



T.C.

**RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN
KÜLTÜRLERARASI ETKİLİLİK DÜZEYLERİNİN
ÇEŞİTLİ FAKTÖRLER AÇISINDAN
BELİRLENMESİ: BİR DEVLET ÜNİVERSİTESİ
ÖRNEĞİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Ahsen AVCILAR

**Doç. Dr. Enes GÖK
Danışman**

**RİZE
2018**

KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalında Ahsen AVCILAR tarafından hazırlanan “Üniversite Öğrencilerinin Kültürlerarası Etkililik Düzeylerinin Çeşitli Faktörler Açısından Belirlenmesi: Bir Devlet Üniversitesi Örneği” başlıklı bu araştırma, 01/10/2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan : Doç. Dr. Ali Faruk YAYLACI

Üye : Doç. Dr. Enes GÖK

Üye : Doç. Dr. Cem TOPSAKAL

.....
.....
.....

25/10/2018

.....

Doç. Dr. Ahmet YANIK

Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN

Bu tezdeki bütün bilgileri etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yaptığımı bildiririm. İfade ettiklerimin aksi ortaya çıktığında ise her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ederim. 1/10/2018



Ahsen AVCILAR

ÖN SÖZ

Küreselleşmenin etkilerini yaşadığımız günümüz dünyasında meydana gelen hızlı değişim ve gelişime ayak uydurabilmek için birtakım kültürlerarası becerilerin kazanılması gerekmektedir. Her alanda yüzünü gösteren bu değişim ve gelişim eğitim alanında da karşımıza çıkmaktadır. Eğitimdeki uluslararasılaşmanın etkisiyle dünya genelindeki uluslararası öğrenci sayısı giderek artmaktadır. Misafir ve yerel öğrencilerin kültürlerarası deneyimlerini en üst düzeye çıkarmaları için hem kendilerinin hem de etkileşime girdikleri bireylerin kültürlerarası becerilere sahip olmaları önemlidir.

Bu çalışmada büyük emeği olan, bana rehberlik eden ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen tez danışmanım ve değerli hocam Sayın Doç Dr. Enes GÖK'e teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, çalışmamda analiz konusunda yardımcı olan Sayın Doç. Dr. Ahmet TEKBIYIK'a ve desteklerinden dolayı tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Çalışma sürecinde, bana manevi anlamda destek olan çalışma arkadaşım Şeyma YILDIRIM'a ve bu süreçte yanımda olan tüm dostlarıma teşekkür ederim.

Beni yetiştirip bu günlere getiren, her zaman maddi ve manevi desteklerini hissettiğim değerli aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışma Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü birimince desteklenmiştir. Proje Numarası: SLY-2018-847

Ahsen AVCILAR

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
TEZ ONAY SAYFASI.....	2
ETİK BEYAN	3
ÖN SÖZ	4
İÇİNDEKİLER	5
ÖZET	8
ABSTRACT.....	9
KISALTMALAR.....	10
TABLolar LİSTESİ.....	11
GİRİŞ	13
Problem Durumu	13
Alt Problemler	14
Araştırmanın Amacı	15
Araştırmanın Önemi	15
Araştırmanın Varsayımları.....	17
Araştırmanın Sınırlılıkları	17

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	18
1.1. Yükseköğretimde Uluslararasılaşma.....	18
1.2. Uluslararası Öğrenci Hareketliliği	20
1.2.1. Dünyada Durum	22
1.2.2. Türkiye’de Durum	23
1.3. Kültürlerarası İletişim	24
1.3.1. Kültürlerarası İletişimi Etkileyen Faktörler.....	25
1.3.1.1. Değerler ve Normlar	26
1.3.1.2. Toplumsal Senaryolar ve Roller	26
1.3.1.3. Etnomerkezcilik	26
1.3.1.4. Belirsizlik ve Kaygı	27
1.3.1.5. Kalıp Düşünceler ve Önyargılar	27

1.4. Kültürlerarası İletişim Yeterliliği	27
1.4.1. Kültürlerarası İletişim Yeterliliğinin Boyutları	28
1.5. Kültürlerarası Etkililik.....	30
1.5.1. Kültürlerarası Etkililik Tanımları	30
1.5.2. Kültürlerarası Etkililik Yaklaşımları	30
1.5.2.1. Kişilik Özelliklerini Temel Alan Yaklaşım	31
1.5.2.2. Davranışları Temel Alan Yaklaşım	32
1.5.2.3. Diğer Yaklaşımlar	33
1.5.3. Yükseköğretimin Kültürlerarası Etkililikteki Rolü	35
1.6. İlgili Çalışmalar	36
1.6.1. Ulusal Çalışmalar	36
1.6.2. Uluslararası Çalışmalar	38

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM	43
2.1. Araştırma Modeli	43
2.2. Evren ve Örneklem.....	43
2.3. Veri Toplama Araçları	46
2.3.1. Kültürlerarası Etkililik Ölçeği	46
2.3.1.1. Geçerlik-Güvenirlik Çalışması	47
2.3.2. Kişisel Bilgi Formu	48
2.4. Veri Toplama Süreci	48
2.5. Verilerin Analizi.....	48

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR.....	49
3.1. Kültürlerarası Etkililik Düzeyi ile Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular	49
3.2. Kültürlerarası Etkililik Düzeyinin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımına İlişkin Bulgular.....	50
3.3. Demografik Değişkenlerin Kültürlerarası Etkililiği Ne Şekilde Yordadığının Belirlenmesine Yönelik Bulgular	63

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	72
4.1. Tartışma	72
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması	72
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması	76
4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması	77
4.2. Sonuç	78
4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	78
4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	80
4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	80
4.3. Öneriler	81
4.3.1. Uygulamacılara Öneriler.....	81
4.3.2. Araştırmacılara Öneriler	82
KAYNAKLAR	83
EKLER.....	97
ÖZ GEÇMİŞ	102

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Tez Türü: Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Enes GÖK

Hazırlayan: Ahsen AVCILAR

Yıl: 2018

ÖZET

ÖĞRENCİLERİN KÜLTÜRLERARASI ETKİLİLİK DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ FAKTÖRLER AÇISINDAN BELİRLENMESİ: BİR DEVLET ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin kültürlerarası etkililik düzeylerinin çeşitli faktörler açısından belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Nicel araştırma deseniyle yürütülen çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ)'nde öğrenim gören 300 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama araçları olarak, "Kültürlerarası Etkililik Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 20.0 Paket Programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde; aritmetik ortalama, standart sapma, frekans, yüzde, t-testi, varyans analizi (ANOVA), regresyon gibi istatistiksel testlerden yararlanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin kültürlerarası etkililiklerinin tatmin edici düzeyde olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin kültürlerarası etkililik düzeyleri; sınıf seviyesi, uluslararası öğrenci olup olmama durumu, anne ve babanın yabancı uyruklu olup olmama durumu, önceki yurt dışı deneyimi ve farklı kültürden yakın arkadaşına sahip olup olmama durumuna göre anlamlı farklılık göstermiştir. Cinsiyet, fakülte, anne ve baba eğitim düzeyi ve kampus içinde ya da dışında konaklama gibi değişkenlerin ise kültürlerarası etkililik düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Ayrıca, farklı kültürden yakın arkadaşına sahip olma, yabancı ülkede yaşamış olma ve uluslararası öğrenci olma değişkenlerinin kültürlerarası etkililik üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kültürlerarası Beceriler, Kültürlerarası Etkililik, Uluslararasılaşma, Uluslararası Öğrenciler, Türkiye

Recep Tayyip Erdogan University Graduate School of Social Sciences

Department: Educational Sciences

Thesis Type: Master Thesis

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Enes GÖK

Author: Ahsen AVCILAR

Year: 2018

ABSTRACT

DETERMINING STUDENTS' INTERCULTURAL EFFECTIVENESS LEVEL IN TERMS OF VARIOUS FACTORS: A SAMPLE ON A STATE UNIVERSITY

In this study, it is aimed to determine undergraduate students' intercultural effectiveness level in terms of various factors.

Screening model was used in the study conducted throughout quantitative research design. The sample group of the research consists of 300 students studying at Middle East Technical University (METU) in the spring term of the 2017-2018 academic year. In the study, "Intercultural Effectiveness Scale" and "Personal Information Form" were used as data collection tools. The data obtained from the research were analyzed using SPSS 20.0 program. Statistical tests such as arithmetic mean, standard variation, frequency, percentage, t-test, analysis of variance (ANOVA), and regression were used to analyze the data.

According to the research results, intercultural effectiveness of the students is at a satisfactory level. It is seen that intercultural effectiveness levels of the students significantly differed according to grade level, nationality, parents' nationality, previous abroad experience and intercultural friendships. On the other hand, the findings of the study show that there is not any significant effect of the variables such as gender, faculty, parents' educational level, and living place (on campus or off-campus) on the intercultural effectiveness level. Also, the variables of having a close foreign friend, having experience of living abroad and being an international student were found to be significant predictors of intercultural effectiveness.

Key Words: Intercultural Skills, Intercultural Effectiveness, Internationalism, International Students, Turkey

KISALTMALAR

çev.	: Çeviren
ed.	: Editör
F	: Frekans
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	: Veri sayısı
ODTÜ	: Orta Doğu Teknik Üniversitesi
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development
P	: Anlamlılık değeri
R2	: Regresyon katsayısı
Sd	: Serbestlik derecesi
SPSS	: Statistical Packages for the Social Sciences
Ss	: Standart sapma
ss.	: Sayfa
TV	: Tolerans değeri
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
vd.	: Ve diğerleri
VIF	: Varyans büyütme faktörü
\bar{X}	: Ortalama
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları	44
Tablo 2 Kültürlerarası Etkililik ve Alt Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	49
Tablo 3 Cinsiyete Göre Kültürlerarası Etkililik ve Alt Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları	50
Tablo 4 Sınıf Seviyesine Göre Kültürlerarası Etkililik ve Alt Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları	51
Tablo 5 Fakülteye göre Kültürlerarası Etkililik ve Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama Değerleri	52
Tablo 6 Fakülteye göre Kültürlerarası Etkililik ve Alt Boyutlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	53
Tablo 7 Annenin Mensup Olduğu Uyuğa Göre Kültürlerarası Etkililik ve Alt Boyutlarına İlişkin t- Testi Sonuçları	54
Tablo 8 Babanın Mensup Olduğu Uyuğa Göre Kültürlerarası Etkililik ve Alt Boyutlarına İlişkin t- Testi Sonuçları	55
Tablo 9 Anne Eğitim Düzeyine Göre Kültürlerarası Etkililik ve Alt Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları	56
Tablo 10 Baba Eğitim Düzeyine Göre Kültürlerarası Etkililik ve Alt Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları	58
Tablo 11 Yaşanılan Yere Göre Kültürlerarası Etkililik ve Alt Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları	59
Tablo 12 Yabancı Ülkede Bulunma Durumuna Göre Kültürlerarası Etkililik ve Alt Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları	59
Tablo 13 Yabancı Ülkede Yaşamış Olma Durumuna Göre Kültürlerarası Etkililik ve Alt Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları	61
Tablo 14 Farklı Kültürden Yakın Arkadaşa Sahip Olma Durumuna Göre Kültürlerarası Etkililik ve Alt Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları	62
Tablo 15 Mensup Olunan Uyuğa Göre Kültürlerarası Etkililik ve Alt Boyutlarına İlişkin t- Testi Sonuçları	63

Tablo 16 Kùltùrlerarası Etkililiğin Demografik zellikler Tarafından Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi	65
Tablo 17 Davranışsal Esnekliğin Demografik zellikler Tarafından Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi	66
Tablo 18 Etkileşimde Rahatlığın Demografik zellikler Tarafından Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi	67
Tablo 19 Etkileşimde Saygının Demografik zellikler Tarafından Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi	68
Tablo 20 Mesaj Becerilerinin Demografik zellikler Tarafından Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi	68
Tablo 21 Etkileşim Yönetiminin Demografik zellikler Tarafından Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi	69
Tablo 22 Kimliğin Korunmasının Demografik zellikler Tarafından Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi	70

GİRİŞ

Bu başlık altında çalışmanın problem durumu, alt problemleri, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları yer almaktadır.

Problem Durumu

Yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren dünyada meydana gelen hızlı değişim ve gelişim ticaret, teknoloji, ekonomi ve ulaşım dâhil pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da kendini göstermiştir (Griffith, Wolfeld, Armon, Rios ve Liu, 2016). Küresel ekonomi, küresel piyasa ve uluslararası ortaklıklar, iletişim teknolojilerinin hızlı gelişimi, geniş bir alana yayılmış uluslararası hareketlilik, dünya üzerindeki birçok toplumun gelişen çok kültürlü profili ve eğitim programlarının uluslararasılaşması gibi nedenlerle birçok insan farklı kültürel çevreden gelen başka bireylerle etkili bir şekilde iletişim kurmayı öğrenme ihtiyacı hisseder (Stone, 2006). Bu ihtiyaç doğrultusunda, bireyler kendi ülkelerinin dışında farklı bir zihinsel birikimden yararlanma isteği duyarlar. Bunun yanı sıra, gelişmiş ülkelerin nitelikli insan gücüne ihtiyaç duyması, küreselleşmeyle seyahatin kolaylaşması, ülkeler arasında işbirliği ve etkileşimin gelişmesi gibi etkenler de uluslararası öğrenci hareketliliğinin artmasında önemli bir rol oynamaktadır (Kalkınma Bakanlığı, 2015).

Küreselleşmenin özellikle yükseköğretim için çok sayıda olanak sağlamasıyla birlikte, kendi ülkelerinin dışındaki üniversitelerde eğitim gören uluslararası öğrenci sayısı giderek artmaktadır (Harrison, 2012). OECD verilerine göre, 1975 yılında dünya genelinde 800 bin civarında olan uluslararası öğrenci sayısı, 2012 yılında yaklaşık 4,5 milyona yükselmiştir. Bu sayının 2020 yılında 8 milyona çıkacağı düşünülmektedir (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2015).

Uluslararası öğrenciler, ödedikleri öğrenim ücretlerinin yanında konaklama ve gündelik ihtiyaçlarını karşılamak için yaptıkları harcamalarla, hem

buldukları ülkenin hem de eğitim gördükleri üniversitelerin ekonomik anlamda kalkınmalarına katkıda bulunurlar (Smith ve Khawaja, 2011). Fakat gelişmiş ülkelerdeki üniversitelerde bu öğrenciler sadece önemli bir ekonomik kaynak değildir. Onlar aynı zamanda farklı bakış açıları ve kültürleriyle bu ülkeleri zenginleştiren bireylerdir (Bevis, 2002; Harrison, 2002). Uluslararası öğrencilerin yabancı bir ülkede eğitim alması, hem kendileri için hem de ev sahibi ülke için yarar sağlamaktadır. Bir yandan bu öğrenciler eğitim ihtiyaçlarını karşılarken, bir yandan da kendi ülkelerinin entelektüel birikimini eğitim gördükleri ülkeye getirmektedirler (Berry, 2005). Böylelikle buldukları ülkelerde farklı kültürlerle karşı farkındalık ve saygının artmasına yardımcı olurlar (Bevis, 2002). Bu bağlamda, uluslararası öğrenci hareketliliği, ülkeler arasında karşılıklı işbirliğini, dayanışmayı ve anlayışı arttırması bakımından önemli bir dış politika aracı ve kültürleri birbirine bağlayan bir köprü görevi görmektedir (Harrison, 2002).

Yükseköğretim kurumlarındaki uluslararasılaşma, üniversite öğrencilerin başka ülkelerden gelen öğrenciler ve öğretim elemanlarıyla başarılı bir şekilde etkileşim içinde olmaları ve üniversite deneyimlerini en üst düzeye çıkarmaları için kültürlerarası beceriler kazanmalarını gerektirmektedir (Griffith, Wolfeld, Armon, Rios ve Liu, 2016). Aynı şekilde, misafir öğrencilerin de ev sahibi ülkedeki bireylerle etkileşimde bulunmaları ve yeni ortama sosyokültürel açıdan uyum sağlamaları için kültürlerarası iletişim becerilerine ve kültürlerarası etkililiğe sahip olmaları gerekmektedir (Hammer, Gudykunst ve Wiseman, 1978; Lee ve Çiftçi, 2014).

Yukarıdaki bilgiler ışığında bu çalışmanın temel problemini, üniversite öğrencilerinin kültürlerarası etkililik durumlarının çeşitli faktörler açısından belirlenmesi oluşturmaktadır.

Alt Problemler

1. Üniversite öğrencilerinin kültürlerarası etkililik düzeyleri,
 - a. Cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - b. Sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - c. Eğitim gördükleri fakülteye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

- d. Anne ve babanın yabancı uyruklu olup olmama durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - e. Anne ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - f. Kampus içinde ya da dışında konaklama durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - g. Önceki yurt dışı deneyimine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - h. Farklı kültürel çevreden yakın arkadaşına sahip olup olmama durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Kültürlerarası etkililik açısından yerel ve uluslararası öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 3. Cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrencinin mensup olduğu uyruk, anne ve babanın mensup olduğu uyruk, kampus içinde ya da dışında konaklama durumu, önceki yurt dışı deneyimi, anne ve baba eğitim seviyesi ve farklı kültürel çevreden arkadaşına sahip olup olmama durumu gibi değişkenler, öğrencilerin kültürlerarası etkililik durumlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı uluslararası öğrenci sayısı Türkiye ortalamasının üzerinde olan ve İngilizce eğitim veren bir devlet üniversitesi olan Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde (ODTÜ) eğitim gören ulusal ve uluslararası öğrencilerin kültürlerarası etkililik düzeylerini belirlemektir. Bununla birlikte, çeşitli demografik değişkenlerin kültürlerarası etkililik üzerindeki etkisi ve bu değişkenlerin kültürlerarası etkililiği yordama gücü ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Önemi

Türkiye'de eğitim gören farklı milletlere mensup öğrenciler dünyadaki uluslararası öğrencilerin 0,9%'unu oluşturmaktadır (OECD, 2014). YÖK tarafından yayınlanan Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi'ne

göre, Türkiye'ye eğitim amacıyla gelen uluslararası öğrencilerin sayısı yıllara göre artmasına rağmen, bu sayı gelişmiş ülkelerdeki uluslararası öğrenci sayısı ile kıyaslandığında yetersiz kalmaktadır. Bununla birlikte, Türkiye'de eğitim almayı tercih eden uluslararası öğrencilerin fazla çeşitlenmediği ve daha çok coğrafi, dini ve kültürel nedenlerden dolayı ülkemizi tercih ettikleri gözle çarpılmaktadır (Gök ve Gümüş, 2018; Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 2017). Bu da, Türkiye'de uluslararası öğrencilere yönelik ulusal politika eksikliğinin olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, çalışmanın etkili politikalar geliştirme, uluslararası öğrenci sayısını ve geldikleri ülke çeşitliliğini arttırmaya yönelik gelecekte alınacak kararlara ve yapılacak bilimsel çalışmalara öncülük ve kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

Ayrıca çalışma, sunacağı sonuç ve önerilerle uluslararası öğrencilerin akademik ve sosyal açıdan başarısızlığının ve bunların yol açacağı emek ve para israfının azaltılması bakımından önem taşımaktadır. Çalışmanın sadece uluslararası öğrencilerin değil, aynı zamanda yerel öğrencilerin kültürlerarası becerilerini geliştirmek için yapılacak düzenlemelere de kaynaklık etmesi beklenmektedir. Bu bağlamda, çalışmanın uluslararası ve ev sahibi öğrenciler arasındaki etkileşimi arttırması ve buna bağlı olarak uyum problemlerinin aşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bununla birlikte, dünya genelindeki ilgili alan yazın incelendiğinde, “kültürlerarası etkililik” ve “kültürlerarası yeterlilik” kavramlarının genellikle aynı anlamda kullanıldığı görülmektedir. Bu durum hem kavramsal bir karışıklığa hem de iki anlamlılığa yol açmaktadır (Hammer, Gudykunst ve Wiseman, 1978; Ruben, 1976; Wiseman, 2003). Yeterlilik, çoğunlukla daha bütüncül bir kavram olarak anlaşıldığı için araştırmacılar tarafından yaygın olarak kullanılır (Gonczi, 1997'den aktaran: Eraut, 1998). Dolayısıyla, kültürlerarası etkililik ile ilgili yapılan çalışmaların az sayıda olması, alan yazında bir boşluğa neden olmuştur (Portalla ve Chen, 2010). Alan yazındaki bu boşluğu doldurmaya yönelik adım atması açısından da çalışma önem arz etmektedir.

Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin kendilerine yöneltilen sorulara içten ve samimi cevap verdikleri varsayılmıştır.
2. Araştırmada kullanılan örneklem grubunun, evreni temsil ettiği varsayılmıştır.
3. Araştırma süresince kontrol altına alınamayan iç etkenler ve dış etkenlerin öğrencileri eşit derecede etkiledikleri varsayılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde ODTÜ’de öğrenim gören yerli ve uluslararası öğrencilerle sınırlıdır.
2. Araştırma, kartopu örnekleme yöntemiyle seçilen toplam 300 öğrencinin görüşüyle sınırlıdır.
3. Araştırma, veri toplama aracı olarak “Kültürlerarası Etkililik Ölçeği” (Portalla ve Chen, 2010) ve araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu kullanılarak toplanan veriler ile sınırlıdır.

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde kuramsal açıklamalar yapılmış ve ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

1.1. Yükseköğretimde Uluslararasılaşma

Küreselleşmenin etkisiyle ülkeler arası dolaşım kolaylaşmış, dünya nüfusu farklılaşmış ve yaşam tarzları değişmiştir (Balay, 2004; Gündoğdu, Hancı Yanar, Yolcu ve Ceylan, 2016). Küreselleşmenin sağladığı bu gelişmeler ile farklı ülkelere insanlar bir araya gelmeye, birbirlerinin tecrübelerinden faydalanmaya ve evrensel bilgiye kolayca ulaşmaya başlamıştır (Balay, 2004; Eser, 2014).

Küreselleşmeyle beraber yükseköğretim başta olmak üzere eğitim alanında da değişimler ve gelişimler yaşanmıştır (Gündoğdu vd., 2016). Yirmi birinci yüzyılda küreselleşmenin artan etkisiyle politik, sosyal ve ekonomik unsurlar eğitimi etkilemiş ve yükseköğretimde uluslararasılaşma bu etki doğrultusunda ortaya çıkmıştır (Cantwell ve Maldonado-Maldonado, 2009). Yükseköğretimde uluslararasılaşma “kurumun öğretme, araştırma ve hizmet işlevlerine uluslararası/kültürlerarası bir boyut kazandıran süreç” olarak tanımlanmaktadır (Knight, 1993: 21). Uluslararasılaşmayla beraber farklı ülkelerdeki yükseköğretim kurumları bazı ortak hedefleri gerçekleştirmek için etkileşimde bulunmakta ve böylelikle yükseköğretim kurumları uluslararası bir boyut kazanmaktadır (Gündoğdu vd., 2016).

Yükseköğretimde uluslararasılaşmanın itici güçlerine bakıldığında farklı düşünceler dikkat çekmektedir. Bunlardan ilki, toplumların, ekonominin ve işgücü piyasalarının küreselleşme talepleridir. Üniversite mezunlarının akademik ve mesleki gereksinimleri bu talepleri giderek daha fazla yansıtmaktadır. Bu doğrultuda, bireylerin akademik ve mesleki bilginin yanı sıra çok dillilik, sosyal

ve kültürlerarası beceriler ile tutumlara da sahip olmaları gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında, yükseköğretim kurumlarının üstüne düşen görev öğrencilerini bu amaç doğrultusunda geleceğe hazırlamaktır. Yükseköğretimin uluslararası boyutunu etkileyen bir diğer gelişme ise yeni bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitimde kullanılması ve sonucunda eğitimde ulusal sınırların ve ulusal hükümetlerin rolünün önemsizleşmesidir. Yukarıda bahsedilen etkenler, yükseköğrenimin küreselleşme sürecinin bir parçası olduğunu göstermektedir (Qiang, 2003).

Yükseköğretime uluslararası bir boyut kazandırma isteğinin altında yatan farklı gerekçe ve etkenler vardır (Qiang, 2003). Kurumsal geliri arttırma, uluslararası statü kazanma, uluslararası eğitim pazarında çeşitliliği ve tanınırlığı arttırma bu gerekçeler arasında bulunmaktadır (Gök ve Gümüş, 2018). Aigner, Nelson ve Stimpfl (1992), uluslararası güvenliğe duyulan ilgi, ekonomik rekabet gücünün devamlılığını sağlama ve uluslararası anlayışı güçlendirme olmak üzere yükseköğretimde uluslararasılaşmanın üç temel nedeninden bahsetmektedir. Habu (2000), yükseköğretim kurumlarının küreselleşme ve uluslararasılaşma amacıyla attıkları adımların arkasında yatan üç faktör olduğunu belirtmektedir. Bu faktörler; (1) uluslararası öğrencilerin gelir kaynağı olarak görülmesi, (2) uluslararası bir bilim insanları topluluğu oluşturma ve (3) çeşitliliği arttırma olarak tanımlanmaktadır. Scott (1992) ise küresel eğitimin yedi gerekçesi olduğunu belirtmektedir: (1) ekonomik rekabet gücü, (2) çevresel karşılıklı bağımlılık, (3) yerel toplulukların artan etnik ve dini çeşitliliği, (4) birçok vatandaşın yabancı firmalarda çalıştığı gerçeği, (5) uluslararası ticaretin küçük işletmeler üzerindeki etkisi, (6) üniversite mezunlarının farklı ırk ya da etnik grupları yöneteceği ya da onlar tarafından yönetileceği gerçeği ve (7) milli güvenlik ve milletler arası barışçıl ilişkiler. Diğer taraftan Knight (1997), yükseköğretimde uluslararasılaşmayı politik, ekonomik, akademik ve kültürel/ sosyal olmak üzere dört temel gerekçeye dayandırmaktadır. Güvenlik, barış, uluslararası rekabet gücü için gereken yetenekli insan kaynağını sağlama, eğitimde uluslararası akademik standartlara ulaşma ve yabancı dilleri ve kültürleri anlama bu gerekçelere örnek gösterilebilir.

Yükseköğretimde uluslararasılaşma çeşitli şekillerde gerçekleşebilir (Arkalı Olcay ve Nasır, 2016). Yükseköğretimin uluslararasılaşması ile uluslararası müfredatlar ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda, gelişmiş ülkelerde hazırlanan yeni müfredatlar ve eğitim programları diğer ülkeler tarafından uyarlanmaktadır. Bunun yanı sıra, uluslararası üniversiteler özellikle gelişmekte olan ülkelerde yerel kampüsler açmaktadır (Altbach, 2005). Uluslararasılaşmanın gerçekleşmesi için, farklı ülkelerdeki yükseköğretim kurumlarının ortak projeler yapması, öğrencilerin uluslararası bakış açılarını ve becerilerini arttıran, yabancı dil programlarını iyileştiren ve kültürler arası anlayışı sağlayan faaliyetler yürütülmesi gerekmektedir (Altbach ve Knight, 2007; Cevher, 2016). Yükseköğretimde uluslararasılaşmanın en önemli kollarından biri de uluslararası akademik hareketliliktir (Ger, Ertepinar, Kaplan Sayı, Tanberkan Suna, Türk ve Akdemir, 2017). Bu hareketlilik uluslararası akademisyen ve öğrenci akışını kapsamaktadır (Arkalı Olcay ve Nasır, 2016).

1.2. Uluslararası Öğrenci Hareketliliği

Uluslararası öğrenciler uluslararası kuruluşlar tarafından farklı şekillerde tanımlanmaktadır. OECD uluslararası öğrenciyi vize ya da özel izinler kapsamında başka bir ülkede eğitim gören kişi olarak tanımlamaktadır (OECD, 2013). UNESCO'nun tanımına göre ise uluslararası öğrenci, eğitim görmek amacıyla vatandaşı olduğu ülkenin sınırları dışına çıkan ve orada öğrenci kaydı bulunan kişidir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2009).

Küreselleşmeyle birlikte ülkeler arası ulaşım kolaylaşmış, ticari ve kültürel işbirliği gelişmiş, kültürlerarası etkileşim artmıştır. Bu gelişmeler sonucunda yükseköğretim kapsamında öğrenci hareketliliğinde artış meydana gelmiştir (Gündoğdu vd., 2016). İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra yükseköğretimde uluslararasılaşmanın önemli nedenlerinden biri politikayken, Soğuk Savaş'ın bitmesiyle uluslararasılaşmada politik nedenler yerini ekonomik nedenlere bırakmıştır (Wit, 1998). Uluslararası öğrenciler mesleki alanlara beşeri sermaye sağlamalarının yanı sıra, ödedikleri öğrenim ücreti ile gündelik ihtiyaçlar, konaklama ve seyahat masraflarını karşılamak için başka sektörlerde yaptıkları

harcamalarla eğitim aldıkları ülkenin ekonomisine doğrudan katkı sağlamaktadırlar (Özoğlu, Gür ve Coşkun, 2012). Dünyadaki uluslararası öğrencilerin çoğunun eğitim masrafları kendileri ya da aileleri tarafından karşılanmaktadır. Bu yüzden, hükümetler ve akademik kurumlardan ziyade öğrenciler uluslararası eğitimin en büyük sermaye kaynağını oluşturmaktadır (Altbach ve Knight, 2007).

Eğitim sektöründe önemli bir pazar payına sahip olan öğrenci hareketliliğinin ekonomiye katkısı ülkeler ve akademik kurumlar düzeyinde rekabeti artırırken, rekabet de yükseköğretim kurumlarının ortaklık arayışını önemli hale getirmektedir (Arkalı Olcay ve Nasır, 2016; Ger vd., 2017).

Ekonomik canlanmaya ve uluslararası rekabet gücüne sağladığı getirilere ek olarak, uluslararası öğrenci hareketliliği üniversitelerde çok kültürlülüğü ve hoşgörü ortamını beraberinde getirir (Gündoğdu vd., 2016). Ev sahibi ülkenin kültür ve sanatına katkıda bulunan ve ülkenin dünya çapında tanınmasına yardımcı olan uluslararası öğrenciler, bu sayede eğitim gördükleri ülkenin entelektüel birikimine katkı sağlar (Smith ve Khawaja, 2011). Aynı zamanda uluslararası öğrenciler, farklı ülkeler arasındaki diplomatik ilişkilerde işbirliği ve dayanışmayı geliştirmeye yardımcı olduğundan önemli bir dış politika ve diplomasi aracı olarak kabul edilir (Özoğlu vd., 2012). Bütün bu nedenler, ülkeleri daha fazla uluslararası öğrenciyi kendi üniversitelerine çekebilmek adına çeşitli politikalar ve kültürlerarası programlar geliştirmeye teşvik etmektedir (Cory ve Martinez, 2008).

Aynı zamanda, uluslararası öğrenci hareketliliği öğrencilere önemli fırsatlar sunmaktadır. Farklı ülkelere ve kültürlere öğrenci akışı sayesinde öğrenciler kültürlerarası yeterliliklerini keşfetme, kültürlerarası farkındalık seviyelerini tanıma ve kültürlerarası iletişim becerilerini geliştirme imkanı bulmaktadır (Bates ve Rehal, 2017).

Öğrencilerin ülke tercihini etkileyen birçok faktör vardır. Leask, Willcoxson, Troedson ve Hibbins (2009), bu faktörleri hayat tecrübesini arttırmak, ülkenin saygınlığı, ülkedeki refah ve güvenlik, eğitim masrafları, öğrenci vizesi kolaylığı ve mezun olunca iş bulma kolaylığı olarak ifade etmektedir. Ayrıca, tarihi bağlar, coğrafi uzaklık, sosyoekonomik durum, ülkenin

iklim koşulları, eğitim ve yaşam maliyeti ve üniversitelerin uluslararasılaşma düzeyi de öğrencilerin ülke ve üniversite seçimlerine yön veren etkenler arasındadır (OECD, 2017).

Küreselleşmeyi temele alan bakış açısında, uluslararası öğrencileri eğitim deneyimlerini aynı şekilde yaşayan homojen bir grup olarak kabul eden bir yaklaşım söz konusuysen, kültürel akışın etkisini ve öğrenci fikirlerini öne çıkaran trans-nasyonal bir bakış açısı da söz konusudur (Gargano, 2009). Araştırmacıya göre, başka bir ülkeye eğitim amacıyla giden her öğrenci kendine özgü çeşitli beceri, dünya görüşü ve eğitim tecrübesini de yanında götürür. Ayrıca bu bakış açısına göre, öğrenci deneyimleri öğrencilerin doğduğu yer ve eğitim amacıyla buldukları yeni yaşam alanında temellendirilmiş etkileşimler boyunca şekillenmektedir. Diğer bir deyişle, uluslararası bireyler doğup büyüdüğü ülkedeki geçmiş yaşantıları ve deneyimleri ile yeni yaşam alanlarındaki kimliklerine ilişkin bir 'toplum' anlayışı geliştirmektedir (Cohen, 2004).

1.2.1. Dünyada Durum

Orta Çağ'a kadar uzanan öğrenci hareketliliğiyle (Haskins, 1957) üniversiteler tarih boyunca uluslararası kurumlar olarak işlev görmüştür (Altbach, 1998). 1970'li yılların sonundan itibaren ise uluslararası öğrenci sayısı giderek artmış ve 45 yıl sonra 4,6 milyona ulaşmıştır (OECD, 2017).

2015 yılı OECD istatistiklerine göre; uluslararası öğrencilerin %19,4'ü üniversite eğitimi için ABD'yi tercih ederken, bu sıralamayı %10 ile Birleşik Krallık, %6,5 ile Avustralya, %6 ile Fransa ve %5 ile Almanya takip etmektedir (OECD, 2015). Bu beş ülke arasında İngilizce konuşulan ülkeler en fazla Asya'dan öğrenci almaktadır. Fransa'ya eğitim amaçlı giden öğrencilerin çoğunluğunu Afrika kökenli öğrenciler (%41) oluştururken, Almanya'daki uluslararası öğrencilerin çoğunluğunun ise Orta ve Doğu Avrupa ülkelerinden geldiği kaydedilmiştir (OECD, 2017). ABD, Birleşik Krallık ve Avustralya'da uluslararası öğrenci sayısı yıllar içinde artarken, Fransa ve Almanya'ya giden öğrencilerin sayısı zamanla duraklamış ya da azalmıştır (UNESCO, 2016). Bu bilgiler ışığında, uluslararası öğrencilerin gelişmiş ve İngilizce konuşulan ülkeleri daha çok tercih ettikleri yorumu yapılabilir. Öğrenciler, bu ülkelerde aldıkları

eğitim sonrası daha iyi iř imkânlarına sahip olacaklarını ve daha iyi yaşam koşulları altında çalışacaklarını dūřunmekteler (Akkutay, 2017).

Kūresel rekabet ortamında bir ūlkenin uluslararası ūđrenci sayısını arttırmaya çalıřması ne kadar ūnemliyse, kendi ūđrencisinin de bu hareketlilikten yararlanıp uluslararası tecrūbe yařaması ūnemlidir (Erdođan,2014). Bu bađlamda eđitim amacıyla bařka bir ūlkeye ūđrenci gōnderen bōlgelere bakıldıđında, Asya'dan gelen ūđrencilerin yūsekūđretim kurumlarında eđitim alan uluslararası ūđrenciler arasında en būyūk grubu oluřturdukları gōrūlmektedir (OECD, 2017). Bu durum, bōlgedeki nūfus yođunluđu ve ekonomik nedenlerden kaynaklanmaktadır (řimřek ve Bakır, 2016). Bu ūđrencilerin būyūk çođunluđu sırasıyla in, Hindistan ve Kore'den gelmektedir. Asyalı ūđrencilerin 4'te 3'ū Amerika (%44), Avustralya (%16) ve Birleřik Krallık (%15) olmak ūzere sadece bu ū ūlkeye yōnelmiřtir. Giden ūđrenci açısından en būyūk paya sahip ikinci bōlge Avrupa'dır. Avrupalı ūđrenciler Avrupa içinde uluslararası bir eđitim almayı tercih etmekte olup, %82'si bařka bir Avrupa ūlkesinde ūniversite eđitimi almaktadır. (OECD, 2017). ABD'deki ūniversiteler ise, uluslararası ūđrencileri çekme konusunda ūn plana çıkarken, bařka ūlkelere gōnderdikleri ūđrenci sayısı azalmaktadır (Track, 2013). 2017 OECD raporuna gōre, Latin Amerika'nın çođunluđu İspanya'daki ūniversiteleri tercih ederken, Kuzey Amerika'dan ise İngiltere'ye ūđrenci akıřı vardır. Bu durum, bu ūlkeler arasındaki gūlū kūltūrel, dilbilimsel ve tarihi bađları yansıtmaktadır (OECD, 2017).

1.2.2. Tūrkiye'de Durum

Dūnyadaki uluslararasılařma kapsamındaki geliřmelere paralel olarak, Tūrkiye'de de farklı ūlkelerden eđitim amacıyla gelen uluslararası ūđrenci sayısında ciddi bir artıř gōzlenmektedir (Akkutay, 2017). 2005 yılından itibaren sūrekli artıř eđiliminde bulunan uluslararası ūđrenci sayısı 2016/2017 ūđretim yılında yaklařık 108.076 olarak tespit edilmiřtir (YŪK, 2017). Ūzellikle son beř yılda gōzlenen uluslararası ūđrenci artıřına rađmen, Tūrkiye'deki ūniversite sayısı gōz ūnūne alındıđında ve uluslararası eđitimde sōz sahibi olan ūlkelerdeki uluslararası ūđrenci sayısı ile kıyaslandıđında Tūrkiye'de eđitim gōren

uluslararası öğrenci sayısı düşük sayılmaktadır (Şimşek ve Bakır, 2016; YÖK, 2016).

YÖK 2016/ 2017 verilerine göre, Türkiye en fazla öğrenciyi Suriye'den alırken, sırasıyla Azerbaycan, Türkmenistan, İran ve Afganistan da ülkemize en fazla uluslararası öğrenci gönderen ülkeler olarak göze çarpmaktadır (YÖK, 2017). Türkiye'ye öğrenci gönderen ülkelerin coğrafi konum, tarihsel ve kültürel bağlar tarafından belirlendiği görülmektedir (Özoğlu, Gür ve Coşkun, 2012). Azerbaycan ve Türkmenistan, Türkiye'yle güçlü etnik, kültürel ve dini bağlara sahiptir. Benzer şekilde, komşu ülke İran ve Türkiye arasında da kültürel ve dini bağlar bulunmaktadır (Gök ve Gümüş, 2018). Suriye uyruklu öğrencilerin birinci sırada olmasının nedeni ise bölgede yaşanan iç savaş ile açıklanabilir (Şimşek ve Bakır, 2016). Türkiye'nin dünyada uluslararası öğrenci hareketliliğinde kaynak ülke görevi gören ülkelere göre ziyade coğrafi olarak yakın ve kültürel bağlarımızın güçlü olduğu ülkelere öğrenci alması, ülkemizin uluslararası öğrenci profilinin gelişmiş ülkelere öğrenci profilinden farklı olduğunu göstermektedir. (Özoğlu vd., 2012).

Türkiye uluslararası öğrencilere ev sahipliği yaparken, aynı zamanda yurtdışına önemli sayıda öğrenci göndermektedir (Akkutay, 2017). Türkiye'nin en fazla öğrenci gönderdiği ülke ABD'dir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016). Türk öğrenciler tarafından en çok tercih edilen ülkeler sıralamasında ABD'den sonra Bulgaristan, Almanya, İngiltere, Avusturya ve Fransa gelmektedir (MEB, 2013). Öğrencilerin bu ülkeleri tercih etmeleri daha iyi şartlarda eğitim almak isteği ve sosyal nedenlerle (Bulgaristan'ın Türkiye'ye komşu olması, Almanya'da yaşayan Türkler, vb.) açıklanabilir (American Council on Education, 2001; Akkutay, 2017).

1.3. Kültürlerarası İletişim

Ülkeler arasında küreselleşmenin neden olduğu yakınlaşmalar, farklı kültürlerle sahip insanları bir araya getirmekte ve birbirleriyle etkileşimlerini giderek arttırmaktadır (Bozkaya ve Erdem Aydın, 2010). “Yeni teknoloji ve haberleşme sistemleri, dünya nüfusunun artması ve dünya ekonomik

merkezlerinin değişmesi” ile kùltùrlerarası etkileşim ve iletişim kaçınılmaz hale gelmiştir (Kartarı, 2014: 51).

Kùltùrlerarası iletişim, farklı kùltùrlere mensup insanlar ya da gruplar arasında gerçekteşen iletişim süreci olarak tanımlanmaktadır (Neuliep ve Ryan, 1998). Başka bir tanıma göre, kùltùrlerarası iletişim farklı kùltùrlerden gelen insanlar arasında “etkileşim, anlam aktarımları, yabancınn algılanması, açıklanması ve kùltürel farklılıkların gözeteilmesi” gibi konularla ilgilenen bir çalışma alanıdır (Roth, 1996’dan aktaran: Kartarı, 2014: 50).

Kùltùrlerarası iletişimin günümüzde gerekli hale gelmesine rağmen, bu süreci zorlaştıran bazı durumlar vardır. Jandt (2004), kùltùrlerarası iletişimi zorlaştıran en önemli üç faktörün; farklılıklar yerine benzerlikleri dikkate alma, benmerkezcilik ve kaygı olduğunu belirtmiştir. Kùltùrlerarası etkileşimde sorunlara benzerlikler değil farklılıklar neden olur. Yeni bir kùltürle karşılaşıldığında, birey eğer o kùltürle ilgili herhangi bir bilgiye sahip değilse çoğunlukla arada bir fark olmadığını varsayar ve kendi kùltürüne uygun bir şekilde davranmaya devam eder. Bu durum, bazı iletişim sorunlarının ortaya çıkmasına neden olabilir. Başka kùltürlerin varlığını kabul etmek, kùltürel farkları tanımak ve kùltùrlerarası iletişim boyunca bu farkları dikkate almak ise karşılaşılabilecek iletişim sorunlarını önleyebilir (Kartarı, 2014). Kùltùrlerarası iletişimi engelleyen faktörlerden benmerkezcilik de, diğer kùltürlerin olumsuz bir şekilde yargılanmasına neden olur. Benmerkezcilik düzeyleri yüksek olan bireyler, diğer kùltürleri tanımaya karşı isteksizlik duyar ve hatta başka kùltürlerin varlığını reddeder (Jandt, 2004). Kaygı ise kùltùrlerarası iletişimi engelleyen bir diğer etkidir. Kùltùrlerarası iletişim sürecinde bireyler, kùltürel farklılıklardan dolayı kaygı yaşayabilir (Gudykunst, 1995). Kaygıyı yoğun bir şekilde yaşayan birey, iletişime girme konusunda isteksizlik yaşayabilir ve bu da bireyin farklı kùltürlerle etkileşim kurmasını engeller (Yaktıl Oğuz, 2002).

1.3.1. Kùltùrlerarası İletişimi Etkileyen Faktörler

Kùltùrlerarası iletişimi etkileyen faktörler; değerler ve normlar, toplumsal senaryolar ve roller, etnomerkezcilik ile kalıp düşünceler ve önyargılar olarak sınıflandırılabilir (Kartarı, 2014).

1.3.1.1. Değerler ve Normlar

Değer, belli bir kişi ya da sosyal grup tarafından belli fikir, duygu, eylem, davranış ve durum seçenekleri arasından doğrudan ya da dolaylı olarak tercih edileni ifade etmektedir (Güvenç, 1979; Kartarı, 2014). Norm ise, bir toplumsal grubun neyi, ne zaman ve nasıl yapması gerektiğini gösteren kurallar bütünüdür (Eroğlu, 2015). Bu açıdan bakıldığında normlar birer davranış rehberi olarak kabul edilebilir (Güngör, 2011).

Farklı ülkelerden ve kültürlerden gelen bireyler farklı değer ve normlara sahiptirler (Güvenç, 1997). Kültürlerarası etkileşim sürecinde bireyler kendi dil ve kültürlerine ait davranışlarını iletişimde kullanırken, iletişime girdikleri kişilerin davranışlarını da kendi toplumsal değer ve normlarına göre algılayıp değerlendirebilirler. Bu durum, iletişimi zor ve karmaşık bir sürece dönüştürmekle beraber, karşılıklı yanlış anlama ve anlaşılma gibi bazı iletişim problemlerine neden olabilir (Bozkaya ve Erdem Aydın, 2010).

1.3.1.2. Toplumsal Senaryolar ve Roller

Kısaca toplumsal beklentiler olarak tanımlanan roller, bireyin toplum içindeki davranışını düzenler (Linton, 1936). Roller bireyin hangi durumda nasıl davranması gerektiğini belirlerken bireyin davranışlarına bir takım sınırlamalar getirir (Bensman ve Rosenberg, 1976).

Toplumdaki rol ilişkileri ülkeden ülkeye ve kültürden kültüre farklılık gösterir (Gudykunst ve Kim, 1984). Bu yüzden, kültürlerarası iletişimde karşılaşılan yeni kültürün rol ilişkilerini bilmek, etkileşimde bulunan bireylerin rol beklentilerine uygun davranmaları açısından önemlidir (Kartarı, 2014).

1.3.1.3. Etnomerkezcilik

Etnomerkezcilik, bireyin diğer kültürleri değerlendirirken dünyanın merkezine yerleştirdiği kendi kültürünü ölçüt kabul etmesidir. Etnomerkezci bir birey kendi kültürünü “doğal” sayarken, onu diğer kültürlerden daha üstün tutar (Kartarı, 2001). Bu durum, “biz”e karşı “onlar” düşüncesinin oluşmasına neden olduğu için kültürel iletişime ket vurmaktadır (Aksoy, 2012; Jandt, 2004).

1.3.1.4. Belirsizlik ve Kaygı

Belirsizlik, bireyin yeni bir kişi ya da durumla karşılaştığında kendisinin ve karşısındakinin nasıl davranacağını tahmin edememesi ve karşıdan gelen mesajı nasıl yorumlayacağını bilememesi olarak açıklanabilir (Buss, 1980; Gudykunst, 1993). Kaygı ise, bu belirsizlik ortamının neden olabileceği olası olumsuz sonuçların yol açtığı rahatsızlık ve gerginlik hissidir (Kartarı, 2014).

Kültürlerarası etkileşim ortamında bulunan birey, kendi kültüründen farklı olan kültürü algılayıp farkına varabiliyorsa etkileşim sürecinde daha az kaygı duyacaktır (Wang, 2004). Diğer taraftan, belirsizlik ve kaygı seviyesinin çok düşük olması da iletişimi sıkıcı hale getirir ve bireylerin iletişime katılmalarına engel olur (Kartarı, 2014).

1.3.1.5. Kalıp Düşünceler ve Önyargılar

Yabancı düşmanlığına ve ırkçılığa yol açan kalıp düşünce ve önyargılar, ayrımcılık, nefret ve yanlış anlamaya neden olur ve karşılıklı anlaşmayı engeller (Jandt, 2004). Kalıp düşünce ve önyargılar, aynı zamanda insanların gerçeği görmesine de engel olur (Barker, 1997). Bu nedenlerden dolayı, kalıp düşünce ve önyargıların kültürlerarası iletişimde negatif etkilere sahip olduğu söylenebilir.

1.4. Kültürlerarası İletişim Yeterliliği

Küreselleşmenin insan toplumu üzerindeki etkisiyle ve ülke sınırlarının ortadan kalkmasıyla kültürlerarası iletişim yeterliliği ya da diğer bir deyişle kültürlerarası yeterlilik kavramı giderek önem kazanmaktadır (Portalla ve Chen, 2010). Kültürlerarası iletişim yeterliliği, farklı kültürel çevreden gelen üyelerin bulunduğu bir grupta bireyin diğerleriyle etkili ve kabul edilir bir şekilde iletişim kurmasını sağlar (Fantini, 2001).

İlgili alan yazın tarandığında kültürlerarası iletişim yeterliliğine dair yapılan çok sayıda tanım göze çarpmaktadır (Griffith vd., 2016). Chen ve Storosta (1996), kültürlerarası iletişim yeterliliğini farklı bir kültürel ortamda bireyin iletişim davranışlarını etkili ve uygun bir şekilde kullanma ve iletişim amacını gerçekleştirme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Deardorff (2006) ise, bireyin kültürlerarası bilgi, beceri ve tutumlarına bağlı olarak kültürlerarası durumlarda

etkili ve uygun bir şekilde iletişim kurabilme kabiliyetini kültürlerarası iletişim yeterliliği olarak adlandırmaktadır. Başka bir tanıma göre kültürlerarası iletişim yeterliliği, başarılı bir profesyonel ve kişisel performans için gerekli görülen bilgi, tutum ve beceriler gibi bir dizi özellikleri kapsayan bütünsel bir kavramdır (Gonczi, 1997'den aktaran: Eraut, 1998).

1.4.1. Kültürlerarası İletişim Yeterliliğinin Boyutları

Kültürlerarası iletişim yeterliliğinin tanımında olduğu gibi onu oluşturan boyutlara ilişkin de ortak bir yargıya ulaşılamamıştır (Griffith vd., 2016). Kültürlerarası iletişim yeterliliğinin unsurlarını ortaya koyan farklı modeller ilgili alan yazında yer almaktadır.

Çalışmanın amacı düşünülerek kültürlerarası iletişim yeterliliğinin boyutlarının açıklanmasında Chen ve Starosta'nın modeli temel alınmıştır. Bu modele göre, kültürlerarası iletişim yeterliliği; kültürlerarası farkındalık, kültürlerarası duyarlılık ve kültürlerarası etkililik olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır (Chen ve Starosta, 1996). Bireyin kendi kültürünü ve diğer kültürleri tanıdığı bilişsel süreci açıklayan kültürlerarası farkındalık, insanların nasıl düşündüğünü ve davrandığını etkileyen kültürel eğilimleri anlamayı ifade eder (Chen ve Starosta, 1996; Chen, 2007). Başka bir deyişle kültürlerarası farkındalık, farklı kültürel gruplar arasındaki artan ilişkiyi anlamanın yanı sıra kültürlerarası bağlamda sosyal değişim gerekliliğini kabul etme istekliliği ve yeteneğidir (Zhang ve Steele, 2012). Kültürlerarası etkileşimde başarılı olmak için bireyin ilk olarak kendi kültürüyle diğer kültürler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları öğrenerek kültürlerarası farkındalık becerisine sahip olması gerekmektedir (Chen ve Starosta, 1997). Kültürlerarası duyarlılık, kültürlerarası iletişim yeterliliğinin duyuşsal yönünü oluşturur. Bireyin kendi kültüründen gelmeyen kişilerin farklı davranış, algı ve duygularını ayırt etme ve aynı zamanda bu farklılıklara saygı gösterme yeteneğini temsil eder (Chen ve Starosta, 1997). Kültürlerarası duyarlılığı oluşturan unsurlar; kültürel davranışları anlama, kültürel farklılıklara karşı açık görüşlülük, davranışsal esneklik, öz saygı, öz izleme, empati, etkileşime girme ve önyargısızlık olarak sıralanabilir (Bhawuk ve Brislin, 1992; Chen ve Starosta, 1997). Kültürlerarası duyarlı bir birey, kültürel farklılıklardan zevk

alabilir ve kültürler arasındaki farklılıkları hoş görmesini ve kabul etmesini sağlayacak empati beceriler geliştirebilir (Chen ve Starosta, 1998). Ayrıca bu kişiler iletişim sürecinde daha uyumlu ve dikkatli olmakla birlikte, anlama kabiliyetleri de daha yüksektir. Böylece, kültürlerarası etkileşimde mesajları daha iyi anlar ve iletişimi daha uygun ve sorunsuz bir şekilde başlatıp sonlandırabilirler (Cegala, 1981). Bir birey kültürel benzerlikleri ve farklılıkları öğrenmek, anlamak, kabul etmek ve saygıyla karşılamak için güdülenmemişse ve bunlara karşı olumlu duygulara sahip değilse, kültürlerarası farkındalık ulaşılamaz bir hale gelecektir. Bu yüzden kültürlerarası farkındalığın, kültürlerarası duyarlılık ile desteklenmesi gerekmektedir (Chen ve Ming, 1997). Kültürlerarası etkililik ise, kültürlerarası iletişim yeterliğinin davranışsal boyutunu ve kültürlerarası etkileşimde iletişim amaçlarını gerçekleştirme becerisini ifade eder (Chen ve Starosta, 1996). Başarılı bir kültürlerarası etkileşim için kültürler hakkında bilgi sahibi olmak ve kültürel farklılıklara karşı olumlu tutum geliştirmek önemlidir; ancak bilgi ve tutumun uygun bir eyleme çevrilebilmesi için bireyin kültürlerarası becerilere de sahip olması gerekmektedir (Bubas, 2006).

İlgili alan yazın incelendiğinde, kültürlerarası iletişim yeterliliğinin unsurlarından bahsedilirken çeşitli kişilik özelliklerinden söz edildiği görülmektedir. Mizah, sabır, kendine güven, davranışsal ve bilişsel esneklik, kültürlerarası öğrenmeye açıklık, diğer kültürlere ve kültürel farklılıklara saygı duyma, ilgi, merak, empati, sosyal rahatlık, belirsizliğe tahammül gösterme, öz saygı ve öz farkındalık kültürlerarası iletişim yeterliliği için gerekli olan niteliklerdir (Byram, 2012; Deardoff, 2006; Fantini, 1995; Griffith vd., 2016; Hammer, Wiseman, Rasmussen ve Brusckhe, 1998; Kartarı, 2014). Diğer taraftan Lustig ve Koester (2003), kültürlerarası etkileşimde öngörülen hiçbir kişilik özelliğinin yeterliliği garanti etmeyeceğini belirtmektedir. Onlara göre, kültürlerarası iletişim yeterliliğini bireylerin nitelikleri değil, kişiler arasındaki birlikteliğin özellikleri etkilemektedir.

Farklı tanımlar ve modellerle açıklanmaya çalışılsa da, kültürlerarası iletişim yeterliliği temelde kültürel farkındalıkla başlar ve kültürel bilgi edinme, kültürel farklılıklara karşı olumlu tutum geliştirme ve kültürlerarası iletişim becerilerinin kazanılması ile gerçekleşir (Temel Eğinli ve Yalçın, 2016).

Kültürlerarası iletişim yeterliliğinin kazanılması için bireyin sosyal becerilerine ek olarak diğer değerleri, görüşleri, yaşama ve düşünme biçimlerini anlamak ve hoşgörülle karşılamak için gerekli olan hassasiyeti geliştirmesi ve aynı zamanda kendi değerlerini ve görüşlerini açık ve uygun bir şekilde karşısındakine aktarması için öz bilince sahip olması gerekmektedir (Fantini, 2001).

1.5. Kültürlerarası Etkililik

Kültürlerarası etkililik (intercultural effectiveness), II. Dünya Savaşı'yla birlikte ayrı bir çalışma alanı olarak kabul edilmiştir. O zamandan beri "Kültürlerarası etkililik nedir?" sorusuna cevap aranmış ve "evrensel yeterlilik", "dünya vatandaşlığı", "kültürlerarası yeterlilik" ve "kültürlerarası hassasiyet" gibi eş anlamlı terimler kullanılmıştır (Simkhovych, 2009).

1.5.1. Kültürlerarası Etkililik Tanımları

Kültürlerarası etkililik farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımların bir kısmında yabancı bir ülkede yaşayan farklı ülkelere ait kimseler vurgulanırken, bunun vurgulanmadığı daha genel tanımlar da vardır. Örneğin; Vulpe, Kealey, Protheroe ve MacDonald (2000) kültürlerarası etkililiği bireylerin yeni kültürün neden olduğu sosyal zorluklarla baş etme yeteneği olarak tanımlarken, Imahori ve Lanigan'ın (1989) tanımına göre kültürlerarası etkililik, sonuç odaklı kültürel uyum becerisidir. Benzer şekilde, başka bir tanımda kültürlerarası etkililik, başka bir kültürde rahatça yaşama ve başarılı bir şekilde çalışma yeteneği olarak ifade edilmiştir (Kealey, 2002). Diğer taraftan Stone'un ortaya koyduğu tanım, sadece bir ülkede yaşayan yabancı uyruklu insanlara yöneliktir. Ona göre kültürlerarası etkililik, karşılıklı başarılı sonuçlar elde etmek için farklı kültürlerden gelen insanların etkileşime girebilme yeteneğidir (Stone, 2006). Çalışmada, çalışmanın amacına uygun olarak, kültürlerarası etkililik Stone'un tanımı temel alınarak kavramsallaştırılacaktır.

1.5.2. Kültürlerarası Etkililik Yaklaşımları

Kültürlerarası etkililiği etkileyen faktörler ve onu oluşturan boyutlar farklı yaklaşımlarla açıklanmaya çalışılmıştır.

1.5.2.1. Kişilik Özelliklerini Temel Alan Yaklaşım

Birinci yaklaşım, kültürlerarası etkililiği bireylerin kişilik özellikleriyle açıklar. Bu yaklaşıma göre, kültürlerarası etkililik bireyin kişiliği sonucu ortaya çıkar (McGinty, 2011). Cleveland, Mangone ve Adams (1960), farklı kültürlerde yaşayan insanların becerikli, neşeli, entelektüel açıdan meraklı ve başkalarıyla ilişki kurabilme açısından yetenekli olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Kleinjans'a (1972) göre, kültürlerarası etkililiğe sahip biri başkalarını önce bir birey, daha sonra sahip olduğu kültürün temsilcisi olarak görmeli, insanların esasında iyi olduğunu kabul etmeli, diğer kültürlere de en az kendi kültürü kadar değer vermeli, farklı kültürlere sahip insanlarla birlikteyken kendini rahat ve güvende hissetmeli ve içgüdüsel tepkilerini kontrol edebilmelidir.

Kültürlerarası etkililik; “evrensel iletişimci” birey (Gardner, 1962), “çok kültürlü” birey (Adler, 1974) ve “evrensel” birey (Walsh, 1973) açısından kavramsallaştırılmıştır (Hammer, 1987). Gardner'a (1962) göre, evrensel iletişimci birey beş özelliğe sahiptir: (1) alışılmadık derecede kararlılık, (2) dışadönüklülük, (3) bütün insanlığın değerlerini içeren bir değer sistemine sahip olma, (4) kültürel evrenseller bazında sosyallik ve (5) telepatik ya da sezgisel hassasiyet. Adler'e (1974) göre, çok kültürlü bir birey psiko-kültürel açıdan uyumludur, kişisel değişimler yaşar ve sınırları yoktur. Van Oudenhoven ve Van Der Zee (2002) ise, çok kültürlü bireyin kültürel empatiye sahip, açık görüşlü ve girişken olduğunu bildirmiştir. Walsh (1973), evrensel bireyin üç özelliği olduğunu öne sürmüştür. Bunlar; (1) başka kültürlere saygı duyma, (2) başka kültürlere sahip insanların düşündükleri, hissettikleri ve inandıkları şeylere karşı farkındalık geliştirme isteği ve (3) diğer kültürleri takdir etme olarak kabul edilir.

Sabır, hoşgörü, nezaket, kendine güven ve girişimcilik kültürlerarası etkililiğin sağlanmasında rol oynayan diğer kişilik özellikleri olarak kabul edilir. Kültürlerarası etkililik, aynı zamanda bireyin özellikle kendi değer ve inançlarına dair öz farkındalığından da etkilenmektedir (Paige, 1993).

Mükemmeliyetçilik, dogmatizm, etnomerkezcilik ve benmerkezcilik ise kültürlerarası etkililikle olumsuz yönde ilişkisi olan özelliklerdir (Hannigan, 1990). Abe ve Wiseman (1983), kişiliği merkezine alan bu yaklaşımın kültürlerarası etkililiğin davranışsal boyutunu atladığını savunmuştur. Bu durum

ise “Diğer kültürlere değer veren biri kültürlerarası etkileşimde bunu nasıl gösterir?” sorusunu ortaya çıkarmıştır (Abe ve Wiseman, 1983).

1.5.2.2. Davranışları Temel Alan Yaklaşım

Kültürlerarası etkililiği açıklayan ikinci yaklaşım, kültürlerarası etkililik için gerekli olan davranışlar ve sosyal beceriler (Furnham ve Bochner, 1982) üzerinde durarak yukarıda bahsedilen sorunu ortadan kaldırmayı amaçlar (Abe ve Wiseman, 1983). Ruben (1976), kültürlerarası etkililikle ilişkili yedi tane davranışsal boyut belirlemiştir: (1) saygı gösterme, (2) karşılıklı etkileşimde gösterilen tutum, (3) bilgiye uyum sağlama, (4) empati kurma, (5) role uygun davranma, (6) etkileşim yönetimi, ve (7) belirsizliğe karşı tahammül gösterme. İlgili başka bir çalışmada Hawes ve Kealey (1979, 1981), benzer iletişim becerilerinin kültürlerarası etkililik üzerinde yordayıcı olduğunu bulmuştur. Bu iletişim becerileri, başkalarının fikirlerine karşı esneklik; başkalarına karşı saygı gösterme; dinleme ve başkalarının ihtiyaçlarının doğru algılanması; güvenilirlik, sıcakkanlılık ve başkalarıyla işbirliği; engellerle karşılaşıldığında sakin kalabilme ve kendini kontrol edebilme ve kültürel farklılıklara karşı hassasiyet gösterme olarak belirlenmiştir (Hawes ve Kealey, 1979). Furnham ve Bochner (1982) ise yedi becerinin kültürlerarası etkililik için önemli olabileceğini öne sürmüştür. Bu beceriler; kavrama becerileri, ifade becerileri, iletişimsel beceriler, girişimcilik becerileri, duygusal ifade becerileri, kaygı yönetimi becerileri ve yakınlık becerileri olarak sınıflandırılmıştır.

Kültürlerarası etkili davranışları açıklayan diğer unsurlar; mesaj becerileri, davranışsal esneklik, kişilik yönetimi ve ilişki geliştirme olarak belirtilmiştir (Chen, 1989, 2005; Martin ve Hammer, 1989; Spitzberg ve Changnon, 2009). Mesaj becerileri, bireyin başka bir kültürün gerektirdiği sözlü ve sözsüz davranışları yerine getirme becerisi olarak açıklanabilir (Chen, 2007). Bu davranışlar; bir dilin kelimelerini, gramerini ve sözsüz sinyallerini doğru kullanma ve etkili dinleme; ana fikri belirleme, bilgi verici ve ikna edici mesajları ayırt etme ve karşı tarafın mesajı anlamadığını fark etme; fikirleri açık ve net bir şekilde ifade etme, bir fikri savunma, soru sorma ve cevaplama; duyguları ifade etme ve sosyal alışkanlıkları yerine getirme becerilerini kapsar (Rubin, 1982). Davranışsal

esneklik; bir etkileşimi gözlemlene, uygun davranışları ayırt etme ve kullanma ve belirli bir durumsal bağlama uyum sağlama becerisini ifade eder (Bochner ve Kelly, 1974). Kişilik yönetimi, bireyin etkileşimde bulunduğu kişinin kimliğini sürdürme ve geliştirme yeteneği olarak açıklanabilir (Chen, 2007; Collier, 1989). İlişki geliştirme ise, etkileşimde olumlu bir sonuca ulaşmak ve her iki tarafın da ihtiyaçlarını karşılamak için belli bir seviyede ilişki kurma becerisi anlamına gelir (Chen, 2007).

Chen ve Starosta da kültürlerarası etkililiği davranışlara odaklanarak açıklamaya çalışmıştır. Onlara göre, kültürlerarası etkililik sadece “kültürlerarası beceri”ye ya da kültürlerarası iletişim yeterliliğin davranışsal boyutuna işaret etmelidir (Chen ve Starosta, 1996). Böylelikle, kültürlerarası yeterlilik ve kültürlerarası etkililik kavramlarının aynı anlamda kullanılmasından kaynaklanan iki anlamlılık engellenmeye çalışılmıştır. Başka bir deyişle, kültürlerarası etkililik kavramı hem sözlü hem de sözsüz davranışları içeren iletişim becerilerini kapsar ve bu beceriler bireylerin etkili ve uygun bir şekilde kültürlerarası etkileşimde bulunmalarına yardımcı olur (Portalla ve Chen, 2010).

1.5.2.3. Diğer Yaklaşımlar

Yukarıda açıklanan yaklaşımların dışında Gudykunst, Wiseman ve Hammer (1977) hem kişilik özelliklerini hem de davranışları merkezine alan bir model geliştirmiştir. Onlara göre, kültürlerarası etkililiğin kişilik boyutu “üçüncü kültür bakış açısı” şeklinde kavramsallaştırılabilir. Bu, bireylerin kültürlerarası etkileşimleri yorumlama ve değerlendirmede kullandıkları psikolojik bir bakış açısıdır. Üçüncü kültür bakış açısı, ne uluslararası bireyin kendi kültüründen ne de ev sahibi kültürden doğmaktadır. Bunun yerine bu bakış açısı, kişinin kendi kültürel yaklaşımıyla (varsayımlar, değerler, öğrenilen davranışlar, vb.) diğer kültürün yaklaşımı arasında bir psikolojik bağ işlevi görmektedir. Üçüncü kültür bakış açısı; yeni fikirlere ve deneyimlere karşı açık fikirlilik, farklı kültürlerden insanlara empati duyma, kendi kültürüyle başka bir kültür arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri doğru algılama, eleştirel olmayan bir yaklaşımla kendi davranışlarını ve başkaların davranışlarını gözlemlene ve daha az etnomerkezci olma gibi özellikleri içermektedir (Gudykunst vd., 1977). Bu modele göre

kültürlerarası etkililiğin davranış boyutu ve onu oluşturan yetenekler ise şöyle açıklanmaktadır: psikolojik stresle baş etme yeteneği (hayal kırıklığı, kişilerarası çatışma, yabancılaşma), etkili bir şekilde iletişim kurma yeteneği (anlamli diyaloglar kurma, iletişim esnasında yanlış anlaşılmalara başa çıkma, farklı iletişim tarzlarına ayak uydurma) ve kişilerarası ilişki kurma yeteneği (ilişki geliştirme ve sürdürme, başkalarını anlama ve başkalarıyla beraber iş birliği yapma) (Hammer vd., 1978).

Stone (2006) ise kültürlerarası etkililik için gerekli unsurları açıklarken duygusal zeka, motivasyon, açık görüşlülük, psikolojik sağlamlık, yansıtıcılık ve duyarlılık gibi niteliklere ve gözlenebilir davranışsal becerilere ek olarak kültüre ilişkin mevcut öğrenmenin gerekliliğine değinmektedir. Bu unsurlar, Stone tarafından şu şekilde açıklanmaktadır:

- **Duygusal Zeka:** Duygusal zekası yüksek bir birey kendi duygularının yanı sıra karşısındakinin de duygularının farkındadır (Goleman, 1998). Duygusal zeka, sosyal etkileşimin kalitesini arttıran bir etkidir (Lopes, Salovey, Côté ve Beers, 2005).
- **Motivasyon:** Eğer bir birey farklı bir ülke veya kültürden gelen kişilerle etkileşimde bulunmaktan keyif alıyorsa, bu etkileşimin başarılı olması daha olası olacaktır.
- **Açık Görüşlülük:** Kültürel farklılıkların kabulüne olanak veren bilişsel ve duygusal esnekliği ifade eden açık görüşlülük, etnomerkezciliğin ve diğer kısıtlayıcı faktörlerin kültürlerarası etkileşimi engellemesini önler.
- **Psikolojik Sağlamlık:** Strese neden olan durumlarla başa çıkma, aksilikleri atlatma ve yüksek belirsizlik içeren koşullarda bile benlik algısını kaybetmeme psikolojik sağlamlığın göstergesi olan niteliklerdir.
- **Yansıtıcılık:** Bireyin hem kendi hem de başkalarının davranışları ve deneyimleri üzerine düşünme ve ders çıkarma becerisini açıklar.
- **Duyarlılık:** Tanıdık olmayan ipuçlarına karşı duyarlı olma ve davranışlar ile beklentileri bu ipuçlarına göre ayarlama becerisi anlamına gelir.

- **Mevcut Öğrenmeler:** Kültüre ilişkin önceden öğrenilen bilgiler, bir kültüre özgü bilgileri ve kültür kavramıyla ilgili genel bilgileri içerir.
- **Davranışsal Beceriler:** Kültürlerarası etkililiği yansıtan uygulamaları ve davranışsal alışkanlıkları ifade eden beceriler, bireyin kültürlerarası etkileşimi olumlu yönde etkileyecek niteliklerini uygulamaya geçirmeyi başarıp başaramadığını gösterir (Stone, 2006).

1.5.3. Yükseköğretimin Kültürlerarası Etkililikteki Rolü

Yükseköğretim kurumlarındaki yerel öğrenciler ile sayıları gittikçe artan uluslararası öğrenciler, kendi kültürel birikimlerini ve değerlerini yansıtır. Bu çok kültürlü ortama uyum sağlayabilmek için bireyin çok kültürlü bir kişiliğe sahip olması gerekmektedir (Yakunina, Weigold, Weigold, Hercegovac ve Elsayed, 2012). Tek kültürlü ortamdan çok kültürlü ortama geçiş yapan günümüz üniversitelerinde (Sawir, 2013) kültürlerarası etkililik, yerli ve uluslararası öğrenciler arasındaki iletişimi ve etkileşimi kolaylaştırmaktadır. Ayrıca, üniversite mezunlarının iş dünyasında başarılı olabilmeleri için bir takım teknik becerilerinin yanı sıra kültürlerarası etkililik becerilerine de ihtiyaçları vardır (McAllister ve Irvine, 2000). Bu yüzden, üniversitelerin çok kültürlülüğü destekleyecek bir takım faaliyetlerde bulunması gerekmektedir. Çeşitliliği destekleyecek bir sosyal üniversite ortamı sağlama ve sınıftaki kültürel farklılıkları kabul eden uygun öğretim metotları geliştirme bu faaliyetlere örnek gösterilebilir (Stone, 2006). Beuckelaer, Lievens ve Bucker (2012) ise benzer şekilde yükseköğretimin, kültürlerarası yeterliliği destekleyecek bir eğitim ortamı oluşturmaya yardımcı olan öğretim programları geliştirme gibi önemli bir görevi olduğunu savunmaktadır. Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda, üniversitelerin kültürlerarası etkililiği yüksek üniversite öğrencileri yetiştirmede önemli bir role sahip olduğu görülmektedir (Gonzales, 2017).

1.6. İlgili Çalışmalar

Alan yazın taraması sonucunda ilgili ulusal ve uluslararası çalışmalar bu bölümde ele alınmıştır.

1.6.1. Ulusal Çalışmalar

Penbek, Yurdakul ve Cerit (2009), farklı iki üniversitenin farklı bölümlerinde eğitim gören üniversite öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık seviyelerini ve kültürlerarası deneyimin öğrencilerin kültürlerarası iletişim yeterliğine olan katkısını incelemiştir. Çalışma, öğrencilerin farklı kültürlere duydukları saygının uluslararası etkileşime girme düzeyleriyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Çalışma sonucuna göre, öğrenciler üst sınıflara geçtikçe ve farklı kültürlerle uluslararası etkileşimde bulundukça farklı kültürlere gösterdikleri saygı ve hassasiyet artmaktadır. Ayrıca, yurt dışında eğitim, yabancı dil eğitimi ya da yurt dışına turistik ziyaretler gibi geçmiş uluslararası deneyimleri olan öğrencilerin farklı kültürlerle karşı daha açık görüşlü olduğu sonucuna varılmıştır. Bölüm bazında karşılaştırıldığında ise, işletme bölümü öğrencilerinin farklı kültürlerden insan davranışlarına deniz işletmeciliği bölümü öğrencilerine kıyasla daha fazla saygı duydukları görülmüştür.

Yılmaz ve Göçen (2013), bir devlet üniversitesinde eğitim gören sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermezken; birinci öğretime devam eden öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin ikinci öğretime devam eden öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bekiroğlu ve Balcı (2014), bir devlet üniversitesinde iletişim fakültesinde eğitim gören öğrencilerin kültürlerarası iletişim duyarlılıklarını ve duyarlılık düzeylerinin belli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. Çalışma, genel olarak öğrencilerin kültürlerarası iletişim duyarlılıklarının tatmin edici bir düzeyde olduğunu göstermiştir. Ayrıca çalışmanın bulgularına göre, kültürlerarası iletişim duyarlılık düzeyleri; yabancı dil bilme düzeyi, farklı kültüre sahip bir ülkede yaşama isteği, sosyal medyada farklı kültürlerden insanlarla

iletişim kurma sıklığı, ERASMUS Değişim Programından yararlanma isteği ve farklı ülkelerin medyasını takip etme sıklığı açısından anlamlı farklılık göstermiştir. Diğer taraftan ise, kültürlerarası iletişim duyarlılığı ile cinsiyet ve yurt dışı deneyimi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Onur Sezer ve Bağçeli Kahraman (2016), bir devlet üniversitesinde eğitim gören sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının alışkanlıkları ile kültürlerarası duyarlılık arasındaki ilişkiyi çeşitli faktörler açısından incelemiştir. Her iki grubun kültürlerarası duyarlılık düzeyleri yüksek olsa da, farklı ülkelerden arkadaşına sahip olan sınıf öğretmen adaylarına ait puan ortalamalarının farklı ülkelerden arkadaşına olmayan sınıf öğretmen adaylarının puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, “kültürel kitap, dergi ve gazete okuma” ve “yabancı bir dil öğrenmeye yönelik faaliyetlere katılma” gibi alışkanlıklar ile kültürlerarası duyarlılık arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öte yandan, sınıf öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık puanları arasında okudukları bölüm açısından anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Akın (2016), bir devlet üniversitesinde eğitim gören Türkçe öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarını çeşitli faktörler açısından incelemiştir. Araştırmanın sonunda öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin orta seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre, sosyoekonomik seviyesi düştükçe katılımcıların kültürlerarası duyarlılık düzeyleri artmıştır. Ayrıca, sınıf seviyesi arttıkça kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde de artış gözlemlenmiştir. Diğer taraftan katılımcıların kültürlerarası duyarlılık düzeyleri; anne-baba eğitim seviyesi, cinsiyet ve farklı ülkelerden arkadaş sahibi olma değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermemiştir.

Demir ve Üstün (2017), çalışmalarında 4.sınıfta öğrenim gören ve mezun durumundaki öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnomerkezcilik düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnomerkezcilik düzeyleri bölümlere göre anlamlı farklılık göstermiştir. Ayrıca, yurtdışında bulunmuş öğretmen adaylarının hiç yurtdışına çıkmamış öğretmen adaylarına göre ve farklı ülkelerden arkadaşına sahip olan öğretmen adaylarının diğer öğretmen adaylarına göre kültürlerarası

duyarlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan, etnomerkezcilik ve yurt dışı deneyimi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Özdemir (2017), Facebook uygulamasının üniversite öğrencilerinin kültürlerarası iletişim etkililikleri üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, bir devlet üniversitesinin İngilizce öğretmenliği bölümünde eğitim gören birinci sınıf öğrencileri Facebook tartışma grubu ve sınıf içi tartışma grubu olmak üzere rastgele iki gruba ayrılmıştır. Demografik bilgileri içeren anket ve Kültürlerarası Etkililik Ölçeği uygulanan öğrencilere sonrasında ise beş haftalık kültürlerarası bir eğitim verilmiştir. Bu eğitim sonunda ise öğrencilere Kültürlerarası Etkililik Ölçeği tekrar uygulanmıştır. Araştırmanın başında ve sonunda uygulanan ölçeklerin toplam puanları hesaplandığında, Facebook tartışma grubunun ön-test ve son-test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir artış gözlemlenmiştir. Ek olarak, kültürlerarası eğitimin öğrencilerin kültürlerarası iletişim etkililikleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Tuncel ve Arıcıoğlu (2018), bir devlet üniversitesinde eğitim gören psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık algı düzeylerini etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın bulgularına göre, sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık algı düzeyleri de artmıştır. Aynı zamanda, diğer kültürlerden/ülkelerden gelen bireylerle bir arada bulunan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık algı düzeylerinin diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

1.6.2. Uluslararası Çalışmalar

Williams (2005), farklı bir ülkede bir dönem eğitim gören öğrencilerle eğitimlerine kendi kampüslerinde devam eden öğrencilerin kültürlerarası iletişim becerilerini araştırmıştır. Bu amaçla öğrencilere dönemin başında ve sonunda olmak üzere ön test ve son test uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda, farklı bir ülkede eğitim gören öğrencilerin kültürlerarası iletişim becerilerinde kendi kampüslerinde kalan öğrencilere göre daha fazla ilerleme tespit edilmiştir. Buna ek olarak hem ön test hem son test sonuçları, farklı kültürden biriyle kurulan

arkadaşlık ya da romantik ilişkiler, yabancı dil ya da kültürel kurslara katılma ve farklı kültürlerle sahip bireylerle etkileşim kurma gibi faktörlerin kültürlerarası iletişim becerilerinin istatistiksel olarak tek anlamlı yordayıcısı olduğunu göstermiştir.

Simkhovych (2009), çalışmasında uluslararası projelerle deniz aşırı ülkelerde çalışan Kanadalı çalışanların proje takım performanslarıyla kültürlerarası etkililik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma, takım içindeki tek bir üyenin kültürlerarası etkililiğinin takımın tüm performansını etkileyeceğini ortaya çıkarmıştır. Çalışmaya göre, bu iki değişken arasındaki ilişkide en büyük role kültürel empati sahiptir. Ayrıca, bireyin yaşı, eğitim seviyesi ve uluslararası deneyimin süresi ile kültürlerarası etkililiğin arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki varken, cinsiyet ve kültürlerarası etkililik arasında herhangi bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Pedersen (2010), 1 yıllık yurtdışı eğitim programı sonucu kültürlerarası etkililik çıktılarını değerlendirme amacıyla yürüttüğü eylem araştırması sonucunda, kültürlerarası etkililik çıktılarına odaklanmadan sadece akademik amaçlarla öğrencileri yurt dışına göndermenin kültürlerarası etkililiği arttırmayacağı sonucuna ulaşmıştır. Gittikleri ülkedeki eğitim programının bir parçası olarak kültürlerarası eğitim sağlanan öğrencilerle böyle bir eğitim almayan öğrenciler arasında kültürlerarası etkililik açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca araştırma sonucuna göre; cinsiyet, bir işte çalışma, müfredat dışı faaliyetler, bir ailenin yanında kalma, yabancı dil ve yakın arkadaşlıklar edinme gibi değişkenlerin, öğrencilerin kültürlerarası gelişim puanları üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.

McGinty (2011), tezinde farklı kültürlerden gelen çalışanların performanslarıyla kültürlerarası etkililik ve kişilik arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Kültürlerarası etkililikle beş büyük faktör kuramının kişilik özelliklerinden deneyime açıklık, dışadönüklülük ve uyumluluk arasında olumlu; sorumluluk arasında ise kısmen olumlu bir ilişki saptanmıştır. Çalışma, kültürlerarası etkililik ve çalışanların iş performansları arasında ise anlamlı bir ilişki bulamamıştır.

Lee ve Çiftçi'nin (2014) çalışmasında, kültürlerarası etkililiğin Amerika'da eğitim gören Asyalı uluslararası öğrencilerin sosyokültürel uyumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma sonunda, kültürlerarası etkililikle kültürel açıdan uyum sağlama arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca çalışma; uluslararası öğrencilerin kültürlerarası etkililikleri ne kadar gelişirse, akademik başarılarının da o kadar yüksek olacağını göstermiştir.

Wang ve Ching (2015), Tayvan'daki uluslararası öğrencilerin kişilik özelliklerinin ve kültürlerarası etkililik durumlarının akademik ve sosyal aktiviteler üzerindeki rolünü araştırmış ve kültürlerarası etkililiğin beş büyük faktör kuramının kişilik özellikleri olan deneyime açıklık, sorumluluk, dışadönüklük, uyumluluk ve duygusal dengeyle olumlu; duygusal dengesizlikle ise olumsuz yönde bir ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada ayrıca, kültürlerarası etkililiğin öğrencilerin sahip oldukları etnik köken ve katıldıkları sosyal ve akademik faaliyetlerin türü açısından farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu bulgulara dayanarak, akademik ve sosyal faaliyetlerin öğrencilerin kültürlerarası yeterlilik seviyelerinden etkilendiği yorumu yapılmıştır.

Almeida, Fantini, Simoes ve Costa (2016), kültürlerarası eğitimsel müdahalelerin değişim öğrencilerinin kültürlerarası etkililiklerini ne derecede geliştirdiğini araştırmıştır. Bu amaçla, kültürlerarası resmi ve resmi olmayan eğitimsel müdahaleler, bir Portekiz üniversitesinde eğitim gören 31 değişim öğrencisine bir akademik yıl boyunca uygulanmış ve uygulamanın etkileri karma yöntemli araştırma deseni kullanılarak incelenmiştir. Araştırma bulguları, müdahalelerin kültürlerarası etkililiğin gelişimi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Katılımcıların çoğu resmi aktivite olan kültürlerarası seminerlerin kültürlerarası kazanımlar üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu belirtirken, 'geziler' ve 'uluslararası yemek organizasyonları' da öğrenciler tarafından belirlenen en popüler resmi olmayan aktivitelerdir.

Hightower (2016), tezinde Amerika'daki bir üniversitenin birinci sınıf öğrencilerinin üç yıl boyunca beceri, tutum ve deneyimlerini saptamak için üniversite öncesindeki özelliklerini incelemiş ve öğrenciler hakkında topladığı bilgiler ile kültürlerarası etkililik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonunda; lise döneminde oturmuş davranışlar, üniversiteden beklentiler, arkadaş

ve öğretim üyeleriyle etkileşim, öğrencilerin değerleri ve hedefleri ve demografik özellikleri gibi bilgiler doğrultusunda hazırlanacak birinci sınıf öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılayan eğitim programları sayesinde kültürlerarası etkililik gelişiminin desteklenebileceği sonucuna varılmıştır.

Villalobos-Salgado (2016), tezinde Amerika'da eczacılık sektöründe çalışan İspanyol şirket liderlerinin kültürlerarası etkililik düzeyleri ile kültürel şok arasında ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada hem nitel hem nicel sonuçlar, kültürel şok ve kültürlerarası etkililik arasında istatistiksel olarak güçlü bir ilişkinin olmadığına işaret etmiştir. Diğer taraftan nitel veriler incelendiğinde, katılımcıların kültürlerarası etkililik sorunları ve kültür şoku meselelerinin kariyerleri ve kişisel yaşamları üzerindeki etkisine dikkat çektikleri görülmüştür.

Bates ve Rehal (2017), kısa dönemli lisans gezi programlarına yönelik kültürlerarası gelişimi desteklemek amacıyla Kültürlerarası Etkililik Ölçeği'nin nasıl kullanılabileceğine dikkat çekmiştir. Yurt dışına çıkmadan önce iki haftalık bir eğitim programına katılan öğrencilere program öncesi ve sonrası Kültürlerarası Etkililik Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, yurt dışı deneyiminden önce uygulanan ölçeğin öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini görmelerini sağladığını; kendi ülkelerine döndükten sonra uygulanan ölçeğin ise kültürlerarası etkililiklerindeki gelişen, aynı kalan ya da zayıflayan alanları tespit etmelerine yardımcı olduğunu göstermiştir.

Gonzales (2017), çalışmasında üniversite öğrencilerinin kültürlerarası etkililiklerini araştırmıştır. Bu amaçla, Avustralya'daki bir üniversitenin farklı fakültelerinde eğitim gören 493 öğrenciye Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği uygulanmıştır. Çalışmada, erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre duygusal olarak daha dayanıklı oldukları ve kadınların erkeklere göre kültürel açıdan daha iyi empati kurabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. 18-24 yaş arası öğrencilerle kıyaslandığında 25 yaş üzeri öğrenciler; esneklik, açık görüşlülük ve sosyal girişim açısından anlamlı farklılıklar göstermiştir. Kültürlerarası etkililik açısından ise lisans ve lisansüstü öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ayrıca çalışma sonuçları, bir dini inanca bağlı olmanın kültürlerarası etkililiği etkilemediğini göstermiştir. Diğer taraftan, beyaz ırktan

gelmeyen iki kültürlü ve evde İngilizce dışında bir dil konuşan öğrencilerin kültürlerarası etkililik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

İlgili ulusal ve uluslararası alan yazın incelendiğinde, genellikle kültürlerarası iletişim yeterliliği ve onun boyutları olan kültürlerarası farkındalık ve kültürlerarası duyarlılık üzerinde çalışıldığı; kültürlerarası yeterliliğin üçüncü boyutu olan kültürlerarası etkililik ile ilgili ise çok az sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Yapılan bu çalışmalar değerlendirildiğinde ise, kültürlerarası etkililik ile kişilik özellikleri, akademik başarı, iş performansı, sosyokültürel uyum gibi faktörler ve çeşitli demografik değişkenler arasındaki ilişkinin araştırıldığı görülmektedir. Bunlara ek olarak, yurt dışı eğitim programlarının kültürlerarası beceriler üzerindeki etkisini inceleyen çalışmaların varlığı da göze çarpmaktadır. Ancak, yükseköğretim öğrencilerinin kültürlerarası etkililik durumlarını araştıran bu çalışmaların çalışma gruplarının sadece uluslararası ya da sadece yerel öğrencilerden oluştuğu dikkat çekmektedir. Bu bağlamda bu çalışma, bir devlet üniversitesinde eğitim gören yerel ve uluslararası öğrencilerin kültürlerarası etkililiklerini karşılaştırması ve alan yazındaki boşluğu doldurmaya yönelik bir başlangıç çalışması olması açısından önemlidir.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Üniversite öğrencilerinin kültürlerarası etkililik düzeylerini çeşitli faktörler açısından belirlemeyi amaçlayan bu çalışma nicel araştırma deseniyle yürütülmüştür. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi tanımlamaya çalışan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay ya da birey, herhangi bir değiştirme çabası olmadan betimlenir (Karasar, 2015).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde ODTÜ’de öğrenim gören 12732 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Türkiye ortalamasının üzerinde uluslararası öğrenciye (1765) ev sahipliği yapması ve eğitim dilinin İngilizce olması nedeniyle, ODTÜ’de öğrenim gören öğrenciler çalışmaya dahil edilmiştir. Evrenden kartopu örnekleme yöntemiyle seçilen 305 kişi çalışmaya katılmıştır. Ancak öğrencilerden beşi kendilerine uygulanan ölçeği tamamlamadıkları için araştırmadan çıkarılmıştır. Son durumda araştırmanın örneklemini toplamda 300 yerel ve uluslararası öğrenciden oluşmaktadır. Zaman ve ekonomi açısından daha uygun olması nedeniyle amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem araştırmanın problemine ilişkin zengin bilgi kaynağı olabilecek bireyleri saptamaya ve çalışmaya katmaya yarayan bir örnekleme yöntemidir (Nakip, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma verilerinin büyük çoğunluğu (284)

üniversite yerleşkesi içerisinde araştırmacı tarafından toplanmıştır. 16 öğrenciye ise bir online sosyal medya grubu üzerinden ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Değişkenler	Frekans (f)	Yüzde (%)	
Cinsiyet	Kadın	189	63,0
	Erkek	111	37,0
	Toplam	300	100,0
Sınıf Düzeyi	1.sınıf	100	33,3
	2. sınıf	73	24,3
	3. sınıf	53	17,7
	4. sınıf	74	24,7
	Toplam	300	100,0
Fakülte	Eğitim	47	15,7
	Fen Edebiyat	88	29,3
	İktisadi ve İdari Bilimler	82	27,3
	Mühendislik ve Mimarlık	83	27,7
	Toplam	300	100,0
Uyruk	Türk	242	80,7
	Yabancı	58	19,3
	Toplam	300	100,0
Annenin Mensup Olduğu Uyruk	Türk	243	81,0
	Yabancı	57	19,0
	Toplam	300	100,0
Babanın Mensup Olduğu Uyruk	Türk	242	80,7
	Yabancı	58	19,3
	Toplam	300	100,0
Anne Eğitim Düzeyi	Okuryazar Değil	2	0,7
	Okuryazar	4	1,3
	İlkokul	46	15,3
	Ortaokul	19	6,3
	Lise	91	30,3
	Meslek	10	3,3
	Yüksekokulu		
	Ön Lisans	13	4,3
	Lisans	96	32,2
	Yüksek Lisans	12	4,0
	Doktora	7	2,3
Toplam	300	100,0	

Tablo 1 (Devam)

Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

	Okuryazar Değil	1	0,3
	Okur Yazar	1	0,3
	İlkokul	33	11,0
	Ortaokul	21	7,0
	Lise	57	19,0
Baba Eğitim Düzeyi	Meslek Yüksek Okulu	16	5,3
	Ön lisans	15	5,0
	Lisans	113	37,7
	Yüksek Lisans	33	11,0
	Doktora	10	3,3
	Toplam	300	100,0
Yaşanılan Yer	Kampus İçi	152	50,7
	Kampus Dışı	148	49,3
	Toplam	300	100,0
Yabancı Ülkede Bulunma Durumu (3 aydan az)	Evet	124	41,3
	Hayır	176	58,7
	Toplam	300	100,0
Yabancı Ülkede Yaşama Durumu (3 aydan fazla)	Evet	50	16,7
	Hayır	250	83,3
	Toplam	300	100,0
Farklı Kültürden Yakın Arkadaş Sahibi Olma	Evet	224	74,7
	Hayır	76	25,3
	Toplam	300	100,0

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların 242 (% 80,7)'sinin yerel, 58 (% 19,3)'inin ise uluslararası öğrenci olduğu görülmektedir. Çalışmaya 31 farklı ülkeden öğrenci katılmıştır. Pakistan, Azerbaycan, İran, Kenya, Fas, Filistin ve Arnavutluk sırasıyla daha çok öğrencinin geldiği ülkelerdir. Çalışmada, Türk vatandaşlığıyla birlikte çifte vatandaşlığı olan öğrenciler de uluslararası öğrenci kategorisine dâhil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 189 (% 63)'u kadın, 111 (37)'i erkektir. Sınıf düzeyi ve eğitim görülen fakülteler incelendiğinde, öğrencilerin 100 (% 33,3)'ünün 1. sınıf öğrencisi olduğu ve 88 (29,3) 'inin Fen Edebiyat fakültesinde eğitim aldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar, birinci sınıf öğrencilerinin çoğunlukla eğitimlerine zaman harcadıklarını ve kampüsteki kültürel etkinlikler ve öğrenci kulüpleri gibi müfredat dışı aktivitelere çok az zaman ayırdıklarını göstermektedir (Holdaway ve Kelloway, 1987). Aynı zamanda, çok sayıda sosyal, akademik ve duygusal stres etkeni yüzünden üniversitenin ilk yılı, öğrenciler için stresli bir geçiş dönemini temsil eder (Lu, 1994). Mallinckrodt ve Sedlacek (1987), üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin

yıpranma oranlarının diğer kademelerde eğitim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Alan yazında belirtilen bu faktörlerin birinci sınıf öğrencilerinin kültürlerarası etkileşim ve becerilerini etkileyebilecek olduğu düşünüldüğü için, bu çalışmada 1. Sınıf öğrencileri ile 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri arasında karşılaştırma yapılmış ve 1. Sınıf ve diğer sınıflar şeklinde kodlanmıştır. Annelerin 243 (%81)'ü Türk, 57 (%19)'si yabancı uyruklu; babaların 242 (80,7)'si Türk, 58'i (%19, 3) yabancı uyrukludur. Anne ve baba eğitim düzeyine bakıldığında ise, annelerin 96 (%32,2)'sinin, babaların da 113 (% 37,7)'ünün lisans mezunu olduğu anlaşılmaktadır. Bu verilere ek olarak, araştırmaya katılan öğrencilerin 152 (% 50,7)'sinin kampus içinde yaşadığı, ve 224 (% 74,7)'ünün farklı kültürel çevreden yakın arkadaşına sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin 176 (%58,7)'si yabancı bir ülkede bulunmamışken, 250 (% 83,3)'si ise yabancı bir ülkede yaşamamıştır. Diğer bir deyişle, araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun yurt dışı deneyimi yoktur.

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak, katılımcıların kültürlerarası etkililik düzeylerini tespit etmek için Portalla ve Chen (2010) tarafından geliştirilen “Kültürlerarası Etkililik Ölçeği” ve çeşitli demografik özelliklerin belirlenmesi için “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

2.3.1. Kültürlerarası Etkililik Ölçeği

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin kültürlerarası etkililik düzeylerini ölçmek için Portalla ve Chen (2010) tarafından geliştirilen 20 maddelik Kültürlerarası Etkililik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte, davranışsal esneklik (2, 4, 14, 18. maddeler), etkileşimde rahatlık (1, 3, 11, 13, 19. maddeler), etkileşimde saygı (9, 15, 20. maddeler), mesaj becerileri (6, 10, 12. maddeler), etkileşim yönetimi (5, 7. maddeler) ve kimliğin korunması (8, 16, 17. maddeler) olmak üzere 6 alt boyut bulunmaktadır. 5'li Likert tipinde olan ölçek , (1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) kararsızım, (4) katılıyorum ve (5) kesinlikle katılıyorum seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekteki 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16 ve 18. maddeler ters kodlanmış olduğundan, ters çevrilerek puanlanmaktadır.

2.3.1.1. Geçerlik-Güvenirlilik Çalışması

Kültürlerarası Etkililik Ölçeği'nin uygulama ve eş zamanlı geçerliği Portalla ve Chen (2010) tarafından, geçerliği daha önce belirlenmiş ölçme araçları katılımcılara uygulanarak değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, Kültürlerarası Etkililik Ölçeği ve kullanılan diğer dört ölçek arasında $-.71$ ile $.74$ arasında değişen korelasyon değerleri, ölçme aracının geçerliğini kanıtlamaktadır. Kültürlerarası Etkililik Ölçeği'nin iç tutarlık katsayısı ise Portalla ve Chen (2010) tarafından $.85$ olarak bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda geliştirilen ölçme aracının güvenirliliğinin yüksek olduğu ifade edilebilir (Portalla ve Chen, 2010).

Kültürlerarası Etkililik Ölçeği'nin uyarlama çalışmaları ülkemizdeki bazı araştırmacılar tarafından da yapılmıştır. Farklı kültürlerden gelen hastalara hizmet veren hemşirelerin kültürlerarası etkililiklerini ölçmek amacıyla Kültürlerarası Etkililik Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirliliğini test eden Yakar ve Alpar (2017), Cronbach Alpha katsayısını $.85$ olarak, test- tekrar test güvenirlilik katsayısını ise $.71$ olarak bulmuştur. Ayrıca, çalışmada ölçeğin yapı geçerliğini değerlendirmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yöntemi kullanılmış ve ölçeğin faktör yüklerinin $.41$ ile $.85$ arasında değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Arslan, Tadeu, Kaya ve Arslan (2015)'nin üniversite öğrencilerinin kültürlerarası etkililiklerini ölçmek amacıyla yaptıkları geçerlik ve güvenirlilik çalışmasında ise, Cronbach Alpha katsayısı $.83$ olarak bulunmuştur. Ayrıca, çalışmada ölçeğin faktör yüklerinin $.31$ ile $.80$ arasında değiştiği belirtilmiştir. Elde edilen bu sonuçlara bakıldığında, her iki ölçeğin de geçerli ve güvenilir olduğu görülmektedir.

Bu tez çalışmasında yapılan Cronbach Alpha katsayısı hesaplamasında ise ölçme aracının $.88$ güvenirlilik katsayısına sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin altı alt boyutunun Cronbach Alpha katsayıları ise; davranışsal esneklik boyutu için $.64$; etkileşimde rahatlık boyutu için $.79$; etkileşimde saygı boyutu için $.60$; mesaj becerileri boyutu için $.60$; etkileşim yönetimi boyutu için $.70$; ve kimliğin korunması boyutu için $.52$ olarak tespit edilmiştir. Elde edilen değerler, ölçme aracının ve alt boyutlarının bu çalışma açısından güvenilir düzeyde olduğunu göstermektedir.

2.3.2. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, eğitim gördükleri fakülte, sınıf düzeyi, mensup oldukları uyruk, anne ve babanın mensup olduğu uyruk, anne ve baba eğitim düzeyi, yaşadıkları yer (kampus içi/ kampus dışı), yurt dışı deneyimi ve farklı kültürlerden arkadaşına sahip olup olmama durumu gibi bir takım demografik özelliklerin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından ilgili alanyazın ışığında hazırlanmış ve daha sonra üç eğitim bilimleri uzmanının görüşüyle revize edilerek son şekli verilmiştir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında Kişisel Bilgi Formu ve Kültürlerarası Etkililik Ölçeği, gerekli birimlerden izin alınarak (Orta Doğu Teknik Üniversitesi) 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde eğitim gören yerel ve uluslararası lisans öğrencilerine gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmıştır. Araştırma verilerinin büyük bir bölümü üniversite yerleşkesi içerisinde araştırmacı tarafından toplanmışken, bir kısmı da online sosyal medya grubu üzerinden elde edilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) Windows 20.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde; aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde gibi betimsel istatistiklerin yanı sıra, kültürlerarası etkililiğin çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla parametrik testlerden ilişkisiz örneklem için t-testi ve tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Değişkenlere ait anlamlı farklılıkların hangi alt kategoriler arasında kaynaklandığını bulmak için ise Tukey testine başvurulmuştur. Bununla birlikte, çalışmada kullanılan değişkenlerin kültürlerarası etkililik üzerindeki yordama gücünü bulmak için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlerinin anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın genel ve alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Kültürlerarası Etkililik Düzeyi ile Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda, öğrencilerin kültürlerarası etkililik düzeyinin belirlenmesi amacıyla bu değişkene ve alt boyutlarına ilişkin tanımlayıcı bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Kültürlerarası Etkililik ve Alt Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	N	Ort.	Ss	Min.	Max.
Kültürlerarası Etkililik	300	3,70	,54	2	5
Davranışsal Esneklik	300	3,73	,74	1,5	5
Etkileşimde Rahatlık	300	3,62	,70	1,80	5
Etkileşimde Saygı	300	4,33	,60	1,67	5
Mesaj Becerileri	300	3,44	,81	1,33	5
Etkileşim Yönetimi	300	3,74	,81	1	5
Kimliğin Korunması	300	3,39	,70	1,67	5

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğrencilerin kültürlerarası etkililik puanlarının ortalaması göz önünde bulundurulduğunda (\bar{X} = 3,70; Ss= ,54); öğrencilerin kültürlerarası etkililik düzeyinin tatmin edici olduğu söylenebilir. Ayrıca, öğrencilerin kültürlerarası etkililiklerine ilişkin altı alt boyuttan en fazla ortalama puanının etkileşimde saygı (\bar{X} = 4, 33; Ss= ,60), en az ortalama puanının ise kimliğin korunması boyutuna (\bar{X} = 3, 39; Ss= ,70) ait olduğu görülmektedir.

3.2. Kùltùrlerarası Etkililik Düzeyinin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci ve ikinci alt problemleri doğrultusunda, öğrencilerin kùltùrlerarası etkililik düzeyinin demografik özelliklere göre değişimi incelenmiştir. Buna göre, cinsiyete göre kùltùrlerarası etkililik ve alt boyutlarına ilişkin t-Testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Cinsiyete Göre Kùltùrlerarası Etkililik ve Alt Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Kùltùrlerarası Etkililik	Erkek	111	3,70	,53	298	0,10	0,91
	Kadın	189	3,70	,54			
Davranışsal Esneklik	Erkek	111	3,61	,76	298	-2,04	0,04
	Kadın	189	3,80	,72			
Etkileşimde Rahatlık	Erkek	111	3,70	,69	298	1,61	0,10
	Kadın	189	3,57	,69			
Etkileşimde Saygı	Erkek	111	4,28	,61	298	-1,23	0,21
	Kadın	189	4,37	,60			
Mesaj Becerileri	Erkek	111	3,48	,77	298	0,77	0,44
	Kadın	189	3,41	,83			
Etkileşim Yönetimi	Erkek	111	3,87	,76	298	2,20	0,02
	Kadın	189	3,66	,84			
Kimliğin Korunması	Erkek	111	3,35	,70	298	-0,78	0,43
	Kadın	189	3,42	,70			

Tablo 3'te gösterilen t-Testi analizine göre, erkek ve kadın öğrencilerin kùltùrlerarası etkililik puan ortalamaları ($\bar{X}= 3,70$) aynı olmakla birlikte, bu puanların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı gör÷lmektedir [$t_{(298)}=0,107$, $p > 0,05$]. Kùltùrlerarası etkililiğin alt boyutlarına bakıldığında ise, davranışsal esneklik ($t_{(298)} = -2,044$) ve etkileşim yönetimi ($t_{(298)} = -2,202$) alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Bu alt boyutlara ait puan ortalamaları, kadın öğrencilerin davranışsal esneklik düzeyinin ($\bar{X}= 3,80$) erkek öğrencilere ($\bar{X}= 3,61$) göre; erkek öğrencilerin etkileşim yönetim düzeyinin ($\bar{X}= 3,87$) ise kadın öğrencilere ($\bar{X}= 3,66$) göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan, etkileşimde rahatlık ($t_{(298)}=1,617$), etkileşimde saygı ($t_{(298)}= -1,236$), mesaj becerileri ($t_{(298)}=0,771$) ve kimliğin korunması ($t_{(298)}=$

-0,783) alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($p > 0.05$).

Sınıf seviyesine göre kültürlerarası etkililik ve alt boyutlarına ilişkin t-Testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Sınıf Seviyesine Göre Kültürlerarası Etkililik ve Alt Boyutlarına İlişkin t- Testi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Kültürlerarası Etkililik	1. sınıf	100	3,59	,55	298	-2,46	0,01
	Diğerleri	200	3,75	,52			
Davranışsal Esneklik	1. sınıf	100	3,60	,75	298	2,12	0,03
	Diğerleri	200	3,79	,73			
Etkileşimde Rahatlık	1. sınıf	100	3,49	,72	298	-2,36	0,01
	Diğerleri	200	3,69	,67			
Etkileşimde Saygı	1. sınıf	100	4,29	,56	298	-0,84	0,39
	Diğerleri	200	4,36	,63			
Mesaj Becerileri	1. sınıf	100	3,37	,80	298	-1,03	0,30
	Diğerleri	200	3,47	,81			
Etkileşim Yönetimi	1. sınıf	100	3,57	,82	298	-2,53	0,01
	Diğerleri	200	3,82	,80			
Kimliğin Korunması	1. sınıf	100	3,57	,68	298	-1,78	0,07
	Diğerleri	200	3,82	,70			

Sınıf düzeyi bakımından öğrenciler, 1. sınıfta eğitim görenler ile 2, 3 ve 4. sınıfta eğitim görenler olarak iki kategoride incelenmiştir. Buna göre, Tablo 4’te gösterilen t-Testi analiz sonuçlarında 1. sınıfta eğitim gören öğrencilerin kültürlerarası etkililik düzeyi ile 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin kültürlerarası etkililik düzeyi arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir [$t_{(298)} = -2,467$, $p < 0.05$]. Öğrencilerin puan ortalamalarına göre, 1. sınıf öğrencilerinin kültürlerarası etkililik düzeyi ($\bar{X} = 3,59$), diğer kademelerde eğitim gören öğrencilere ($\bar{X} = 3,75$) kıyasla daha düşüktür. Kültürlerarası etkililiğin alt boyutlarına bakıldığında ise sınıf seviyesinin; davranışsal esneklik ($t_{(298)} = 2,125$), etkileşimde rahatlık ($t_{(298)} = -2,369$), etkileşim yönetimi ($t_{(298)} = -2,539$) ve kimliğin korunması ($t_{(298)} = -1,785$) alt boyutlarının üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir ($p < 0.05$).

Fakülteye göre kültürlerarası etkililik ve alt boyutlarına ilişkin t-Testi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Fakülteye göre Kültürlerarası Etkililik ve Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama Değerleri

Boyutlar	Fakülte	N	\bar{X}	Ss
Kültürlerarası Etkililik	Eğitim	47	3,60	,43
	Fen Edebiyat	88	3,67	,57
	İktisadi ve İdari Bilimler	82	3,73	,59
	Mühendislik ve Mimarlık	83	3,76	,50
	Toplam	300	3,70	,54
Davranışsal Esneklik	Eğitim	47	3,61	,68
	Fen Edebiyat	88	3,75	,74
	İktisadi ve İdari Bilimler	82	3,71	,79
	Mühendislik ve Mimarlık	83	3,79	,72
	Toplam	300	3,73	,74
Etkileşimde Rahatlık	Eğitim	47	3,58	,53
	Fen Edebiyat	88	3,54	,74
	İktisadi ve İdari Bilimler	82	3,70	,77
	Mühendislik ve Mimarlık	83	3,65	,65
	Toplam	300	3,62	,70
Etkileşimde Saygı	Eğitim	47	4,21	,64
	Fen Edebiyat	88	4,38	,57
	İktisadi ve İdari Bilimler	82	4,30	,68
	Mühendislik ve Mimarlık	83	4,39	,52
	Toplam	300	4,33	,60
Mesaj Becerileri	Eğitim	47	3,38	,65
	Fen Edebiyat	88	3,35	,87
	İktisadi ve İdari Bilimler	82	3,45	,80
	Mühendislik ve Mimarlık	83	3,55	,83
	Toplam	300	3,44	,81

Tablo 5 (Devam)

Fakülteye göre Kültürlerarası Etkililik ve Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama Değerleri

Etkileşim Yönetimi	Eğitim	47	3,73	,70
	Fen Edebiyat	88	3,58	,85
	İktisadi ve İdari Bilimler	82	3,81	,83
	Mühendislik ve Mimarlık	83	3,84	,81
	Toplam	300	3,74	,81
Kimliğin Korunması	Eğitim	47	3,14	,68
	Fen Edebiyat	88	3,46	,73
	İktisadi ve İdari Bilimler	82	3,45	,75
	Mühendislik ve Mimarlık	83	3,41	,61
	Toplam	300	3,39	,70

Tablo 5 incelendiğinde, en yüksek kültürlerarası etkililik puan ortalamasına Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi ($\bar{X}=3,76$; $S_s=,50$) öğrencilerinin sahip olduğu görülmektedir. Kültürlerarası etkililiğin alt boyutlarına bakıldığında ise; altı alt boyuta ilişkin en yüksek puan ortalamalarının yine mühendislik ve mimarlık fakültesi öğrencilerine ait olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin kültürlerarası etkililik puan ortalamaları arasındaki bu farklılığın istatistiksel anlamlılığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Fakülteye göre Kültürlerarası Etkililik ve Alt Boyutlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Kültürlerarası Etkililik	Gruplar arası	0,85	3	0,28	0,96	0,40	-
	Gruplar içi	86,81	296	0,29			
	Toplam	87,67	299				
Davranışsal Esneklik	Gruplar arası	1,03	3	0,34	0,61	0,60	-
	Gruplar içi	164,50	296	0,55			
	Toplam	165,54	299				

Tablo 6 (Devam)

Fakülteye göre Kültürlerarası Etkililik ve Alt Boyutlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Etkileşimde Rahatlık	Gruplar arası	1,13	3	0,38	0,76	0,76	-
	Gruplar içi	146,07	296	0,49			
	Toplam	147,21	299				
Etkileşimde Saygı	Gruplar arası	1,17	3	0,39	1,06	1,06	-
	Gruplar içi	109,59	296	0,37			
	Toplam	110,76	299				
Mesaj Becerileri	Gruplar arası	1,81	3	0,60	0,91	0,91	-
	Gruplar içi	195,96	296	0,66			
	Toplam	197,77	299				
Etkileşim Yönetimi	Gruplar arası	3,51	3	1,17	1,75	0,15	-
	Gruplar içi	197,22	296	0,66			
	Toplam	200,73	299				
Kimliğin Korunması	Gruplar arası	3,611	3	1,20	2,46	0,06	-
	Gruplar içi	144,54	296	0,48			
	Toplam	148,15	299				

Tablo 6’da görüldüğü gibi, Eğitim Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ile Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi öğrencilerinin kültürlerarası etkililik puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [$F_{(3-296)} = 0,969$, $p > 0,05$]. Benzer şekilde, alt boyutlara ait puan ortalamalarının da öğrencilerin eğitim gördükleri fakültele göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Annenin mensup olduğu uyuğa göre kültürlerarası etkililik ve alt boyutlarına ilişkin t-Testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Annenin Mensup Olduğu Uyuğa Göre Kültürlerarası Etkililik ve Alt Boyutlarına İlişkin t- Testi Sonuçları

Boyutlar	Uyruk	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Kültürlerarası Etkililik	Türk	243	3,64	,52	298	-4,35	0,00
	Yabancı	57	3,97	,52			
Davranışsal Esneklik	Türk	243	3,66	,73	298	-3,15	0,00
	Yabancı	57	4,00	,74			

Tablo 7 (Devam)

Annenin Mensup Olduğu Uyuğa Göre Kültürlerarası Etkililik ve Alt Boyutlarına İlişkin t- Testi Sonuçları

Etkileşimde Rahatlık	Türk	243	3,54	,68	298	-4,04	0,00
	Yabancı	57	3,95	,66			
Etkileşimde Saygı	Türk	243	4,31	,61	298	-1,29	0,19
	Yabancı	57	4,43	,57			
Mesaj Becerileri	Türk	243	3,35	,79	298	-3,91	0,00
	Yabancı	57	3,81	,78			
Etkileşim Yönetimi	Türk	243	3,65	,82	98,93	-4,27	0,00
	Yabancı	57	4,10	,67			
Kimliğin Korunması	Türk	243	3,35	,66	73,69	-2,06	0,04
	Yabancı	57	3,59	,83			

Tablo 7’de gösterilen t-Testi analiz sonuçlarında, annesi yabancı bir uyuğa mensup öğrencilerin kültürlerarası etkililik düzeyi ile annesi Türk olan öğrencilerinin kültürlerarası etkililik düzeyi arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir [$t_{(298)} = -4,355$, $p < 0.05$]. Öğrencilerin puan ortalamaları incelendiğinde, annesi Türk olmayan öğrencilerin kültürlerarası etkililik puan ortalamasının ($\bar{X} = 3,97$), annesi Türk olan öğrencilerin puan ortalamasına ($\bar{X} = 3,64$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Kültürlerarası etkililiğin alt boyutlarına bakıldığında ise; davranışsal esneklik ($t_{(298)} = -3,151$), etkileşimde rahatlık ($t_{(298)} = -4,042$), mesaj becerileri ($t_{(298)} = -3,913$), etkileşim yönetimi ($t_{(98,93)} = -4,276$) ve kimliğin korunması ($t_{(73,69)} = -2,068$) alt boyutlarının annenin mensup olduğu uyuğa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p < 0.05$).

Babanın mensup olduğu uyuğa göre kültürlerarası etkililik ve alt boyutlarına ilişkin t-Testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Babanın Mensup Olduğu Uyuğa Göre Kültürlerarası Etkililik ve Alt Boyutlarına İlişkin t- Testi Sonuçları

Boyutlar	Uyruk	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Kültürlerarası Etkililik	Türk	242	3,63	,52	298	-4,51	0,00
	Yabancı	58	3,98	,52			
Davranışsal Esneklik	Türk	242	3,65	,73	298	-3,60	0,00
	Yabancı	58	4,04	,70			

Tablo 8 (Devam)

Babanın Mensup Olduğu Uyruğa Göre Kültürlerarası Etkililik ve Alt Boyutlarına İlişkin t- Testi Sonuçları

Etkileşimde Rahatlık	Türk	242	3,54	,68	298	-3,87	0,00
	Yabancı	58	3,93	,68			
Etkileşimde Saygı	Türk	242	4,30	,62	298	-1,68	0,09
	Yabancı	58	4,45	,52			
Mesaj Becerileri	Türk	242	3,34	,78	298	-4,38	0,00
	Yabancı	58	3,85	,79			
Etkileşim Yönetimi	Türk	242	3,66	,82	97,13	-3,85	0,00
	Yabancı	58	4,07	,71			
Kimliğin Korunması	Türk	242	3,35	,66	74,60	-1,83	0,07
	Yabancı	58	3,57	,84			

Tablo 8’de gösterilen t-Testi analiz sonuçlarında, babası yabancı bir uyruğa mensup öğrencilerin kültürlerarası etkililik düzeyi ile babası Türk olan öğrencilerinin kültürlerarası etkililik düzeyi arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir [$t_{(298)} = -4,516$, $p < 0.05$]. Öğrencilerin puan ortalamaları incelendiğinde, babası Türk olmayan öğrencilerin kültürlerarası etkililik puan ortalamasının ($\bar{X} = 3,98$), babası Türk olan öğrencilerin puan ortalamasına ($\bar{X} = 3,63$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Kültürlerarası etkililiğin alt boyutlarına bakıldığında ise; davranışsal esneklik ($t_{(298)} = -3,600$), etkileşimde rahatlık ($t_{(298)} = -3,873$), mesaj becerileri ($t_{(298)} = -4,385$) ve etkileşim yönetimi ($t_{(97,13)} = -3,855$) alt boyutlarının babanın mensup olduğu uyruğa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p < 0.05$).

Anne eğitim düzeyine göre kültürlerarası etkililik ve alt boyutlarına ilişkin t-Testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Anne Eğitim Düzeyine Göre Kültürlerarası Etkililik ve Alt Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Kültürlerarası Etkililik	Yükseköğretim Öncesi	162	3,65	,53	298	-1,87	0,06
	Yükseköğretim	138	3,76	,54			
Davranışsal Esneklik	Yükseköğretim Öncesi	162	3,67	,73	298	-1,49	0,13
	Yükseköğretim	138	3,80	,75			

Tablo 9 (Devam)

Anne Eğitim Düzeyine Göre Kültürlerarası Etkililik ve Alt Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Etkileşimde Rahatlık	Yükseköğretim Öncesi	162	3,57	,71	298	-1,32	0,18
	Yükseköğretim	138	3,68	,68			
Etkileşimde Saygı	Yükseköğretim Öncesi	162	4,32	,62	298	-0,42	0,67
	Yükseköğretim	138	4,35	,58			
Mesaj Becerileri	Yükseköğretim Öncesi	162	3,32	,76	298	-2,73	0,00
	Yükseköğretim	138	3,57	,84			
Etkileşim Yönetimi	Yükseköğretim Öncesi	162	3,71	,79	298	-1,31	0,53
	Yükseköğretim	138	3,77	,85			
Kimliğin Korunması	Yükseköğretim Öncesi	162	3,34	,67	298	-0,62	0,19
	Yükseköğretim	138	3,45	,73			

Anne eğitim düzeyi bakımından öğrenciler; annesi yükseköğretimden yararlanmayanlar (okuryazar olmayan, okuryazar, ilkokul, ortaokul ve lise mezunu) ve yükseköğretimden yararlananlar (meslek yüksek okulu, ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora mezunu) olarak iki kategoride incelenmiştir. Tablo 9'da gösterilen t-Testi analiz sonuçlarında, annesi yükseköğretimden yararlanan öğrencilerin kültürlerarası etkililik puan ortalaması ($\bar{X}=3.76$) ile annesi yükseköğretimden yararlanmayan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X}=3.65$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir [$t_{(298)} = -1,874$, $p > 0.05$]. Kültürlerarası etkililiğin alt boyutlarına bakıldığında ise, mesaj becerileri ($t_{(298)} = -4,385$) alt boyutunun anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($p < 0.05$).

Baba eğitim düzeyine göre kültürlerarası etkililik ve alt boyutlarına ilişkin t-Testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Baba Eğitim Düzeyine Göre Kültürlerarası Etkililik ve Alt Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Kültürlerarası Etkililik	Yükseköğretim Öncesi	113	3,65	,57	298	-1,29	0,19
	Yükseköğretim	187	3,73	,51			
Davranışsal Esneklik	Yükseköğretim Öncesi	113	3,68	,79	298	-0,85	0,39
	Yükseköğretim	187	3,76	,71			
Etkileşimde Rahatlık	Yükseköğretim Öncesi	113	3,60	,72	298	-0,30	0,76
	Yükseköğretim	187	3,63	,68			
Etkileşimde Saygı	Yükseköğretim Öncesi	113	4,25	,66	298	-1,76	0,07
	Yükseköğretim	187	4,38	,56			
Mesaj Becerileri	Yükseköğretim Öncesi	113	3,33	,77	298	-1,76	0,07
	Yükseköğretim	187	3,50	,82			
Etkileşim Yönetimi	Yükseköğretim Öncesi	113	3,71	,80	298	-0,43	0,66
	Yükseköğretim	187	3,75	,82			
Kimliğin Korunması	Yükseköğretim Öncesi	113	3,34	,72	298	-1,02	0,30
	Yükseköğretim	187	3,43	,69			

Baba eğitim düzeyi bakımından öğrenciler; babası yükseköğretimden yararlanmayanlar (okuryazar olmayan, okuryazar, ilkokul, ortaokul ve lise mezunu) ve yükseköğretimden yararlananlar (meslek yüksek okulu, ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora mezunu) olarak iki kategoride incelenmiştir. Tablo 10’da gösterilen t-Testi analiz sonuçlarında, babası yükseköğretimden yararlanan öğrencilerin kültürlerarası etkililik puan ortalaması ($\bar{X}=3.73$) ile babası yükseköğretimden yararlanmayan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X}=3.65$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir [$t_{(298)} = -1,293$, $p > 0.05$]. Benzer şekilde, alt boyutlara ait puan ortalamalarının da baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Yaşanılan yere göre kültürlerarası etkililik ve alt boyutlarına ilişkin t-Testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Yaşanılan Yere Göre Kültürlerarası Etkililik ve Alt Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaşanılan Yer	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Kültürlerarası Etkililik	Kampus İçi	152	3,70	,55	298	0,16	0,87
	Kampus Dışı	148	3,69	,52			
Davranışsal Esneklik	Kampus İçi	152	3,76	,75	298	0,66	0,50
	Kampus Dışı	148	3,70	,73			
Etkileşimde Rahatlık	Kampus İçi	152	3,63	,73	298	0,30	0,76
	Kampus Dışı	148	3,61	,66			
Etkileşimde Saygı	Kampus İçi	152	4,35	,61	298	0,59	0,55
	Kampus Dışı	148	4,31	,60			
Mesaj Becerileri	Kampus İçi	152	3,43	,80	298	-0,07	0,93
	Kampus Dışı	148	3,44	,82			
Etkileşim Yönetimi	Kampus İçi	152	3,77	,84	298	0,77	0,43
	Kampus Dışı	148	3,70	,78			
Kimliğin Korunması	Kampus İçi	152	3,33	,76	291,15	-1,64	0,10
	Kampus Dışı	148	3,46	,63			

Tablo 11’de gösterilen t-Testi analiz sonuçları incelendiğinde, kampus içinde konaklayan öğrencilerin kültürlerarası etkililik puan ortalaması (\bar{X} =3.70) ile kampus dışında konaklayan öğrencilerin puan ortalaması (\bar{X} =3.69) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir [$t_{(298)}= 0,163$, $p > 0,05$]. Benzer şekilde, alt boyutlara ait puan ortalamalarının da öğrencilerin yaşadıkları yere göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Yabancı ülkede bulunma durumuna göre kültürlerarası etkililik ve alt boyutlarına ilişkin t-Testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Yabancı Ülkede Bulunma Durumuna Göre Kültürlerarası Etkililik ve Alt Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Yabancı Ülkede Buluma	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Kültürlerarası Etkililik	Evet	124	3,84	,52	298	-3,87	0,00
	Hayır	176	3,60	,52			
Davranışsal Esneklik	Evet	124	3,86	,72	298	-2,67	0,00
	Hayır	176	3,63	,74			

Tablo 12 (Devam)

Yabancı Ülkede Bulunma Durumuna Göre Kültürlerarası Etkililik ve Alt Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Etkileşimde Rahatlık	Evet	124	3,78	,69	298	-3,35	0,00
	Hayır	176	3,51	,68			
Etkileşimde Saygı	Evet	124	4,41	,56	298	-1,93	0,05
	Hayır	176	4,28	,63			
Mesaj Becerileri	Evet	124	3,60	,78	298	-2,99	0,00
	Hayır	176	3,32	,81			
Etkileşim Yönetimi	Evet	124	3,89	,77	298	-2,72	0,00
	Hayır	176	3,63	,83			
Kimliğin Korunması	Evet	124	3,54	,71	298	-3,07	0,00
	Hayır	176	3,29	,67			

Tablo 12’de gösterilen t-Testi analiz sonuçlarında, yabancı bir ülkede bulunan öğrencilerin kültürlerarası etkililik düzeyi ile yabancı bir ülkede bulunmayan öğrencilerinin kültürlerarası etkililik düzeyi arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir [$t_{(298)} = -3,873$, $p < 0,05$]. Öğrencilerin puan ortalamaları incelendiğinde, yurt dışında bulunan öğrencilerin kültürlerarası etkililik puan ortalamasının ($\bar{X} = 3,84$), yurt dışında bulunmayan öğrencilerin puan ortalamasına ($\bar{X} = 3,60$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Kültürlerarası etkililiğin alt boyutlarına bakıldığında ise; davranışsal esneklik ($t_{(298)} = -2,677$), etkileşimde rahatlık ($t_{(298)} = -3,355$), mesaj becerileri ($t_{(298)} = -2,994$), etkileşim yönetimi ($t_{(298)} = -2,723$) ve kimliğin korunması ($t_{(298)} = -3,075$) alt boyutlarının yabancı bir ülkede bulunup bulunmama durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p < 0,05$).

Yabancı ülkede yaşamış olma durumuna göre kültürlerarası etkililik ve alt boyutlarına ilişkin t-Testi sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

Yabancı Ülkede Yaşamış Olma Durumuna Göre Kültürlerarası Etkililik ve Alt Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Yabancı Ülkede Yaşamış Olma	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p																																																																				
Kültürlerarası Etkililik	Evet	50	4,04	,54	298	5,12	0,00																																																																				
	Hayır	250	3,63	,51				Davranışsal Esneklik	Evet	50	3,97	,78	298	2,53	0,01	Hayır	250	3,68	,72	Etkileşimde Rahatlık	Evet	50	4,02	,67	298	4,55	0,00	Hayır	250	3,54	,68	Etkileşimde Saygı	Evet	50	4,53	,48	85,72	2,96	0,00	Hayır	250	4,30	,62	Mesaj Becerileri	Evet	50	3,88	,84	298	4,35	0,00	Hayır	250	3,35	,77	Etkileşim Yönetimi	Evet	50	4,21	,72	298	4,55	0,00	Hayır	250	3,65	,80	Kimliğin Korunması	Evet	50	3,75	,75	298	3,99	0,00
Davranışsal Esneklik	Evet	50	3,97	,78	298	2,53	0,01																																																																				
	Hayır	250	3,68	,72				Etkileşimde Rahatlık	Evet	50	4,02	,67	298	4,55	0,00	Hayır	250	3,54	,68	Etkileşimde Saygı	Evet	50	4,53	,48	85,72	2,96	0,00	Hayır	250	4,30	,62	Mesaj Becerileri	Evet	50	3,88	,84	298	4,35	0,00	Hayır	250	3,35	,77	Etkileşim Yönetimi	Evet	50	4,21	,72	298	4,55	0,00	Hayır	250	3,65	,80	Kimliğin Korunması	Evet	50	3,75	,75	298	3,99	0,00	Hayır	250	3,32	,67								
Etkileşimde Rahatlık	Evet	50	4,02	,67	298	4,55	0,00																																																																				
	Hayır	250	3,54	,68				Etkileşimde Saygı	Evet	50	4,53	,48	85,72	2,96	0,00	Hayır	250	4,30	,62	Mesaj Becerileri	Evet	50	3,88	,84	298	4,35	0,00	Hayır	250	3,35	,77	Etkileşim Yönetimi	Evet	50	4,21	,72	298	4,55	0,00	Hayır	250	3,65	,80	Kimliğin Korunması	Evet	50	3,75	,75	298	3,99	0,00	Hayır	250	3,32	,67																				
Etkileşimde Saygı	Evet	50	4,53	,48	85,72	2,96	0,00																																																																				
	Hayır	250	4,30	,62				Mesaj Becerileri	Evet	50	3,88	,84	298	4,35	0,00	Hayır	250	3,35	,77	Etkileşim Yönetimi	Evet	50	4,21	,72	298	4,55	0,00	Hayır	250	3,65	,80	Kimliğin Korunması	Evet	50	3,75	,75	298	3,99	0,00	Hayır	250	3,32	,67																																
Mesaj Becerileri	Evet	50	3,88	,84	298	4,35	0,00																																																																				
	Hayır	250	3,35	,77				Etkileşim Yönetimi	Evet	50	4,21	,72	298	4,55	0,00	Hayır	250	3,65	,80	Kimliğin Korunması	Evet	50	3,75	,75	298	3,99	0,00	Hayır	250	3,32	,67																																												
Etkileşim Yönetimi	Evet	50	4,21	,72	298	4,55	0,00																																																																				
	Hayır	250	3,65	,80				Kimliğin Korunması	Evet	50	3,75	,75	298	3,99	0,00	Hayır	250	3,32	,67																																																								
Kimliğin Korunması	Evet	50	3,75	,75	298	3,99	0,00																																																																				
	Hayır	250	3,32	,67																																																																							

Tablo 13'e göre, yabancı bir ülkede yaşama deneyimine sahip öğrencilerin kültürlerarası etkililik düzeyi ile yabancı bir ülkede yaşama deneyimine sahip olmayan öğrencilerinin kültürlerarası etkililik düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır [$t_{(298)}= 5,122$, $p < 0.05$]. Öğrencilerin puan ortalamaları incelendiğinde, yurt dışında yaşamış öğrencilerin kültürlerarası etkililik puan ortalamasının ($\bar{X}= 4,04$), yurt dışında yaşamamış öğrencilerin puan ortalamasına ($\bar{X}= 3,63$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Kültürlerarası etkililiğin alt boyutlarına bakıldığında ise; davranışsal esneklik ($t_{(298)}=2,539$), etkileşimde rahatlık ($t_{(298)}=4,551$), etkileşimde saygı ($t_{(85,72)}=2,967$), mesaj becerileri ($t_{(298)}=4,358$), etkileşim yönetimi ($t_{(298)}=4,555$) ve kimliğin korunması ($t_{(298)}=3,997$) alt boyutlarının yabancı bir ülkede bulunup bulunmama durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p < 0.05$).

Farklı kültürden yakın arkadaşına sahip olma durumuna göre kültürlerarası etkililik ve alt boyutlarına ilişkin t-Testi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Farklı Kültürden Yakın Arkadaşa Sahip Olma Durumuna Göre Kültürlerarası Etkililik ve Alt Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Farklı Kültürden Yakın Arkadaş	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p																																																																				
Kültürlerarası Etkililik	Evet	224	3,79	,52	298	5,23	0,00																																																																				
	Hayır	76	3,43	,50				Davranışsal Esneklik	Evet	224	3,81	,72	298	3,21	0,00	Hayır	76	3,50	,76	Etkileşimde Rahatlık	Evet	224	3,77	,65	298	6,70	0,00	Hayır	76	3,18	,66	Etkileşimde Saygı	Evet	224	4,37	,56	110,20	1,66	0,09	Hayır	76	4,22	,70	Mesaj Becerileri	Evet	224	3,52	,83	154,25	3,24	0,00	Hayır	76	3,20	,69	Etkileşim Yönetimi	Evet	224	3,85	,78	298	4,24	0,00	Hayır	76	3,40	,81	Kimliğin Korunması	Evet	224	3,46	,70	298	2,72	0,00
Davranışsal Esneklik	Evet	224	3,81	,72	298	3,21	0,00																																																																				
	Hayır	76	3,50	,76				Etkileşimde Rahatlık	Evet	224	3,77	,65	298	6,70	0,00	Hayır	76	3,18	,66	Etkileşimde Saygı	Evet	224	4,37	,56	110,20	1,66	0,09	Hayır	76	4,22	,70	Mesaj Becerileri	Evet	224	3,52	,83	154,25	3,24	0,00	Hayır	76	3,20	,69	Etkileşim Yönetimi	Evet	224	3,85	,78	298	4,24	0,00	Hayır	76	3,40	,81	Kimliğin Korunması	Evet	224	3,46	,70	298	2,72	0,00	Hayır	76	3,21	,66								
Etkileşimde Rahatlık	Evet	224	3,77	,65	298	6,70	0,00																																																																				
	Hayır	76	3,18	,66				Etkileşimde Saygı	Evet	224	4,37	,56	110,20	1,66	0,09	Hayır	76	4,22	,70	Mesaj Becerileri	Evet	224	3,52	,83	154,25	3,24	0,00	Hayır	76	3,20	,69	Etkileşim Yönetimi	Evet	224	3,85	,78	298	4,24	0,00	Hayır	76	3,40	,81	Kimliğin Korunması	Evet	224	3,46	,70	298	2,72	0,00	Hayır	76	3,21	,66																				
Etkileşimde Saygı	Evet	224	4,37	,56	110,20	1,66	0,09																																																																				
	Hayır	76	4,22	,70				Mesaj Becerileri	Evet	224	3,52	,83	154,25	3,24	0,00	Hayır	76	3,20	,69	Etkileşim Yönetimi	Evet	224	3,85	,78	298	4,24	0,00	Hayır	76	3,40	,81	Kimliğin Korunması	Evet	224	3,46	,70	298	2,72	0,00	Hayır	76	3,21	,66																																
Mesaj Becerileri	Evet	224	3,52	,83	154,25	3,24	0,00																																																																				
	Hayır	76	3,20	,69				Etkileşim Yönetimi	Evet	224	3,85	,78	298	4,24	0,00	Hayır	76	3,40	,81	Kimliğin Korunması	Evet	224	3,46	,70	298	2,72	0,00	Hayır	76	3,21	,66																																												
Etkileşim Yönetimi	Evet	224	3,85	,78	298	4,24	0,00																																																																				
	Hayır	76	3,40	,81				Kimliğin Korunması	Evet	224	3,46	,70	298	2,72	0,00	Hayır	76	3,21	,66																																																								
Kimliğin Korunması	Evet	224	3,46	,70	298	2,72	0,00																																																																				
	Hayır	76	3,21	,66																																																																							

Tablo 14'e göre, farklı kültürden yakın arkadaşına sahip olan öğrencilerin kültürlerarası etkililik düzeyi ile farklı kültürden yakın arkadaşına sahip olmayan öğrencilerin kültürlerarası etkililik düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır [$t_{(298)}=5,234$, $p < 0.05$]. Öğrencilerin puan ortalamaları incelendiğinde, farklı kültürden yakın arkadaşına sahip olan öğrencilerin kültürlerarası etkililik puan ortalamasının ($\bar{X}=3,79$), farklı kültürden yakın arkadaşına sahip olmayan öğrencilerin puan ortalamasına ($\bar{X}=3,43$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Kültürlerarası etkililiğin alt boyutlarına bakıldığında ise; davranışsal esneklik ($t_{(298)}=3,213$), etkileşimde rahatlık ($t_{(298)}=6,701$), mesaj becerileri ($t_{(154,25)}=3,248$), etkileşim yönetimi ($t_{(298)}=4,246$) ve kimliğin korunması ($t_{(298)}=2,729$) alt boyutlarının farklı kültürden arkadaşına sahip olup olmama durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p < 0.05$).

Mensup olunan uyruğa göre kültürlerarası etkililik ve alt boyutlarına ilişkin t-Testi sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Mensup Olunan Uyuğa Göre Kültürlerarası Etkililik ve Alt Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Uyruk	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Kültürlerarası Etkililik	Türk	242	3,63	,52	298	-4,65	0,00
	Uluslararası	58	3,99	,51			
Davranışsal Esneklik	Türk	242	3,66	,74	298	-3,49	0,00
	Uluslararası	58	4,03	,68			
Etkileşimde Rahatlık	Türk	242	3,54	,68	298	-4,18	0,00
	Uluslararası	58	3,96	,68			
Etkileşimde Saygı	Türk	242	4,31	,61	298	-1,28	0,20
	Uluslararası	58	4,43	,56			
Mesaj Becerileri	Türk	242	3,34	,79	298	-4,51	0,00
	Uluslararası	58	3,86	,77			
Etkileşim Yönetimi	Türk	242	3,66	,82	298	-3,24	0,00
	Uluslararası	58	4,05	,74			
Kimliğin Korunması	Türk	242	3,34	,65	74,60	-2,45	0,01
	Uluslararası	58	3,63	,83			

“Kültürlerarası etkililik açısından yerel ve uluslararası öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap bulmak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t-Testi sonucu Tablo 15’te gösterilmiştir. Analiz sonucuna göre, yerel öğrencilerin kültürlerarası etkililik düzeyi ile uluslararası öğrencilerin kültürlerarası etkililik düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır [$t_{(298)} = -4,650$, $p < 0.05$]. Öğrencilerin puan ortalamaları incelendiğinde, uluslararası öğrencilerin kültürlerarası etkililik puan ortalamasının ($\bar{X} = 3,99$), yerel öğrencilerin puan ortalamasına ($\bar{X} = 3,63$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Kültürlerarası etkililiğin alt boyutlarına bakıldığında ise; davranışsal esneklik ($t_{(298)} = -3,496$), etkileşimde rahatlık ($t_{(298)} = -4,189$), mesaj becerileri ($t_{(298)} = -4,517$), etkileşim yönetimi ($t_{(298)} = -3,242$) ve kimliğin korunması ($t_{(74,60)} = -2,450$) alt boyutlarının yerel ve uluslararası öğrenciler arasında anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p < 0.05$).

3.3. Demografik Değişkenlerin Kültürlerarası Etkililiği Ne Şekilde Yordadığının Belirlenmesine Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan demografik değişkenlerin öğrencilerin kültürlerarası etkililik durumlarının anlamlı bir yordayıcısı olup

olmadığını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizinin yapılabilmesi için öncelikle analizin varsayımlarından olan normallik testi yapılmış ve bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin (Multi-Colinearity) olup olmadığını kontrol etmek için Varyans Artış Faktörü (VIF) ve Tolerans Değerine (TV) bakılmıştır. Her bir alt boyutun normal dağılıma sahip olup olmadığının belirlenmesi amacıyla hesaplanan çarpıklık (skewness) katsayı değerlerinin -0, 012 ile +0,230 aralığında; basıklık (kurtosis) katsayısı değerlerinin ise -0, 605 ile +0, 878 aralığında çıktığı gözlemlenmiştir. Değişkenlerin normal dağılım gösterebilmesi için çarpıklık katsayısının $|3.0|$ 'ten; basıklık katsayısının ise $|10.0|$ 'dan küçük olması gerekmektedir (Kline, 2011). Yukarıda verilen değerler incelendiğinde araştırmanın değişkenlerinin basıklık ve çarpıklık katsayılarının bahsedilen değerlerden küçük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla değişkenlerin normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir. Diğer taraftan, VIF değerlerinin 1,000 ile 1,090 arasında ve Tolerans değerlerinin 0,918 ile 1,000 arasında değiştiği bulunmuştur. VIF değerinin 10'dan küçük; Tolerans değerinin de 0.2'den büyük olması durumunda çoklu bağlantı probleminin olmadığı kabul edilmektedir (Field vd., 2009). Buna göre, çalışmanın bağımsız değişkenleri arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığı görülmektedir. Çoklu doğrusal regresyon analizinin varsayımları sağlandıktan sonra, araştırmanın bağımlı değişkeni olan kültürlerarası etkililiği ve her bir alt boyutunu en iyi yordayan demografik özellikleri belirleyebilmek amacıyla aşamalı (stepwise) regresyon analizi uygulanmıştır. Aşamalı regresyon metodunda her bağımsız değişken sırayla modele eklenir ve modele katkı sağlayan değişken modelde kalır. Büyük ölçüde katkı sağlamayan değişkenler modelden çıkarılır (Kalaycı, 2005). Buna göre, kültürlerarası etkililiğin demografik özellikler tarafından yordanmasına ilişkin aşamalı regresyon analizi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Kültürlerarası Etkililiğin Demografik Özellikler Tarafından Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi

	Yordayıcı Değişkenler	B	β	t	TV	VIF	R	R2	R2 Değişimi	F	
Kültürlerarası Etkililik	Model 1	Sabit	3,43								
		Farklı Kültürden Yakın Arkadaş	,36	,29	5,23	1,00	1,00	,29	,08	,08	27,39
	Model 2	Sabit	3,42								
		Farklı Kültürden Yakın Arkadaş	,30	,24	4,42	,96	1,04	,37	,13	,13	23,72
		Yabancı Ülkede Yaşamış Olma	,34	,23	4,29	,96	1,04				
	Model 3	Sabit	3,40								
		Farklı Kültürden Yakın Arkadaş	,25	,20	3,74	,92	1,07				
		Yabancı Ülkede Yaşamış Olma	,33	,23	4,33	,96	1,04	,42	,18	,17	21,65
		Uyruk	,28	,20	3,90	,96	1,03				

Tablo 16 incelendiğinde, kültürlerarası etkililiği tek başına en iyi yordayan demografik özelliğin “Farklı kültürden yakın arkadaşına sahip olma durumu” olduğu görülmektedir ($R = .290$, $p < .05$). Farklı kültürden yakın arkadaşına sahip olma değişkeni kültürlerarası etkililik düzeyindeki değişimin %8’ini açıklamaktadır. Aşamalı regresyon analizinin ikinci aşamasında “Yabancı ülkede yaşamış olma durumu” modele dahil olmuştur ($R = .371$, $p < .05$). Farklı kültürden yakın arkadaşına sahip olma ve yabancı ülkede yaşamış olma değişkenlerinin birlikte kültürlerarası etkililik düzeyinin %13’ünü açıkladığı belirlenmiştir. Analizin üçüncü aşamasında ise modele “Öğrencinin mensup olduğu uyruk” değişkeni eklenmiştir ($R = .424$, $p < .05$). Farklı kültürden yakın arkadaşına sahip olma, yabancı ülkede yaşamış olma ve uyruk (uluslararası öğrenci olma) değişkenlerinin birlikte oluşturduğu model, kültürlerarası etkililik düzeyindeki değişimin %18’ini açıklamaktadır. Diğer bir deyişle farklı kültürden yakın arkadaşına sahip olma, yabancı ülkede yaşamış olma ve uluslararası öğrenci olma

durumunun kültürlerarası etkililik puanı üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir.

Davranışsal esnekliğin demografik özellikler tarafından yordanmasına ilişkin aşamalı regresyon analizi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Davranışsal Esnekliğin Demografik Özellikler Tarafından Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi

	Yordayıcı Değişkenler	B	β	t	TV	VIF	R	R2	R2 Değişimi	F	
Davranışsal Esneklik	Sabit	3,65		78,01							
	Model 1	Babanın Uyuğu	,38	,20	3,60	1,00	1,00	,20	,04	,03	12,96
		Sabit	3,48		41,90						
	Model 2	Babanın Uyuğu	,32	,17	3,02	,95	1,04	,25	,06	,05	9,87
		Farklı Kültürden Yakın Arkadaş	,25	,14	2,55	,95	1,04				
		Sabit	3,54		40,78						
	Model 3	Babanın Uyuğu	,30	,16	2,86	,95	1,05	,27	,07	,06	8,19
		Farklı Kültürden Yakın Arkadaş	,27	,15	2,76	,94	1,05				
		Cinsiyet	-,18	,12	-2,14	,98	1,01				
		Sabit	3,53		40,96						
Model 4	Babanın Uyuğu	,29	,15	2,78	,94	1,05	,30	,09	,07	7,32	
	Farklı Kültürden Yakın Arkadaş	,23	,13	2,36	,91	1,09					
	Cinsiyet	-,20	,13	-2,33	,97	1,02					
	Yabancı Ülkede Yaşamış Olma	,23	,12	2,10	,95	1,05					

Tablo 17 incelendiğinde, davranışsal esnekliği tek başına en iyi yordayan demografik özelliğin “Babanın mensup olduğu uyruk” olduğu görülmektedir (R= .204, p< .05). Babanın mensup olduğu uyruk (yabancı uyruklu olma) değişkeni davranışsal esneklik düzeyindeki değişikliğin %4’ünü açıklamaktadır. Aşamalı regresyon analizinin ikinci aşamasında “Farklı kültürden yakın arkadaşına sahip olma durumu” modele dahil olmuştur (R= .250, p< .05). Bu iki değişkenin birlikte

kültürlerarası etkililik düzeyinin %6'sını açıkladığı belirlenmiştir. Analizin üçüncü aşamasında modele “Cinsiyet” değişkeni eklenmiştir (R= .277, p< .05). Babanın mensup olduğu uyruk (yabancı uyruklu olma), farklı kültürden yakın arkadaşına sahip olma ve cinsiyet (erkek olma) değişkenleri birlikte kültürlerarası etkililik düzeyindeki değişimin %7'sini açıklamaktadır. Analizin dördüncü aşamasında ise “Yabancı ülkede yaşamış olma durumu” modele eklenmiştir (R= .301, p< .05). Dört değişkenin birlikte oluşturduğu model, davranışsal esneklik puanındaki değişimin %9'unu açıklamaktadır.

Etkileşimde rahatlığın demografik özellikler tarafından yordanmasına ilişkin aşamalı regresyon analizi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Etkileşimde Rahatlığın Demografik Özellikler Tarafından Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi

	Yordayıcı Değişkenler	B	β	t	TV	VIF	R	R2	R2 Değişimi	F
Model 1	Sabit	3,18		42,43						
	Farklı Kültürden Yakın Arkadaş	,58	,36	6,70	1,00	1,00	,36	,13	,12	44,90
Model 2	Sabit	3,17		42,98						
	Farklı Kültürden Yakın Arkadaş	,52	,32	5,99	,96	1,04	,40	,16	,16	29,51
	Yabancı Ülkede Yaşama	,35	,19	3,52	,96	1,04				
Model 3	Sabit	3,15		43,23						
	Farklı Kültürden Yakın Arkadaş	,47	,29	5,40	,92	1,07				
	Yabancı Ülkede Yaşamış Olma	,35	,18	3,52	,96	1,04	,44	,19	,18	23,74
	Uyruk	,30	,17	3,21	,96	1,03				

Tablo 18 incelendiğinde, etkileşimde rahatlığı tek başına en iyi yordayan demografik özelliğin “Farklı kültürden yakın arkadaşına sahip olma durumu” olduğu görülmektedir (R= .362, p< .05). Değişken, etkileşimde rahatlık düzeyindeki değişimin %13'ünü açıklamaktadır. Aşamalı regresyon analizinin

ikinci aşamasında “Yabancı ülkede yaşamış olma durumu” modele dahil olmuştur ($R = .407$, $p < .05$). Farklı kültürden yakın arkadaşına sahip olma ve yabancı ülkede yaşamış olma değişkenlerinin birlikte kültürlerarası etkililik düzeyinin %16’sını açıkladığı belirlenmiştir. Analizin üçüncü aşamasında ise modele “Öğrencinin mensup olduğu uyruk” değişkeni eklenmiştir ($R = .440$, $p < .05$). Farklı kültürden yakın arkadaşına sahip olma, yabancı ülkede yaşamış olma ve uyruk (uluslararası öğrenci olma) değişkenlerinin birlikte oluşturduğu model, kültürlerarası etkililik düzeyindeki değişimin %19’unu açıklamaktadır.

Etkileşimde saygının demografik özellikler tarafından yordanmasına ilişkin aşamalı regresyon analizi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Etkileşimde Saygının Demografik Özellikler Tarafından Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi

Etkileşimde Saygı	Yordayıcı Değişkenler	B	β	t	TV	VIF	R	R2	R2 Değişimi	F
	Model 1	Sabit	4,30		112,6					
Yabancı Ülkede Yaşamış Olma		,23	,14	2,49	1,00	1,00	,14	,02	,01	6,23

Tablo 19’da verilen aşamalı regresyon analiz sonuçlarında etkileşimde saygı alt boyutunu yordayan tek demografik özelliğin “Yabancı ülkede yaşamış olma durumu” olduğu görülmektedir ($R = .143$, $p < .05$). Değişken, etkileşimde saygı düzeyindeki değişikliğin %2’sini açıklamaktadır.

Mesaj becerilerinin demografik özellikler tarafından yordanmasına ilişkin aşamalı regresyon analizi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Mesaj Becerilerinin Demografik Özellikler Tarafından Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi

Mesaj Becerileri	Yordayıcı Değişkenler	B	β	t	TV	VIF	R	R2	R2 Değişimi	F
	Model 1	Sabit	3,34		65,95					
Uyruk		,52	,25	4,51	1,00	1,00	,25	,06	,06	20,40

Tablo 20 (Devam)

Mesaj Becerilerinin Demografik Özellikler Tarafından Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi

Mesaj Becerileri	Model	Sabit	3,26	61,91							
		Uyruk	,49	,24	4,41	,99					1,00
Mesaj Becerileri	Model 2	Yabancı Ülkede Yaşamış Olma	,50	,23	4,25	,99	1,00	,34	,11	,11	19,82

Tablo 20 incelendiğinde, mesaj becerilerini tek başına en iyi yordayan demografik özelliğin “Öğrencinin mensup olduğu uyruk” olduğu görülmektedir (R= .253, p< .05). Uyruk (uluslararası öğrenci olma) değişkeni mesaj becerileri düzeyindeki değişikliğinin %6’sını açıklamaktadır. Aşamalı regresyon analizinin ikinci aşamasında ise “Yabancı ülkede yaşamış olma durumu” modele dahil olmuştur (R= .343, p< .05). Öğrencinin mensup olduğu uyruk (uluslararası öğrenci olma) ve yabancı ülkede yaşamış olma değişkenlerinin birlikte mesaj becerilerinin %11’ini açıkladığı belirlenmiştir.

Etkileşimde yönetimin demografik özellikler tarafından yordanmasına ilişkin aşamalı regresyon analizi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Etkileşim Yönetiminin Demografik Özellikler Tarafından Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi

	Yordayıcı Değişkenler	B	β	t	TV	VIF	R	R2	R2 Değişimi	F	
		Sabit	3,65		72,72						
Etkileşim Yönetimi	Model 1	Yabancı Ülkede Yaşamış Olma	,56	,25	4,55	1,00	1,00	,25	,06	,06	20,74
		Sabit	3,57		67,01						
Etkileşim Yönetimi	Model 2	Yabancı Ülkede Yaşamış Olma	,53	,24	4,43	,99	1,00	,32	,10	,09	17,44
		Annenin Uyrugu	,41	,20	3,64	,99	1,00				

Tablo 21 (Devam)

Etkileşim Yönetiminin Demografik Özellikler Tarafından Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi

		Sabit	3,36	38,01							
Etkileşim Yönetimi	Model 3	Yabancı Ülkede Yaşamış Olma	,46	,21	3,84	,96	1,04				
		Annenin Uyuğu	,35	,17	3,11	,96	1,03	,36	,13	,12	14,80
		Farklı Kültürden Yakın Arkadaş	,31	,16	2,93	,93	1,07				

Tablo 21 incelendiğinde, etkileşim yönetimini tek başına en iyi yordayan demografik özelliğin “Yabancı ülkede yaşamış olma durumu” olduğu görülmektedir ($R = .255$, $p < .05$). Yabancı ülkede yaşamış olma değişkeni etkileşim yönetimi düzeyindeki değişikliğin %6’sını açıklamaktadır. Aşamalı regresyon analizinin ikinci aşamasında “Annenin mensup olduğu uyruk” değişkeni modele dahil olmuştur ($R = .324$, $p < .05$). Yabancı ülkede yaşamış olma ve annenin mensup olduğu uyruk (yabancı uyruklu olma) değişkenlerinin birlikte etkileşim yönetimi düzeyinin %10’unu açıkladığı belirlenmiştir. Analizin üçüncü aşamasında ise modele “Farklı kültürden yakın arkadaşına sahip olma durumu” eklenmiştir ($R = .361$, $p < .05$). Yabancı ülkede yaşamış olma, annenin mensup olduğu uyruk (yabancı uyruklu olma) ve farklı kültürden yakın arkadaşına sahip olma değişkenlerinin birlikte oluşturduğu model, etkileşim yönetimi puanlarındaki değişimin %13’ünü açıklamaktadır.

Kimliğin korunmasının demografik özellikler tarafından yordanmasına ilişkin aşamalı regresyon analizi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Kimliğin Korunmasının Demografik Özellikler Tarafından Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi

		Yordayıcı Değişkenler	B	β	t	TV	VIF	R	R2	R2 Değişimi	F
Kimliğin Korunması	Model 1	Sabit	3,32		76,60						
		Yabancı Ülkede Yaşamış Olma	,42	,22	3,99	1,00	1,00	,22	,05	,04	15,97

Tablo 22 (Devam)

Kimliğin Korunmasının Demografik Özellikler Tarafından Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi

Kimliğin Korunması	Model 2	Sabit	3,27	70,15							
		Yabancı Ülkede Yaşamış Olma	,41	,21	3,89	,99	1,00	,27	,07	,06	11,80
		Uyruk	,26	,15	2,70	,99	1,00				
		Sabit	3,35	56,16							
	Model 3	Yabancı Ülkede Yaşamış Olma	,39	,20	3,75	,99	1,00	,29	,08	,07	9,43
			Uyruk	,31	,17	3,10	,95	1,05			
Yaşanılan Yer		-,16	,12	-2,10	,95	1,05					

Tablo 22 incelendiğinde, kimliğin korunmasını tek başına en iyi yordayan demografik özelliğin “Yabancı ülkede yaşamış olma durumu” olduğu görülmektedir ($R = .226$, $p < .05$). Yabancı ülkede yaşamış olma değişkeni kimliğin korunması düzeyindeki değişikliğin %5’ini açıklamaktadır. Aşamalı regresyon analizinin ikinci aşamasında “Öğrencinin mensup olduğu uyruk” değişkeni modele dahil olmuştur ($R = .271$, $p < .05$). Yabancı ülkede yaşamış olma ve öğrencinin mensup olduğu uyruk (uluslararası öğrenci olma) değişkenlerinin birlikte kimliğin korunması düzeyinin %7’sini açıkladığı belirlenmiştir. Analizin üçüncü aşamasında ise modele “Öğrencinin yaşadığı yer” değişkeni eklenmiştir ($R = .295$, $p < .05$). Yabancı ülkede yaşamış olma, öğrencinin mensup olduğu uyruk (uluslararası öğrenci olma) ve öğrencinin yaşadığı yer (kampus içinde yaşıyor olma) değişkenlerinin birlikte oluşturduğu model, kimliğin korunması düzeyindeki değişimin %8’ini açıklamaktadır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, çalışmanın bulguları alan yazın destekli tartışılmış ve bulgulara göre yapılan yorumlar doğrultusunda araştırmanın sonuçlarına yer verilmiştir. Ayrıca, bu sonuçlar doğrultusunda ilgili konuya ilişkin uygulamalara ve yapılacak araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

4.1. Tartışma

Yükseköğretim öğrencilerinin kültürlerarası etkililik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından inceleyen bu çalışmanın alt problemlerine ilişkin bulgular aşağıda tartışılmıştır.

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması

Çalışmanın birinci alt problemi bağlamında, öğrencilerin kültürlerarası etkililik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Benzer sonuçlar elde eden çalışmalar (Akın, 2016; Pedersen, 2009; Yılmaz ve Göçen, 2013), cinsiyet değişkeninin kültürlerarası etkililik ve kültürlerarası duyarlılık düzeylerine istatistiksel olarak bir etkisinin olmadığını belirtmiştir. Aynı zamanda, Bekiroğlu ve Balcı (2014) ve Simkhovych (2009) tarafından yürütülen çalışmalarda, kültürlerarası etkililik ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan, Gonzales (2017) ise üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada kültürlerarası iletişimde erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre duygusal açıdan daha dayanıklı oldukları ve kadınların erkeklere göre kültürel açıdan daha iyi empati kurabildikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, kadın öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeyinin erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunduğu çalışmalar da vardır

(Margarethe, Hannes ve Weisinger, 2012; McMurray, 2007). Bu bağlamda alan yazında, cinsiyete göre farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Sınıf seviyesinin kültürlerarası etkililik düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir. Buna göre; ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin kültürlerarası etkililik düzeylerinin birinci sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya dayanarak öğrencilerin üniversitedeki deneyimlerinin kültürlerarası etkililik düzeyini geliştirdiği yorumu yapılabilir. Deadorff (2006)'un vurguladığı gibi, yükseköğretim öğrencilerin kültürlerarası etkililik durumlarını şekillendirmektedir. Benzer sonuçların elde edildiği çalışmalar (Akın, 2016; Penbek, Yurdakul ve Cerit, 2009), öğrencilerin üst sınıflara geçtikçe kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin arttığını, farklı kültürlerle gösterdikleri saygı ve hassasiyetin çoğaldığını göstermiştir. Bu bulgulara sebep olarak, öğrencilerin aldıkları üniversite eğitiminin kültürlerarası beceriler üzerinde olumlu bir katkısının olması ile bir üst sınıfa geçtikçe ve başka kültürlerle ilgili bilgiler ile iletişim yeterliğine ilişkin dersleri tamamladıkça kültürlerarası iletişim yeterlik düzeylerinin artması gösterilmiştir. Aynı zamanda Tuncel ve Arıcıoğlu (2018), dördüncü sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık algı düzeylerinin birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine göre anlamlı farklılık gösterdiğini vurgulamıştır. Yılmaz ve Göçen (2013) ise sınıf öğretmenleri adaylarının kültürlerarası etkililik düzeyinin sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Fakülte değişkenine göre üniversite öğrencilerinin kültürlerarası etkililik düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Diğer bir ifadeyle, bu çalışmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin eğitim gördükleri fakültenin kültürlerarası etkililik düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde, çoğu araştırmanın bu değişkeni “öğrencilerin eğitim gördükleri bölüm” olarak ele aldığı görülmektedir. Mevcut çalışmanın bulgularına benzer şekilde Onur Sezer ve Bağçeli Kahraman (2016), yapmış oldukları çalışmada sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde eğitim gören öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin okudukları bölüm açısından farklılaşmadığını tespit etmiştir. İşletme ve deniz işletmeciliği bölümlerinde eğitim gören öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık

düzeylerini bölüm bazında karşılaştıran Penbek, Yurdakul ve Cerit (2009) mevcut çalışmanın bulgularının aksine, bu iki bölümün öğrencilerine ait kültürlerarası duyarlılık puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını tespit etmiş ve bu sonucu öğrencilerin aldıkları uluslararası işletme derslerinin farklı olmasına bağlamıştır. Demir ve Üstün (2017) ise, İngilizce Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin Sınıf Öğretmenliği ile Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümlerinde eğitim alan öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Anne ve babanın yabancı uyruklu olup olmama durumunun kültürlerarası etkililik üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir. Deneyim, bilgi ve becerilerin yetişkinlerden çocuklara aktarımı temelde aile içinde gerçekleştirilir (Biktarigova, 2016). Buna göre, anne ve babanın farklı kültürlerle ilişkin bilgi, tutum ve becerilerini çocuklarına aktardığı yorumu yapılabilir. Mevcut çalışmanın bulgularına göre; anne veya babası Türk olmayan öğrencilerin kültürlerarası etkililik düzeylerinin, anne veya babası Türk olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alan yazında yabancıların kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin yerlilere göre daha yüksek olduğunu belirten çalışmalar (Morales, 2017; Ruiz-Bernardo, Ferrandez-Berrueco ve Sales-Ciges, 2012) göz önünde bulundurulduğunda, bunun beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Diğer taraftan, alan yazın incelendiğinde, anne ve babanın yabancı uyruklu olup olmama durumunu değişken olarak kabul eden ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Anne ve babanın eğitim seviyesi değişkenine göre üniversite öğrencilerinin kültürlerarası etkililik düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Buna göre, anne ve babanın üniversite eğitiminden yararlanıp yararlanmama durumunun öğrencilerin kültürlerarası etkililikleri üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur. Akın'ın (2016) yaptığı araştırma sonucu elde edilen bulgular, bu sonucu destekler niteliktedir. Sözü edilen çalışmanın bulgularına göre, Türkçe öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri üzerinde anne ve baba eğitim düzeyinin olumlu ya da olumsuz bir etkisi bulunmamaktadır.

Kampus içinde ya da dışında konaklama durumuna göre üniversite öğrencilerinin kültürlerarası etkililik düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Diğer bir ifadeyle, bu çalışmadan elde edilen bulgular,

öğrencilerin zamanlarını çoğunlukla geçirdikleri yerin kültürlerarası etkililik düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Benzer şekilde Pedersen (2009) tarafından yürütülen çalışmada, kampus içinde konaklamak yerine yerel bir ailenin yanında yaşamının uluslararası öğrencilerin kültürlerarası etkililik çıktılarını üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan Pascarella ve Terenzini'ye (1991) göre, kampus içindeki yaşam alanı öğrencilere çeşitliliğe daha açık bir ortam sunmaktadır.

Yurt dışı deneyimine göre öğrencilerin kültürlerarası etkililik puanları anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre yurt dışı deneyiminin kültürlerarası etkililiğe anlamlı etkisinin olduğu anlaşılmaktadır. Çalışmada yurt dışı deneyimi değişkeni iki şekilde ele alınmıştır: Yurt dışında bulunma deneyimi (3 aydan az) ve yurt dışında yaşama deneyimi (3 ay ve daha fazlası). Buna göre, yurt dışında bulunan öğrencilerin kültürlerarası etkililik düzeyleri yurt dışında bulunmayan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Aynı şekilde, hayatlarının önceki döneminde yurt dışında yaşamış olan öğrencilerin kültürlerarası etkililik düzeylerinin daha önce yurt dışında yaşamamış olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Alan yazında bu sonucu destekleyen çalışmalar mevcuttur (Demir ve Üstün, 2017; Penbek, Yurdakul ve Cerit, 2009). Sözü edilen çalışmaların bulgularına göre, yurt dışı deneyimi olan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri yurt dışı deneyimi olmayan öğrencilere göre daha yüksektir. Del Villar (2010) yaptığı çalışmada, Filipinli yerli öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin ziyaret ettikleri yabancı ülke sayısı ve yurt dışı deneyim süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma sonucu, ziyaret edilen ülke sayısı ve orada geçirilen süre arttıkça öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık puanlarının da arttığını göstermiştir. Aynı çalışmanın nitel bulgularına göre, yabancı bir ülkede 6 aydan daha fazla kalan katılımcılar, bu deneyimin onlara açık görüşlülük ve başka kültürleri kabul etme özelliği kazandırdığını ifade etmişlerdir. Bekiroğlu ve Balcı'nın (2014) çalışmasında ise farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre, hiç yurt dışı tecrübesi yaşamamış öğrenciler ile en az bir kere yurt dışında bulunmuş öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Farklı kültürel çevreden yakın arkadaşına sahip olup olmama durumuna göre öğrencilerin kültürlerarası etkililik puanları anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre farklı kültürden yakın arkadaşına olan öğrencilerin kültürlerarası etkililik düzeyleri farklı kültürden yakın arkadaşına olmayan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Alan yazında bu bulguyu destekleyen başka çalışmalara rastlamak mümkündür (Demir ve Üstün, 2017; Onur Sezer ve Bağçeli Kahraman, 2016). Bu çalışmaların bulgularına göre, farklı ülkelerden arkadaşına sahip olan üniversite öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri farklı ülkelerden arkadaşına olmayanlara göre daha yüksektir. Benzer şekilde Tuncel ve Arıcıoğlu (2018) tarafından yürütülen çalışmada diğer kültürlerden ya da ülkelerden gelen bireylerle zaman geçiren üniversite öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık algı düzeylerinin diğer öğrencilere nazaran daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Del Villar (2010) ise yaptığı çalışmada, Filipinli yerli öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin sahip oldukları yabancı arkadaş sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma sonucu, farklı kültürden arkadaş sayısı arttıkça öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık puanlarının da arttığını göstermiştir. Aynı çalışmanın nitel bulgularına göre, en fazla yabancı arkadaşına sahip katılımcılar yabancılarla kurdukları ilişkilerin onları daha sosyal, açık görüşlü, hoşgörülü ve öz güvenli yaptığını ifade etmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde farklı sonuçlara ulaşan çalışmaların da olduğu görülmektedir. Pedersen (2009) ve Akın'ın (2016) çalışmalarında, farklı ülkelerden yakın arkadaşlıklar edinmenin üniversite öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı belirtilmiştir.

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması

Çalışmanın ikinci alt problemi bağlamında, yabancı uyruklu olup olmama durumuna göre öğrencilerin kültürlerarası etkililik puanları anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre uluslararası öğrencilerin kültürlerarası etkililik düzeylerinin yerel öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde, benzer sonuçların elde edildiği çalışmalara rastlanmıştır. Morales (2017), bir grup lise öğrencisinin kültürlerarası duyarlılık düzeyini Koreli olup olmama durumuna göre incelemiş ve Koreli olmayan öğrencilerin

kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin Koreli öğrencilere göre daha yüksek bulmuştur. Benzer şekilde Ruiz Bernardo vd. (2012) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları, yabancıların kültürlerarası duyarlılık puanlarının yerlilere göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Del Villar (2010) ve Wu (2009) çalışmalarında, uluslararası öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı daha yüksek güdülenme düzeyine sahip olduklarını ve farklı kültürleri kabul etmeye daha istekli olduklarını vurgulamıştır. Wang ve Ching (2015) ise farklı ülkelerden gelen öğrencilerle yaptıkları çalışmada, katılımcıların uyruklarının kültürlerarası etkililik düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu ortaya koymuştur.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması

Çalışmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgulara göre, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin kültürlerarası etkililik düzeyleri farklı kültürden yakın arkadaşına sahip olma, yabancı ülkede 3 aydan fazla yaşamış olma ve uyruk (uluslararası öğrenci olma) değişkenleri tarafından anlamlı bir şekilde yordandığıdır. Cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve babanın mensup olduğu uyruk, kampus içinde ya da dışında konaklama durumu, yabancı ülkede 3 aydan daha az bulunma durumu ile anne ve baba eğitim seviyesi gibi faktörlerin ise kültürlerarası etkililiğin anlamlı yordayıcısı olmadığı anlaşılmıştır. Alan yazındaki çalışmalar bu bulguları desteklemektedir. Chocce, Johnson ve Yossatorn (2015) tarafından yürütülen çalışma öğrencilerin geldikleri ülkenin ve farklı kültürden arkadaşına sahip olmanın kültürlerarası duyarlılık düzeyini anlamlı bir şekilde yordadığını göstermiştir. Benzer şekilde Wu (2009), uluslararası öğrenci olmanın kültürlerarası duyarlılık düzeyinin anlamlı yordayıcısı olduğunu belirtmiştir. Pritchard ve Skinner (2002) ve Tanaka, Takai, Kohyama, Fujihara ve Minami (1997) tarafından uluslararası arkadaşlıklar kurmanın kültürlerarası duyarlılık düzeyinin anlamlı yordayıcısı olduğu ifade edilmiştir. Tanaka vd. (1997), uluslararası öğrencilerin misafir kültürden bireylerle arkadaşlık kurmalarının onların bu yeni kültüre alışma süreçlerini kolaylaştıracağını vurgulamıştır. Williams'ın (2005) çalışması farklı kültürden biriyle kurulan arkadaşlık ya da romantik ilişkinin ve farklı kültürlerle sahip bireylerle etkileşimde bulunmanın kültürlerarası iletişim becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir.

Del Villar (2010) ise, yurt dışı deneyim süresinin (6 aydan daha uzun sürede yurt dışında bulunma) ve yabancı arkadaş sayısının (11 ya da daha fazla yabancı arkadaşına sahip olma) kültürlerarası duyarlılık düzeyini anlamlı bir şekilde yordadığını ortaya koymuştur.

4.2. Sonuç

Yükseköğretim öğrencilerinin kültürlerarası etkililik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından inceleyen bu çalışmanın sonuçları aşağıda verilmiştir.

4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

1. Öğrencilerin kültürlerarası etkililik düzeyleri, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Kültürlerarası etkililiğin alt boyutlarına bakıldığında ise, davranışsal esneklik alt boyutunda kadın öğrencilerin lehine; etkileşim yönetimi alt boyutunda ise erkek öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

2. Öğrencilerin kültürlerarası etkililik düzeyleri, sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık göstermektedir. 1. sınıfta eğitim gören öğrencilerin kültürlerarası etkililik düzeyleri; 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerine kıyasla daha düşüktür. Kültürlerarası etkililiğin alt boyutlarına bakıldığında ise; davranışsal esneklik, etkileşimde rahatlık, etkileşim yönetimi ve kimliğin korunması alt boyutlarında 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

3. Öğrencilerin kültürlerarası etkililik düzeyleri, fakülteye göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Diğer bir deyişle, fakültenin kültürlerarası etkililik ve alt boyutları üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.

4. Öğrencilerin kültürlerarası etkililik düzeyleri, anne ve babanın yabancı uyruklu olup olmama durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Anne veya babası Türk olmayan öğrencilerin kültürlerarası etkililik düzeyleri; anne veya babası Türk olan öğrencilere kıyasla daha yüksektir. Kültürlerarası etkililiğin alt boyutlarına bakıldığında ise; davranışsal esneklik, etkileşimde rahatlık, mesaj becerileri, etkileşim yönetimi ve kimliğin korunması alt boyutlarında annesi Türk olmayan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Davranışsal esneklik, etkileşimde rahatlık, mesaj becerileri ve etkileşim yönetimi alt

boyutlarında ise babası Türk olmayan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

5. Öğrencilerin kültürlerarası etkililik düzeyleri, anne ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Kültürlerarası etkililiğin alt boyutlarına bakıldığında ise; sadece mesaj becerileri alt boyutunda annesi yükseköğretimden yararlanan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer taraftan, babanın yükseköğretimden yararlanıp yararlanmama durumunun kültürlerarası etkililik ve alt boyutları üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.

6. Öğrencilerin kültürlerarası etkililik düzeyleri, kampus içinde ya da dışında konaklama durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin konakladıkları yerin kültürlerarası etkililik ve alt boyutları üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.

7. Öğrencilerin kültürlerarası etkililik düzeyleri, yurt dışı deneyimine göre anlamlı farklılık göstermektedir. 3 aydan daha az bir sürede yurt dışında bulunan öğrencilerin kültürlerarası etkililik düzeyleri, daha önce yurt dışında bulunmayan öğrencilere kıyasla daha yüksektir. Aynı şekilde, hayatlarının önceki döneminde 3 ay ya da daha fazla bir sürede yurt dışında yaşamış olan öğrencilerin kültürlerarası etkililik düzeyleri, daha önce yurt dışında yaşamamış öğrencilere kıyasla daha yüksektir. Kültürlerarası etkililiğin alt boyutlarına bakıldığında ise; davranışsal esneklik, etkileşimde rahatlık, mesaj becerileri, etkileşim yönetimi ve kimliğin korunması alt boyutlarında önceden yurt dışında bulunmuş öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık vardır. Davranışsal esneklik, etkileşimde rahatlık, etkileşimde saygı, mesaj becerileri ve etkileşim yönetimi alt boyutlarında ise önceden yurt dışında yaşamış öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

8. Öğrencilerin kültürlerarası etkililik düzeyleri, farklı kültürel çevreden yakın arkadaşına sahip olup olmama durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Farklı kültürden yakın arkadaşı olan öğrencilerin kültürlerarası etkililik düzeyleri, farklı kültürden yakın arkadaşı olmayan öğrencilere kıyasla daha yüksektir. Kültürlerarası etkililiğin alt boyutlarına bakıldığında ise; davranışsal esneklik, etkileşimde rahatlık, mesaj becerileri, etkileşim yönetimi ve

kimliğin korunması alt boyutlarında farklı kültürel çevreden yakın arkadaşına sahip olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

1. Kültürlerarası etkililik düzeyi açısından yerel ve uluslararası öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık vardır. Uluslararası öğrencilerin kültürlerarası etkililik düzeyleri, yerel öğrencilere kıyasla daha yüksektir.

2. Kültürlerarası etkililiğin alt boyutlarına bakıldığında ise; davranışsal esneklik, etkileşimde rahatlık, mesaj becerileri, etkileşim yönetimi ve kimliğin korunması alt boyutlarında uluslararası öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

1. Kültürlerarası etkililik; farklı kültürden yakın arkadaşına sahip olma, yabancı ülkede yaşamış olma ve uyruk (uluslararası öğrenci olma) değişkenleri tarafından anlamlı bir şekilde yordanmaktadır.

2. Davranışsal esneklik alt boyutu; babanın mensup olduğu uyruk (yabancı uyruklu olma), farklı kültürden yakın arkadaşına sahip olma, cinsiyet (erkek olma) ve yabancı ülkede yaşamış olma değişkenleri tarafından anlamlı bir şekilde yordanmaktadır.

3. Etkileşimde rahatlık alt boyutu; farklı kültürden yakın arkadaşına sahip olma, yabancı ülkede yaşamış olma ve uyruk (uluslararası öğrenci olma) değişkenleri tarafından anlamlı bir şekilde yordanmaktadır.

4. Etkileşimde saygı alt boyutu sadece yabancı ülkede yaşamış olma değişkeni tarafından anlamlı bir şekilde yordanmaktadır.

5. Mesaj becerileri alt boyutu; uyruk (uluslararası öğrenci olma) ve yabancı ülkede yaşamış olma değişkenleri tarafından anlamlı bir şekilde yordanmaktadır.

6. Etkileşim yönetimi alt boyutu; yabancı ülkede yaşamış olma, annenin mensup olduğu uyruk (yabancı uyruklu olma) ve farklı kültürden yakın arkadaşına sahip olma değişkenleri tarafından anlamlı bir şekilde yordanmaktadır.

7. Kimliğin korunması alt boyutu; yabancı ülkede yaşamış olma, öğrencinin mensup olduğu uyruk (uluslararası öğrenci olma) ve öğrencinin yaşadığı yer (kampus içinde yaşıyor olma) değişkenleri tarafından anlamlı bir şekilde yordanmaktadır.

4.3. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuç kısmından hareketle uygulamacılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

4.3.1. Uygulamacılara Öneriler

1. Araştırma sonuçlarına göre, birinci sınıf öğrencilerinin kültürlerarası etkililik düzeylerinin ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Üniversitedeki deneyimlerin kültürlerarası etkililiğin gelişmesinde önemli bir role sahip olduğu göz önünde bulundurularak, yükseköğretim programlarına kültürlerarası etkililiği geliştirecek ders içeriklerinin eklenmesi ve kültürlerarası iletişim becerilerine yönelik ders içi aktivitelerin geliştirilmesi önerilebilir.

2. Elde edilen veriler, yurt dışı deneyimi olan öğrencilerin yurt dışı deneyimi olmayan öğrencilere göre daha yüksek kültürlerarası etkililik düzeyine sahip olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda, daha çok üniversite öğrencisinin uluslararası öğrenci değişim programlarından yararlanarak kültürlerarası deneyim yaşamaları teşvik edilmelidir.

3. Uluslararası öğrencilerin kültürlerarası etkililik düzeylerinin Türk öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve farklı kültürden bireylerle kurulan arkadaşlıkların kültürlerarası etkililik üzerinde olumlu bir etkisi olduğu düşünüldüğünde, yerel ve uluslararası öğrencileri bir araya getirecek müfredat dışı kültürlerarası etkinliklerin yaygınlaştırılması gerektiği söylenebilir.

4. Bireylerin etkili kültürlerarası becerilere sahip olabilmeleri için öncelikle başka kültürlere açık ve saygılı olmaları gerekmektedir. Bu yüzden, ilköğretimden başlayarak tüm kademelerde ders kitapları, müfredat ya da ders içi

ve ders dışı aktiviteler yoluyla farklı kùltürler tanıtılmalı ve öğrencilerin bu farklılıklara karşı anlayış geliştirmelerine uygun bir eğitim ortamı yaratılmalıdır.

4.3.2. Araştırmacılara Öneriler

1. Bu çalışma, ODTÜ’de eğitim gören öğrencilerle yürütölmüştür. Kùltürlerarası Etkililik Ölçeği’nin Türkçeye çevrilmiş hali kullanılarak, benzer çalışmalar farklı üniversitelerden daha fazla öğrenciyle gerçekteştirilebilir. Böylece, elde edilecek sonuçların genellenebilirliği sağlanmış olacaktır.

2. Bu çalışma büyük şehirde bulunan bir üniversite örneği ile sınırlıdır. Tařrada bulunan bir üniversitede eğitim gören öğrencilerin kùltürlerarası etkililik durumları incelenebilir ya da taşrada bulunan küçük bir üniversiteyle büyük şehirde bulunan başka bir üniversite, öğrencilerinin kùltürlerarası etkililik düzeylerine göre kıyaslanarak karşılaştırmalı çalışmalar yürütölebilir.

3. Bu çalışma bir devlet üniversitesi örneği ile sınırlıdır. Vakıf üniversitesi öğrencilerinin kùltürlerarası etkililik durumları incelenebilir ya da bir devlet üniversitesiyle bir vakıf üniversitesi, öğrencilerinin kùltürlerarası etkililik düzeylerine göre kıyaslanarak karşılaştırmalı çalışmalar yürütölebilir.

4. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin kùltürlerarası etkililik düzeyleri incelenmiştir. Üniversitelerde görev yapan akademik ve idari personellerin kùltürlerarası etkililik düzeylerini belirleyecek çalışmaların yürütölmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Abe, H., & Wiseman, R. L. (1983). A Cross-cultural Confirmation of the Dimensions of Intercultural Effectiveness. *International Journal of Intercultural Relations*, 7, 53-67.
- Adler, P. S. (1974). Beyond Cultural Identity: Reflections upon Cultural and Multicultural Man. *Topics in Culture Learning*, 2, 23-41.
- Aigner, J. S., Nelson, P., & Stimpfl, J. R. (1992). *Internationalizing the University: Making it Work*. Springfield: CBIS Federal.
- Akın, E. (2016). Türkçe Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Siirt Üniversitesi Örneği. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 29-42.
- Akkutay, E. (2017). Yükseköğretimde Küreselleşme ve Yansımaları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-16.
- Aksoy, Z. (2012). Uluslararası Göç ve Kültürlerarası İletişim. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(20), 293-303.
- Almeida, J., Fantini, A. E., Simões, A. R., & Costa, N. (2016). Enhancing the Intercultural Effectiveness of Exchange Programmes: Formal and Non-Formal Educational Interventions. *Intercultural Education*, 27(6), 517-533. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/14675986.2016.1262190>
- Altbach, P. G. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, 11, 290-305.
- Altbach, P. G. (2005). *Globalization and the University: Myths and Realities in an Unequal World. The NEA 2005 Almanac of Higher Education*. Retrieved from http://www.nea.org/assets/img/PubAlmanac/ALM_05_06.pdf
- Altbach, P. G. (1998). *Comparative Higher Education: Knowledge, the University, and Development*. Greenwich, CT: Ablex Publishing Corporation.
- American Council on Education (2001). *A Brief Guide to U.S. Higher Education*, ACE, Washington.

- Arkalı Olcay, G. & Nasır V. A. (2016). Yükseköğretimde Uluslararasılaşma: En Çok Öğrenci Alan Ülkeler ve Türkiye Perspektifinden 1999-2013 Yıllarına Bakış. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6 (3), 288-297.
- Arslan, S., Tadeu, P., Kaya, M. & Arslan, N. (2015). Evaluating the Psychometric Properties of a Scale to Measure Intercultural Effectiveness. *The Journal of International Social Research*, 8(36), 699-701.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Barker, M. (1997). *The Lost World of Stereotypes*. In T. O'Sullivan & Y. Jewkers (Eds.), *The Media Studies Reader*. New York, NY: Amold.
- Bates, A., & Rehal, D.A. (2017). Utilizing the Intercultural Effectiveness Scale (IES) to Enhance International Student Travel. *Journal of Phi Beta Delta Honor Society for International Scholars*, 7 (1), 44-53.
- Bekiroğlu, O. & Balcı, Ş. (2014). Kültürlerarası İletişim Duyarlılığının İzlerini Aramak: İletişim Fakültesi Öğrencileri Örneğinde Bir Araştırma. *Türkiyat Araştırma Dergisi*, 35, 429-459.
- Bensman, J., & Rosenberg, B. (1976). *An Introduction to Sociology*. New York: Praeger Publishers.
- Berry, J.W. (2005). Acculturation: Living Successfully in Two Cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 697-712.
- Beuckelaer, A. D., Lievens, F., & Bucker, J. (2012). The Role of Faculty Members' Cross-Cultural Competencies in their Perceived Teaching Quality: Evidence from Culturally-Diverse Classes in Four European Countries. *Journal of Higher Education*, 83, 217-248.
- Bevis, T.B. (2002). At a Glance: International Students in the United States. *International Educator*, 11(3), 12-17.
- Bhawuk, D. P. S., & Brislin, R. (1992). The Measurement of Intercultural Sensitivity Using The Concepts of Individualism and Collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16, 413-436.
- Biktarigova, G.F. (2016). The Potential of 'Family Pedagogy' Discipline in the Formation of Students' Family Values. *Mathematics Education*, 11(4), 810-817.

- Bochner, A. P., & Kelly, C.W. (1974). Interpersonal Competence: Rationale, Philosophy and Implementation of a Conceptual Framework. *Speech Teacher*, 23, 279-301.
- Bozkaya, M. & Erdem Aydın, İ. (2010). Kültürlerarası İletişim Kaygısı: Anadolu Üniversitesi Erasmus Öğrencileri Değişim Programı Örneği. *İletişim Fakültesi Dergisi*, 39, 29-42.
- Bubas, G. (2006). *Competence in Computer-Mediated Communication: An Evaluation and Potential Uses on a Self-Assessment Measure*. Manuscript submitted for presentation consideration, University of Zagreb, Croatia.
- Buss, A. H. (1980). *Self-consciousness and Social Anxiety*. San Francisco: Freeman.
- Byram, M. (2012). *Conceptualizing Intercultural (Communicative) Competence and Intercultural Citizenship*. In J. Jackson (Ed.) *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. London: Routledge.
- Cantwell, B., & Maldonado-Maldonado, A. (2009). Four Stories: Confronting Contemporary Ideas About Globalisation and Internationalisation in Higher Education. *Globalisation, Societies and Education*, 7(3), 289–306.
- Cegala, D. J. (1981). Interaction Involvement: A Cognitive Dimension of Communication Competence. *Communication Education*, 30, 109-121.
- Cevher, E. (2016). Hizmet Kalitesi Açısından Üniversitelere Yönelik Şikâyetlerin İncelenmesi. *Journal of Yaşar University*, 11(43), 163-171.
- Chen, G. M. (2007). *A Review of the Concept of Intercultural Effectiveness*. In M. Hinner (Ed.), *The influence of Culture in the World of Business*. Berlin, Germany: Peter Lang.
- Chen, G. M. (2005). A Model of Global Communication Competence. *China Media Research*, 1(1), 3-11.
- Chen, G. M., & Starosta, W. (1998). *Foundation of Intercultural Communication*. Needham Height, Mass: Allyn & Bacon.
- Chen, G. M., & Starosta, W. (1997). A Review of the Concept of Intercultural Sensitivity. *Human Communication*, 1 (1), 1-16.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1996). Intercultural Communication Competence: A Synthesis. *Communication Yearbook*, 19, 353-384.

- Chen, G. M. (1989). Relationships of the Dimensions of Intercultural Communication Competence. *Communication Quarterly*, 37, 118-133.
- Chocce, J., Johnson, D. A., & Yossatorn, Y. (2015). Predictive Factors of Freshmen's Intercultural Sensitivity. *International Journal of Information and Education Technology*, 5(10), 778- 782.
- Cleveland, H. G., Mangone, G., & Adams, J. (1960). *The Overseas American*. New York: McGraw-Hill.
- Cohen, E. (2004). I am my own culture: The "individual migrant" and the "migrant community", a Latin American case study in Australia. *Journal of Intercultural Studies*, 25(2), 123-142.
- Collier, M. J. (1989). Cultural and Intercultural Communication Competence: Current Approaches and Directions for Future Research. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 287-302.
- Cory, S. N., & Martinez, Z. (2008). *Students' Perceptions of Study Abroad Opportunities: Are we Achieving our Goals an Exploratory Study*, 14th Annual World Forum Colleagues in Jesuit Business Schools Business and Education in an Era of Globalization: 1-11.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in Intercultural Education*. 10(3), 241-266. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Demir, S. & Üstün, E. (2017). Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnik Merkezilik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 182-204.
- Eraut, M. (1998). Concept of Competence. *Journal of Interprofessional Care*, 12 (2), 127.
- Erdoğan, A. (2014). Türkiye'de Yükseköğretimin Gündemi için Politika Önerisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4(1), 1-17.
- Eroğlu, E. (2015). Geçmişten Günümüze Sosyal Normlar. *Akademik Bakış Dergisi*, 50, 299-308.
- Eser, E. (2014). Küreselleşme Süreci ve Eğitime Etkisi. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (2), 211-224.

- Fantini, A. E., Arias-Galicia, F., & Guay, D. (2001). *Globalization and 21st Century Competencies: Challenges for North American Higher Education*. Boulder, CO: Western Interstate Commission for Higher Education.
- Fantini, A. E. (1995). Language, Culture, and Worldview: Exploring the Nexus. *International Journal of Intercultural Relations*, 19, 143-153.
- Furnham, A., & Bochner, S. (1982). *Social Difficulty in a Foreign Culture: An Empirical Analysis of Culture Shock*. In S. Bochner (Ed.), *Cultures in Contact: International Series in Experimental Social Psychology*, 1, 161-198. New York: Pergamon.
- Gardner, G. H. (1962). Cross-cultural Communication. *Journal of Social Psychology*, 58, 241-256.
- Gargano, T. (2009). (Re)conceptualising International Student Mobility: The Potential of Transnational Social Fields. *Journal of Studies in International Education*, 13(3), 331-346.
- Ger, A.M., Ertepinar, H., Kaplan Sayı, A., Tanberkan Suna, H., Türk, Z. & Akdemir, Z. G. (2017). *Uluslararası Öğrencilerin Üniversite ve Ülke Seçimini Etkileyen Faktörler*. CB Basımevi.
- Goleman, D. (1998). *Duygusal Zeka*, çev. Banu Seçkin Yüksel. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gonzales, H. (2017). The Intercultural Effectiveness of University Students. *Psychology*, 8, 2017-2030.
- Gök, E. & Gümüş, S. (2018). International Student Recruitment Efforts of Turkish Universities: Rationales and Strategies. In A. W. Wiseman (Ed.), *Annual Review of Comparative and International Education 2017* (pp. 231 – 255) . Emerald Publishing Limited.
- Griffith, R. L., Wolfeld, L., Armon, B. K., & Liu, O. L. (2016). Assessing Intercultural Competence in Higher Education: Existing Research and Future Directions. *ETS Research Report Series*.
- Gudykunst, W. B. (1995). *Anxiety/Uncertainty Management (AUM) Theory*. In R. L. Wiseman (Ed.), *Intercultural Communication Theory*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

- Gudykunst, W. B. (1993). Toward a Theory of Effective Interpersonal and Intergroup Communication: An Anxiety/Uncertainty Management (AUM) Perspective. In R. L. Wiseman & J. Koester (Eds.), *International and Intercultural Communication Annual, 17. Intercultural Communication Competence*, 33-71. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications.
- Gudykunst, W. B., & Kim, Y. Y. (1984). *Communication with Strangers: An Approach to Intercultural Communication*. New York: Random House.
- Gudykunst, W. B., Wiseman, R. L., & Hammer, M. R. (1977). *Determinants of a Sojourner's Attitudinal Satisfaction: A Path Model*. In B. Ruben (Ed.), *Communication Yearbook I*. New Brunswick, NJ: Transaction.
- Gündoğdu, K., Çelik, B., Hancı Yanar, B., Yolcu, O., & Ceylan, V. K. (2016). Türkiye'de Yükseköğretimde Program Geliştirme Bağlamında Uluslararasılaşma. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 35-48.
- Güngör, N. (2011). *İletişim: Kuramlar ve Yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Güvenç, B. (1997). *Kültürün ABC'si*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Güvenç, B. (1979). *İnsan ve Kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları.
- Habu, T. (2000). The Irony of Globalization: The Experience of Japanese Women in British Higher Education. *Higher Education*, 39(1), 43–66.
- Hammer, M. R. (1987). Behavioral Dimensions of Intercultural Effectiveness: A Replication and Extension. *International Journal of Intercultural Relations*, 11, 65-88.
- Hammer, M. R., Gudykunst, W.B., & Wiseman, R.L. (1978). Dimensions of Intercultural Effectiveness: an Exploratory Study. *International Journal of Intercultural Relations*, 2(4), 382-393.
- Hannigan, T. P. (1990). Traits, Attitudes, and Skills that are Related to Intercultural Effectiveness and their Implications for Cross-cultural Training: A Review of the Literature. *International Journal of Intercultural Relations*, 14, 89-111.
- Harrison, N. (2012). Investigating the Impact of Personality and Early Life Experiences on Intercultural Interaction in Internationalised Universities. *International Journal of Intercultural Relations*, 36, 224-237.

- Harrison, P. (2002). Educational Exchange for International Understanding. *International Educator*, 11(4), 2-4.
- Haskins, C. H. (1957). *The Rise of the Universities*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Hawes, F., & Kealey, D. J. (1981). An Empirical Study of Canadian Technical Assistance. *International Journal of Intercultural Relations*, 5, 239-258.
- Hawes, F., & Kealey, D. J. (1979). *Canadians in Development: An Empirical Study of Adaptation and Effectiveness on Overseas Assignment*. Communication Branch Briefing Center, Canadian International Development Agency, September.
- Hightower, C. T. (2016). *Intercultural Competency and First-Year Students* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED570074>
- Honor Society for International Scholars*, 7(1), 44-53.
- Holdaway, E. A., & Kelloway, K. R. (1987). First Year at University: Perceptions and Experiences of Students. *The Canadian Journal of Higher Education*, 17(1), 47-63.
- Imahori, T. T., & Lanigan, M. L. (1989). Relational Model of Intercultural Communication Competence. *Intercultural Communication Competence*, 13, 269-286.
- Jandt, F. E. (2004). *An Introduction to Intercultural Communication*. Thousand Oaks: Sage.
- Jandt, F. E. (1998). *Intercultural Communication*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Kalkınma Bakanlığı (2015). *Yükseköğretimin Uluslararasılaşması Çerçevesinde Türk Üniversitelerinin Uluslararası Öğrenciler İçin Çekim Merkezi Haline Getirilmesi*. Ankara: Kalkınma Araştırmaları Merkezi.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kartarı, A. (2014). *Kültür, Farkındalık ve İletişim*. İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Kartarı, A. (2001). *Farklılıklarla Yaşamak: Kültürlerarası İletişim*, Ankara: Ürün Yayınları.

- Kealey, D. J. (2002). Research on Intercultural Effectiveness and its Relevance to Multicultural Crews in Space. Paper Presented at the Canadian Space Agency International Workshop on Group Interactions, Banff, Alberta, Canada.
- Kleinjans, E. (1972). Opening remarks on a conference on world communication held at the East West Center, Honolulu, Hawaii.
- Knight, J. (1997). A Shared Vision? Stakeholders' Perspectives on the Internationalization of Higher Education in Canada. *Journal of Studies in International Education*, 1, 27-44.
- Knight, J. (1993). Internationalization: Management Strategies and Issues. *International Education Magazine*, 9 (6), 21-22.
- Leask, B., Willcoxson L., Troedson, D., & Hibbins, R. (2009). *What Really Matters? Factors Affecting International and Domestic Student Retention and Satisfaction*. Paper presented at the Australian International Educational Conference, Australia. Retrieved from http://aiec.idp.com/uploads/pdf/2009_LeaskWilcoxson_Fri_1030_B104.pdf
- Lee, J., & Çiftçi, A. (2014). Asian International Students' Socio-cultural Adaptation: Influence of Multicultural Personality, Assertiveness, Academic Self-efficacy, and Social Support. *International Journal of Intercultural Relations*, 38, 97-105.
- Linton, R. (1936). *The Study of Man*. New York: D. Appleton-Century Camp.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., & Beers, M. (2005). Emotion Regulation Ability and the Quality of Social Interaction. *Emotion*, 5, 113-118.
- Lu, L. (1994). University Transition: Major and Minor Stressors, Personality Characteristics and Mental Health. *Psychological Medicine*, 24, 81-87.
- Lustig, M. W., & Koester, J. (2003). *Intercultural Competence: Interpersonal Communication Across Cultures*. New York: Allyn & Bacon/Longman.
- Mallinckrodt, B., & Sedlacek, W. E. (1987). Student Retention and the Use of Campus Facilities By Race. *NASPA Journal*, 24, 28-32.
- Margarethe, U., Hannes, H., & Wiesinger, S. (2012). An Analysis of the Differences in Business Students' Intercultural Sensitivity in Two Degree

- Programmes. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 3(3), 667-74.
- Martin, J. N., & Hammer, R. M. (1989). Behavioral Categories of Intercultural Communication Competence: Everyday Communicator's Perception. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 302–32.
- McAllister, G., & Irvine, J. J. (2000). Cross Cultural Competency and Multicultural Teacher Education. *Review of Educational Research*, 70, 3-24. <http://www.jstor.org/ipacez.nd.edu.au/stable/1170592>
- McGinty, S. A. (2011). *Intercultural Effectiveness and Personality as Predictors of Performance in Multicultural Workers* (Master's thesis). Retrieved from: http://sdsudspace.calstate.edu/bitstream/handle/10211.10/1141/McGinty_Stephanie.pdf?sequence=1
- McMurray, A. (2007). *Measuring Intercultural Sensitivity of International and Domestic College Students: The Impact of International Travel*. (Unpublished master's thesis), University of Florida, Florida, US.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2015-2016*, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2012-2013*, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Morales, A. (2017). Intercultural Sensitivity, Gender, and Nationality of Third Culture Kids Attending an International High School. *Journal of International Education Research*, 13(1), 35-44.
- Nakip, M. (2003). *Pazarlama Araştırmaları*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Neuliep, J. W., & Ryan, D. J. (1998). The Influence of Intercultural Communication Apprehension and Socio-communicative Orientation on Uncertainty Reduction during Initial Cross-cultural Interaction. *Communication Quarterly*, 46 (1), 88-99.
- OECD (2017), *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>
- OECD (2015), *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>

- OECD (2014), *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>
- OECD (2013), *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>
- Onur Sezer, G. & Bağçeli Kahraman, P. (2016). Evaluating Personal Qualifications of Teacher Candidates in Terms of Intercultural Sensitivity Levels. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12A), 1-6.
- Özdemir, E. (2017). Promoting EFL Learners' Intercultural Communication Effectiveness: a Focus on Facebook, *Computer Assisted Language Learning*, 30(6), 510-528.
- Özoğlu, M., Gür, B.S. & Coşkun, İ. (2012). *Küresel Eğilimler Işığında Türkiye'de Uluslararası Öğrenciler*. Ankara: SETA.
- Paige, R. M. (1993). *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, Me. : Intercultural Press.
- Pascarella, E.T., & Terenzini, P.T. (1991). *How College Affects Students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pedersen, P. J. (2010). Assessing Intercultural Effectiveness Outcomes in a Year-Long Study Abroad Program. *International Journal of Intercultural Relations*, 34, 70-80.
- Penbek, Ş., Yurdakul, D. & Cerit, A. (2009). *Intercultural Communication Competence: A Study about the Intercultural Sensitivity of University Students Based on Their Education and International Experiences*. Paper Presented at the European and Mediterranean Conference on Information Systems (EMCIS2009), İzmir.
- Portalla, T., & Chen, G.M. (2010). The Development and Validation of the Intercultural Effectiveness Scale. *Intercultural Communication Studies*, 19(3), 21-37.
- Pritchard, R.M.O., & Skinner, B. (2002). Cross-Cultural Partnerships Between Home and International Students. *Journal of Studies in International Education*, 6(4), 323-354.
- Qiang, Z. (2003). Internationalization of Higher Education: Towards a Conceptual Framework. *Policy Futures in Education*, 1 (2), 248-270.

- Ruben, B. D. (1976). Assessing Communication Competency for Intercultural Adaptation. *Group & Organization Studies*, 1(3), 334-354.
- Rubin, R. B. (1982). Assessing Speaking and Listening Competence at College Level: The Communication Competency Assessment Instrument. *Communication Education*, 31,19-32.
- Ruiz-Bernardo, P., Ferrandez-Berrueco, R., & Sales-Ciges, M. (2012). Application of the CIPP Model in the Study of Factors that Promote Intercultural Sensitivity. *Relieve*, 18(2), 1-14.
- Sawir, E. (2013). International Students and Internationalisation of Higher Education. *Journal of International Students*, 11(3), 359-378.
- Scott, R. A. (1992). *Campus Developments in Response to the Challenges of Internationalization: the Case of Ramapo College of New Jersey (USA)*. Springfield: CBIS Federal.
- Simkhovych, D. (2009). The Relationship between Intercultural Effectiveness and Perceived Project Team Performance in the Context of International Development. *International Journal of Intercultural Relations*, 33, 383-390.
- Smith, R. A., & Khawaja, N. G. (2011). A Review of the Acculturation Experiences of International Students. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 699-713.
- Spitzberg, B.H., & Changnon, G. (2009). *Conceptualizing Intercultural Competence*. In D.K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stone, N. (2006). Conceptualising Intercultural Effectiveness for University Teaching. *Journal of Studies in International Education*, 10(4), 334-356.
- Şimşek, B. & Bakır, S. (2016). Uluslararası Öğrenci Hareketliliği ve Atatürk Üniversitesi'nin Uluslararasılaşma Süreci. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 55, 509-542.
- Tanaka, T., Takai, J., Kohyama, T., Fujihara, T., & Minami, H. (1997). Effects of Social Networks on Cross-cultural Adjustment. *Japanese Psychological Research*, 39(1), 12-24.

- Temel Eğinli, A. & Yalçın M. (2016). Kültürlerarası Yeterliliğin Gelişmesi ve Kültürlerarası Uyum. *Global Media Journal*, 7 (13), 6-27.
- Track, B. (2013). *Worldwide Trends in Studying Abroad*. Retrieved from <http://www.braintrack.com/study-abroad/articles/study-abroad-international-trends>
- Tuncel, İ. & Arıcıoğlu, A. (2018). The Factors Affecting the Intercultural Sensitivity Perception Level of Psychological Counseling and Guidance Students. *International Education Studies*. 11(3), 61-69.
- UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2016). Global Flow of Tertiary-Level Students. Retrieved from <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>
- UNESCO World Report (2009). *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*. United Nations Educational, Cultural and Scientific Organization Publications, France.
- Van Oudenhoven, J. P. V., & Van der Zee, K. (2002). Predicting Multicultural Effectiveness of International Students: The Multicultural Personality Questionnaire. *International Journal of Intercultural Relations*, 26, 679-694. Retrieved from [http://dx.doi.org/10.1016/S0147-1767\(02\)00041-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0147-1767(02)00041-X)
- Villalobos-Salgado, H. (2016). *Culture Shock and its Relationship with the Intercultural Effectiveness of Organizational Leaders in the Pharmaceutical Industry* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://search.proquest.com/openview/babd1edba248de549b1ed8d50cf1c95c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Villar, C. D. (2010). How Savvy are we? : Towards Predicting Intercultural Sensitivity. *Human Communication*, 13(3), 197-215.
- Vulpe T., Kealey, D. J., Protheroe, D., & MacDonald, D. (2000). *A Profile of the Interculturally Effective Person*. Hull, Canada: Centre for Intercultural Learning, Canadian Foreign Service Institute.
- Walsh, J. (1973). *Intercultural Education for the Community of Man*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Wang, W., & Ching, G. S. (2015). The Role of Personality and Intercultural Effectiveness towards Study Abroad Academic and Social Activities. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 4(4), 13-27.

- Wang, Y. (2004). Pursuing Cross-cultural Graduate Education: a Multifaceted Investigation. *International Education*, 33, 52-72.
- Williams, T. (2005). Exploring the Impact of the Study Abroad on Students' Intercultural Communication Skills: Adaptability and Sensitivity, *Journal of Studies in International Education*, 9(4), 356-371.
- Wiseman, R. L. (2003). *Intercultural Communication Competence*. In W. B. Gudykunst (Ed.), *Cross-cultural and Intercultural Communication* (ss. 191-208). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wit, H. (1998). *Changing Rationales for the Internationalization of Higher Education*. Paper presented at the EAIE conference in Stockholm. Retrieved from <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/>
- Wu, H. (2009). *Intercultural Sensitivity of Students from Departments of Nursing and Healthcare Administration*. Paper presented at the International Conference on Applied Linguistics Department of Applied English, Southern Taiwan University.
- Yakar, H. K. & Alpar, Ş. E. (2017). Kültürlerarası Farkındalık ve Kültürlerarası Etkililik Ölçeklerinin Güvenirlik ve Geçerliğinin Belirlenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 14(3), 2749-2761.
- Yaktıl Oğuz, G. (2002). Kültürlerarası İletişimde Engeller Bir Örnek Çözümleme: Savulun Battal Gazi Geliyor. *Kurgu Dergisi*, 19, 25-33.
- Yakunina, E. S., Weigold, I. K., Weigold, A., Hercegovac, S., & Elsayed, N. (2012). The Multicultural Personality: Does It Predict International Students' Openness to Diversity and Adjustment? *International Journal of Intercultural Relations*, 36, 533-540.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F. & Göçen, S. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık Hakkındaki Görüşlerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15), 374-392.
- YÖK (2017). *Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi 2018-2022*, Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayınları.

Zhang, R., & Steele, D. (2012). Improving Intercultural Awareness: A Challenging Task for Japan. *Social and Behavioral Sciences*, 47, 52-63.



Ekler

Ek-1: Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Değerlendirme Raporu



T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU DEĞERLENDİRME RAPORU
Toplantı Tarihi: 06/12/2017
Toplantı No:2017/12

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Yrd. Doç. Dr. Enes GÖK 'ün "Öğrencilerin Kültürlerarası Etkililik Düzeylerinin Çeşitli Faktörler Açısından Belirlenmesi : Bir Devlet Üniversitesi Örneği " isimli projesinin değerlendirilmesi planlanmaktadır. Bu çerçevede yürütülecek çalışmalar için izin talebi Kurulumuzca değerlendirilmiş olup;

- Etik açıdan uygun bulunmuştur.
 Etik açıdan uygun bulunmamıştır.
 Etik açıdan önerilen değişikliklerin yapılmasıyla uygun bulunmuştur.

		Uygundur	Uygun Değildir*	Değişikliklerle Uygundur*
Prof. Dr. Salih Sabri YAVUZ	(Başkan)			
Prof. Dr. Mehmet KÜÇÜK	(Üye)			
Prof. Dr. Alaattin KIZILTAN	(Üye)			
Prof. Dr. Ali Sait ALBAYRAK	(Üye)			
Prof. Dr. Hasan Ali ESİR	(Üye)			
Prof. Dr. Hasan AYIK	(Üye)			
Prof. Dr. Abdurrahman HAÇKALI	(Üye)			

- * Uygun bulunmaması halinde gerekçelerini içeren bir raporun sunulmasını gerektirir.
* Değişiklik önerisini içeren raporun sunulmasını gerektirir.



Ek-2: Araştırmaya Gönüllü Katılım Formu

ARAŞTIRMAYA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu araştırma, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Yüksek Lisans öğrencisi Ahsen Avcılar tarafından Yrd. Doç. Dr. Enes Gök danışmanlığındaki yüksek lisans tezi kapsamında yürütülmektedir. Bu form sizi araştırma koşulları hakkında bilgilendirmek için hazırlanmıştır.

Çalışmanın Amacı Nedir?

Araştırmanın amacı, yükseköğretim öğrencilerinin kültürlerarası etkililik düzeylerini belirlemek ve kültürlerarası etkililik ile çeşitli demografik değişkenler arasındaki ilişkileri incelemektir.

Bize Nasıl Yardımcı Olmanızı İsteyeceğiz?

Araştırmaya katılmayı kabul ederseniz, sizden beklenen, ankette yer alan bir dizi soruyu derecelendirme ölçeği üzerinde yanıtlamanız ve öğrenci bilgi formundaki soruları cevaplandırmanızdır. Bu çalışmaya katılım ortalama olarak 20 dakika sürmektedir.

Sizden Topladığımız Bilgileri Nasıl Kullanacağız?

Araştırmaya katılımınız tamamen gönüllülük temelinde olmalıdır. Cevaplarınız tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Katılımcılardan elde edilecek bilgiler toplu halde değerlendirilecek ve bilimsel yayımlarda kullanılacaktır.

Katılımınızla İlgili Bilmeniz Gerekenler:

Anket, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta serbestsiniz. Böyle bir durumda anketi uygulayan kişiye, anketi tamamlamadığınızı söylemek yeterli olacaktır.

Araştırmayla İlgili daha fazla bilgi almak isterseniz:

Bu çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için RTEÜ Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyelerinden Yrd. Doç. Dr. Enes Gök (E-posta: enes.gok@erdogan.edu.tr) ya da yüksek lisans öğrencisi Ahsen Avcılar (E-posta: ahsen.avcilar@erdogan.edu.tr) ile iletişim kurabilirsiniz.

Yukarıdaki bilgileri okudum ve bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum.

(Formu doldurup imzaladıktan sonra uygulayıcıya geri veriniz).

İsim Soyad

Tarih

İmza

---/---/---

Student Information Form

Instructions: Please provide a sincere response for each of the following questions. The data obtained from the form will be used just for the study. You do not need to state your name. Thank you for your contribution.

► What is your gender? ___ Male ___ Female

► What is your grade level

___ Freshman (1. Grade)

___ Sophomore (2. Grade)

___ Junior (3. Grade)

___ Senior (4. Grade)

► Which faculty do you study? _____

► What is your nationality?

► What is your mother's nationality?

► What is your father's nationality?

► What is the highest level of school your parents have completed?

Your Mother

- Illiterate
- Literate
- Primary school
- Junior High/ Middle School
- High school
- Vocational School
- Associate degree
- Bachelor's degree
- Master's degree
- Doctoral degree

Your Father

- Illiterate
- Literate
- Primary school
- Junior High/ Middle School
- High school
- Vocational School
- Associate degree
- Bachelor's degree
- Master's degree
- Doctoral degree

► Where do you live?

- On-campus
- Off-campus

► Have you lived in any foreign country for three months or more?

- Yes
- No

► Have you ever visited any foreign country for continuous periods of less than three months?

- Yes
- No

► Do you have any close friends from different cultural-racial-ethnic backgrounds do you have?

- Yes
- No

Ek-4: Kùltùrlerarası Etkililik Òlçeđi

The Intercultural Effectiveness Scale (Portalla & Chen, 2010)

Direction: Below is a series of statements concerning intercultural communication. There are no right or wrong answers. Please work quickly and record your first impression by indicating the degree to which you agree or disagree with the statement. Thank you for your cooperation.

5 = strongly agree

4 = agree

3 = uncertain Please put the number corresponding to your answer in the

2 = disagree blank before the statement

1 = strongly disagree

- ___ 1. I find it is easy to talk with people from different cultures.
- ___ 2. I am afraid to express myself when interacting with people from different cultures.
- ___ 3. I find it is easy to get along with people from different cultures.
- ___ 4. I am not always the person I appear to be when interacting with people from different cultures.
- ___ 5. I am able to express my ideas clearly when interacting with people from different cultures.
- ___ 6. I have problems with grammar when interacting with people from different cultures.
- ___ 7. I am able to answer questions effectively when interacting with people from different cultures.
- ___ 8. I find it is difficult to feel my culturally different counterparts are similar to me.
- ___ 9. I use appropriate eye contact when interacting with people from different cultures.
- ___ 10. I have problems distinguishing between informative and persuasive messages when interacting with people from different cultures.
- ___ 11. I always know how to initiate a conversation when interacting with people from different cultures.
- ___ 12. I often miss parts of what is going on when interacting with people from different cultures.
- ___ 13. I feel relaxed when interacting with people from different cultures.
- ___ 14. I often act like a very different person when interacting with people from different cultures.
- ___ 15. I always show respect for my culturally different counterparts during our interaction.
- ___ 16. I always feel a sense of distance with my culturally different counterparts during our interaction.
- ___ 17. I find I have a lot in common with my culturally different counterparts during our interaction.
- ___ 18. I find the best way to act is to be myself when interacting with people from different cultures.
- ___ 19. I find it is easy to identify with my culturally different counterparts during our interaction.
- ___ 20. I always show respect for the opinions of my culturally different counterparts during our interaction.

ÖZ GEÇMİŞ			
Adı, Soyadı	Ahsen AVCILAR		
Doğum Yeri ve Yılı	Rize, 07.11.1993		
Medeni Durumu	Bekar		
Bildiği Yabancı Dil ve Düzeyi	İngilizce (İleri düzeyde)		
Öğrenim Durumu	Başlama – Bitirme Yılı		Kurum Adı
Lisans	2011	2015	Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans	2015	2018	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Çalıştığı Kurumlar		Başlama – Ayrılma Yılı	
1. Kalkandere İmamhatip Lisesi (İngilizce Öğretmeni)		2015	2016
2. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Rektörlük (Öğretim Görevlisi)		2016	Devam Ediyor
İletişim (e- posta)	ahsen.avcilarr@gmail.com		