



Testler ve Kültür

Kamil Güven*
Ankara Üniversitesi

Özet

Kültürün psikolojik testler üzerindeki etkilerinin tartışıldığı bu yazıda önce kültür ve psikolojik testlere ilişkin tanımlar verilmiş, sonra da kültürü oluşturan öğelerden hangilerinin testler üzerinde etkili olabileceği tartışılmıştır. Dil, bir kültürü diğerinden ayıran en önemli özelliklerin başında gelmektedir. Bu özelliğinden dolayı, psikolojik test geliştirmede ve bir kültürde geliştirilen testi başka bir kültürde kullanıma hazır hale getirmede dil üzerinde en fazla durulması gereken etmendir. Önceleri, kültürden bağımsız test geliştirme çabalarının bir sonucu olarak dile dayalı olmayan testler geliştirilmiştir. Bu yöndeki çabalar “sözel olmayan testler” başlığı altında bazı örnekler verilerek tartışılmıştır. Daha sonra kültürden bağımsız test geliştirilip geliştirilemeyeceği yönündeki tartışmaların merkezinde yer alan “etik ve emik yaklaşım” konusundaki tartışmalar özetlenmiştir. Kültürden bağımsız test geliştirilebileceğini savunanlar ile buna karşı çıkanların savları çeşitli örneklerle ortaya konmuştur. Ancak ilgili literatür incelendiğinde ikinci grupta yer alanların görüşlerinin daha çok ağırlık kazandığı ve benimsendiği görülmektedir. Son zamanlarda ise etik ve emik yaklaşımı bütünleştiren yaklaşımların ortaya konduğu, test geliştirmede “evrensel” ve “yerel”in birlikte dikkate alındığı belirtilmiştir. Makalenin sonunda ise test geliştirme ve uyarlamada ülkemizde yaşanan temel kültürel sorunlar üzerinde durulmuş, bunların giderilmesine yönelik bazı çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Psikolojik testler ve kültür, sözel olmayan testler, kültürden bağımsız testler, etik ve emik yaklaşım, Türk kültüründe kullanılan psikolojik testler.

Psychological Tests and Culture

Abstract

This paper reviews the impact of culture on psychological tests. First, different conceptualizations of culture and psychological tests were presented and then the fundamental elements of culture, which have an influence on psychological tests, were discussed. Language by itself is one of the most important factors which differentiates one culture from another. Hence, language is the most critical factor especially when a test developed in a specific culture is utilized in another culture. In the past, as a result of an

* Araştırma Görevlisi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü, Ölçme ve Değerlendirme A.B. D., Ankara. E-posta: guven@education.ankara.edu.tr

effort to develop culture-free tests, a number of psychological measures which did not largely demand using a language were developed. These efforts were discussed under the title of "nonverbal tests". Later, the concepts of emic and etic that have a core role in the controversies regarding whether it is possible to construct culture-free tests were summarized. In this paper, the arguments of those who support the claim of developing culture-free tests and those who refuse this assumption were documented by giving examples from different studies. Overall, past research has indicated that those who reject the possibility of constructing culture-free tests seemed to have much more empirical evidence as compared to those supporting development of these tests. Recently, however, new attempts which try to integrate emic and etic approaches and claim that universal factors should be taken into account together with indigenous elements in test development have been observed. Finally, commonly encountered problems in the development and adaptation of psychological tests in our culture were emphasized and some suggestions in solving these problems were made.

Key words: *Psychological tests and culture, nonverbal tests, culture free tests, etic and emic approach.*

Bir ülke sınırları içinde yaşayan insanlar, çeşitli kültürel gruplardan oluşmaktadır. Bu grupların her birinin kısaca "kültür" dediğimiz kendilerine özgü yaşamları vardır. Onları diğer gruplardan ayıran farklı davranış ve düşünce tarzları bulunmaktadır. Hatta genel grubu oluşturan alt kültürel gruplar bile birçok davranış bakımından birbirlerinden farklılaşmaktadır.

İnsanlar, içinde buldukları kültürel grup ne olursa olsun, hayatlarının belli bir noktasında mutlaka testlerle karşılaşmaktadırlar. *Test* denildiğinde ilk akla gelen şey, eğitimde kullanılan testlerdir. Ancak, eğitimde kullanılan testlerin kültür ile olan ilişkisinin tartışılması bu makalenin kapsamı dışında tutulmuştur. Ancak, gerek bu konunun, gerekse psikolojide kullanılan test gruplarının ayrı ayrı kültür ile ilişkilerini ortaya koyan makalelerin hazırlanması (örneğin "kişilik testleri ve kültür", "zeka testleri ve kültür") alandaki bilgi birikimine ve ülkemizdeki test geliştirme çabalarına önemli katkılar sağlayabilir.

Bu makalede, psikolojideki davranışların ve yapıların, bir başka ifade ile psikolojik özelliklerin ölçülmesinde kullanılan araçlar için *psikolojik testler* kavramı kullanılmıştır. Bu kavramın kullanılması *psikolojik ölçekler* kavramına tercih edilmiştir. Bunun nedeni, ilk kavramın ikinci kavramı içerecek kadar geniş, eğitimdeki testleri dışta bırakacak kadar sınırlayıcı olmasıdır. Tek başına *test* kavramı kullanıldığı zaman, bununla ifade edilen psikolojik testlerdir.

Davranışların ölçülmesi ve değerlendirilmesinde psikolojik testlerden dünyanın pek çok ülkesinde yaygın bir şekilde yararlanılmaktadır. Hem sayıca testlerin en fazla geliştirildiği hem de ülke sınırları içindeki birçok farklı sosyo-kültürel gruplar üzerinde bunların en yaygın olarak kullanıldığı ülkelerin başında A.B.D. gelmektedir. Bu yönüyle A.B.D. adeta "test zengini" bir ülkedir. Ülkemizin de içinde bulunduğu birçok geliş-

mekte olan ülkede ise test geliştirme çalışmaları çok sınırlı kalmıştır. Bu ülkelerde kullanılan testlerin birçoğunu yabancı kültürlerde geliştirilen testler oluşturmaktadır. Bu tür ülkeler "test fakiri" ülkeler olarak nitelenebilir.

Bir kültürde geliştirilen bir testin başka bir kültürde kullanılması bir yana, testin aynı ülke sınırları içindeki farklı kültürel gruplarda kullanılması bile bu yüzyılın ortalarından itibaren önemli tartışmalara neden olmuştur. Örneğin A.B.D.'nin asıl nüfusunu oluşturan beyazlar ile yine bu ülkede yaşayan Afrika kökenli Amerikalıların, Asya kökenli Amerikalıların ve diğer birçok etnik grupların kültürleri kendi aralarında önemli farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıktan dolayı, beyazların kültürü dikkate alınarak geliştirilen testlerde, özellikle Afrika kökenli siyahların düşük puanlar aldıkları görülmektedir. Araştırmalar kültürün testlerden alınan puanları etkilediği göstermeye başladıkça, testlerin doğrudan kültüre bağlı tanımları yapılmaya başlanmıştır.

Yakın geçmişte Hernstein ve Murray (1994) tarafından *Çan Eğrisi (The Bell Curve)* adıyla yayımlanan kitap, siyahların zeka yönünden beyazlara göre daha az gelişmiş olduğu yönünde bazı iddialar içermektedir. Bu zeka düşüklüğünde kültürün etkisinin ihmal edilmesi, testler ve kültür konusundaki tartışmaları yeniden canlandırmıştır.

Kültürün testler üzerindeki bu önemli etkisinden dolayı bazı psikologlar, içinde kültürel etkinin hiç olmadığı testler geliştirmeye çalışmışlardır. Bu testleri *kültürden bağımsız testler* olarak nitelendirmektedirler. Bazı psikologlar ise ne yapılsa yapılsın kültürden bağımsız test geliştirmenin mümkün olmadığını savunmaktadırlar. Bu maka-

lenin amacı kültür ve testler arasındaki etkileşimi ortaya koyan tartışmaları özetlemektir. Bu amaç doğrultusunda bazı önemli kültürel öğelerin testler üzerindeki etkisi verilmiş, kültürden bağımsız test geliştirmeyi savunan etik yaklaşım ile bunun karşısında yer alan emik yaklaşım tartışılmıştır. Ayrıca test kullanımı ile ilgili ülkemizdeki durum özetlenmeye çalışılarak bazı çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

Kavramsal Çerçeve: Kültürün Tanımı, Bileşenleri ve Psikolojik Testler İle İlişkisi

Kültür nedir?

Kültür, antropolojinin konusudur. Ancak bireyin davranışlarını inceleme konusu yapan psikoloji, kültüre özgü psikolojik özellikleri ortaya koymak amacıyla *kültürel psikoloji* adı altında kültür ile de ilgilenmiştir. Kültürler arası psikoloji de farklı kültürlerin bireyin davranışlarında nasıl farklılaşmalar meydana getirdiğini belirlemek amacıyla kültürü ilgi konusu yapmıştır. Bu iki psikoloji dalı kendi başına bir kültür tanımı yapma çabası içinde değildir. Antropologların yaptığı kültür tanımlarından yararlanmaktadırlar.

Tanımlarda genellikle kültürün farklı yönlerine vurgu yapılmaktadır. Bu tanımlar bir bütün olarak incelendiğinde, kültürün bir toplumda var olan herşeyi içerecek kadar geniş olduğu görülmektedir. Triandis (1972) tarafından yapılan bir tanım, bu genişliğe dikkat çeken ve diğer birçok kültür tanımını

içeren bir tanımdır. Bu tanımda kültür, grubun üyeleri tarafından paylaşılan tutumlar, inançlar, sınıflamalar, beklentiler, normlar, roller, kendi kültürel grubuna ilişkin tanımlamalar, değerler ve bireyler arasında yaygın olan öznel kültüre ait tüm öğeler olarak tanımlanmaktadır. Kültürel grubun dili, tarihi ve üzerinde yaşadığı coğrafi bölgenin kültürün oluşumunda önemli bir yeri olduğu vurgulanmaktadır. Bu kültürel özelliklerin, özellikle de dilin, grubun üyeleri arasındaki etkileşimi kolaylaştırıcı bir özelliği vardır. Tanımda geçen öznel kültür, grubun insan yapısı olan her şeye verdiği öznel tepkilerden oluşmaktadır. Bu öznel tepkiler bakımından her kültürel grup diğerinden ayrılmaktadır. Örneğin, sanat ve eğlence anlayışı kültürden kültüre değişmektedir.

Kültür tanımlarından çıkarılan ortak birkaç nokta daha vardır: İnsanın davranışı, içinde yaşadığı kültüre göre şekillenmektedir ve insanın kendi kültüründen bağımsız davranması pek mümkün olmamaktadır. İnsanlar kültürlerine göre birbirlerinden farklılaşmakta ya da benzerlikler göstermektedirler (Segal, 1986). Tanımlardaki bu ortak noktalar bir bütün olarak incelendiğinde ve kültür “davranış örüntüsüne” indirgenerek tanımlandığında, kültürün testler üzerindeki etkisi daha kolay anlaşılabilir.

Açık ve Örtük Kültür

Bazı araştırmacılar kültürü, klasik tanımlardan farklı bir şekilde ortaya koymaktadırlar. Bu araştırmacılardan biri olan Hall’ın (1977) yaptığı kültür sınıflaması ve bunlara ilişkin tanımlar, kültürün testler üzerindeki etkisini görmemizi kolaylaştırmaktadır. Hall, kültürü *açık (overt) kültür* ve *örtük (covert) kültür* olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Açık kültür din, dil, folklor ve

felsefe gibi ortak yaşam tarzında geçen değerler ve normlardan oluşmaktadır. Bunlardan dil, bir kültürde geliştirilen testin başka bir kültürde kullanılmasında, kültürden bağımsız testler oluşturma çabalarında önemli bir yere sahiptir. Örtük kültür ise, günlük sosyal öğrenmelerden ortaya çıkan davranışsal ve algısal örüntülerden oluşmaktadır. Bu örüntüler çok durağan olmakla birlikte insanın farkında olmadan günlük hayatını kontrol etmektedirler. Örneğin nasıl yürüyeceğimiz, konuşacağımız, vücudumuzu nasıl hareket ettireceğimiz, yüz ifadelerini kullanarak nasıl iletişimde bulunacağımız ve her şeyden daha önemlisi nasıl düşüneceğimiz ve hissedeceğimiz örtük kültürün etkisi altında bilinçsiz işleyen bir süreçtir ve insanların hayatında önemli bir yere sahiptir.

Bir Kültür Öğesi Olarak “Zaman Kullanmanın” Testler ile İlişkisi

Kültürün testler üzerindeki en çarpıcı etkilerinden biri “zaman” kavramının ve anlamının kültürden kültüre değişmesidir. Cevapların doğru olması koşulu ile bir zeka testi ne kadar hızlı cevaplanırsa testten alınan puan da o kadar yükselmektedir. Cevaplayıcı, testin bazı alt bölümlerinde veya maddelerinde doğru cevabı beklenenden daha kısa sürede vermesi durumunda ödül puan almaktadır. Bu ödül puanlar bireyin o maddelerden aldığı puanların, ayrıca buna bağlı olarak da tüm test puanının yükselmesine katkıda bulunmaktadır. Hız testlerinde ise cevaplayıcının zamana karşı yarışması gerekmektedir. Çoğu test için çok önemli olan zaman değişkeni ya da tepki hızı süresinde de kültürel farklılıklar çok önemli

bir rol oynamaktadır. Hall (1977) aslında zamanı kullanmayı bilinçsiz bir şekilde *polikronik/plansız zaman kullanımı (polychronic)* ve *manokronik/planlı zaman kullanımı (manocronic)* kavramları doğrultusunda kültüre bağlı olarak öğrendiğimizi savunmaktadır. A.B.D.'de yaşayan Asya ve Pasifik Adaları kökenliler polikronik zaman yapısına sahiptirler. Bu kişiler için herhangi bir etkinliği gerçekleştirmede belli bir zaman sınırına bağlı kalma ya da o etkinliği gerçekleştirmek için belirlenen saatte hazır bulunma çok önemli değildir.

Amerikan ve Batı kültürüne sahip insanlar ise manokronik zaman yapısına sahiptirler. Bu kişiler zaman sınırına bağlıdırlar ve bir etkinliği, etkinlik için ayrılan zamandan önce bitirmeye çalışırlar. Bu yüzden manokronik zaman yapısı, yerine getirilecek etkinliklerin doğrusal bir şekilde listelenmesini gerektirir. Treuba, Cheng ve Ima (1993) "Hmong" olarak bilinen Asya kökenli Amerikalıların doğrusal bir listeleme ile günlük hayatı yaşama yerine, her şeyi olurlarına bırakmanın daha iyi olduğunu düşündüklerini belirtmektedirler. Onlara göre günlük hayatta acele etmenin bir yararı yoktur. Bu insanların kendilerine zeka testleri uygulandığında polikronik zaman anlayışına göre hareket etmektedirler ve buna bağlı olarak da testten aldıkları puan manokronik zaman anlayışına sahip olan insanlara göre daha düşük olmaktadır. Asya ve Pasifik kökenli insanların sahip oldukları zaman yapısına bağlı olarak "hız"ı zekanın bir göstergesi olarak görmedikleri düşünülebilir.

Zamanı kullanmanın zekanın göstergesi olup olmadığına ilişkin olarak Wober'in (1972), Ugandalılar üzerinde elde ettiği deneyimler ilginç-

tir. Batı kültüründe yetişen Ugandalı öğrenciler Batıdaki zeka anlayışını kabul etmektedirler ve onlara göre "çabukluk" zekanın bir göstergesidir. Oysa Ugandalı köylüler zekayı "yavaşlık" olarak tanımlamaktadırlar.

Hıza ilişkin elde edilen bir başka deneyim Güney Afrika'da yaşayan ve Zuni olarak adlandırılan grupla ilgilidir. Zuni çocuklarına yarışmacı olma yanında işbirlikçi olmayı da öğretmektedirler. Sık sık yarış kazanan bir çocuktan diğerlerinin kazanmasına da fırsat vermesi beklenmektedir. Yani çocuktan, yetenekli olduğunu göstermesi için yarışları kazanması, ancak belli bir noktadan sonra yavaşlaması ve diğerlerinin de kazanmasına izin vermesi istenmektedir (Wober, 1972). Bu da zaman kullanımında hız ve yarışma gibi faktörlerin rolünü göstermektedir.

Cronbach'ın (1990) aktardığı Zuni olmayan bir öğretmenin, bir Zuni sınıfında karşılaştığı deneyim konuyu daha iyi açıklamaktadır. Öğretmen bir grup öğrenciyi ellerinde matematik problemiyle tahtaya göndermiş ve problemi çözenlerin yüzlerini sınıfa dönmelerini istemiştir. Gruptaki en yavaş öğrenci problemi çözene kadar diğer öğrenciler yüzlerini sınıfa dönmemişler, bu öğrenci de problemi çözdüğünde hep birlikte dönmüşlerdir. Bu onların gözünde yavaş öğrenciye karşı bir nezakettir. Cronbach (1990) böyle bir anlayışa sahip olan Zuni kültüründe uygulanan bir grup zeka testinin yanıltıcı sonuçlar verebileceğini belirtmektedir. Bireysel uygulanan testte ise diğer arkadaşlarını düşünen öğrenci yapabileceğinin en iyisini yapmayabilir. Şayet test edilen öğrenci ilk sıradaki öğrenci ise, bazı

maddeleri doğru cevaplayıp cevaplamama konusunda keyfi davranabilir, çünkü bir sonraki öğrencinin sorulara doğru cevap veremeyeceği yönünde endişeleri olabilir.

Alfred Binet, geliştirdiği zeka testindeki problemlere verilen cevapları kültürel yetenekler adını verdiği aile içinde yetişme tarzı, motivasyon, dil, hız, resimlere bakma alışkanlığı ve akademik egzersizler gibi faktörlerle ilişkilendirmiş, üst sosyo-kültürel gruplardan gelen çocukların testteki zamanı kullanmada diğerlerine göre daha başarılı olduklarını gözlemiştir (Cronbach, 1990).

Zeka testlerinin ve diğer birçok testin Batı orta sınıf kültürü dikkate alınarak geliştirildiği artık günümüzde kuşkusuzca kabul edilen bir gerçektir. Bu durum bir kültürde geliştirilen bir testin bir diğer kültürde kullanılabilmesi için uyarlama yapma çalışmalarına bile şüphe ile yaklaşmamızı gerektirmektedir. Bu nedenle, bir testin uyarlama çalışmasına başlamadan önce o test ile ölçülmek istenen özelliğin anlamının kültürden kültüre değişip değişmediğine bakmak gerekmektedir. Bu tür saptamalardan sonra uyarlama çalışmasını başlatmak daha anlamlı olacaktır.

Kültür ve İletişim

Örtük kültürün bir diğer boyutu iletişimdir. Hall (1977), iletişimi *yüksek bağlamda iletişim* (*high-context communication*) ve *düşük bağlamda iletişim* (*low-context communication*) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Yüksek bağlamda iletişimde, açık ve akıcı bir sözel dilin kullanılmasına gerek yoktur. İletişimin içinde gerçekleştiği birçok şey, örneğin sözel olmayan işaretler, semboller, insanlar tarafından paylaşılan tahmin ve sanılar, bu iletişime yön vermektedir. Düşük bağlamda

iletişim ise açık bir dilin kullanılmasını ve ifadelerin içten olmasını gerektirir. Bu iletişim türleri test uygulama sırasında test veren ve alan arasında iyi bir ilişki kurmada çok önemlidir.

Uzakdoğu kültürüne sahip insanlar genellikle düşük bağlamda iletişime başvurmaktadırlar. Sosyal ilişkilerde oldukça kibar ve hatta uysal olmalarına rağmen, herhangi bir anlaşmazlık durumunda bir uyarıcı işaret vermeksizin düşmanca tavırlar gösterebilmektedirler. Bu durum, etkileşimde bulunanların farklı etkileşim türlerini kullandıkları durumlarda daha sık gözlenmektedir (Coker, 1988). Johnson (1988), benzer tartışmaları A.B.D. ve Avrupa'da yaşayan Afrika kökenli öğrenciler için de ortaya koymaktadır. Testi alan ve uygulayan kişiler arasındaki iletişime bağlı kültürel çatışmaları bir dereceye kadar da olsa önlemek için test geliştirme, siyahlara test uygulama ve sonuçları yorumlama süreçlerinde daha fazla sayıda siyah uzmana yer verilmesini önermektedir.

Wierzbicka'nın (1991) Japon öğrencilerin test edilmesi sırasında edindiği bazı gözlemler iletişimin kültürel açıdan önemini göstermektedir. Japonlar, testin maddelerine vermeleri gereken cevabın olumsuz olduğu durumlarda veya test uygulayıcısı ile fikir birliği içinde olmadıkları halde "hayır" sözcüğünü kullanmaya istekli görünmemektedirler.

Belli başlı bazı sözcükleri kullanma yönünde isteksiz davranma Vietnamlılar için de geçerlidir. Vietnamlılar ayrıca dolaylı mesajlar göndermek için sözel iletişime fazla başvurmamaktadırlar. Bu insanlar daha çok

sözel oymayan iletişime başvurmayı tercih etmektedirler. Bu yüzden bir Vietnamlı, farklı kültürden biri ile iletişim kurmaya çalışıldığında sorunlar yaşayabilmektedir. İletişim kurarken kullandığı mesajlarla neyi ifade etmek istedikleri sorulduğunda, genellikle karşıdaki kişi tarafından yanlış anlaşıldıkları görülmektedir (Coker, 1988). Yanlış anlamaları önlemek için Asya ve Afrika kültürüne mensup çocuklar test edilirken test uygulayıcısının sabırlı olması, olumsuz iletişimin gerçekleştiği anlık durumlarda iletişimi bırakmaması gerektiği vurgulanmaktadır (Matsuda, 1989).

Sözsüz iletişimin önemli bir ögesi olan *semboller* yüksek bağlamda iletişim için olduğu kadar sosyal iletişim için de çok önemlidir. Sembolün bir parçası olan el hareketlerinin veya mimiklerin anlamı, içinde yer aldığı sosyal bağlam tarafından belirlenmektedir. Bu nedenle, sembollerin anlamları da bazen bir kültürden diğerine değişebilmektedir. Sosyal bağlamın değiştiği kültürlerde ise aynı semboller tamamen zıt anlamlar kazanabilmektedir (Franzoi, 1996). Örneğin, Kuzey Amerika'da işaret parmağının diğer parmaklar avuç içinde birleşecek şekilde kapatılarak havaya kaldırılması grup içindeki bir insanın konuşmak için izin istediğini göstermektedir. Bu el hareketi ülkemizde de aynı anlamda kullanılmaktadır. Özellikle okullarda söz isteyen öğrenciler, bu isteklerini bu sembol ile ifade etmektedirler. Aynı el hareketi işaret parmağı kulağı gösterecek şekilde daireler çizerek kullanıldığında ise anlamı değişmektedir. Arjantin'de bu hareket birilerinin telefonda beklendiğini ifade etmektedir. Kuzey Amerika, Rusya ve Japonya'da ise başı ile ilgili bir problemi olduğunu (örneğin, baş ağrısının olması) göstermektedir.

Kolun yukarı doğru kaldırılarak başparmak ile işaret parmak uçlarının çember oluşturacak şekilde birleştirilmesi, diğer parmakların açık tutulması Fransa'da bir şeyin "berbat", "değersiz" olduğu anlamına gelmektedir. Kuzey A.B.D. ve Rusya'da "çok iyi" anlamında kullanılmaktadır.

Amerika'da yaşayan birçok insan "sürpriz bir durumu" ve "şaşkınlığı" ifade etmek için kaşlarını kaldırarak sözel iletişime destek vermektedirler. Pasifik Okyanusu'ndaki Marshall adalarında yaşayan insanlar için ise bu davranış "herhangi bir şeyi doğrulama/onaylama" anlamına gelmektedir. Yunanistan da ise aynı davranış "aynı fikirde olmama" anlamında kullanılmaktadır (Cohen, 1971).

Testi veren ile test alanın farklı kültürlerden geliyor olmaları test uygulaması sırasında bazı sorunların yaşanmasına neden olabilir. Test uygulayıcılarının testi alanın sembollerini fazla kullanma davranışına ve bunların kendisi tarafından yanlış yorumlanmasına karşı dikkatli olması gerekmektedir. Çünkü bazı kültürlerde çocuklar ana-babaları tarafından el kol hareketleri, mimik ve jestleri kullanmaları için özendirilmektedirler (Vernon, 1970). Testi alan tarafından sembellere fazla başvuruluyor ise test veren yanlış anlamaları önlemek için, "Ne demek istediğini açıklar mısın?", "Bunu biraz daha açar mısın? gibi sorularla testi alanın sözel tepkilerini daha fazla kullanmasına yardımcı olabilir.

İlgili literatürde, bizim kültürümüzde kullanılan sembollerin diğer kültürlerdekine hangi yönlerden benzediği veya farklılıklar gösterdiğine dair çalışmalara rastlanamamıştır.

En azından yukarıda verilen örnek bakımından hem Yunan kültürü hem de Amerikan kültürü ile benzerlik gösterdiğimiz söylenebilir. Çünkü, yerine göre hem “hayret/şaşkınlık” hem de “bir şeyi kabul etmeme/onaylamama” durumlarında kaşlarımızı kaldırırız. Bu davranış bakımından Marshall Adası’ndaki insanlardan farklılaştığımız ise çok açıktır.

Çok kültürlü toplumlardaki test uygulamaları kültürel davranışlardaki bu tür farklılaşmalardan dolayı özel bir önem taşımaktadır. Kültürel antropolojinin araştırma ve incelemelerinden psikolojinin yararlanması hatta kültürel, yerel (indigenous) ve kültürler arası psikoloji ile psikometrinin işbirliğine girmesi sorunun çözümüne yardımcı olabilir.

Psikolojik Testlerin Tanımı

“Kültür” kavramının tersine, psikolojik testlerin çok sayıda tanımı yoktur. Anastasi (1988) psikolojik testleri, davranış örneklemelerini ölçen standart ve nesnel ölçme araçları olarak tanımlamaktadır. Cansever (1982) ise testleri, kişinin davranışını standart koşullar altında gözlemek için kullanılan sistematik bir yöntem olarak tanımlamaktadır.

Good’un (1959) tanımına göre ise testin iki farklı boyutu vardır: (1) bireyin cevap vermesi için bir takım soruların veya görevlerin olduğu ölçme aracı, (2) iki veya daha fazla bireyin davranışını karşılaştırmak amacıyla kullanılan sistematik işlemler bütünü.

Öner (1994a), psikolojik testleri, davranış örneklemelerini ölçme ve değerlendirme yoluyla gelecekteki davranışları yordama amacını taşıyan

araçlar olarak tanımlamaktadır. Gregory (1992) ise testleri, insan davranışının genelinden ya da duruma ilişkin davranışından temsili bir örnekleme ölçen, bu ölçümün sonucunda bir sayıya veya gruplamaya ulaşan, elde ettiği sonucu o teste ait norm ve standartlarla kıyaslayarak genel davranışa ilişkin öngörüde bulunmaya yarayan standartlaştırılmış araçlar olarak tanımlamaktadır.

Cronbach (1990) testleri tanımlarken bireylerin davranışlarının karşılaştırılmasını ön plana çıkarmakta, testleri ‘iki veya daha fazla bireyin davranışını sistematik olarak karşılaştırma’ olarak tanımlamaktadır.

Yukarıda Gregory’nin (1992) yaptığı tanım, diğer tanımların hepsini içerecek kadar kapsamlıdır. Bu tanımlara bir bütün olarak baktığımızda testlerde ölçme konusu olan şeyin davranış örneklemeleri olduğu anlaşılmaktadır. Davranış denen şey de doğrudan kültür tarafından şekillendiğine göre, psikolojik testlerin ve psikolojik ölçmenin kültürden etkilenmesi kaçınılmaz gibi görünmektedir. Bu noktada, çeşitli yaklaşımlarla kültürel etkiden arınık testler geliştirmenin mümkün olup olmadığı sorusu sorulabilir.

Anastasi (1988) ve Cronbach (1990) kültürün tanımı ve insan davranışı üzerindeki etkisi düşünüldüğünde, kültürden bağımsız bir psikolojik ölçme aracı geliştirmenin mümkün olmadığını belirtmektedirler. Yani bütün davranışlar kültürel faktörler tarafından belirlenmediğine, testlerle yoklanan davranışlar da bu davranışlardan alınan örnekler olduğuna göre, kültürden bağımsız test geliştirme çabaları pek de anlamlı değildir. Yine de bu

görüşlerin aksini savunanlar tarafından kültürel etkiden uzak testlerin geliştirilmeye çalışıldığı ve bu yönde bazı testlerin ortaya konduğunu görüyoruz. Bu tartışmalara ayrı başlıklar altında aşağıda yer verilmiştir.

Psikolojik ölçme araçlarına ilişkin yukarıdaki tanımların ortaya koyduğu bir başka nokta daha vardır: Testler genellikle, iki veya daha fazla bireyi, ölçmeye konu davranış örneklemi arasında karşılaştırmak üzere kullanılmaktadır. İki birey veya grup aynı kültürden geliyorsa, testlerin kültüre uygunluğu ve testlerden elde edilen sonuçların karşılaştırılabilirliği açısından fazla bir sorun yoktur. Ancak, bireylerin farklı kültürlerden gelmeleri durumunda ne yapılmalıdır? *Kültürler arası psikoloji* ve *etik (etic) yaklaşım* bu soruya cevap bulmaya çalışmaktadır. *Kültürel psikoloji* ve *emik (emic) yaklaşım* ise getirdiği görüş ve örneklerle sorunun çözümüne yardımcı olmaktadır. Bu kavramlara dilin testler üzerindeki etkisi anlatıldıktan sonra tekrar dönülecektir.

Bir Kültür Ögesi Olarak Dilin Psikolojik Testler Üzerindeki Etkisi

Bir testin belli bir kültürde geliştirilmesi tamamen o kültürün ihtiyacının sonucudur. Yabancı testleri kullanan ülkelerin önemli bir bölümü, batı kültüründe geliştirilmiş olan testleri ya dillerine çevirerek ya da uyarlayarak kullanmaktadır. Bu durumda ortaya çıkan sorunlar yabancı kaynaklı testlerin bir diğer kültüre çevirisinin yapılmasını tartışma konusu yapmaktadır. Bu tartışmalara girmeden önce aşağıda "dil" in ne olduğu ve testlerin kullanımında neden bu kadar önem taşıdığı tartışılmaktadır.

Dilin Tanımı ve Testlerde Dilsel Yanlılık

Dil, "insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için, içinde sözcükler ve işaretler kullandıkları iletişim aracı" olarak tanımlanabilir ve testlerle iki ayrı boyutta ilişkilendirilebilir: (1) Test veren ve test alan kişiler açısından dil, (2) test içeriği olarak dil.

Cronbach (1990) testi verenin dilini onun yaşı, cinsiyeti gibi temel özelliklerden biri olarak görmektedir. Ancak buna rağmen, dilin test uygulamada üstesinden gelinemeyecek bir problem olmadığını düşünmektedir. Örneğin Batılı bazı psikologlar dillerini hiç bilmedikleri bazı kabilelerde "pandomim" tekniğini kullanarak labirent testlerini başarı ile uygulamaktadırlar.

Konuya testi alan bireyler açısından bakılacak olursa, birden fazla dili konuşan bireylerin daha iyi bildikleri dilde test edilmeleri gerektiği belirtilmektedir. Bu yapılmadığı takdirde dil yanlılığı ortaya çıkabilir. Bu yanlıktan kaçınmak için çok kültürlü toplumlarda testlerin azınlık gruplarını da kapsayacak şekilde standartlaştırılması önerilmektedir (Pennock, 1990).

Psikolojide ve eğitimde ölçme ile ilgili pekçok standartlar ve etik ilkeler geliştirilmektedir. Son yıllarda Amerikan Eğitim Araştırmaları Birliği, Amerikan Psikologlar Birliği ve Eğitim Ölçümleri Uluslararası Konseyi'nin (1997), Türk Psikologlar Derneği tarafından Türkçe'sinin de yayınlandığı, *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme Standartları* adlı çalışması bu konuda ilkeler ortaya koymaktadır. Bu çalışmada iki dili birden konuşan

bireylere test uygulamanın önemi şu şekilde vurgulanmaktadır:

“İki veya daha fazla dili bilen bireyler, her dili konuşma, yazma, işitsel olarak anlama ve okuma becerileri yönünden epeyce farklılık gösterebilirler. Bu yetenekler, iletişimin sosyal veya işlevsel durumlarından etkilenebilir. Bazı insanlar, aynı anda iki ya da üç dili birbirine karıştırarak sosyal ve kültürel olarak kabul edilebilir konuşma biçimleri geliştirebilirler. Bireyler iki dil de bilseler, kendilerine daha az bildikleri dilde problem çözme görevi verildiğinde, bu görevleri daha yavaş, daha az doğru ve daha az etkin bir biçimde tamamlayabilirler. Dolayısıyla, testlerin geliştirilmesi, seçilmesi, uygulanması ve test performansının yorumlanmasında dilin dikkate alınması önemlidir”(s. 91).

Aynı dil, ülke sınırları içinde birçok yerde kullanılıyor olabilir. Yine de ortak dilin kullanımı bazı alt kültürel gruplarda farklılıklar gösterebilir. Deneyimler, Amerikan şehirlerinde yaşayan siyahların kendi aralarında kullandığı ve “Siyah İngilizcesi” olarak adlandırılan bir dilin olduğunu göstermekte, yapılan araştırmalar da siyahların bu dilde test edilmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır. Örneğin, Scheunneman (1982a) testteki yanlılığın birçok şekilde ortaya çıkabileceğini (örneğin, cinsiyet, etnik köken vb.) bunlardan birinin de kültürel boyutta dil olabileceğini belirtmektedir. Eğer testteki maddeler testi alan gruplara tanıdık olmayan bir dil içeriyor ise, bu gruplar aleyhine bir yanlılığın ortaya çıkması kaçınılmazdır. Scheunneman’ın (1982b) verdiği bir örnek, dilsel yanlılığın nasıl ortaya çıktığını çok iyi açıklamaktadır. Başlangıç sesi “hand” sözcüğünün başlangıç sesi ile aynı olan sözcüğün işaretlenmesinin istendiği bir test maddesinde siyah öğrencilerin birçoğu “car” seçeneğini işaretlemişlerdir. Oysa doğru cevap “heart” seçene-

ğidir. Bunun nedeni, kendi aralarında kullandıkları siyah İngilizcesinde “car” sözcüğünü “hog” sözcüğü yerine kullanmalarındır ve “hog” sözcüğünün başlangıç sesi “hand” sözcüğünün başlangıç sesi ile aynıdır. Siyah öğrenciler problemi doğru anlamışlar ancak dil farklılığı nedeni ile doğru seçeneği bulmakta başarısız olmuşlardır.

Hambleton ve Rodgeds (1995) test maddelerinin yaygın bir kültür veya alt kültürler aleyhine dilden kaynaklanan yanlılıklar oluşturmaması için şu üç sorunun cevaplanması gerektiğini belirtmektedirler: (1) Madde, farklı alt sosyo-kültürel gruplar için farklı anlamlara gelen veya o alt gruplara tanıdık olmayan sözcükler içermekte midir? (2) Madde, anlaşılması güç olan sözcükler içermekte midir? (3) Madde, belli bir yöreye özgü ya da ülke çapında yaygın kullanılmayan sözcükleri içermekte midir?

Cronbach (1990), bütün testlerdeki performansın bir şekilde dilden ve bir bütün olarak kültürden etkilendiğini, ne yapılsa yapılsa kültürden bağımsız test geliştirmenin mümkün olmadığını vurgulamaktadır. Ancak, aşağıda önerdiği önlemlerle yeni geliştirilen bir testin veya bir kültürden diğerine uyarlanan testin kültürden etkilenme derecesinin azaltılabileceğini belirtmektedir. Bu öneriler şunlardır: (1) Bellek ve görsel algı gibi fonksiyonlar söz konusu olduğunda, o toplumdaki bireylerin günlük davranışlarını nasıl yerine getirdiklerini gözlemleyiniz. Bu davranışlar arasında üzerinde kontrol edilebilen standart görevler düzenlenmelidir. (2) Şayet amaç hızı ölçmek değil ise, zaman sınırlandırması

getirilmelidir. (3) Testi mümkün olduğunca neşeli veya dramatik bir oyun haline getirilmelidir. (4) Yönergeleri film veya video-kaset ile veriniz. (5) Anadilde bile olsa sözel yönergelere olabildiğince az başvurulmalıdır. (6) Testteki maddeleri, türlerine göre kendi içinde bir sınıflama yaparak verilmelidir. (7) Testi alan kişinin kullanması mümkün olan bütün teknikleri ona öğretilmelidir (örneğin blokları nasıl yerleştireceğini, döndüreceğini vb.). (8) Tepkileri iyi veya kötü olarak sınıflamada yararlandığınız standartlar konusunda testi alanları bilgilendirilmelidir.

Test Çevirisinde ve Uyarlamada Dil Faktörü

Bir kültürde geliştirilen testin başka bir kültürde kullanılması için testin uyarlanması gerekmektedir. Testin sadece çevirisinin yapılarak kullanılması beraberinde çeşitli sorunları getirmektedir. Manester ve Havighurst (1972), bir dilden başka bir dile çevirisi yapılan testin aslında çevirinin yapıldığı dilde başka bir test ile sonuçlandığını şu şekilde ifade etmektedirler:

“...Bir zeka testindeki sözcüklere dayalı maddeler bir sosyo-kültürel gruba diğerinden daha tanınmış gelebilir. Bir İngilizce sözcük testinin maddelerinin İspanyolca’ya çevirisi oldukça farklı güçlük derecesi olan yeni bir test ile sonuçlanabilir, çünkü çeviride kullanılan sözcüklerin güçlük düzeyi ile orijinal testteki sözcüklerin güçlük düzeyi aynı olmayabilir” (s. 8).

Ülkemizde yaşanan bazı örnekler bir testin yalnızca çevirisinin yapılarak kullanılamayacağını göstermektedir. Örneğin Wechsler Çocuklar için Zeka Ölçeği’nin uzun bir süre boyunca 1978 yılında Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü tarafından yapılmış olan çevirisi kullanılmıştır. Ölçeğin bu şekilde kullanılmasından dolayı birçok uygulama sorunları yaşanmıştır. Bu sorunlardan

dolayı Savaşır ve Şahin (1988) tarafından ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması için çalışmalar başlatılmıştır. Çalışmaların ilk aşaması olarak yaş gruplarına göre alt testlerdeki başarı düzeylerinin ve soruların güçlük düzeylerinin saptanması yerine, yenilerinin geliştirilmesi için hazır uygulamalardan bilgi sağlama yoluna gidilmiştir. Ankara’da üniversite hastaneleri kliniklerinde, iyi yetişmiş elamanlar tarafından uygulanan 403 cevap formu toplanarak, bunlar üzerinde analizler yapılmıştır. Bu araştırmada, soruların sırasında önemli değişiklikler yapılması gerektiği ortaya çıkmış, çeviri yoluyla yapılan uyarlamanın yeterli olmadığı anlaşılmıştır. Daha sonraki aşamada ise ilkökul kitaplarındaki sözcüklerin sıklık çizelgeleri geliştirilmiş ve yaklaşık 36.000 sözcüğü kapsayan listelerden ölçeğin “sözcük dağarcığı” alt testini oluşturmak üzere 36 sözcük seçilmiştir.

Adı geçen yukarıdaki ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması sırasında yürütülen çalışmalar, ülkemizdeki test uyarlama çalışmalarını için önemli bir örnek olarak düşünülebilir. Bir kültürde geliştirilen testin başka bir kültüre çevirisini denetlemek için yararlanılabilecek birçok niteliksel yöntem olsa da, yukarıdaki çalışmada olduğu gibi testin uyarlanmasında kendi kültürümüzdeki sözcük ve kavramlardan yararlanılmalıdır.

Yukarıdaki testte olduğu gibi, sözel zekayı ölçmek amacıyla çoğu yetenek ve zeka testinde dile dayalı kavramlar, sözcükler kullanılmaktadır. Bu kavramlar veya sözcükler genellikle bu tür testlerin *sözcük dağarcığı* alt testinde yer almakta ve testi alanların bunların

anlamını açıklaması beklenmektedir. Öyle ki, Batı kültüründe geliştirilen testlerin bazı Afrika kültürlerinde çevirisi yapılarak kullanıldığında önemli sorunlarla karşılaştığı görülmüştür. Çünkü bu kültürlerde diğer kültürlerde kullanılan bazı sözcüklerin kullanımı yoktur. *Kar* sözcüğü bunlardan biridir. Buna karşılık Eskimo kültüründe ise *kar* için 16 farklı sözcük bulunmaktadır. Her bir sözcük farklı bir kar yapısını açıklamaktadır. Bu sözcüklerin her birinin önemli ayırt edicilikleri vardır ve biri diğerinin yerine kullanılmamaktadır (Vernon, 1970). Berry (1966) Eskimoları ve Temneleri karşılaştırdığı bir çalışmada benzer şekilde Eskimoların Temnelere göre daha fazla geometrik-uzaysal ve bölgesel sözcüklere sahip oldukları görmüştür. Bu kültürel karşılaştırmalar her toplumun kendi kültüründe karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelmeye yeterli olacak güçte ve zengin bir dil geliştirdiklerini göstermektedir.

Testlerde Sözcüklerin İma ve Sözlük Anlamları

Testlerde kullanılan sözcüklerin gerçekte iki anlamı vardır. *Sözlük anlamı (denotation)* sözcüğün sözlükte geçen anlamıdır. Sözcüğün *ima anlamı (connotation)* ise onun çağrışımlarından ve duygusal anlamlarından oluşur.

Sözcükleri sınıflandırma kuramı, sözcüklerin hem sözlük anlamı hem de ima anlamı üzerine kuruludur. Örneğin ders kitabı sözcüğü örnek olarak alınabilir. Ders kitabı bir sözcük olarak kitabın şekli, büyüklüğü, yapısı gibi bazı algısal nitelikleri içerir. İçinde bilgiler vardır. Bütün bu nitelikler yardımıyla bir kişi diğeriyle iletişim kurar. Dilbilimciler bu nitelikleri sözcüğün sözlük anlamı ile ilgili boyutlar olarak görmek-

tedirler. Kitap sözcüğü söylendiğinde her birimizde farklı çağrışımlar oluşabilir: ders çalışma, sınıf geçme, sıkıcılık, testler, kaygı vb.. İşte sözcüğün bu tür nitelikleri ise onun ima anlamlarıdır ve ima anlamları bireyden bireye, kültürden kültüre değişmektedir.

Zeka testlerindeki "sözcük dağarcığı" alt testindeki sorulara testi alanın verdiği cevaplar puanlanırken o sözcüğün sözlük anlamı dikkate alınmaktadır. Testi alan, sözcüğün sözlükte belirtilen temel bir işlevini açıkladığı zaman o sözcük için alınabilecek en üst puanı almaktadır. Puanlamada sözcüğün ima anlamı dikkate alınmamaktadır. Bir standart oluşturmak, sözcük anlamında kültürler arası evrenselliği yakalamak gibi nedenlerden dolayı sözcüğün sözlük anlamının dikkate alınması gereği açıktır. Testi alanın ima anlamı ile sözcüğü açıklaması, sözcüğün anlamını bilmediğini göstermeyebilir. Sözcüklerin ima anlamı kültürden kültüre değişebileceği gibi, bazı kültürlerde ima anlamı, sözlük anlamından daha açıklayıcı olabilir.

Yöresel Dil Lehçeleri ve Testler

Farklı kültürlerdeki bireyler farklı dilleri öğrenmektedirler, farklı alt kültürlerdeki bireyler de kendi aralarında *lehçe* denen ana dilin değişik bir şeklini kullanmaktadırlar. Amerikan İngilizcesinin bilinen en iyi lehçesini Kuzeybatı'da, New York'ta ve Orta Batı ile Batı'da konuşulan lehçeler oluşturmaktadır. Bu lehçeler *standart* veya *yaygın lehçe* olarak adlandırılmaktadır. Amerika'da yaşayan siyahlar, ders kitaplarında yazılı olan ve ülke televizyonlarında konuşulan bu standart Amerikan lehçesinden farklı bir lehçeyi

kullanılmaktadırlar. Bu lehçeyi kullanırken sesleri oldukça farklı bir şekilde birleştirmektedirler. Sesleri bir araya getirerek sözcükler oluşturmada kullandıkları kurallar çok farklıdır. Daha da önemlisi siyah lehçe grameri ile İngilizce ders kitapları ve sözlüklerdeki standart lehçe grameri arasında birçok farklılıklar söz konusudur (McKeachie, Doyle ve Moffett, 1976).

Siyahların kullandığı lehçe ile A.B.D.'de kullanılan yaygın standart lehçe arasındaki farkın testler üzerindeki etkisi birçok araştırmacı tarafından ortaya konmuştur. Önceleri siyahların okullarda beyazlar kadar iyi öğrenemedikleri, daha az zeki oldukları düşünülürken, bu araştırmalarla farklılığın önemli kaynaklarından birinin lehçe olduğu görülmüştür. Bereiter ve Engelman (1966) beyazlar ve siyahlar arasındaki farklılığı, siyahların kullandığı lehçenin onların mantıksal düşünme ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisi ile açıklamaktadırlar. Siyahların kullandığı lehçe beyazların mantıksal düşünme ve problem çözme için kullandığı lehçe ile uyumsuzdur. Lehçe farkı yüzünden bazen siyahların testlerde kendilerinden beklenen görevleri yeterince yerine getirmeleri mümkün olmamaktadır. Bu yüzden her şeyden önce siyah lehçesini kullanan siyah çocuklara standart Amerikan lehçesi ile konuşmalarının öğretilmesi önerilmektedir. Ancak bu durumda dil onlar için uygun bir düşünce aracı olacaktır. Labov (1972), Bereiter ve Engelman'ın lehçe ile ilgili saptamalarıyla tutarlı olarak siyah lehçesi ile konuşan bir siyah çocuğun öğretmeninin standart lehçe ile konuştuğu ve de ders kitaplarının bu lehçe ile yazıldığı, test sorularının standart lehçeye göre doğru veya yanlış olarak yargılanmasının istendiği bir ortamda testlerin yanlış sonuçlar vermesinin hiç de sürpriz olma-

yacağını belirtmektedir. Yine aynı bakış açısıyla test yönergesinin standart lehçe ile verildiği, gramer ve sözcük bilgisinin standart lehçeye göre düzenlendiği bir yerde siyah çocuklarının zeka testlerinde zayıf performans göstermelerinin normal karşılanması gerektiğini de belirtmektedirler.

Amerikan Psikologlar Birliği (1997) Standartlar Kitabında "lehçe" konusu üzerinde önemle durulmakta, psikometrik özelliklerin diller veya lehçeler için karşılaştırılabilir olduğunu varsaymanın mümkün olmadığı belirtilmektedir. Çünkü, farklı dil ve lehçelerde, birçok sözcük farklı kullanım sıklığına veya güçlük düzeyine sahiptir. Dolayısıyla anlam olarak, iki dilde birbirine yakın görünen sözcükler, testin kullanım amacı açısından iki dilde önemli farklar gösterebilir. Çeviri versiyonda test kapsamı uygun olmayabilir. Örneğin, İspanyolca okuma becerisi olarak kullanılmak için çevrilen bir İngilizce okuma becerisi testi, İspanyolca konuşan öğrenciler için eş anlamlı kapsama sahip olmayabilir.

Yukarıda adı verilen standartlar ile ilgili çalışmada dil ve lehçe ile ilgili uyulması gereken standartlar verilmektedir. Bunlardan konu ile doğrudan ilgili görülen dördü aşağıda verilmiştir.

Standart 13.1 İngilizce'yi yabancı dil olarak konuşan veya İngilizce'nin bazı lehçelerini kullanan bireyler için ölçme, dil farkına bağlı olarak testin güvenilirlik ve geçerliğini tehlikeye sokacak faktörleri en aza indirecek biçimde tasarlanmalıdır.

Standart 13.2 Test yayıncıları tarafından önerilen dile ait değişiklikler testin el kitabında ayrıntıları ile betimlenmelidir.

Standart 13.3 Bir test ana dili farklı olan bir gruba uygulanacaksa testi geliştirenler ve yayınlayanlar, testi doğru vurgulamak ve yorumlamak için gereken bilgiyi sağlamalıdır.

Standart 13.4 Bir test, bir dil veya lehçeden diğerine çevrildiği zaman testin, hedeflenen dil grubu için geçerlik ve güvenilirliği belirlenmelidir.

Ülkemiz, birçok kültürel özellikte olduğu gibi kullanılan yöresel lehçelerin zenginliği ile tam bir kültür mozaiği görünümündedir. İster kendi kültürümüzde geliştirilmiş olsun isterse Batı kaynaklı olsun kullanılan testlerin ana dili Türkçe olan ancak farklı lehçeleri kullanan sosyokültürel gruplar üzerindeki uygulamalarından elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir. Kullanılan dil ve lehçe farklılığının testteki performansı nasıl etkilediğine bakılabilir.

Sözel Olmayan Testler

Sözel olmayan testler "sözel dili içermeyen bilişsel süreçleri ölçmek üzere tasarlanmış testler" olarak tanımlanmaktadır (Croft, 1982). Bu tür testler genellikle sözel olmayan bir niteliğe ait genel zihinsel yetenekleri ölçmeyi amaçlayan şekiller, resimler, modeller, küpler ve dizilerden oluşur. Bu tür içeriğin kullanılmasının nedenleri arasında dilin testler üzerindeki etkisinin olabildiğince aza indirilmesi, uygulama kolaylığı sağlanması, performansa dayalı zihinsel fonksiyonların ölçülmesine imkan vermesi sayılabilir. Sözel olmayan testler aynı zamanda kültürden bağımsız testler olarak da nitelenmektedirler.

Bunlardan bazılarını örnek olarak Leiter Uluslararası Performans Ölçeği (The Leiter International Performance Scale), Sequin Şekil Tahtası Testi (Sequin Form Board), Knox Küp Testi (Knox Cube Test), Lorge-Thorndike Zeka Testleri (The Lorge-Thorndike Intelligence Tests) verilebilir. Bu testlerden bazılarının, örneğin Lorge-Thorndike Zeka Testi'nin, kültür yüklü oldukları yönündeki eleştiriler dikkate alınarak aynı yaş düzeyleri için sözel ve sözel olmayan formları vardır.

Yukarıdaki testlerin hem içeriğinde, hem de yönergelerinde dilden olabildiğince az şekilde yararlanmaya çalışılmıştır. Genel olarak testi alan bireye testin ilk maddelerinin nasıl cevaplandığı gösterilmekte diğer maddeleri ise kendi başına cevaplanması beklenmektedir. Örneğin, Kohs tarafından geliştirilen Kohs Blok Dizayn Testi'nin uygulanması çok kolaydır ve dili gerektirmemektedir. Test herbir yüzü kırmızı, mavi, beyaz, sarı-mavi, ve kırmızı-beyaz olarak boyanmış olan küplerden oluşmaktadır. Bir dizi kartta bulunan renkli şekiller testi alana gösterilmekte ve testi alanın küpleri kullanarak bunların aynısını yapması beklenmektedir.

Dünyada ve ülkemizde yaygın kullanımı olan bazı testler hem sözel hem de performans alt bölümlerinden oluşmaktadır. Bu alt bölümlere bağlı olarak sözel ve performans olmak üzere iki ayrı puan türü elde edilmektedir. Bu testlere örnek olarak, Wecshler Yetişkinler ve Çocuklar için Zeka Ölçekleri verilebilir. Wecshler testlerinde olduğu gibi iki ayrı puan türü vermese de örneğin Stanford-Binet Zeka Testi de sözel ve performans olmak üzere iki

tür içerikten oluşmaktadır. Bazı testlerin sözel ve performans olmak üzere farklı puan türü verecek şekilde düzenlenmesi, yani sözel bölüme ek olarak performans bölümünün de teste konmasının nedenleri arasında test puanlarını bir dereceye kadar kültürden uzak tutma çabasının olduğu düşünülebilir.

Sözel ve performans olmak üzere farklı alt bölümlere sahip testlerin bu bölümleri arasında belirgin puan farklılıkları görülüyorsa, test uygulayıcısı puanların yorumlanmasında dikkatli olmalıdır. Sözel bölümden elde edilen puan düşük, buna karşılık performans bölümünden elde edilen puanın yüksek olması, testi alan bireyin kültürel yönden dezavantajlı olmasının bir göstergesi olabilir.

Zeka testlerinde sözel içeriğe hiç yer verilmemesi gerektiğini savunan görüşler de vardır. Thorndike (1968), Stanford-Binet türü testlerin sözel içeriğinin testin uygulandığı çocukları cezalandırdığını belirtmektedir. Çünkü, bu testler ve diğer birçok grup testi sözcüklerin kullanımına ve sözcükler arasındaki ilişkilerin kavranmasına dayanan görevler içermektedirler. Diğer yandan bu tür testlerin, testin içinde geliştirildiği dili bilmeyen bireylere uygulanması çok zordur.

Thorndike'in (1968) eleştirisi aslında bu yüzyılın ortalarında sözel içeriğe sahip bütün testlere getirilen yoğun eleştiri dile getirmektedir. Çünkü bu yıllarda sosyo-kültürel yönden dezavantajlı olan çocuklara uygulanan sözel içerikli testlerden alınan sonuçlara göre birçok çocuk okullarda özel eğitim veya tamamlama programlarına gönderilmiştir (Armour, 1992).

Yazıya veya konuşmaya dayalı bir dili gerektirmemesinden dolayı, "sözel olmayan" sözcüğünden yola çıkarak sadece testin içeriği üzerinde yoğunlaşmanın, testi alanın testteki davranışlarını göz ardı etme ve yanlış anlamalarla sonuçlanabileceği belirtilmektedir (Anastasi, 1988). Örneğin, sadece resim ve figür içerikli sözel yetenek testleri geliştirilebilir. Bu testler ilkökul öğrencilerine uygulanarak onların sözcük veya cümle düzeyleri tespit edilebilir. Bu tür testlere "sözel olmayan" testler yerine "okumaya dayalı olmayan" testler demek daha uygundur. Peabody Resim Kelime Testi (The Peabody Picture Vocabulary Test) gibi bazı testler ise tamamen resimlerden oluşmaktadır. Bu resimler aracılığıyla ilkökul çağı çocuklarının sözel kavramlarda ne kadar iyi oldukları belirlenebilmekte, çeşitli alanlardaki bilgileri ölçülmektedir. Bu testte olduğu gibi sadece resimlerden oluşan testlerin ise "sözel olmayan testler" yerine "resimsel" testler olarak adlandırılması daha uygun görülmektedir.

Sözel olmayan testlerin aslında dile dayalı testlere göre daha fazla kültürel yanlılıklar içerebileceği öne sürülmektedir. Örneğin, birçok farklı kültürel gruplarla yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar, performans testlerinde ve sözel olmayan testlerde, sözel testlerde olduğundan daha fazla kültürel grup farklılıkları olduğunu göstermektedir (Anastasi, 1988; Jensen, 1968). Bunun nedeni olarak, performans ait dilin aslında bir kültürel algıdan oluşması gösterilmektedir. Testteki bir resmi farklı bir kültürün temsili diline çevirmek oldukça güçtür. Ancak sözel içeriği çevirmek görece daha kolaydır.

Kültür, Emik ve Etik Yaklaşım

Kültürden bağımsız test geliştirme ile ilgili tartışmaların merkezinde iki yaklaşım yatmaktadır. Bunlardan biri *etik yaklaşım* diğeri ise *emik yaklaşım* dır. Bu iki yaklaşımın ilk çıkış noktasını dil bilimci Pike'ın (1967) bundan yaklaşık elli yıl önce dildeki ses benzeşimlerini ve farklılıklarını göstermek için kullandığı *etik* ve *emik* terimlerinden kaynaklanmaktadır. Emik terimi belli bir dilde kullanılan sesleri belirlemek için yapılan çalışmaları ve yaklaşımı, etik terimi ise bütün dillerde aynı olan sesleri ve ses üretimini belirlemek için yapılan çalışmaları ifade etmek için kullanılmıştır. Bu iki yaklaşımın ilgi alanını ortaya koymak için Pike, farklı başlıklar altında bazı karşılaştırmalar yapmıştır. Bunlardan önemli görülen ve psikolojideki emik ve etik yaklaşıma ışık tutan bazıları aşağıda verilmiştir.

1. *Bir veya birçok*: Etik yaklaşımın ilgi konusu belli bir zaman dilimi içinde bütün kültürler veya dillerdir (ya da onlardan seçilen belli bir grup). Buna karşılık emik yaklaşım kültüre indirgenmiş bir yaklaşımdır. Belirli bir zaman dilimi içinde belirli bir kültür veya dil ile ilgilenir.

2. *Dışsal veya içsel bakış açısı*: Sistemin dışından gelen ölçütler kullanılarak yapılan etik tanımlamalar ve çözümlenmeler sisteme yabancıdır. Emik tanımlamalar ise, sistemin içinden seçilen ölçütlerle ortaya konur.

3. *Kesin veya göreceli ölçütler*: Etik yaklaşımda, yararlanılan ölçütlerin bir kültür-den diğerine değişmediği düşünülür. Emik yaklaşımda ise, ölçütler sistemin özelliklerine bir kültürden diğerine göre değişkenlik gösterir.

4. *Bütünleşme veya ayrışma*: Etik yaklaşımda, her bir ünite bütünden ayrılarak tek başına farklı kültürlerde incelenebilir. Oysa emik yaklaşımda, her bir parçanın bütün içinde ayrı bir yeri ve işlevi olduğuna inanılmaktadır. Üniteler birbirinden ayrılmadan o kültür içinde incelenmelidir.

5. *Farklılıklar için kanıtlar*: Etik yaklaşıma göre ölçme araçlarının birbirinden farklı olduğunu gösterdiği her şey birbirinden farklıdır. Emik yaklaşıma göre ise, ölçme araçlarının kültürler arasında farklı olduğunu ortaya koyduğu özellik üzerinde hassas olunmalıdır.

Berry (1969), Pike'ın dilbilimdeki emik ve etik yaklaşımını psikolojiye uyarlamıştır. Buna göre psikolojideki emik yaklaşım sadece bir kültür üzerinde odaklaşır, sistemin içindeki davranışlarla ilgili çalışmalar yapar, davranışları incelemede benimsenen ölçütler değişebilir, "kültüre özgü olma" söz konusudur. Buna karşılık etik yaklaşım birden fazla kültür üzerinde odaklaşır, bunlar arasında karşılaştırmalar yapar, benimsenen ölçütlerin kesin veya evrensel olduğu düşünülür, incelediği davranışlara sistemin dışından bakar.

Test Geliştirme ve Kullanmada Emik Yaklaşım

Test geliştirme, test kullanma, kültürün testler üzerindeki etkisini açıklama gibi konularda emik yaklaşım etik yaklaşımın karşısında yer almaktadır (Berry, 1980; Kağıtçıbaşı, 1991; 1998). Yerel yaklaşım, göreceli yaklaşım gibi çeşitli adlarla adlandırılan emik yaklaşıma göre her bir psikolojik özellik farklı kültürlerde farklı anlamlara gelebilir.

Psikolojik özellikler, içinde buldukları kültürel bağlamda anlam kazanırlar. Bu nedenle her bir psikolojik özellik kendi kültürel ortamında incelenmeli, aynı özelliğin kültürler arası karşılaştırmaları yapılmamalıdır. Her bir kültür, içindeki davranışlar ve psikolojik özellikleri ile biriciktir. Bütün bunlardan dolayı, emik yaklaşım her bir psikolojik özelliğin o kültürde geliştirilen testlerle ölçülmesi gerektiğini savunmaktadır.

Testlerin kültürler arası kullanımı ile ilgili konulardaki tartışmalar incelendiğinde, psikolojik testler konusunda önemli bir isim olan Anastasi'nin (1988) emik yaklaşımı benimsediği söylenebilir. Ona göre kültürden bağımsız test geliştirme amacıyla dil gibi yerel özelliklerin testlerden atılması doğru değildir. Aksine testler bu tür yerel özelliklerle zenginleştirilmelidir. Çünkü, o kültüre özgü yerel özellikler bireyin davranış gelişimini hemen her evrede etkilemektedir. Örneğin, eğer bir zeka testi belirli bir kültürdeki önemli yeteneklerin bir kombinasyonu ise, o testteki kültürel öğeleri ayıklamak demek, o testten zekayı da ayıklamak demektir. O kültürdeki değerler sistemi, o kültürün zeka kavramını bütünüyle unsurlardır.

Goslin de (1966) kültüre özgü testleri savunmakta, "kültürden bağımsız test" kavramına karşı çıkmaktadır. Bunun nedenini, birey-kültür etkileşiminin kaçınılmaz olmasına ve bu etkileşimin her kültürel grupta ayrı bir "kendine özgü" içermesine bağlamaktadır. Her testin kültürel özellikler içermesinin kaçınılmazlığını ve kültürden bağımsız testlere olan karşı çıkışını, "bir kimse, jinekoloğun anne karnından aldığı bebeğe uygulanacak bir test geliştirmediği sürece kültürden bağımsız test geliştirmek mümkün

değil" sözleri ile ifade etmektedir. Ayrıca, sözel olmayan testler geliştirerek kültür-test sorununu çözmeye çalışmanın geleneksel bir yaklaşımdan başka bir şey olmadığını belirtmektedir.

Daha önce vurgulanan, zekanın göstergesi olarak "hız"a ilişkin kültürel farklılıklar, zamanı kullanmanın bir kültür ögesi olarak testler üzerindeki etkisi, sembollerin anlamlarının kültürden kültüre değişmesi gibi noktalar etik yaklaşımçıları destekleyen noktalardır. Kültürden bağımsız olduğu iddia edilen bazı şekillerin, biçimlerin bazı kültürlerde olmadığını gösteren araştırma sonuçları, emik yaklaşımçıların bir başka savunma noktasını oluşturmaktadır. Örneğin, kare gibi çok basit biçimler, silindirik, konik ve yarı küresel biçimlerin çok yaygın olarak kullanıldığı kültürlerde mevcut değildir. Bazı kültürlerde de bu şekillerden bazılarının adları bulunmamaktadır. Diğer yandan, testi alandan beklenen düzenleme, yapılandırma, çizme, eksik olanı bulma gibi görevler her zaman için o kültürdeki insanların bildikleri davranışlara karşılık gelmeyebilmektedir (Dague, 1972). Örneğin, Wecshler Yetişkinler için Zeka Ölçeğinin *Resim Tamamlama* alt testinde testi alan bireylere eksik kısımları olan bazı resimler gösterilmekte ve bu eksik kısmı bulması istenmektedir. Bu resimlerden biri de burun kısmı eksik olan insan başı resmidir. İsraili çocukların bu resim kendilerine gösterildiğinde ısrarla "burun" yerine "gövdesi eksik" cevabını verdikleri görülmüştür. Bu çocuklar resimdeki eksik olan küçük ayrıntıya odaklaşma yerine, resmin bütününe odaklaşmaktadırlar (Vernon, 1970).

Afrikalı bir yetişkin, testi bir oyun gibi algılayabilmekte, bu yüzden testin uygulanışı sırasında görevi ciddiye almayabilmektedir. Çinli çocuklar, doğruluğundan kesinlikle emin olmadıkça bir soruya doğru cevap vermemektedirler. Cevap vermeleri konusunda ısrar edilince utanmakta, susmayı seçerek başarısız olabilmektedirler. Bu, hem tahminlerde bulunarak başarıyı arttırma olanaklarını kısıtlamakta, hem de utanma, sıklıma gibi yan etkiler doğurmaktadır (Şahin, 1981).

Testlerin kullanımının emik olmasını gerektiren noktalardan biri de testin kapsamı ile ilgilidir. Kültürden bağımsız bir test geliştirme gayretleri ile oluşturulan, dile dayalı olmayan ve okuma gerektirmeyen testlerin kapsamı, aslında belli başlı kültürlere özgü olan bilgilere dayalı bir kapsamdan oluşabilir. Bu tür maddeler testi alanın keman, posta pulu, cep çakısı, telefon, piyano veya ayna gibi nesnelere anlamlarını bilmesini gerektirebilir. Oldukça ayrışık ya da içine kapalı kültürlerde yaşayan bireyler bu tür kapsamı içeren maddelere doğru bir şekilde cevap verecek özgeçmişten yoksun olabilirler (Anastasi, 1988).

Gerçekten de Eells ve arkadaşları (1971) tarafından yapılan bir çalışma yukarıdaki noktayı doğrulayacak sonuçlar ortaya koymuştur. Bu çalışmada, A.B.D.'de yaygın bir şekilde kullanılan ve kültürden bağımsız olduğu iddia edilen zeka testleri üst ve alt sosyo-kültürel gruplardan gelen çocuklara uygulanmış, sonuçlar karşılaştırılmıştır. Örneğin, test maddelerinin birinde dört müzik aletinin resimleri verilmektedir. Bu müzik aletleri harp, davul, keman ve piyanodur. Testi alanlardan bu müzik aletlerinden kendi içinde bir

bütünlük oluşturan üçünü belirleyerek dışta kalan dördüncüyü bulmaları istenmektedir. Bu maddeye yanlış cevap verenlerin sayısı üst sosyo-kültürel grupta 77 iken, bu sayı alt sosyo-kültürel grupta 170'tir. Araştırmacılar üst gruba ait sayının daha düşük olmasını iki faktöre bağlamaktadırlar. Birincisi, üst gruptaki çocuklar orkestra konserleri gibi müzik etkinliklerine gitme imkanına daha fazla sahiptirler. İkincisi, bu çocukların hemen hepsinin evlerinde piyano gibi müzik aletleri bulunmaktadır.

Testin kapsamının kullanılan malzemenin kültüre karşı duyarlılık oluşturduğunu gösteren bir başka örnek "Bir Adam Çiz Testi"nde gözlenmiştir. Lübnan'ın kırsal bölgelerinde, bağnaz bir din eğitiminden geçmiş kişilerde insan resimleri korku ve sıkıntıya yol açmaktadır. Bu yüzden "adam resmi çizme" testini bu kültürde bir zeka testi olarak kullanmanın doğru olmayabileceği belirtilmektedir (Dennis, 1966).

Dünyada yayınlanan testlerin nerede ise tamamına yakınının A.B.D. ve Avrupa kültüründe geliştiriliyor olması emik yaklaşımcıların üzerinde durduğu bir başka önemli noktadır. Amerikan Psikologlar Birliği'nin saptamalarına göre her yıl çeşitli konularda 20.000'den fazla test yayınlanmaktadır (Rosenzweig, 1992). Psikoloji literatüründeki kuramların bir çoğunun yine A.B.D. ve Batı ülkelerinde, bu ülkelerin kültürlerinde yetişmiş psikologlar tarafından geliştirilmiş olduğunu söylemek mümkündür. Testlerin ve psikoloji kuramlarının bir çoğu Batı kökenli olduğu halde testlerle ölçülmeye çalışılan

davranış örneklemelerine sanki etik (evrensel) gibi bakılmaktadır. Psikoloji hep evrensel bir bilim olmayı amaçlamış olduğundan, kuram ve bulgularının daha çok Batı kültürüne özgü olabileceği göz ardı edilerek kültürler arası geçerlilik taşıdığı varsayılmıştır.

Test Geliştirme ve Uygulamada Etik Yaklaşım

Evrensel yaklaşım ve kültürler arası yaklaşım gibi farklı isimlerle adlandırılan etik yaklaşım, bir kültüre özgün olanı değil, birçok kültürde ortak olanı bulmaya çalışır ve inceler. Farklı kültürlerde ortak olduğu görülen yapılar etik yapıları oluşturmaktadır. Etik yaklaşımda bu yapılar yararlanarak, kültürler arası karşılaştırma yapmanın yollarını aranır. Bu nedenle, etik yaklaşımda aynı ölçme araçlarının karşılaştırmalı olarak farklı kültürlerde kullanılabilmesi düşünülmektedir (Kağıtçıbaşı, 1991).

Etik yaklaşımı benimseyen psikometristler ve kültürler arası psikologlar bazı davranış örüntülerinin evrensel olduğunu savunmaktadırlar. Bu tür davranışlara testlerde yer vererek kültürden bağımsız testler geliştirilebileceğini öne sürmektedirler (Cattell, 1971; Kretch, Crutchfield ve Ballochey, 1962). Bu kişiler kültürden bağımsız testleri, birçok kültür tarafından paylaşılan elementleri içeren, sadece bir kültüre özgü elementleri ise dışta bırakan testler olarak tanımlamaktadırlar.

Aynı ölçme aracının farklı kültürlerde kullanılabilmesi iddiası, beraberinde *test transferi* dediğimiz bir kavramı getirmektedir. Test transferi ile ifade edilen şey, testin kültürden bağımsız olması ve farklı kültürlerde serbestçe kullanılmasıdır. Bir testin bunu yapabilmesi için bazı

ölçütleri karşılaması gerekmektedir (Poortinga ve Van der Flier, 1998). Bunlardan birincisi test maddeleri ile örneklenen davranışların farklı gruplarda farklı anlamlara gelip gelmediğidir. İkincisi ise, test ile ölçülen yetenek veya psikolojik özelliğin testin kullanıldığı hedef kültürde oynadığı rol ile geliştirildiği kültürde oynadığı rolün aynı olup olmadığıdır. Bu soru testten elde edilen sonuçlar üzerinde yapılacak psikolojik analizlerle cevaplanabilir. Test uygulandığı her iki kültürde de aynı faktör yüklerini veriyorsa, testle ölçülmeye çalışılan psikolojik özelliğin her iki kültürde aynı rolü oynadığı söylenebilir. Testin geliştirildiği kültürdeki faktör yapısının testin uyarlandığı kültürde de korunması gerekir (Gülgöz, 1994). Üçüncü ölçüt, testten elde edilen puanın niceliksel olarak testin geliştirildiği ülke ile testin uygulandığı ülkede aynı anlama gelip gelmediğidir. Bu, testin orijinal normlarının uygulandığı durumlarda söz konusudur. Her iki kültürdeki davranış repertuarı çok benzer değil ise, yeni normlara ihtiyaç vardır. Testlerin orijinal formlarının sadece çevirisi yapılarak kullanıldığında ortaya ciddi yorumlama hataları çıkabilir.

Ülkemizdeki test geliştirme ve uyarlama çalışmalarında bu son soruya titizlikle cevap arandığını söylemek güçtür. Normları oluşturulmuş testlerin sayısı parmakla gösterilebilecek kadar azdır (Öner, 1994b). Başka kültürlerde geliştirilen birçok test ülkemizde standartlaştırma çalışması yapılmadan kullanılmaktadır. Bu testlerden elde edilen sonuçlar yabancı ülke normlarına göre değerlendirilmektedir. Bu tür bir uygulama yanlış yönlendirmelere yol açacağından, gerek insan

kaynaklarının verimli kullanılması, gerekse çalışanlara verilecek bilgiler açısından büyük sakıncalar taşımaktadır. Yaygınlığı konusunda bir veri olmasa da benzer uygulamalar klinik ve eğitim alanlarında da mevcuttur ve bunların sakıncası daha da büyüktür (Gülgöz, 1994).

Berry ve arkadaşları (1992), kültürden bağımsız testleri Poortinga ve Van der Flier'e (1998) benzer bir şekilde test özgürlüğü ve test evrenselliği kavramları ile açıklamaktadırlar. Bir testin evrensel bir kullanımının olması için şu özelliklerin karşılanması gerektiği belirtilmektedir: (1) Belirli sorulara verilecek belirli cevapların değeri veya yararlılığı üzerinde evrensel bir uzlaşmanın olması gerekir. Yani aynı soruya verilen bir cevap bir kültürde doğru, diğerinde yanlış veya birinde önemli diğerinde önemsiz olmamalıdır. (2) Testin hedef kültürdeki dile çevirisi iyi yapılmalı ve aynı maddeler farklı kültürlerde aynı şeyleri ifade etmelidir. (3) Bütün testlerde amaç bireyin ne kadar bildiğini ortaya koymak olmalıdır. (4) Sorular bütün kültürlerde aynı şekilde işlemelidir. (5) Elde edilen bilginin açıklaması bütün kültürlerde aynı olmalıdır.

Eells (1971), sonradan kazanılan zekayı ölçmek için kültürden bağımsız testler geliştirilmenin mümkün olmadığını; ancak akıcı zeka olarak adlandırılan doğuştan gelen zekayı ölçmek için kültürden bağımsız zeka testleri geliştirilebileceğini belirtmektedir. Böyle bir testin geliştirilebilmesi için yapılması gerekenleri ise iki maddede toplamaktadır: (1) İnsanlar, günlük yaşamda birçok zihinsel faaliyetle meşgul olduğuna göre kültürler arası kullanıma sahip bir test geliştirme düşüncesinde olan kimse, bütün zihinsel davranışların temsili olan iyi bir örneklem oluştur-

malıdır. Bu örneklem normal insanların davranışlarından oluşmalı, akademik ve dile dayalı davranışlar bu örneklem içinde yer almamalıdır. (2) Test geliştirici, farklı bireylerin zihinsel potansiyellerini karşılaştırmak için, zihinsel davranışların temsili olduğunu düşündüğü davranışları, bütün kültürlere veya test edilecek ana gruptaki bütün alt sosyo-kültürel gruplara tanıdık olan davranışlar arasından seçmelidir. Buna ek olarak zekayı ölçmek üzere hazırlayacağı problemlerde kullanmak üzere bütün sosyo-kültürel gruplarda yaygın olan semboller, şekiller veya resimlerin neler olduğunu belirlemelidir.

Süregelen bütün tartışmalara rağmen kültürden bağımsız olduğu iddia edilen bazı testlerin geliştirildiğini görüyoruz. Bunlara örnek olarak Kültürden Bağımsız Zeka Testi (The Culture-Fair Intelligence Test), Davis-Eells Genel Zeka Testi (Davis-Eells Test of General Intelligence) Raven İlerlemeli Matrisler Testi (Raven Progressive Matricess Test), Goodenough-Harris Bir Adam Çiz Testi (Goodenough-Harris Draw A Man Test) sayılabilir.

Raven İlerlemeli Matrisler Testi bu testler içinde adı en fazla geçenlerden biridir. Kültürden bağımsız olduğu düşünülerek dünyanın birçok ülkesinde sıklıkla kullanılmaktadır. Oysa farklı kültürel geçmişleri olan gruplarla yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar, testin kültürden bağımsızlığı üzerinde şüpheler yaratmıştır (Jensen, 1980).

Bir problemde kendisinden isteneni anlamının, problemin çözümünün yarısı olduğu kabul edilmektedir. Problemi anla-

mayan bir bireyin, onun çözümüne ulaşması mümkün değildir. Oysa, alt sosyo-kültürel gruplardan ve etnik azınlıklardan gelen çocukların bir çoğunun sırf kendilerinden isteneni anlamakta zorlandıkları için Raven İlerlemeli Matrisler Testi'nde diğer gruplara göre daha az başarı gösterdikleri görülmüştür. Bu testteki 'Boşluğu tamamlayan şekil aşağıdakilerden hangisidir?' sorusunun, kültür yüklü bir testteki 'Neden soba kullanırsınız?' sorusuna göre daha zor anlaşılır olduğu iddia edilmektedir (Scarr, 1981).

Yine yapılan çalışmalar, bir testin içeriği ne olursa olsun çoktan seçmeli bir formatta hazırlanması düşünüldüğü andan itibaren evrensel ya da kültürden bağımsız olma iddiasını kaybettiğini göstermektedir. Raven İlerlemeli Matrisler Testi'nde, cevaplayıcı mevcut seçenekler arasından seriyi tamamlayanı bulmak durumundadır. Okulda geçirilen süre arttıkça çoktan seçmeli testlerden alınan başarı da artmaktadır. Okulda öğrenciler verilen seçenekler arasından yanlış olanı veya doğruyu bulmayı öğrendikleri için okuma-yazma bilmeyen ve henüz okula başlamamış olanlar dezavantajlı duruma düşmektedirler (Greenfield, 1997; Scarr, 1994, Şahin, 1981).

Literatür incelendiğinde yukarıdaki örneklerle benzer örnekleri çoğaltmak, kültürden bağımsız olduğu iddia edilen testlere ve bunların geliştiricilerine yoğun eleştirilerde bulunulduğunu görmek mümkündür. Hatta bu eleştirilerin şiddeti bazen o kadar artmaktadır ki, tartışma, kültürden bağımsız test geliştirilebileceğini savunanlar ile bunun aksini savunanların savaşına dönüşmektedir. Benzer şekilde, emik yaklaşımclar ile etik yaklaşımclar arasında karşılıklı eleştiriler görülmektedir. Oysa artık, bu yaklaşımların birbirlerini

tamamladıkları düşünülmektedir. Psikolojide gerçek ve evrensel kurama ulaşabilmek için emik (yerel) bilgi gereklidir. Farklı yerel davranış kalıpları arasında benzerlikler buldukça da evrensel geçerliliği olan olgulara yaklaşmak mümkündür. Öyleyse yerel bilgi oluşumu, evrensel bilginin aranmasında gerekli ve önemli bir basamak ya da evredir; evrensellik farklı emik gerçekliklerin ortak örüntülerinden başka bir şey değildir (Kağıtçıbaşı, 1991, 1998).

Kültürel Yönden Göreceli Bir Özellik: Kişilik

Psikolojik özelliklerin ve bunların ölçülmesinde kullanılan testlerin evrensel özelliklere sahip olduğu yönündeki düşünceler beraberinde birçok sorun getirmektedir. Bu özelliklerden ikisi olan kişilik ve depresyonun kültüre çok bağımlı iki psikolojik özellik olduğu belirtilerek, bunları ölçen testlerin kültürler arası kullanımlarında dikkatli olunması gerektiği vurgulanmaktadır (Van Eeden ve Prisloo, 1997). Örneğin, 16 Kişilik Faktör Envanteri (The Sixteen Personality Factor Questionnaire; 16PF) dünyanın birçok ülkesinde endüstride, mesleki planlamada, personel seçiminde kişiliği ölçmek üzere yaygın olarak kullanılmaktadır. Testin bu alanlarda farklı kültürlerde kullanımından elde edilen sonuçlar üzerinde yapılan çalışmalar, bu testle ölçülen faktörlerin olması gerekenden çok daha fazla sayıda olduğunu göstermektedir. Aslında, 16PF'nin faktör yapısı, 16'dan daha az faktör tarafından oluşturulmaktadır.

Anglo-Amerikan ve Meksika kökenli Amerikan'lar üzerinde yaptıkları bir araştırmada Whitworth ve Perry (1990), konuşma dilinin ve test uygulama dilinin de 16FP'den elde edilen sonuçları önemli ölçüde etkilediğini bulmuşlardır. Bu bulgu, araştırmacılar tarafından testin ve kişiliğin kültüre özgü olmasının bir göstergesi olarak yorumlanmaktadır.

Battle (1980) tarafından geliştirilen ve kültürden bağımsız ölçme yaptığı iddia edilen Kültürden Bağımsız Özsaygı Envanteri (The Culture Free Self-Esteem Inventory) birçok eleştiriye maruz kalmaktadır. Örneğin D. W. Sue ve D. Sue (1990), kültürden bağımsız olduğu iddia edilmesine rağmen testin el kitabında buna ilişkin kanıtların olmadığını belirtmektedirler. Envanterdeki bazı maddeler kültürel etkiye çok açıktır. Örneğin, envanterdeki "*Duygu ve düşüncelerinizi başkalarına açmak-ta çok zorlanıyor musunuz?*" maddesine "*evet*" cevabını verdiğinde bu cevap düşük kendine saygının göstergesi olarak yorumlanmaktadır. Asya kökenli Amerikalıların bu soruya "*evet*" cevabını vermeleri şaşırtıcı olmamalıdır. Çünkü bu kültürdeki insanlar, daha çocukluklarından beri duygu ve düşüncelerini bastırmayı öğrenmektedirler. Kişisel duygu ve düşüncelerini ailelerine açmaları çatışma ile sonuçlanabilmektedir.

Minnesota Çok Yönlü Kişilik Envanteri, A.B.D.'de ve diğer ülkelerde en sık kullanılan, üzerinde en fazla araştırma yapılan kişilik envanterlerinden biridir. Bu envanter, Çin'de uygulandığında Çinlilerin sürekli yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Bu durumun, Çin kültüründe depresyonu yansıttığı düşünülmeyen bazı maddelere

verilen cevaplardan kaynaklandığı ortaya çıkmıştır (Cheung ve Leung, 1998).

Yabancı kültürde geliştirilen bir kişilik envanterinin sadece çevirisinin yapılması hedef kültürde kullanım için yeterli değildir. Bazen titiz bir uyarlama çalışması bile testin yabancı kültürde kullanımı için yeterli olmayabilir. Yabancı bir kültürde geliştirilen testin hedef bir kültürde kullanılması, hedef kültürde emik yapıların ihmal edilmesine neden olmaktadır. Bunun bir sonucu olarak uygulamada çeşitli yanlışlıklar ortaya çıkmaktadır. Bu yanlışlıkların giderilmesi için *yerel kişilik ölçümleri (indigenous personality measures)* diye bilinen bir yaklaşım geliştirilmiştir (Triandis, 1972; Berry, 1980). Bu yaklaşımda o kültüre özgü olan psikolojik yapılar ile evrensel olan yapılar birlikte ele alınmaktadır. Kısacası, bu yaklaşım etik ve emik yaklaşımın birleşimidir. O kültüre özgü yapılara yer verilmesi, çeviri testlerin olumsuzluklarını ortadan kaldırmaktadır. Bu yaklaşım benimsemek üzere yürütülen kültürler arası kişilik araştırmalarında kültüre özgü test maddeleri üretilmektedir. Daha sonra yerel kültüre göre oluşturulan maddelerin farklı kültürlerdeki faktör yapıları belirlenmektedir. Sonuçta, o kültüre özgü emik yapılar test edilmiş olmaktadır. Birçok kültürde yakalanan yapılar etik yapıları, sadece bir kültürde ortaya çıkan yapılar ise emik yapıları oluşturmaktadır.

Çinli kültürler arası psikologlar, hem evrensel hem de yerel özellikleri dikkate alan kişilik envanterleri geliştirmeye büyük önem vermektedirler. Bunun için Yerel Kişilik Ölçümleri Yaklaşımı'nı kullanmaktadırlar. Bu

yaklaşım ile günümüze kadar Çin'de üç araç geliştirilmiştir. Bunlar Ko'nun Ruh Sağlığı Envanteri (Ko's Mental Health Questionnaire), Çok Yönlü Kişilik Envanteri (Multi-Trait Personality Inventory) ve Çin Kişilik Değerlendirme Envanteri (Chinese Personality Assessment Inventory)'dir (Cheung ve Leung, 1998). Bu son araç, kişilik envanterlerinde ortaya çıkan ve *büyük beşli* (*The Big Five*) olarak bilinen faktörlere ek olarak *Geleneksel Çin Faktörü* olarak adlandırılan altıncı bir faktörü daha ölçmektedir.

Kültür ve Zeka Testleri

Zeka ile kültür arasındaki etkileşimden dolayı birçok zeka kuramı bireyin kültürel çevresini zekanın kritik bir bileşeni olarak ele almaktadır. Örneğin Gardner (1983) *Çoklu Zeka Kuramı*'nda kültürel çevre olarak adlandırdığı kültürel, sosyal kurum ve yapıların zekanın gelişmesine yön verdiğini belirtmektedir.

Sternberg'in (1985) *Üçlü Zeka Kuramı* (*Triarchic Theory of Intelligence*) birbirleri ile ilişkili üç alt kuram üzerine kurulmuştur: (1) Bireyin iç dünyasına odaklanan kuram, (2) Bireyin dış dünyasına odaklanan kuram, (3) Bireyin iç ve dış dünyası arasındaki ilişkiye odaklanan kuram. Bu kuramlardan ilki, içeriksel kuram olarak adlandırılmaktadır. Bu kuram, bilişsel potansiyeller ile kültürel deneyimler arasındaki ilişki üzerine kurulmuştur. Kuramlara göre, bilişsel potansiyel biyolojik olarak belirlenmektedir. Ancak, gelişimi bireyin yüz yüze olduğu kültürel deneyimlerin niteliğine ve çokluğuna bağlıdır. Bu yüzden de farklı kültürel çevrelerin üyelerine empoze ettiği zihinsel görevlerde farklılaşma olduğu sürece, zekanın gruplar içinde ve gruplar arasında farklı-

laşması kaçınılmazdır. Kültürel gruplar arasında zihinsel performansın geçerli bir karşılaştırmasını yapmak için en azından bunların zeka testlerindeki görevleri nasıl anlamlandırdıklarını ve organize ettiklerini belirlemek gerekmektedir.

Aralarında en sık karşılaştırma yapılan kültürel gruplar siyahlar ve beyazlardır. Genellikle, siyahların bu karşılaştırmalarda kullanılan zeka testlerinden aldıkları puanlar beyazların puanlarına göre daha düşük çıkmaktadır. Bazı araştırmacılar tarafından test puanları arasındaki bu farklılığın kalımdan kaynaklandığı ileri sürülmektedir (Jensen, 1970, 1976; Orstein, 1976). Bazı araştırmacılar ise bu farklılığın nedenini gruplara uygulanan zeka testlerinin beyazlar lehine kültürel yanlılıklar içermesine bağlamaktadırlar. Örneğin Boone (1977), beyaz-siyah farklılığına ilişkin karşılaştırmalarda kültürel farklılığın ihmal edildiğini ortaya koymak için bir çalışma yapmıştır. Bunun için, her ikisi de birer standart zeka testi olan *Shipley Enstitüsü Yaşam Ölçeği* (*The Shipley Institute of Living Scale*) ve özellikle siyahlar için hazırlanmış olan *Siyahlar Çevreye Uyum Testi*'ni (*The Black Environmental Adjustment Test = BEAT*) bir grup beyaz ve siyah kolej öğrencisine uygulamıştır. Araştırma sonunda siyah öğrencilerin *Shipley Ölçeği*'nde daha az başarı gösterirken, beyaz öğrencilerin *BEAT*' de daha az başarı gösterdikleri görülmüştür. Boone ve Adesso (1974) bir başka çalışmada *Siyahlar Zeka Testi*'ni (*The Black Intelligence Test = BIT*) bir grup beyaz ve siyah öğrenciye uygulamış, beyazların siyahlar ile kıyaslan-

diğında BIT’de daha az başarılı olduklarını görmüştür.

Hernstein ve Murray (1994) tarafından yazılan *Çan Eğrisi (The Bell Curve)* adlı kitap, son yıllarda yayınlanan bu konudaki kitaplar arasında kamuoyunun dikkatlerini en çok çekenler arasındadır. Bu kitapta insanların, bilişsel yeteneği açıklayan genel faktör bakımından farklılıklar gösterdiğinden bahsedilmekte, diğer zeka kuramları dikkate alınmamaktadır. Çan Eğrisi’nde Beyaz Amerikan toplumunun siyahlara göre daha zeki olduğu kanıtlanmaya çalışılmaktadır. Beyazların zeka testlerinden daha yüksek puan almaları, onların kültürel yönden daha zengin bir çevrede yaşamlarına değil, kalıtsal olarak zeki olmalarına bağlanmaktadır.

Bazı araştırmacılar Hernstein ve Murray’ın zeka ile ilgili yaptıkları araştırmaları, beyazların siyahlardan daha zeki oldukları yönündeki iddialarını haklı çıkaracak şekilde dizayn ettiklerini belirtmektedirler. Hudson (1995) *Bilimsel İrkçilik* adlı yazısında yazarlara bu yönde büyük eleştirilerde bulunmakta, onları bilimsel ırkçılık yapmakla suçlamaktadır. Kültürel yönden farklı oldukları gerçeğinden hareketle, beyazlar ile siyahları karşılaştırmayı “elma” ile “armut”un karşılaştırılmasına benzetmektedir. Yapılması gerekenin elmalarla elmaları, armutlarla armutları karşılaştırmak olduğunu belirtmektedir.

Sternberg (1995), *Çan Eğrisi*’ndeki iddialara cevap niteliğinde olan *Çan Eğrisi Kimin İçin Çalıyor* adlı makalesinde Hernstein ve Murray’ın savlarına karşın bilimsel eleştirilerde bulunmaktadır. Bunlardan biri yazarların zekayı “g” faktörü ile ifade etmeleri, diğer zeka kuramlarını ve türlerini ise ihmal etmeleri ile ilgilidir. “g”

faktörü zeka ile çevre arasındaki etkileşimi dikkate almamaktadır. Oysa yaygın A.B.D. kültüründe zekanın ne olduğuna ilişkin farklı görüşler vardır. Örneğin bazı gruplar için bilişsel yetenek ön plana çıkarken, bazıları için ise sosyal yetenek ön plana çıkmaktadır. Sternberg’in ikinci eleştirisi, zeka yönünden sınıf farklılıklarının hep kalıtımla açıklanmasına ilişkindir. Araştırmacılar siyahların içinde yaşadığı kültürel ortamı ve çevresel etmenleri yeterince dikkate almamışlardır.

Görünen o ki, zeka testlerinin kültürden bağımsız olup olamayacağı konusu henüz çözülememiş bir problemidir. Sternberg ve Gardner’in kuramında olduğu gibi, zekayı biyolojik ve kültürel bağlamın her ikisinde birden ele alan kuramlara ihtiyaç vardır. Her ne kadar bu konuda ortak bir uzlaşma noktası henüz yakalanabilmiş değilse de, birçok kültürde veya bütün kültürlerde evrensel geçerliliği kanıtlanan zekanın göstergesi olarak kabul edilebilecek davranışların ve problem çözümlerinin belirlenmesine ihtiyaç var gibi görünmektedir.

Havighurst (1971), etnik ve kültürel grupların zeka testlerindeki performansını etkileyebilecek önemli sosyo-kültürel farklılıkları dört başlıkta vermektedir: (1) Ev ve aile yaşantısındaki kültürel farklılıklar, (2) İçinde yaşanılan yerleşim yeri ve toplumdaki kültürel farklılıklar, (3) Okul yaşantısındaki kültürel farklılıklar ve (4) Testi cevaplama motivasyonundaki farklılıklar. Örneğin, üst ve orta kültürel gruptaki insanlar daha bol uyarıcı içinde yaşamaktadırlar. Üst ve orta gruptaki insanların yaşadığı evler genellikle alt sınıfta-

kilerin evlerine göre daha büyüktür ve daha abartılı bir şekilde donatılmıştır. Şömine, avize, duvar kağıdı, salata çatalı, yemek odası gibi sözcükler daha çok bu gruplara hitap etmektedir. Kitaplar, dergiler ve gazeteler orta ve üst sınıftaki çocukların evlerine daha fazla girmektedir. Bunun bir sonucu olarak, bu tür yayınlarda adı geçen nesnelere, edebi metinlere orta sınıf çocukları daha aşina olmaktadır.

Okul, orta sınıf çocukları için evin biraz daha genişletilmiş halidir. Onları tıpkı evlerinde olduğu gibi, yaptıkları için ödüllendirir veya cezalandırır. Halen kullanılan zeka testlerinde okul deneyiminden alınmış birçok madde bulunmaktadır. Bu yüzden zamanın büyük bir çoğunluğunu okulda geçiren ve okulda verilenlere karşı alıcı olan bir çocuk ahlında kendini zeka testleri için hazırlamaktadır.

Orta ve üst sınıf çocukları alt sınıf çocukları ile kıyaslandığında okul çalışmalarında ve okul testlerinde daha iyi performans gösterme yönünde motive edilmişlerdir. Orta ve üst kültürel gruplardaki aileler, çocuklarına gelecekte başarılı olmak için okuldaki testlerde başarılı olmak gerektiğini öğretmektedirler.

Türkiye’de de üst ve orta sosyo-kültürel grupların yaşadığı yerleşim yerlerindeki okulların diğerlerine göre daha donanımlı, öğretmen potansiyeli bakımından daha iyi olduğunu söylemek yanlış olmaz. Bu yüzden alt sosyo-kültürel sınıftaki aileler çocuklarını orta ve üst sosyo-kültürel sınıftaki ailelerin yaşadığı yerlerdeki okullara gönderme arayışı içindedirler.

Yine orta ve üst sosyo-kültürel sınıftaki aile çocukları okulda daha fazla vakit geçirmektedirler. Örneğin bu ailelerden maddi durumu iyi

olanlar çocuklarını tüm gün eğitim yapan özel okullara kayıt yaptırmaya çalışmaktadır. Benzer şekilde, okul dışındaki etüt, dersane gibi akademik etkinliklere daha fazla katılmaktadırlar. Kısacası orta ve üst sosyo-kültürel sınıflardaki çocuklar daha fazla uyarıcı ve deneyim ile karşı karşıyadır.

Bugün büyük şehirlerde ilköğretim okullarından önce öğrencilerin anasınıflarına devam etmeleri yönündeki uygulamalara ağırlık verilmeye çalışılmaktadır. Bilinçli anne-babalar çocuklarının bu sınıflara gitmeleri için çaba göstermektedirler. Ana okulu uygulaması ahlında kültürel yönden dezavantajlı olan çocuğun yaşatlarını yakalaması için iyi bir fırsat oluşturmaktadır. Bu sınıf düzeyinde temel beceriler ve kavramlar çocuklara öğretilmektedir. Ancak büyük şehirlerin dış kesimlerinde ve kırsal bölgelerde bu uygulamanın yeterince yaygınlaştığı söylenemez. Bu uygulamanın sadece üst sosyo-ekonomik yerleşim bölgeleriyle sınırlı kalması, alt sosyo-kültürel bölge çocukları ile orta ve üst bölge çocukları arasındaki kültürel hazır oluşluk düzeyi arasındaki açığı daha da arttırabilir. Bu nedenle anaokulu uygulamasının ülkenin her tarafında yaygınlaştırılması gerekmektedir.

Ülkemizde Test Kullanımında Temel Kültürel Sorunlar ve Bazı Çözüm Önerileri

Test kullanımında karşılaşılan sorunları ortaya koymak ve çözüm önerileri getirmek için her şeyden önce test kullanma ve

geliştirme bakımından ülkemizdeki mevcut manzarayı ortaya koymak gerekmektedir.

Öner (1994a) tarafından hazırlanan *Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler, Bir Başvuru Kaynağı* adlı çalışma, ülkemizdeki mevcut durumu betimleyen önemli bir başvuru kaynağıdır. Ancak bu kitap son 7-8 yılda geliştirilen ya da uyarlanan testleri içermektedir. Yazar bu kitapta geçen verilerden yararlanarak hazırladığı bir başka çalışmasında, ülkemizdeki araştırmalarda kullanılan testlerin psikometrik niteliklerinin ayrıntılı bir dökümünü vermektedir (Öner, 1994b). Tablo-1’de görüldüğü gibi bu testlerin hangi sınıfta yer aldığı, ne kadarının ülkemizde geliştirildiği, eğer bunlardan bazıları çeviri ise psikometrik özelliklerinin hangi düzeyde olduğu tartıştığımız konu açısından önemlidir. Bu testler, araştırmalarda kullanılan testler olmakla birlikte aynı zamanda ülkemizde kullanımda olan mevcut testleri de oluşturmaktadırlar. Diğer yandan mevcut bir testin yabancı bir kültürde kullanımına bir geçerlik sorunu olarak bakılabilir. Bu nedenle ülkemizde kullanılan testlerin psikometrik nitelikleri büyük önem taşımaktadır.

Tabloda görüldüğü gibi ülkemizde kullanılan psikolojik testlerin sayısı 179’dur. Bunların 48’i (% 26.8) telif (özgün yapım), 75’i (% 41.8) uyarlama ve 56’si (% 31.2) çeviridir.

Üç kategoride özetlenen testlerden özel yetenek sınıfına giren mesleki ve psikomotor-klinik testlerinin % 98’i çeviri, eğitim testlerinin sınıfındaki testlerin % 62’si uyarlamadır. Bir testin uyarlama mı, telif mi, yoksa çeviri mi % envanterlerinin % 50’si ve genel yetenek olduğu önemlidir. Oysa, kültürümüzde kullanılan çeviri

testlerden bir çoğunun psikometrik kalitesi bilinmemektedir.

Yazar, uyarlama ve telif testlerde sınırlı da olsa psikometrik niteliklerin ele alındığını; çeviri testlerde ise bu niteliklerin bulunmadığını; bu nedenle, çeviri testlerin kesinlikle sonuç çıkarmaya hazır olmadığını belirtmektedir. Yazarın çeviri testlerle ilgili yaptığı bir saptama, kültürümüze uygun test kullanma ile ilgili durumun ciddiyetini gözler önüne sermektedir (Öner, 1994b). Araştırmalarda en sık kullanılmış olan Rorschach Mürekkep Lekesi Testi yalnızca çeviri düzeyindedir. Tablo-2’de görüldüğü gibi en sık kullanılan ilk on testin dört tanesi yalnızca çeviridir. Bunların üçü kişilik, biri de psikomotor testidir. Altı test ise uyarlamadır. Ülkemizde geliştirilmiş olan hiç bir test listede yer almamaktadır.

Testlerle ilgili bütün bu dökümlere dayanarak ülkemizdeki test kullanımı ile ilgili kültürel sorunu Öner (1994b, s. 12) şu şekilde ifade etmektedir:

“Ne zeka ne de kişilik ölçümü ve değerlendirmesi, bir başka kültürde geliştirilmiş olan testlerle ve onların normlarıyla geçerli yapılamaz. Bu itibarla çevirilerin araştırmalarda, hele hele pratik uygulamalarda geçerliymiş gibi kullanılması oldukça sakıncalıdır.”

Bir testin doğrudan çevirisi yapılarak Türk kültüründe kullanıldığında ortaya çıkabilecek uygulama sorunlarının neler olabileceğine ilişkin birçok örnek vermek mümkündür. Kültürümüzde kullanılan Wechsler Yetişkinler için Zeka Ölçeği (WAIS)

Tablo 1. Telif (Özgün Yapım), uyarlama ve çeviri testlerinin sınıflandırılması, sıklık dağılımı ve psikometrik nitelikleri.

Sınıflandırılması	N	TESTLERİN								
		Telif	Uyarlama	Çeviri	Güvenirlik	Geçerlik	Normlar	G-G	G-G-N	Elkitabı
Genel Zeka	26	1	16	9	6	16	15	10	9	6
Özel Yetenek	48	14	8	26	16	11	7	11	9	0
Kişilik	105	33	51	21	68	65	43	49	27	12
Toplam	179	48	75	56	90	92	65	70	45	18
%		26.8	41.8	31.2	50.3	51.4	36.3	39.1	25	10.2

G-G:Güvenirlik-Geçerlik G-G-N:Güvenirlik-Geçerlik-Norm. Kaynak: Öner, 1994b

Yargılama alt testindeki "Sokakta adresi yazılmış, pulu yapıştırılmış ve kapatılmış bir zarf bulsanız ne yapmanız gerekir?" sorusuna A.B.D.'de verilebilecek en akıllıca yanıt "Posta kutusuna atarım" olacaktır. Oysa Türkiye'de bu yanıt pek mantıklı olmayabilir, çünkü ülkemizde posta kutuları yok derecede az kullanılmaktadır. Hem de bu kutulara atılan mektuplar çoğunlukla karşı tarafın eline geçmemektedir (Cansever, 1982).

Psikolojik testlerin ülkemizdeki kullanım durumu ve sorunları üzerinde mevcut durumu ortaya koyan ve Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesinde düzenlenen "Türkiye'de Uygulamalı Psikoloji ve Sorunları" adlı I. Yöresel Psikoloji Sempozyumunda test geliştirme ve kullanmada önemli bir finansman sorunu olduğu, ülkemizde yabancı kaynaklı testlerin birçoğunun Türk normlarına uyarlanmadan kullanıldıkları yönünde sorunlar dile getirilmiştir. Bu sorunların giderilmesi için ilgili kuruluşların işbirliğine gitmesi, testler konusundaki çalışma ve uygulamaların bir kurum denetiminde gerçekleştirilmesi önerilmektedir (Uçman, 1980).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından "Psikolojik Testler Genel Bilgi Rehberi" başlığı altında yayınlanan bir broşürde, bakanlık bünyesinde kullanılan testler belli bir sınıflamaya (Genel Yetenek Testleri, Özel Yetenek Testleri, Kişilik Testleri) göre tanıtılmaktadır. Bu çalışmada tanıtılan 20 testin, (1) hepsinin A.B.D.'de geliştirilmiş olduğu ve kendi kültürümüze doğrudan çeviri ya da adaptasyonunun yapıldığı, (2) hiçbirisi üzerinde norm, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılmadığı belirtilmektedir. Broşürün giriş kısmında bu testlerin kültürümüze uygunluğuna ilişkin aşağıdaki tespit yapılmaktadır (M.E.B., 1971).

"...Broşürün içinde belirtildiği gibi, testlerin bünyemize uygunluğu tartışma konusudur. Ancak testler rehberlik çalışmalarına katılanlara ve test geliştirecek olanlara kaynak olabilir. Buna göre, bu broşürdeki testleri rehberlik ve ölçme amacıyla kullanacakların sonuçları yorumlamada dikkatli olmaları gerekmektedir "(s.2).

Adı geçen broşürde ülkemizde değişik amaçlarla kullanılmakta olan testlerden ancak üç tanesinin (Minnesota Çok Yönlü Kişilik

Tablo 2. Araştırmalarda kullanılan on testin sıralanması.

Sırası	Testin Adı	Telif/Uyarlama/Çeviri	Sıklığı
1	Rorschach Mürekkep Lekesi Testi	Ç	90
2	Cattel Zeka Testi	U	48
3	Minnesota Çok Yönlü Kişilik Envanteri	U	32
4	Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri	U	31
5	Cornell Index	Ç	30
6	Benton Görsel Bellek Testi	Ç	29
7	Bender-Gestalt Motor Algılama Testi	U	23
8	Portheus Labirentler Testi	U	23
9	Loisa Duss Psikoanalitik Hikayeleri Testi	Ç	20
10	Beck Depresyon Envanteri	U	18

Kaynak:Öner,1994b

Envanteri, Kuder İlgi Alanları Tercih Envanteri ve Öğrenci İhtiyaçları Tarama Listesi) teknik el kitabının hazırlanabilmiş olduğu belirtilmektedir.

Türk Eğitim Derneğinin 20-21 Kasım 1986 tarihlerinde “*Eğitimde Psikolojik Hizmetler ve Sorunlar*” adı altında yapılan toplantısında, psikolojik testlerin, eğitimde psikolojik hizmetlerde kullanımı konusunda yaşanan sorunlar tartışılmış, öneriler getirilmiştir (Koç ve Poyrazoğlu, 1986). Bu toplantıda, katılımcılar tarafından eğitimde psikolojik hizmetlerin daha ileri bir noktaya getirilmesinde psikolojik araç eksikliğinin önemli bir sorun olduğu dile getirilmektedir (Özoğlu, 1988; Koç, 1988).

Ülkemizdeki mevcut tablo yukarıda ortaya konmaya çalışılmıştır. Bütün bunlardan, ülkemizde geliştirilen psikolojik testlerin başka kültürlerden çevirisi ve adaptasyonu yapılan testlerin sayıca çok gerisinde olduğu görülmektedir. Bu

durum, çevirisi yapılan ve de uyarlanan ancak el kitabı olmayan testlerin kullanımı ile ilgili kaygılara yol açmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın kendi bünyesinde kullanılan testlerin birçoğunun el kitabının olmadığını belirterek, test kullanıcılarını dikkatli olmaları konusunda uyarması durumun ciddiyetini göstermektedir.

Test kullanımına ilişkin ülkemizdeki mevcut tablo, kendi kültürümüze özgü testlerin geliştirilmesi gereğini ortaya koymaktadır. Türk Psikologlar Derneği tarafından geliştirilmeye çalışılan Test Bankası Projesi'ne bu tablonun değiştirilmesi, testlerle ilgili kısır durumun ortadan kaldırılması yönünde atılmış önemli bir adım olarak bakılabilir (Şahin, 1995). Test Bankasının kurulma gerekçelerine bakıldığında, bunların her birinin ülkemizdeki test sorunlarına cevap oluşturacak nitelikte olduğu görülmektedir. Bu gerekçeler

şunlardır: (1) Türkiye’de kullanılan psikolojik testlerin kalitesinin yükseltilmesi, (2) Testlerle ilgili çalışmalarda emeğin en ekonomik biçimde harcanması, (3) Türkiye’de kullanılan psikolojik testlerin tek elde toplanması, “El Kitapları”nın hazırlanması, bastırılması, takım ve malzemelerin ehliyetli kişilere tek elden dağıtılması, kullanıcıların takip edilerek “geri bildirimlerin” alınması, (4) Araştırmacıların geliştirilen ya da uyarlanan testlerle ilgili olarak çeşitli örneklemelerden elde ettikleri verilerin Test Bankası’nda toplanması ve periyodik olarak istatistik analizlerle bu testlerin normlarının yenilenmesi, (5) Alandaki mevcut dağınıklığa bir son verilmesi ve testler konusunda uluslar arası taleplere daha kolay yanıt verilebilmesi, (6) Test bankasında toplanan ve konularına göre sınıflandırılmış testlerin, birkaç yılda bir, katalog halinde test kullanıcılarına tanıtılması. Şahin’in belirttiği gibi yukarıdaki amaçlarla yola çıkan test bankasının, ülkemiz için anlamı ve önemi çok büyüktür.

Sümer, Işıklı ve Topal (1998) tarafından yapılan bir araştırmadan elde edilen veriler, Test Bankasının yukarıdaki amaçlarına hizmet edecek bilgileri içermektedir. Bu araştırma için Türk Psikologlar Derneği üyelerine gönderilen bilgi toplama aracında, test kullanımının ülkemizdeki durumunu belirlemeye yönelik bazı maddeler de yer almaktadır. Bu maddelerden birinde üyelerden iş yerlerinde kullandıkları psikolojik test ya da ölçekleri yazmaları istenmektedir. Bu maddeye verilen cevaplardan, sosyal psikolojik tutum ölçeklerinden klinik değerlendirme ölçeklerine kadar uzanan farklı alanlarda 121 ölçek ya da testin kullanıldığı görülmektedir. Bu testlerden bazıları Öner’in (1994a) çalışmasında verilen testlerden farklı testlerdir.

Bahsedilen bilgi toplama aracındaki bir başka maddede ise üyelerin geliştirdikleri uyarladıkları ya da halen üzerinde psikometrik çalışmalar yürüttükleri ölçekleri yazmaları istenmiştir. Bu maddeye verilen cevaplardan 44 testin adı belirlenmiştir. Spor Güdülenme Ölçeği, Winconsin Kart Eşleme Testi, Sayı Dizileri Öğrenme Testi bu testlerden bazılarıdır.

Testlere ilişkin yukarıda ortaya konan tartışmalar aslında sorunun giderilmesi için neler yapılması gerektiği yönünde fikir vermektedir. Yine de, ülkemizdeki mevcut durumu daha iyi bir noktaya getirebilmek için yapılması gerekenlerden bazıları şu şekilde verilebilir:

Psikolojik testlerin öncelikle kendi kültürümüzde geliştirilmesinin gerekliliği gereği yönünde bir bilinçlenme hareketinin başladığını söylemek mümkündür. Örneğin, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı’ndaki Lisansüstü çalışmalar, şimdiye kadar süre gelen karşılaştırmalı sonuçlar ortaya koyan araştırmalardan, test geliştirme ile ilgili araştırmalara doğru yönelmektedir. Aynı şeyin ilgili diğer anabilim dallarında da yapılması, ülkemizdeki test geliştirme çalışmalarına önemli bir katkı sağlayabilir.

Dünyada geliştirilen testlerin bir çoğunun Batı ülkelerinde geliştirildiği vurgulanmıştı. Gerçekten de bir testi geliştirmek büyük bir maddi destek gerektirmektedir. Araştırmacının kendi imkanlarıyla, olması gereken standartta bir psikolojik ölçme aracı geliştirmesi büyük bir iddia gibi görünmektedir.

Özellikle de standart bir araç ortaya koymak için bir ömür yetmeyebilir. Bu nedenle çeşitli kuruluşlar, test geliştirme yönünde projeler ortaya koyan araştırmacıları desteklemelidir. Türkiye Bilimler Akademisi'nin çeşitli burslarla test geliştirme yönündeki araştırma projelerini desteklemesi buna örnek olarak gösterilebilir. Ayrıca üniversiteler de bu alana kaynak ayırma yollarını araştırmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı, eğitim kurumlarında testlerin yoğun olarak kullanıldığı Türkiye'nin en büyük kamu kurumlarından biridir. Eğitim alanında son yıllardaki yeniden yapılanma yönündeki çalışmalar bu kurum içindeki test geliştirme çalışmalarını daha hayati bir noktaya getirmiştir. Örneğin zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılması ile birlikte, ilköğretimden sonra öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda yönlendirilmeleri için çeşitli alanlarda psikolojik ölçme araçlarına ihtiyaç vardır. Bakanlık, test geliştirme çalışmalarına, bünyesinde kuracağı bir birim aracılığı ile süreklilik kazandırmalıdır. Bunun için de 1970'li yıllarda olduğu gibi, kültürümüze uygun test geliştirme ve test uyarlama çalışmaları ile adından çok sık söz ettiren Test ve Araştırma Bürosu'na tekrar işlerlik kazandırılmalıdır. Böyle bir kurum, eğitimde kullanılan testlerin normlarını ve standartlarını oluşturma konusunda çalışmalar yürütebilir.

Test geliştirme alanındaki çalışmalara hız vermek amacıyla üniversiteler, Milli Eğitim Bakanlığı ve TÜBİTAK gibi araştırma kuruluşları, uzman bir kuruluş önderliğinde ve kontrolünde test geliştirme çalışmaları için işbirliğine gitmelidirler. Türk Psikologlar Derneği bu anlamda bir organizasyona öncülük yapabilir.

Ayrıca, kurumlar ayrı ayrı veya birlikte, ülkemizdeki öneminden dolayı araştırma destekleme ödüllerini test geliştirme, norm ve standartlaştırma alanındaki projelere verebilirler. Alanda uzman olan araştırmacıların bilgi ve deneyimlerinin birleştirilmesi için bu kurumlar arasında iş birliğinin gereği kaçınılmaz gibi görünmektedir.

Aynı testin farklı kişiler tarafından geliştirilmesini önlemek için Türk Psikologlar Derneği bir kontrol mekanizması oluşturmalıdır. Bu, kıt kaynakların isabetli kullanımı için gereklidir.

Amerikan Psikologlar Birliği'nin (APA) geliştirilen testleri belli ölçütlere göre inceledikten sonra formatına uygun olarak geliştirilmiş olanları onay mührü ile ödüllendirmesinde olduğu gibi, Türk Psikologlar Derneği de ülkemizde geliştirilen ve uyarlanan testlerden kullanıma uygun gördüklerini onay mührü ile ödüllendirebilir. Bu, ülkemizde test geliştirme için belli bir standarda ulaşması için gereklidir.

Ülkemizdeki test geliştirme çalışmaları, araştırmacılar tarafından bilimsel yayınlar haline dönüştürülmekte, bunlar genellikle psikoloji dergilerinde yayınlanmaktadır. Türk Psikologlar Derneği tarafından bu tür bilimsel yayınlar taranabilir ve geliştirilen, uyarlanan testlerin psikometrik özellikleri yeterince taşıyıp taşımadığına bakılabilir. Bu özellikleri yeterince taşımayan testler üzerinde bir kontrol mekanizması oluşturulabilir.

Test geliştirme ve uyarlama, alandaki kişilerin bir ekip çalışmasını gerektirmektedir. Ekip çalışmasının mümkün olmadığı durumlar-

da özellikle de norm oluşturma ve standartlaştırma gibi çalışmalarda Türk Psikologlar Derneği araştırmacılara danışmanlık yapabilir.

Üniversitelerin psikoloji, eğitimde psikolojik hizmetler programlarında öğrenimlerini sürdüren öğrencilere ölçek geliştirme bilinç ve deneyimleri kazandırılabilir. Çünkü bu öğrenciler meslek hayatlarında testlerle iç içe olmak zorundadırlar.

Tartışma

Kültürün testler üzerinde etkisi kaçınılmaz bir gerçektir. Bu etki kendini hem aynı ülke içinde yaşayan çeşitli alt kültürel grupların test edilmesinde, hem de farklı ülkelerdeki insanların test edilmelerinde kendini göstermektedir. Yapılan çalışmalar birbirine çok yakın olduğu düşünülen kültürlerde bile testlerin farklı sonuçlar verdiğini göstermektedir. Etik yaklaşımı benimseyenler, testlerin kültürel etkilerden arındırabileceğini ve böylece kültürden bağımsız testler geliştirilebileceğini savunmaktadırlar. Bu tür testleri geliştirmede izlenen yollardan biri, dilin ve tüm sözel içeriğin testlerden atılması olmuştur. Emik yaklaşımçılar ise ne yapılsa yapılsın kültürel içeriği testlerden ayıklamanın mümkün olmadığını öne sürmektedirler. Kişilik ve depresyon envanterlerinden elde edilen kültürler arası sonuçlar emik yaklaşımçıları destekler niteliktedir. Bu iki özelliğin kültüre çok açık olduğu görülmüştür. Bu tür sonuçlara bakarak emik yaklaşımçılar testlerin kültürel içerikle zenginleştirilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Çünkü, içinde kültürün de bulunduğu çevresel etmenler bireyin davranış gelişimini hemen her evrede etkilemektedirler. Örneğin, zeka testi belirli bir kültürdeki önemli yeteneklerin bir

kombinasyonu olarak görülmektedir. Testten kültürel içeriklerin ayıklanması, testten zekanın ayıklanması demektir. Son yıllarda, emik ve etik yaklaşımları birlikte ele alan yaklaşımların geliştirildiği görülmektedir. Bu yaklaşımlar hem belirli bir kültüre özgü olan psikolojik özellikleri hem de evrensel geçerliliğe sahip olan özellikleri bulmaya çalışmaktadır. Test geliştirme ve uyarlamada bu yaklaşımlardan yararlanılabilir.

Kültürler arası test kullanımının özünde, bir kültürde geliştirilen testin başka bir kültürde kullanılması sorunu olduğundan, Türkiye bu sorunu yoğun olarak yaşayan ülkeler arasında yer almaktadır. Bu sorunun çözümü kendi kültürümüze özgü testlerin geliştirilmesinde ve bunun için gerekli adımların atılmasında yatmaktadır. Türk Psikologlar Derneği tarafından başlatılan Test Bankası Projesine, ülkemiz test tarihindeki en önemli, belki de en zor projelerden biri olarak bakmak abartı olmayacaktır.

Kaynakça

- Amerikan Eğitim Araştırmaları Birliği, Amerikan Psikoloji Birliği & Eğitim Ölçümleri Ulusal Konseyi. (1997). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme Standartları*. (Çev.: S. Hovardaoğlu, N. Sezgin), Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Anastasi, A. (1988). *Psychological Testing*. London: The Macmillan Company.
- Armour, T. E. (1992). Intellectual assessment of children from culturally diverse background. *School Psychology Review*, 21(4), 552-530.
- Battle, J. (1980). *Culture-Free Self Esteem Inventory*. Austin, TX: PRO-ED.
- Bereiter, C. & Engelman, S. (1966). *Teaching disadvantaged children in the preschool*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Berry, J. W. (1966). "Temne and Eskimo perceptual skills", *Journal of International Psychology*, 1, 207-219.

- Berry, J. W. (1969). On cross-cultural comparability. *International Journal of Psychology*, 4, 119-128.
- Berry, J. W. (1980). Introduction to methodology. In H. C. Triandis & J. W. Berry (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology: Methodology (Vol. 2, s.1-28)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Berry, J. B., Poortinga Y. P., Segal M. H. & Dasen. P. R. (1992). *Cross-cultural psychology. Research and applications*. New York: Cambridge University Press.
- Boone, J. A. (1977). Racial differences in standard IQ=Cultural bias., *The Negro Educational Review*, 28(3), 183-188.
- Boone, J. & Adesso, V. J.(1974).Racial differences on a Black Intelligence Test. *Journal of Negro Education*, 63(4),429-436.
- Cansever, G. (1982). *Klinik psikolojide değerlendirme yöntemleri*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Cattell, R. B. (1971). *Abilities, their structure, growth and action*. NewYork: Houghton Mifflin Company.
- Cheung, F. M. & Leung, K. (1998). Indigenous personality measures: Chinese examples. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29, 233-.
- Cohen, Y. A. (1971). An ethnographic psychology of cognition. In M. L. Wax, S, Diamond, & F. O. Gearing (Eds.). *Antropological perspectives on education* (pp.19-50). New York: Basic Books.
- Coker, D. M. (1988). *The Asian students in the classroom*. California: B. E. Outreach.
- Croft, C. (1982). *Non-verbal tests in schools*. Set research information for teachers, Item 7, Number 2, ERIC: ED328581.
- Cronbach, L. J. (1990). *Essential of psychological testing*. NewYork: Harper and Row Publishers.
- Dague, P. (1972). Development, Application and Interpretation of Tests For Use in French Speaking Black Africa and Madagascar. In L. J. Cronbach ve P. J. D. Drenth (Eds.), *Mental Tests and Cultural Adaptation*. Hague:Mouton Publishers.
- Dennis, W. (1966). Goodenough scores, art experience and modernization. *International Journal of Psychology*, 68, 211-228.
- Eells, K. A. (1971). What is the problem? In K. Eells, A. Davis, R. J. Havighurst, E. Herricm, R. W. Tyler (Eds.), *Intelligence and Cultural Differences*. Chicago: The University of Chicago Press
- Eells, K. A., Davis, R. J., Havighurst, V. E., Herricm & Tyler, R. W. (1971) *Intelligence and cultural differences*. London: The University of Chicago Press.
- Franzoi, S. (1996). *Social psychology*. Madison: Brown & Benchmark Publisher.
- Gardner, H. (1983) *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books.
- Good, C. V.(1959). *Dictionary of education*. New York: McGraw-Hill.
- Goslin, D. A. (1966).*The search for ability. standardised testing in social perspective*. NewYork: Russel Sage Foundation.
- Greenfield, P. M. (1997).You can't take it with you: Why ability assessments don't go cross cultures. *American Psychologist*, 52, 1115-1124.
- Gregory, R. J. (1992). *Psychological Testing*. Neerham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Gülgöz, S. (1994). Test kullanımında temel konular. *Psikoloji Dergisi, Özel Sayı, Psikolojik Testler 1, 9, 9-18*.
- Hall, E. T. (1977). *Beyond culture*. New York: Anchor Press.
- Hambleton, R. & Rodgers, J. (1995). *Item bias review*. ERIC: ED398241.
- Havighurst, R. J. (1971). What are the cultural differences which may effect on performance tests? In K. Eells, A. Davis, R. J. Havighurst, E. Herrick & R. W. Tyler (Eds.). *Intelligence and Cultural Differences*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Hernstein, R. J. & Murray, C. (1994). *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. New York: Free Press.
- Hudson, J. B. (1995). Scientific racism: The politics of tests, race and genetics. *Black Scholar*, 25, 3-8
- Jensen, A. R. (1968). Social class and verbal learning. In M. Deutch, I. Katz, & A.R. Jensen (Eds), *Social Class, Race, And Psychological Development*. NewYork :Holt, Rinehart & Winston.
- Jensen, A. R. (1970). IQ's of identical twins reared apart. *Behavior Genetics*, 1, 133-148.
- Jensen, A. R. (1976). IQ tests are not culturally biased for blacks and whites. *Phi Delta Kappan*,57, 41-57.
- Jensen, A. R. (1980). *Bias in mental testing*. New York: Free Press.
- Johnson, S. T. (1988). Test fairness and bias: Measuring academic achievement among black youth. ERIC: EJ377101.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1991). *İnsan, aile, kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1998). *Kültürel psikoloji. kültür bağlamında insan ve aile*. İstanbul:Yapı Kredi Yayınları

- Koç, N. (1988). Psikolojik hizmetlerde psikolojik ölçme araçları ve sorunlar. In N. Koç ve N. Poyrazoğlu (Eds.), *Eğitimde Psikolojik Hizmetler ve Sorunlar*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Koç, N. & Poyrazoğlu, N. (1988). *Eğitimde psikolojik hizmetler ve sorunlar*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Kretch, D., Crutchfield, R. S. & Ballachey, F. (1962). *Individual in society*. New York: McGrawhill.
- Labov, W. (1972). Language in the Inner city: Studies in the Black English. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Matsuda, M. (1989). Working with Asian parents: Some communication strategies. *Topics in Language Disorders*, 9, 421-430.
- Manester, G.J. & Havighurst, R. J. (1972). *Cross-national research: Social-psychological methods and Problems*. New York: Houghton Mifflin Company.
- McKeachie, J. M., Doyle, L. D. & Moffet, M. M. (1976). *Psychology*. London: Addison-Wesley Publishing Company.
- M.E.B. (1971). *Psikolojik testler genel bilgi rehberi*. Ankara: Planlama-Araştırma ve Koordinasyon Dairesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bölümü.
- Orstein, A. (1976). IQ tests and culture issue. *Phi Delta Kappan*, 57, 403-414.
- Öner, N. (1994a). *Türkiye'de kullanılan psikolojik testler: Bir başvuru kaynağı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Öner, N. (1994b). Güvenirliği ve/veya geçerliği sınanmış psikolojik testler. *Türk Psikoloji Dergisi, Özel Sayı, Psikolojik Testler 1*, 9, 9-18.
- Özoğlu, S. Ç. (1988). Eğitim sistemimizde psikolojik hizmetlere genel bir bakış. In N. Koç ve N. Poyrazoğlu (Eds.), *Eğitimde psikolojik hizmetler ve sorunlar*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Pennock, R. M. (1990). Test validity and language background: A study of Hispanic American students at six universities. *ERIC:ED328632*.
- Pike, K. L. (1967). *Language in relation to unified theory of the structure of human behavior*. The Hague: Mouton.
- Poortinga, Y. H. & Van der Flier, H. (1988). The meaning of item bias in ability tests. In S. H. Irvine & J. W. Berry (Eds.), *Human Abilities in cultural context* (pp. 163-183). New York: Cambridge University Press.
- Rosenzweig, M. R. (Ed.). (1992). *International psychological science: Progress, problems, and prospect*. Washington D.C.: American Psychological Association.
- Savaşır, I. & Şahin, N. (1988). *Wechsler çocuklar için zeka ölçeği (WISC-R)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Scarr, S. (1981). *Race, Social Class and Individual Differences in IQ*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Scarr, S. (1994). Cross-cultural variations in intelligence. In Robert J. Sternberg (Ed.), *Encyclopedia of Human Intelligence*. New York: Macmillan.
- Scheuneman, J. D. (1982a). A new look at bias in aptitude tests. In P. Merrifield (Ed.), *New directions for testing and measurements*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scheuneman, J. D. (1982b). A posteriori analyses of biased items. In R. A. Berk (Ed.), *Handbook of Methods for Detecting Test Bias*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Segal, M. H. (1986). Culture and behaviour: psychology in global perspective. *Annual Review of Psychology*, 37, 523-564.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1995). For whom the bell curve tolls: A review of the bell curve. *Psychological Sciences*, 6, 257-261.
- Sue, D. W. & Sue, D. (1990). *Counseling the culturally different: theory and practise*. New York: Wiley.
- Sümer, N., Işıklı, S. & Topal, S. (1998). Üye profili değerlendirme raporu. *Türk Psikoloji Bülteni*, 4, 5-12.
- Şahin, N. (1981). Zihin işleyişinde kültür etkileri. *Araştırma, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 12, 55-101.
- Şahin, N. (1995). Test bankası. *Türk Psikoloji Bülteni*, 3, 91-92
- Thorndike, R. L. (1968). Intelligence and intelligence testing. In David L. Sills (Ed.), *International Encyclopedia of Social Sciences*. New York: Macmillan Company & Free Press
- Treuba, H. T., Cheng, L. L., & Ima, K. (1993). *Myth or reality. adaptive strategies of Asian Americans in California*. Washington: Falmer.
- Triandis, H. C. (1972). *The analysis of subjective cultures*. New York: John Wiley.
- Uçman, P. (1980). *Türkiye'de uygulamalı psikoloji ve sorunları*. Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları.
- Van Eeden, R. & Prisloo, C. P. (1997). Using the South African version of the 16FP in a

- multicultural context. *South African Journal of Psychology*, 2, 151-160.
- Vernon, P. E. (1970). *Intelligence and cultural environment*. London: Methuen & Co Ltd.
- Whitworth, R. H. & Perry, S. M. (1990). Comparison of Anglo and Mexican-American on the 16PF administered in Spanish or English. *Journal of Clinical Psychology*, 46, 857-863.
- Wierzbicka, A. (1991). *Cross-Cultural pragmatics: The semantics of human interaction*. NewYork: Mouton & Gryter.
- Wober, M. (1972). Culture and the concept of intelligence: A case in Uganda. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 3, 30-37.