göre üniversite öğrencilerinin kültürel zekâ düzeyleri arasında anlamlı fark durumlarına dair yapılan ANOVA testi sonuçları incelendiğinde tüm alt boyutlarda ve toplam kültürel zekâ düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($p<0.05$). Tüm alt boyutlara bakıldığında öğretmenlik bölümünde okuyan üniversite öğrencilerinin almış olduğu puan ortalamalarının diğer bölümlerde okuyan öğrencilerin aldıkları puan ortalamalarına göre yüksek çıktığı gözlenmiştir. Aynı zamanda öğretmenlik bölümünde okuyan üniversite öğrencilerinin rekreasyon bölümünde okuyan öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu da saptanmıştır ($p<0.05$).

Tablo 9. Üniversite öğrencilerinin “sınıf düzeylerine” göre kültürel zekâ düzeyleri aritmetik ortalamaları ve standart sapma puanları

| Boyutlar | Yaşınız? | N | X | Ss | F | p | Fark |
|----------------------|------------|-----|-------|-------|-------|-------|------|
| Üst Bilişsel Zekâ | A)1. sınıf | 89 | 13,13 | 5,004 | 4,017 | ,008* | D-A |
| | B)2. sınıf | 53 | 14,66 | 3,125 | | | |
| | C)3. sınıf | 81 | 14,40 | 3,405 | | | |
| | D)4. sınıf | 77 | 15,12 | 3,266 | | | |
| | Toplam | 300 | 14,26 | 3,935 | | | |
| Bilişsel Zekâ | A)1. sınıf | 89 | 17,84 | 5,959 | 8,902 | ,000* | C-A |
| | B)2. sınıf | 53 | 19,52 | 3,592 | | | |
| | C)3. sınıf | 81 | 21,39 | 4,176 | | | |
| | D)4. sınıf | 77 | 20,12 | 3,562 | | | |
| | Toplam | 300 | 19,68 | 4,738 | | | |
| Motivasyonel Zekâ | A)1. sınıf | 89 | 16,95 | 4,809 | 2,273 | ,080 | - |
| | B)2. sınıf | 53 | 18,64 | 3,917 | | | |
| | C)3. sınıf | 81 | 18,04 | 3,866 | | | |
| | D)4. sınıf | 77 | 18,07 | 3,279 | | | |
| | Toplam | 300 | 17,83 | 4,072 | | | |
| Davranışsal Zekâ | A)1. sınıf | 89 | 15,94 | 5,639 | 3,554 | ,015* | C-A |
| | B)2. sınıf | 53 | 17,26 | 3,083 | | | |
| | C)3. sınıf | 81 | 18,01 | 4,133 | | | |
| | D)4. sınıf | 77 | 17,61 | 3,766 | | | |
| | Toplam | 300 | 17,16 | 4,459 | | | |
| Kültürel Zekâ Toplam | A)1. sınıf | 89 | 63,87 | 19,45 | 5,234 | ,002* | C-A |
| | B)2. sınıf | 53 | 70,09 | 10,82 | | | |
| | C)3. sınıf | 81 | 71,86 | 13,14 | | | |
| | D)4. sınıf | 77 | 70,94 | 11,50 | | | |
| | Toplam | 300 | 68,94 | 14,92 | | | |

*= $P < 0.05$

Tablo 9’da sınıfları belirtilen üniversite öğrencilerinin kültürel zekâ düzeyinde anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. Sınıflarına göre üniversite öğrencilerinin kültürel zekâ düzeyleri arasında anlamlı fark durumlarına dair yapılan ANOVA testi sonuçları incelendiğinde üst bilişsel zekâ, bilişsel zekâ, davranışsal zekâ ve toplam kültürel zekâ düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($p < 0.05$). Toplam kültürel zekâyâ bakıldığında sınıf düzeyi 3 olan

üniversite öğrencilerinin almış olduğu puan ortalamalarının sınıf düzeyi 1 olan öğrencilerin aldıkları puan ortalamalarına göre yüksek olduğu gözlenmiştir ($p<0.05$).

Alt boyutlar tek tek ele alındığında;

Üst bilişsel zekâ alt boyutuna bakıldığında sınıf düzeyi 4 olan üniversite öğrencilerinin almış olduğu puan ortalamalarının sınıf düzeyi 1 olan öğrencilerin aldıkları puan ortalamalarına göre yüksek çıktığı gözlenmiştir ($p<0.05$).

Bilişsel zekâ alt boyutuna bakıldığında sınıf düzeyi 3 olan üniversite öğrencilerinin almış olduğu puan ortalamalarının sınıf düzeyi 1 olan öğrencilerin aldıkları puan ortalamalarına göre yüksek çıktığı gözlenmiştir ($p<0.05$).

Davranışsal zekâ alt boyutuna bakıldığında sınıf düzeyi 3 olan üniversite öğrencilerinin almış olduğu puan ortalamalarının sınıf düzeyi 1 olan öğrencilerin aldıkları puan ortalamalarına göre yüksek çıktığı gözlenmiştir ($p<0.05$).

Tablo 10, 11, 12, 13, 14, 15 ve 16’da konuşma kaygısı düzeyleri ile ilgili sonuçlar gösterilmiştir.

Tablo 10. “Cinsiyete” göre konuşma kaygısı düzeyleri anlamlı fark durumlarına ilişkin t- testi

| Boyutlar | Gruplar | N | X | Ss | Sd | t | p | Fark |
|------------------------------|---------|-----|-------|--------|-------|-------|------|------|
| Konuşma Kaygısı Toplam | A)Kadın | 111 | 73,55 | 16,564 | 1,572 | 9,756 | ,219 | A-B |
| | B)Erkek | 189 | 75,73 | 13,648 | ,992 | | | |

Tablo 10 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek öğrencilerin almış oldukları puan ortalamalarının konuşma kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 11. “Spor yapma durumlarına” göre konuşma kaygısı düzeyleri anlamlı fark durumlarına ilişkin t- testi

| Boyutlar | Gruplar | N | X | Ss | Sd | t | p | Fark |
|------------------------------|---------|-----|-------|-------|-------|-------|------|------|
| Konuşma Kaygısı Toplam | A)Evet | 195 | 74,07 | 13,99 | 1,002 | 2,251 | ,135 | B-A |
| | B)Hayır | 105 | 76,52 | 16,15 | 1,576 | | | |

Tablo 11 incelendiğinde spor yapma durumuna göre spor yapan ve yapmayan üniversite öğrencilerin almış oldukları puan ortalamalarının konuşma kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 12. Üniversite öğrencilerinin “yaş aralıklarına” göre konuşma kaygısı düzeyleri aritmetik ortalamaları ve standart sapma puanları

| Yaşınız? | N | X | Ss | F | p | Fark |
|-------------------|-----|-------|--------|-------|-------|------|
| A) 20 yaş ve altı | 64 | 75,67 | 13,741 | | | |
| B)21-23 yaş arası | 181 | 72,69 | 15,327 | 7,758 | ,001* | C-A |
| C)24 yaş ve üzeri | 55 | 81,41 | 12,245 | | | |
| Toplam | 300 | 74,93 | 14,804 | | | |

*= $P<0.05$

Tablo 12 incelendiğinde 24 yaş ve üzerindeki üniversite öğrencilerin almış oldukları puan ortalamalarının 21-23 yaş arasındaki üniversite öğrencilerin almış oldukları puan ortalamasına göre konuşma kaygı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0.05$).

Tablo 13. Üniversite öğrencilerinin “bölümlerine” göre konuşma kaygısı düzeyleri aritmetik ortalamaları ve standart sapma puanları

| Bölümünüz? | N | X | Ss | F | p | Fark |
|---------------|-----|-------|--------|------|------|------|
| A)Öğretmenlik | 85 | 75,15 | 15,426 | | | |
| B)Antrenörlük | 56 | 76,75 | 12,032 | | | |
| C)Yöneticilik | 75 | 75,40 | 14,350 | ,753 | ,521 | B-D |
| D)Rekreasyon | 84 | 73,07 | 16,223 | | | |
| Toplam | 300 | 74,93 | 14,804 | | | |

Tablo 13 incelendiğinde bölümleri belirtilen üniversite öğrencilerin almış oldukları puan ortalamalarının konuşma kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 14. Üniversite öğrencilerinin “sınıf düzeylerine” göre konuşma kaygısı düzeyleri aritmetik ortalamaları ve standart sapma puanları

| Sınıfınız? | N | X | Ss | F | p | Fark |
|------------|-----|-------|--------|-------|------|------|
| A)1. sınıf | 89 | 72,74 | 15,063 | | | |
| B)2. sınıf | 53 | 74,24 | 15,663 | | | |
| C)3. sınıf | 81 | 77,27 | 14,024 | 1,401 | ,243 | C-A |
| D)4. sınıf | 77 | 75,46 | 14,581 | | | |
| Toplam | 300 | 74,93 | 14,804 | | | |

Tablo 14 incelendiğinde sınıfları belirtilen üniversite öğrencilerin almış oldukları puan ortalamalarının konuşma kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 15. Üniversite öğrencilerinin “haftalık spor yapma sürelerine” göre konuşma kaygısı düzeyleri aritmetik ortalamaları ve standart sapma

| Haftalık spor yapma süresi? | N | X | Ss | F | p | Fark |
|-----------------------------|-----|-------|-------|-------|------|------|
| A)1 saat ve altı | 17 | 79,00 | 11,08 | | | |
| B)2-4 saat arası | 90 | 75,14 | 13,49 | | | |
| C)5 saat ve üzeri | 88 | 72,02 | 14,75 | 1,991 | ,115 | A-C |
| D)Spor yapmıyorum | 105 | 76,52 | 16,15 | | | |
| Toplam | 300 | 74,93 | 14,80 | | | |

Tablo 15 incelendiğinde haftalık spor yapma süreleri belirtilen üniversite öğrencilerin almış oldukları puan ortalamalarının konuşma kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 16. Üniversite Öğrencilerinin “Spor Yapma Amaçları” Göre Konuşma Kaygısı Düzeyleri Aritmetik Ortalamaları Ve Standart Sapma Puanları

| Spor yapma amacınız? | N | X | Ss | F | p | Fark |
|----------------------|-----|-------|-------|------|------|------|
| A)Sağlık | 65 | 72,75 | 14,93 | | | |
| B)Sosyal aktivite | 58 | 75,29 | 14,16 | | | |
| C)Ekonomik | 29 | 72,96 | 12,46 | | | |
| D)Diğer | 43 | 75,16 | 13,50 | ,792 | ,531 | E-A |
| E)Spor yapmıyorum | 105 | 76,52 | 16,15 | | | |
| Toplam | 300 | 74,93 | 14,80 | | | |

Tablo 16 incelendiğinde Spor yapma amacı belirtilen üniversite öğrencilerin almış oldukları puan ortalamalarının konuşma kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>0.05$). İstatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen ekonomik ve sağlık için spor yapanların konuşma kaygı düzeyleri diğer amaçlar için spor yapanlara göre düşük olduğu gözlenmiştir.

Tablo 17’de konuşma kaygısı ile kültürel zeka düzeyleri arasında korelasyon analizi sonucu gösterilmektedir.

Tablo 17. Üniversite Öğrencilerinin Konuşma kaygısı ve Kültürel zekâ düzeyleri arasındaki korelasyon analizi

| | | Kültürel Zekâ Toplam | Konuşma Kaygısı Toplam |
|-------------------------------|---------------------|---------------------------------|-----------------------------------|
| Kültürel Zekâ toplam | Pearson Correlation | 1 | ,156** |
| | Sig. (2-tailed) | | ,007 |
| | N | 300 | 300 |
| Konuşma Kaygısı Toplam | Pearson Correlation | ,156** | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | ,007 | |
| | N | 300 | 300 |

Tablo 17 incelendiğinde konuşma kaygısı ve kültürel zekâ düzeyleri arasında yapılan korelasyon analizi sonucunda çok az düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu durum kültürel zekâ düzeyinin artması veya azalmasında, konuşma kaygı düzeyinin etkilendiğini göstermektedir.

Tablo 18. Üniversite Öğrencilerinin Toplam Konuşma kaygısı ve üst biliş alt boyutu arasındaki korelasyon analizi

| | | Kültürel Zekâ Toplam | Üst biliş |
|-----------------------------|---------------------|---------------------------------|------------------|
| Kültürel Zekâ toplam | Pearson Correlation | 1 | ,873 |
| | Sig. (2-tailed) | | ,000 |
| | N | 300 | 300 |
| Üst bilişsel Zekâ | Pearson Correlation | ,873 | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | |
| | N | 300 | 300 |

Tablo 18 incelendiğinde üst biliş ve toplam kültürel zekâ düzeyleri arasında yapılan korelasyon analizi sonucunda çok az düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu durum kültürel zekâ düzeyinin artması veya azalmasında, konuşma kaygı düzeyinin etkilendiğini göstermektedir.

Tablo 19. Üniversite Öğrencilerinin Toplam Konuşma kaygısı ve biliş alt boyutu arasındaki korelasyon analizi

| | | Kültürel Zekâ Toplam | Biliş |
|-----------------------------|---------------------|---------------------------------|--------------|
| Kültürel Zekâ toplam | Pearson Correlation | 1 | ,878 |
| | Sig. (2-tailed) | | ,000 |
| | N | 300 | 300 |
| Bilişsel Zekâ | Pearson Correlation | ,878 | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | |
| | N | 300 | 300 |

Tablo 19 incelendiğinde biliş ve toplam kültürel zekâ düzeyleri arasında yapılan korelasyon analizi sonucunda çok az düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu durum kültürel zekâ düzeyinin artması veya azalmasında, konuşma kaygı düzeyinin etkilendiğini göstermektedir.

Tablo 20. Üniversite Öğrencilerinin Toplam Konuşma kaygısı ve Motivasyon alt boyutu arasındaki korelasyon analizi

| | | Kültürel Zekâ Toplam | Motivasyon |
|-----------------------------|---------------------|---------------------------------|-------------------|
| Kültürel Zekâ toplam | Pearson Correlation | 1 | ,847 |
| | Sig. (2-tailed) | | ,000 |
| | N | 300 | 300 |
| Motivasyonel Zekâ | Pearson Correlation | ,847 | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | |
| | N | 300 | 300 |

Tablo 20 incelendiğinde motivasyon ve toplam kültürel zekâ düzeyleri arasında yapılan korelasyon analizi sonucunda çok az düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu durum kültürel zekâ düzeyinin artması veya azalmasında, konuşma kaygı düzeyinin etkilendiğini göstermektedir.

Tablo 21. Üniversite Öğrencilerinin Toplam Konuşma kaygısı ve Davranış alt boyutu arasındaki korelasyon analizi

| | | Kültürel Zekâ Toplam | Davranış |
|-----------------------------|---------------------|---------------------------------|-----------------|
| Kültürel Zekâ toplam | Pearson Correlation | 1 | ,870 |
| | Sig. (2-tailed) | | ,000 |
| | N | 300 | 300 |
| Davranışsal Zekâ | Pearson Correlation | ,870 | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | |
| | N | 300 | 300 |

Tablo 21 incelendiğinde motivasyon ve toplam kültürel zekâ düzeyleri arasında yapılan korelasyon analizi sonucunda çok az düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu durum kültürel zekâ düzeyinin artması veya azalmasında, konuşma kaygı düzeyinin etkilendiğini göstermektedir.

5. TARTIŞMA

Kültürel zekâ düzeyleri ve “Cinsiyet” değişkeni arasında anlamlı fark, bilişsel ve davranışsal alt boyutlarında saptanmıştır. Bilişsel ve davranışsal alt boyutlarına bakıldığında erkek üniversite öğrencilerinin almış oldukları puan ortalamalarının kadın üniversite öğrencilerinin aldıkları puan ortalamalarına göre yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda bilişsel boyutu ele alırsak erkek üniversite öğrencilerinin kendi kültürlerini daha iyi tanıdıkları ve farklı kültürlerle etkileşimini daha iyi sağladıkları, davranışsal boyutu yüksek olan erkek üniversite öğrencilerinin ise farklı kültürel ortamlarda uygun davranışlarda bulunma becerilerinin yüksek olduğu söylenebilir. Demir (2015) çalışmasında erkek ve kadın öğrencilerin kültürel zekâ düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığını fakat kültürel zekânın alt boyutlarından olan bilişsel kültürel zekânın yazma yeteneği üzerinde en belirleyici unsur olduğunu tespit etmiştir. Köse (2016) Erasmus giden ve gitmeyen üniversite öğrencilerinin kültürel zekâ düzeylerini araştırmıştır. Çalışmanın sonucunda Erasmus programına katılan kadınların Bilişsel ve Motivasyonel kültürel zekâ düzeyinde Erasmus programına gidenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$).

“Spor Yapma Durumları” değişkeninin sonucu doğrultusunda üstbilişsel, bilişsel ve davranışsal alt boyutlarda anlamlı farkın olduğu, spor yapan öğretmen adaylarının spor yapmayan öğretmen adaylarına göre bu boyutlarda almış olduğu puan ortalamalarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca toplam kültürel zekâ düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamasına rağmen spor yapan öğretmen adaylarının spor yapmayan adaylara göre puan ortalamalarının yüksek olduğu saptanmıştır. Farklı bir çalışmada ise Ermiş ve İmamoğlu (2013), düzenli spor yapan ve spor yapmayan üniversite öğrencilerinin değerlendirdikleri çalışmalarında, düzenli spor yapan öğrencilerin sırasıyla bedensel-kinestetik ve kişilerarası-sosyal zekâ alanlarında en yüksek ortalama puanlara sahip oldukları sonucuna ulaşmış. Ayrıca spor yapma durumunun bu iki zekâ alanında anlamlı farkın oluşumunda etkili olduğunu dile getirmişlerdir.

“Yapılan Spor Türü” değişkeninin sonucunda üst bilişsel zekâ, bilişsel zekâ ve davranışsal zekâ alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu doğrultuda bilişsel kültürel zekâ alt boyutunda takım sporu yapan üniversite

öğretmen adaylarının yapmayan adaylara göre daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca toplam kültürel zekâ düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmamasına rağmen takım sporu yapan öğretmen adaylarının yapmayan öğretmen adaylarına göre puan ortalamalarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tekin (2007), yaptığı çalışmada bireysel sporu yapan öğretmen adaylarının sözel dilsel zekâ alanının ortalamasını takım sporu yapan öğretmen adaylarına göre yüksek olduğu, bireysel spor yapan öğretmen adaylarının takım sporu yapan adaylarına göre yazma, konuşma ve tartışma gibi konularda başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

“Yaş” değişkeni doğrultusunda yalnızca motivasyonel alt zekâ boyutunda 20 yaş ve altındaki üniversite öğretmen adaylarının almış oldukları puan ortalamalarının 24 yaş ve üzerindeki öğretmen adaylarına göre yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Farklı bir çalışmada Polat (2018), yapmış olduğu farklı bir çalışmada sözel, görsel, doğa, sosyal ve bedensel-kinestetik zekâ türlerinde yaş grupları arasında farklılık olduğuna rastlamıştır. Buna göre; sözel zekâ alt boyutunda 23-25 ve 26-28 yaş grubunda olanların 20-22 ve 17-19 yaş gruplarından daha yüksek puan elde ettiklerini tespit edilmiştir. Diğer bir değişle 23 yaş ve üzerinde olanların sözel zekâ puanlarının 22 yaş ve altında olanlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Demir (2015) yapmış olduğu çalışmada bizim çalışmamıza ters yönde bir sonuca varmış, kültürel zekâ ve tükenmişlik arasında yaş değişkeni olarak anlamlı farklılığın olmadığını tespit etmiştir.

Aile yapısı, bölüm ve sınıf düzeyi değişkenleri bakımından kültürel zekâ alanında çalışmaların az olması nedeniyle bu değişkenler çalışmada desteklenmeyip ulaşılan sonuçlar çalışmaya eklenmiştir.

“Aile Yapıları” değişkenine göre sadece davranışsal zekâ alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır Davranışsal zekâ alt boyutuna bakıldığında parçalanmış aileye sahip üniversite öğrencilerinin almış oldukları puan ortalamalarının çekirdek aileye sahip üniversite öğrencilerine göre yüksek olduğu gözlenmiştir

“Okudukları Bölüm” değişkenine göre üst bilişsel, bilişsel, davranışsal ve motivasyonel alt boyutların tamamında anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlik bölümünde eğitim gören öğretmen adaylarının diğer bölümlere göre kültürel zekâ alt boyutlarının tamamında daha yüksek puan

ortalamalarına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlik bölümündeki öğretmen adaylarının rekreasyon bölümü öğretmen adaylarına göre daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu görülmüştür.

“Sınıf Düzeyi” değişkenine göre üst bilişsel, bilişsel, davranışsal ve toplam kültürel zekâ düzeylerinde anlamlı farklılıkların olduğu saptanmıştır. Sınıf düzeyi 4 olan öğretmen adaylarının sınıf düzeyi 1 olan adaylara göre, üst bilişsel kültürel zekâ alt boyutlarında puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilişsel, davranışsal ve toplam kültürel zekâ boyutlarında ise sınıf düzeyi 4 olan öğretmen adaylarının sınıf düzeyi 3 olan adaylara göre daha yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları gözlenmiştir.

Araştırmada konuşma kaygısı ve demografik özellikler bakımından inceleme yapılmıştır. Bu bağlamda konuşma kaygısı üzerinde cinsiyet, yaş, spor yapma durumları, bölüm, sınıf ve spor yapma süreleri, hangi amaçla spor yapıldığı, değişkenleri bakımından anlamlı fark olup olmadığı sonuçlarına bakılmıştır.

“Cinsiyet” değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olmadığı sonucuna varılmıştır. Ancak çalışmada erkek öğretmen adaylarının almış oldukları puan ortalamaları kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Katrancı ve Kuşdemir (2015) tarafından yapılan çalışmada kız ve erkek öğretmen adaylarının konuşma kaygısı incelenmiş ve istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Hem kız hem de erkek öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sarıgül’ün (2000) yabancı dil ve kaygı düzeyi arasında yaptığı çalışmada ise kadın ve erkek öğrenciler arasında yabancı dil kaygı düzeyi açısından anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Bozdam (2008) öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri üzerinde yaptığı çalışmada cinsiyet faktörü üzerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışma sonuçları bizim çalışmamızda ortaya çıkan sonuçları destekler niteliktedir. Kaygı üzerinde yapılan diğer bir çalışmada cinsiyet faktörü bakımından Özdemir (2019) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaygı düzeylerini üzerinde yaptığı çalışmada kızların lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yani bu sonuçla erkeklerin kızlara göre daha fazla konuşma kaygısı yaşadığı sonucuna ulaşmış.

“Yaş” değişkene bakımından 24 yaş ve üzeri öğretmen adaylarının diğer yaş gruplarına göre daha fazla konuşma kaygısı yaşadıkları sonucuna ulaşılmış olup, en az kaygı düzeyinin ise 21-23 yaş arası öğretmen adaylarına ait olduğu da görülmüştür. Bozdam (2008) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının kaygı düzeylerine ait puan ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Sofu (2012) çalışmasında ise konuşma kaygısını yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olduğu, 19-20 yaş öğrencilerin 21-üstü yaş öğrencilere göre konuşma kaygısı puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

“Bölüm” eğitim görülen bölümler arasında yapılan inceleme sonucunda konuşma kaygısı bakımından istatistiksel anlamlı farklılıkların olmadığı sonucuna varılmıştır. Sofu (2012) öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını araştırdığı çalışmasında Fen bilgisi, Sınıf, Bilgisayar, Zihinsel Engelliler, Türkçe İngilizce, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Matematik ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlik Bölümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Temiz (2013)’in yaptığı araştırmada Türkçe Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının Müzik öğretmeni adaylarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle konuşma kaygısının farklı gruplarda farklı özellikler gösterebileceği sonucu çıkarılabilir.

“Sınıf” eğitim görülen sınıflar arasında yapılan inceleme sonucunda konuşma kaygısı bakımından istatistiksel anlamlı farklılıkların olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Sofu (2012) öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını araştırdığı çalışmasında öğretmen adaylarının fakülteye ilk başladıkları yıldaki kaygı dereceleri ile fakültedeki son yıllarındaki kaygı dereceleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmiştir. Konuşma kaygısı ile ilgili yapılan literatür incelemesi sonucu Sevim ve Gedik (2014) ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygısı ile sınıf düzeyi arasında anlamlı farklılık görülmediğini belirtmiştir. Saban ve ark. (2004) tarafından yapılan bir diğer çalışmada üniversite birinci sınıf öğretmen adaylarının dördüncü sınıf öğretmen adaylarına kıyasla kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Spor Yapma Durumları” incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak spor yapan öğretmen adaylarının

konuşma kaygısı açısından almış oldukları puan ortalamaları spor yapmayan adaylara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

“Hangi Amaçla Spor Yapıyorsunuz” değişkenine göre istatistiksel anlamlı farklılıkların olmadığı, ancak spor yapmayan öğretmen adaylarının ekonomik ve sağlık amaçlı spor yapan öğretmen adaylarına göre puan ortalamalarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Spor Yapma Süreleri” incelendiğinde ise spor yapmayan üniversite öğretmen adaylarının 5 saat üzeri spor yapan adaylara göre puan ortalamalarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer spor yapma süreleri incelendiğinde ise istatistiksel anlamlı farklılıklar olmamasına rağmen, 5 saat üzeri spor yapan öğretmen adaylarının 1 saat altı spor yapan adaylara göre daha düşük düzeyde konuşma kaygısına sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Kaygı ve kültürel zekâ alanında beden eğitimi ve spor bölümünde yapılan çalışmalarda spor yapma durumu, spor yapma süreleri ve hangi amaçla spor yapıldığı açısından çalışmaların yetersiz oluşu nedeni ile bu değişkenler desteklenememiş, yalnızca çalışmada ulaşılan sonuçlar eklenmiştir.

Bulgular sonucunda yapılan korelasyon analizinde iki farklı değişken olan konuşma kaygısı ve kültürel zekâ düzeyleri arasında ilişki incelenmiş olup çok az düzeyde anlamlılık saptanmıştır. Bu sonuç kültürel zekâ düzeyinin artması veya azalması durumunda, konuşma kaygı düzeyinin etkilendiğini göstermektedir. Bireyin bulunduğu ortama veya farklı kültürlere adapte olması kültürel zekâ düzeyinin yüksek olduğunu gösterirken, konuşma kaygı düzeyinin yüksek olması bireyin bulunduğu ortama ve farklı kültürlere uyum sağlama sürecinde olumsuz etkilenmesidir. Kültürel zekâ düzeyinin yüksek olması konuşma kaygı düzeyini azaltmakta, kültürel zekâ düzeyinin düşük olması ise konuşma kaygı düzeyini artırmakta denilebilir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Değerlendirme sonuçlarına göre yüksek düzeyde konuşma kaygısı yaşayan bireylere iyileştirici şekilde stratejiler ve çözüm yolları geliştirilmelidir. Konuşma kaygısı yüksek bireylere kaygıyı azaltma doğrultusunda çalışmalar yapılabilir. Aşırı düzeylerde yüksek kaygı taşıyan bireylere ise psikolojik destek alabilmeleri için gereken yönlendirmelerin yapılması önerilir. Öğrencilerin gelişim seviyelerini artırmak açısından üniversitede alanında uzman psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerden kaygı düzeyleri, kaygıya neden olan faktörler, kaygıyla başa çıkma yollarının belirlenip bu konuda öğrenciyle danışma programları düzenlenmeli ve bu süreç aile ile işbirliği içerisinde yönetmelidir. Özellikle toplumda iç içe yaşayan bireylerin kişisel öz güvenlerinin sağlanması da gerekir. Öz güveni artan bireylerin kaygı seviyesinde bir azalma olacaktır. Kaygıyı etkileyen bir diğer özellikte bilgi yetersizliğidir. Kaygılı bireyin eğer bilgi ve kavram düzeyinde eksiklik var ise gerek formal, gerekse informal eğitimlerle bu eksiklik giderilmeye çalışılmalıdır.

Kültürel zekâ üzerinde yapılan çalışmaların beden eğitimi alanında az sayıda olması bu çalışmanın önemini artırmaktadır. Kültürel zekâsı düşük bireyler buldukları ortamlara uyum sağlama sürecinde bir takım sorunlar yaşamaktadır. Bu sorunlar kaygı düzeyini olumsuz etkilemekte ve bu nedenle güvenli bir iletişim sağlanamamaktadır. Kültürel zekâ seviyesi yüksek bireyler ise farklı kültürel ortamlara kolaylıkla adapte olabilmektedir. Kendi kültürüne ait ortamlarda veya farklı kültürel ortamlarda bulunan kültürel zekâsı yüksek bireyler, kendilerini daha rahat hissedebilir, sonuç olarak daha düzgün ve anlaşılır bir iletişim süreci oluşur ve kaygının olmadığı ortamda birey kendini daha anlaşılır şekillerde ifade edebilir, anlatmak istediklerini kelimelere rahatlıkla dökebilir. Bütün bu bilgiler doğrultusunda sağlıklı bir iletişim için kaygıyı azaltmak, kültürel zekâyı ise artırmak gerektiği önerilir.

Öğrencilerin kültürel zekâ düzeyini artırmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Benzer bir araştırma daha farklı katılımcı gruplarıyla da yapılarak sonuçlar daha geniş kitlelere genellenebilir. Çalışmada ele alınan kültürel zekâyı etkileyen faktörler teker teker ya da daha az sayıda ele alınarak, daha küçük bir düzlemde ve daha derinlemesine incelemeler yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akgün A. Aydın S. İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2007;6(20):283-299.
- Aksoy M. Yabancı dil öğreniminde kaygı, utangaçlık, strateji ve akademik başarı arasındaki ilişki. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim Anabilim Dalı (Yabancı Dil Öğretimi). Doktora Tezi, Ankara, 2012;1-17.
- Aksoy Z. Kültürel zekâ ve çok kültürlü ortamlardaki rolü. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Halkla İlişkiler ve Tanıtım Anabilim Dalı, Muğla, Doktora Tezi. 2013.
- Ang S, Van D. Handbook of cultural intelligence theory, Measurement and Applications. Newyork: Sharpe 2008;1-6
- Ang S, Van DL, Koh C, NGK, Templer K, Tay C. Cultural intelligence: its measurement and effects on cultural judgment and decision making, *Management and organization review* 2007;1-9.
- Arslan F. Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri hakkındaki görüşleri (Kırıkkale ili örneği). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yüksek lisans tezi, Kırıkkale, 2010;1-8.
- Atlas S. Türkçe dil bilgisi öğretiminin tarihi ve içerik odaklı dil bilgisi öğretimi ile görev odaklı dil bilgisi öğretiminin uygulamalı karşılaştırılması. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Konya, 2009;1-25.
- Bozdam A. Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişken açısından incelenmesi. Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya, 2008;1-9.
- Cüceloğlu D. İnsan ve davranışı psikolojinin temel kavramları. (10. Baskı), Remzi Kitap Evi, İstanbul, 2000.
- Çeçen A. Hukukta norm ve adalet. Ankara üniversitesi hukuk fakültesi dergisi, 1975;32(1):71-115.
- Çelebi C. Güzel sanatlar ve spor lisesi resim bölümü öğrencilerinin sanatsal ifadelerinde sanat tarihi bilgisinin rolü (Diyarbakır Ve Gaziantep İlleri Örneği). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır, 2012;1-18.
- Çelikkol S. Farabi'de ahlak ve ahlak eğitimi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı İslam Felsefesi Bilim Dalı, Doktora Tezi, Kayseri, 2010;5-14.

- Çölkesen D. Anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil konuşma kaygıları. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları Ve Öğretim Yüksek Lisans Programı, Yüksek Lisans Tezi, Tokat, 2015;9-24.
- Demir G. Kültürel zekâ ve tükenmişlik ilişkisi: Konaklama işletmelerinde bir araştırma, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Anabilim Dalı, Balıkesir, 2015;1-19.
- Dilek NK. Kültürel farklılıkların yönetimi sürecinde kültürel zekânın etkinliği: a grubu seyahat acentaları yöneticileri üzerine bir alan araştırması. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı, Muğla, Yüksek Lisans Tezi, 2014;1-22.
- Doğan T, Çoban AE. Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Eğitim ve Bilim, 2009;34:(153).
- Earley P, Ang. Cultural intelligence: Individual interactions across cultures. Palo Alto, CA: Stanford University Press. 2003;(2):1-15.
- Earley P, Christopher EM "cultural intelligence", Harvard Business Review 2004;139-146,
- Earley P, Ang S. Cultural intelligence: Individual interactions across cultures, Stanford, CA: Stanford University Press. 2003;5-6.
- Evren GF. Programlı bir ses eğitimi kapsamında dil-konuşma ögesi. Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 2013;2(5):50.
- Kahraman M. Yabancı dilde kültürel zekâyâ etki eden faktörlerin incelenmesi Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları Ve Öğretim Bilim Dalı, Eskişehir, Yüksek Lisans Tezi, 2016;1-15.
- Katrancı M, Kuşdemir Y. Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 2015;24:415-445.
- Kavlak HT. Çoklu Zeka kuramına göre bireylerin sahip oldukları zeka alanlarının rekreasyon tercihlerine etkisi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rekreasyon Bilimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2018;1-31.
- Kayserili A. Erzurum Şehri'nin kültürel coğrafyası (Maddi Kültür Öğelerine Göre). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Coğrafya Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Erzurum, 2011;6-22.
- Konate T. Yabancı öğrencilerin kültürel uyumunda kültürel zekânın etkisi, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Antalya, 2018;1-17.

- Köse N. Erasmus programının kültürel zekâ üzerine etkisinde demografik özelliklerin rolü. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, İşletme Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep, 2016;1-21.
- Kuru O. Akıcı konuşma problemi yaşayan ilkököl 4. Sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara, 2013;1-9.
- Melanlıoğlu D, Demir T. Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. The Journal of Academic Social Science Studies, 2013;6(3):389-404.
- Mevlüt K, Varol K. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ve kaygı nedenleri (Samsun örneği). Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2004;17(17):31-63.
- Özçelik F. Cengiz Aytmatov'un eserlerindeki maddi kültür unsurlarının dil ve anlam açısından incelenmesi. Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili Ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Karabük, 2017;1-21.
- Özdemir G. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile konuşma kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi: Niğde İli Örneği. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi, Niğde, 2019;1-22.
- Polat D. Spor bilimleri alanında özel yetenek sınavına giren adayların çoklu zekâ alanlarının incelenmesi. Gaziantep Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi Ve Spor Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep, 2018;1-8.
- Sarıgül H. 'Trait anxiety and foreign language anxiety and their effects on learners' foreign language proficiency and achievement'. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi. Saban A. Çoklu Zekâ Teorisi Ve Eğitim. 4. Baskı, Ankara, Nobel Yayın Evi, 2000;1-6.
- Sevim O, Gedik M. Ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi 2014;379- 39.
- Sevim O. Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeği. Turkishstudies 2012;7(2):927-937.
- Sofu MS. Öğretmen adaylarının konuşma kaygısı. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Sakarya, 2012;1-19.

- Şahenk SS. Avrupa dil portfolyosu çerçevesinde ilköğretim yabancı dil öğretmenlerinin yabancı dil becerileri yeterlilik algıları ile sınıfta dil kullanma sıklıkları arasındaki ilişki. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı, Doktora Tezi, İstanbul, 2009;1-9.
- Şentürk E. Tüketim kültürü ve popüler kültür bağlamında anneler günü reklamlarının incelenmesi. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Medya Ve Kültürel Çalışmalar Anabilim Dalı, İstanbul, Yüksek Lisan Tezi, 2018;1-16.
- Tatlı A. Din - siyaset ilişkileri bağlamında Türkiye’de din eğitimi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Malatya, 2018;1-19.
- TDK, Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. 2013.
- Tekin M. Beden eğitimi ve spor yüksekokullarında öğrenim gören öğretmen adaylarının çeşitli değişkenlere göre çoklu zekâ alanlarının incelenmesi. 5. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu 02-03 Kasım Adana 2007.
- Tekiner MA. Türk polis teşkilatında kurumsal kültür ve alt-kültürler üzerine bir araştırma. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Adana, 2009;1-27.
- Tezcan MÖ. Akademik örgüt kültürü çerçevesinde ast-üst ilişkilerinin incelenmesi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yönetim Ve Organizasyon Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Isparta, 2014;1-13.
- Thorndike E. Intelligence and its use, Harper’s Magazine, 1920;140:227-235.
- Tüzemen T. Akademik çelişki tekniğinin 6. Sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına etkisi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Van, 2016;1-15.
- Ünal F. Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı ile yabancı dil öğreniminde motivasyon tutumlarının incelenmesi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisan Tezi, İstanbul, 2016;1-19.
- Vojinovic B. Futbolda şiddet ve hukuki boyutları. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Spor Yönetim Bilimleri Anabilim Dalı Spor Yöneticiliği Programı, İstanbul, 2016;1-12.
- Yanardağ A. Örf ve adetler sosyolojisi. Iğdır Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, (9):39-63.
- Yıldırım G. Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Uşak, 2015;1-19.

Yılmaz EB. Zekâ türleri ile psikolojik belirtiler arasındaki ilişki. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya, 2010;1-14.

EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgilendirme Formu

ANKET

Değerli katılımcı On dokuz Mayıs Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yüksek Lisans programı kapsamında 'Beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin konuşma kaygısı ve kültürel zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi (Erzurum İli Örneği)' başlıklı yüksek lisans tezi çalışması için anket uygulaması planlanmıştır. Gönüllü olarak katıldığınız bu çalışmada katkılarınız için teşekkür ederim.

Mehmet KARTAL

(kartal.mehmet25@hotmail.com)

1. **Cinsiyet?** Kadın Erkek
2. **Yaşınız?** 20 Yaş ve Altı 21-23 Yaş Arası 24 Yaş Üzeri
3. **Aile Yapınız?** Çekirdek Aile Geniş Aile Parçalanmış Aile
4. **Öğrenim Görmekte Olduğunuz Bölüm?** Öğretmenlik Antrenörlük Yöneticilik Rekreasyon
5. **Öğrenim Görmekte Olduğunuz Bölüm:** 1. Sınıf 2. Sınıf 3. Sınıf 4. Sınıf
6. **Sportif Aktivite Yapıyor musunuz?** Evet Hayır Bazen
7. **Ne Tür Sportif Aktivite Yapıyorsunuz?** Bireysel Takım Sporları Her İkisi
8. **Haftada Kaç Saat Sportif Aktivite Yapıyorsunuz?** 1 saat altı 2-4 saat arası 5 saat üzeri
9. **Hangi amaçla Sportif Aktivite Yapıyorsunuz?** Sağlık Sosyal Aktivite Ekonomik Diğer.....



Ek 2. Kültürel Zekâ Ölçeği

| KÜLTÜREL ZEKÂ ÖLÇEĞİ <i>(Kendi Durumunuza Göre Yargınızı Karşısındaki Kutucuğa İşaretleyiniz)</i> | Kesinlikle Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum |
|--|------------------------------------|---------------------|-------------------|--------------------|-----------------------------------|
| 1. Farklı kültürel kimliğe sahip insanlarla iletişim kurarken, o kültüre ait bilgilerimi kullanırım | | | | | |
| 2. Farklı kültürel kimliğe sahip birisiyle iletişim kurarken, kendi kültürel birikimimi o kültüre göre uyarlarım. | | | | | |
| 3. Kültürlerarası etkileşimlerde kullandığım kültürel bilginin farkındayım | | | | | |
| 4. Farklı kültürden insanlarla iletişim kurarken kendi kültürel bilgimin doğruluğuna dikkat ederim. | | | | | |
| 5. Başka bir kültüre ait ekonomik ve yasal sistemler hakkında bilgi sahibiyim. | | | | | |
| 6. Başka bir dilin yapısal (dilbilgisi, sözcük vb.) kuralları hakkında bilgi sahibiyim. | | | | | |
| 7. Başka bir kültüre ait kültürel değerler ve dini inançlar hakkında bilgi sahibiyim. | | | | | |
| 8. Farklı bir kültüre ait evlilik sistemi ile ilgili bilgi sahibiyim. | | | | | |
| 9. Başka kültürlerin sanat ve zanaatları hakkında bilgi sahibiyim. | | | | | |
| 10. Farklı kültürlerin beden dillerine ilişkin (jest, mimik vb.) anlamlar hakkında bilgi sahibiyim. | | | | | |
| 11. Farklı kültürlerden insanlarla bir arada çalışmaktan mutluluk duyarım. | | | | | |
| 12. Başka kültürel kimliğe sahip kişilerle iletişim kurabileceğimden eminim. | | | | | |
| 13. Yabancı bir kültüre uyum sağlamada karşılaştığım sorunların üstesinden gelebileceğime eminim. | | | | | |
| 14. Bana yabancı olan kültürlerde yaşamayı severim. | | | | | |
| 15. Farklı bir kültürdeki alışveriş koşullarına alışabileceğimden eminim. | | | | | |
| 16. Sözel davranışlarımı (tonlama, aksan vb.) kültürlerarası etkileşimin gereklerine göre ayarlarım. | | | | | |
| 17. Kültürlerarası etkileşim durumlarında, kültüre uyum sağlamak adına sessiz kalır ve beklerim. | | | | | |
| 18. Konuşma hızımı, kültürlerarası etkileşimin gereklerine uygun bir şekilde ayarlarım. | | | | | |
| 19. Sözsüz iletişim davranışlarımı, farklı bir kültüre göre değiştiririm. | | | | | |
| 20. Yüz ifadelerimi (mimiklerimi), kültürlerarası iletişimin gereklerine göre değiştiririm. | | | | | |

Ek 3. Konuşma Kaygısı Ölçeği

| KONUŞMA KAYGISI ÖLÇEĞİ (Kendi Durumunuza Göre Yargınızı Karşısındaki Kutucuğa İşaretleyiniz) | Kesinlikle Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum |
|---|--|---------------------|-------------------|--------------------|---|
| 1. Bir konuşma hazırlarken kendimi gergin ve sinirli hissediyorum. | | | | | |
| 2. Bir çalışmada ‘konuşma’ veya ‘topluluk önünde konuşma’ kelimelerini gördüğüm zaman kendimi gergin hissediyorum. | | | | | |
| 3. Konuşma yaparken düşüncelerim karışıyor ve şaşkın halde oluyorum. | | | | | |
| 4. Konuşma sırası bana geleceği zaman endişeleniyorum. | | | | | |
| 5. Konuşma yapacağım zaman hiçbir korku duymuyorum. | | | | | |
| 6. Bir konuşma yapmak için sabırsızlanırım. | | | | | |
| 7. Eğitimci sınıfta konuşma yapmak için birini çağırdığı zaman kendimi gergin hissedirim. | | | | | |
| 8. Konuşma yaparken ellerim titremeye başlar. | | | | | |
| 9. Konuşma yaparken kendimi rahatlamış hissedirim. | | | | | |
| 10. Konuşma hazırlamaktan hoşlanırım. | | | | | |
| 11. Söyleyeceklerimi önceden hazırlamadığım zaman korku içinde olurum. | | | | | |
| 12. Bir kişi bana benim konuşmamla ilgili benim bilmediğim bir şey sorarsa kaygılanırım. | | | | | |
| 13. Bir konuşma yaparken konuşmaya hâkim olduğumu hissedirim. | | | | | |
| 14. Konuşma yaparken korku içinde olmam. | | | | | |
| 15. Konuşmaya başlamadan hemen önce terlerim. | | | | | |
| 16. Konuşmaya başlamadan önce kalbim çok hızlı atar. | | | | | |
| 17. Son zamanlarda kafama takılan kişiler, sorunlar yüzünden konuşma yapmak beni tedirgin eder. | | | | | |
| 18. Konuşurken kelimeleri yanlış telaffuz edeceğimden endişe duyarım. | | | | | |
| 19. Konuşma yaparken dinleyicilerle göz göze geldiğimde söyleyeceklerimi unuturum. | | | | | |
| 20. Konuşma yaparken dinleyicilerin sıkıldığını görmek, konuşmamı bitirme isteği uyandırır. | | | | | |
| 21. Konuşma yaparken yanaklarım kızarır ve utanırım. | | | | | |
| 22. Konuşma yaptığım konuda eksik olmak beni gergin hissettirir | | | | | |
| 23. Sınıfta otururken konuşma korkumu yenmek için derin nefes alıp kendimi rahatlatırım. | | | | | |
| 24. Konuşmayı yapacağım konu ile ilgili hazırlanmış materyallerim olmadan konuşmamı tamamlayamam. | | | | | |
| 25. Konuşma yaparken sıklıkla ağzım kurur, konuşma esnasında arada su içmek beni rahatlatır. | | | | | |

Ek 4. Atatürk Üniversitesi İzin Formu

 T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığı 

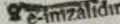
Sayı : 70400699-302.14.04-E.1900155922
Konu : Yüksek Lisans Tez Çalışma İzni 24.05.2019

MEHMET KARTAL

İlgi : 23.05.2019 tarihli dilekçeniz.

Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Bölümü yüksek lisans öğrencisi Mehmet KARTAL'ın Yüksek Lisans Tezinde "Üniversite Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı ve Kültürel Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu çalışmayı Fakültemizde öğrenim görmekte olan lisans düzeyi öğrencilerine uygulayabilmesi Dekanlığımızca uygun görülmüştür.


Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim


Prof.Dr. Necip Fazıl KİŞHALI
Dekan

Ek : Dilekçe


Atatürk Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığı: 25240 Erzurum
Tel: +90 442 2311380
Elektronik Ağı: <http://www.atauni.edu.tr/besyo>
Kep Adresi: atauni@so01.kep.tr

Bilgi: Selma ÖZCAN
Faks: +90 442 2311333
E-Posta: besyo@atauni.edu.tr



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
<https://ubys.atauni.edu.tr/ERMS/Record/Confirmation/Confirmation?code=977AEAE>

Ek 5. Etik Kurul İzin Formu



T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU

Sayı: B.30.2.ODM.0.20.08/98-268 14.03.2019

Sayın Doç. Dr. Menderes KABADAYI

Etik Kurulumuza sunmuş olduğunuz **Beden Eğitimi ve Spor bölümü öğretmen adaylarının konuşma kaygısı ve kültürel zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi (Erzurum örneği)** başlıklı OMÜ KAİK 2019/81 Karar-nolu Anket çalışması nitelikli araştırma projeniz Klinik Araştırmalar Etik Kurulu yönergelerine göre 07.02.2019 tarihli Etik Kurulumuzda incelenmiş etik açıdan uygun bulunmuştur. Ancak araştırmanın yapılacağı yerlerdeki ilgili kurumlardan izin yazısı alınmadığından ilgili kurumlardan izin yazısı alınıp, tarafımıza bildirilmesinden sonra **başlanmasına** oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize arz/rica ederim.

Prof. Dr. Ramis ÇOLAK
Klinik Araştırmalar Etik Kurulu Başkanı

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
Tel: (0362) 312 19 19 / 2782 - 4576607 - Onmstak@gmail.com
Hastane içi 1. Kat (Otel servis katı) Atakum-SAMSUN

ÖZGEÇMİŞ

- Adı Soyadı** : Mehmet KARTAL
- Doğum Yeri** : Erzurum/Tortum
- Doğum Tarihi** : 01.07.1994
- Medeni Hali** : Evli
- Bildiği Yabancı Diller** : İngilizce
- Eğitim Durumu** : Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi Anabilim Dalı / 2016-2019 (Yüksek Lisans)
- E-posta** : kartal.mehmet25@hotmail.com