

**T.C.
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**



**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**

**İÇERİK VE DİL BÜTÜNLEŞİK ÖĞRENME MODELİNİN
(CLIL) KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIK ÜZERİNDEKİ
ETKİLERİ: MANİSA İLİ ÖRNEĞİ**

Hanife KARAKAYA

**DANIŞMAN
Doç. Dr. Gülenaz SELÇUK**

MANİSA-2024

TAAHHÜTNAME

Bu tezin Manisa Celal Bayar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında akademik ve etik kurallara uygun olarak yazıldığını ve kullanılan tüm literatür bilgilerinin referans gösterilerek tezde yer aldığını, tamamen kendi çalışmam olduğunu, her alıntıya kaynak gösterdiğimi, tezin yazımında akademik ve etik kurallara aykırı herhangi bir yapay zekâ ve program kullanmadığımı beyan ederim.

Hanife KARAKAYA

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

İçerik Ve Dil Bütünleşik Öğrenme Modelinin (CLIL) Kültürlerarası Duyarlılık Üzerindeki Etkileri: Manisa İli Örneği

Hanife KARAKAYA

**Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

Danışman: Doç. Dr. Gülenaz SELÇUK

Dijital çağ, sınırları ortadan kaldırarak küresel bir dünya yaratmıştır. Küresel dünyanın ‘yerlileri’ nin iletişim dili ise İngilizcedir. İngilizcenin okul eğitiminde birinci yabancı dil olarak sunulması seçenek değil, dijital çağın gereksinimidir. Okul eğitiminde İngilizce öğretimi için birçok farklı yaklaşımlar vardır. Popülaritesi giderek artan yaklaşımlardan biri de İngilizce (veya başka bir yabancı dil) aracılığıyla okul derslerinin verildiği ‘İçerik ve Dil Bütünleşik Öğrenme Modeli’ dir. Bir dersi yabancı dilde çalışırken, öğrencilerin müfredatta yer alan bir konunun içeriğini öğrenmek için hedef dile maruz kalması ve doğal olarak dil edinimi CLIL öğretim modelini ilgi çekici yapmaktadır (Darn, 2006). Bu çalışmada, CLIL modelini esas alan Uluslararası Diploma Programı (UDP) ile Ulusal Diploma Programında eğitim alan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri ölçülüp, iki grup arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye’de CLIL öğretim modelini kullanarak, uluslararası diploma programı sunan okullar oluşturmaktadır. Araştırmada kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi kullanılarak, Manisa İlinde hem Uluslararası Diploma Programı (UDP) hem de Ulusal Diploma Programı sunan Akhisar Macide-Ramiz Taşkınlar Fen Lisesi ve Bahçeşehir Koleji 9. ve 10. sınıf öğrencileri örneklem olarak seçilmiştir. Araştırmada Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen ve Üstün (2011) tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılan “Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği” kullanılmış, elde edilen verilerin analizleri ise SPSS paket programı aracılığı ile yapılmıştır. Elde edilen bulgular kullanılarak CLIL uygulamalarının kültürlerarası duyarlılığa olumlu etkilerinin olup olmadığı ölçülmüş, CLIL uygulamalarını benimseyen Uluslararası Diploma Programı (UDP) ile Ulusal Diploma Programı 9. Sınıf ve 10. Sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılığının arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma, alan yazındaki diğer çalışmaların ışığında özellikle çok kültürlü sınıf ortamlarında CLIL uygulamalarını önermektedir.

Anahtar Kelimeler: CLIL, Kültürlerarası Duyarlılık, Öğrenci, Uluslararası Diploma Programı, Ulusal Diploma Programı.

ABSTRACT
M.Sc. Thesis
The Effects of Content and Language Integrated Learning Model (CLIL)
on Intercultural Sensitivity: The Case of Manisa Province

Hanife KARAKAYA

Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Graduate School of Education
Department of Educational Sciences

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Gülenaz SELÇUK

The digital age has created a global world by eliminating borders. The communication language of the 'natives' of the global world is English. Offering English as the first foreign language in school education is not an option, but a necessity of the digital age. There are many different approaches to teach English in school education. One of the increasingly popular approaches is the 'Content and Language Integrated Learning Model', in which school lessons are taught through English (or another foreign language). While studying a course in a foreign language, students' being exposed to the target language to learn the content of a topic within the curriculum and naturally language acquisition make the CLIL teaching model interesting (Darn, 2006). In this study, the intercultural sensitivity levels of students studying in the International Diploma Program (UDP) based on the CLIL model, and the National Diploma Program were measured and it was investigated whether there is a significant difference between the two groups. The population of the research consists of schools which offer international diploma programs using the CLIL teaching model in Türkiye. By using easily accessible case sampling method in the research, 9th and 10th grade students of Manisa Bahçeşehir College and Akhisar Macide-Ramiz Taşkınlar Science High School which implement both the International Diploma Program (UDP) and the National Diploma Program in Manisa Province, were selected as samples. The "Intercultural Sensitivity Scale" developed by Chen and Starosta (2000) and adapted into Turkish by Üstün (2011) was used in the research, and the data obtained were analyzed through the SPSS package program. Using the findings obtained, it was measured whether CLIL practices have positive effects on intercultural sensitivity, and it was determined that there is a significant difference between the intercultural sensitivity of the 9th and 10th grade students of the International Diploma Program (UDP) who adopted CLIL practices and National Diploma Program. This study recommends CLIL practices especially in multicultural classroom environments in the light of other studies in the literature.

Key Words: CLIL, Intercultural Sensitivity, Student, International Diploma Program, National Diploma Program

2024, 123 pages

TEŞEKKÜR

Lisansüstü öğrenim hayatım boyunca bilgisi ve tecrübesiyle yolumu aydınlatan, hoşgörü, sabır ve rehberliği ile daima yanımda olan, akademik ve kişisel gelişimime sonsuz katkı veren, her anlamda örnek aldığım ve benimle çalışmayı kabul ettiği için minnet duyduğum kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Gülenaz SELÇUK’a,

Çalışmam esnasında bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım, veri analizi sürecinde yardımını esirgemeyen Doç. Dr. Erkan Hasan ATALMIŞ’a,

Eğitim ve mesleki hayatımda, her zaman ve her koşulda yanımda olan değerli eşim Güray KARAKAYA, biricik çocuklarım Birce Zeynep KARAKAYA ve Berat Kayra KARAKAYA ile kıymetli annem Güneş ONAY, babam Kemal ONAY, kardeşlerim İlknur BAYAR, Sevdanur ONAY ve Murat ONAY’a, kıymetli annem Hüsna KARAKAYA’ya, sevgili yeğenlerime -Gizem, Gözde, Abdullah, Ümit, Eray, Ravza, Şirin, Altay, Güneş’eYonca ONAY ile Serkan BAYAR’a,

Yorulduğum dönemlerde beni çalışmaya ve devam etmeye motive eden ilham aldığım arkadaşlarım Emel AKYOL KAS, Hesna DOĞRUYOL, Sinem PEKÖNÜR, İmren MAZMAN BAŞEĞMEZ, İlknur AKTAŞ ve Nurcan YILMAZ’a,

Araştırmalarımı destekleyen Sevgili Ecrin KAS ve Eylül GÜNER ile Sayın Tamer KOCAÖĞÜT ve Harun PEKGÖZ’e,

Ayrıca bu çalışmada faydalandığım, kaynakçada adı geçen tüm araştırmacılara minnet duyuyor, çalışan, üreten ve fayda veren herkese teşekkür ediyorum.

Hanife KARAKAYA

Manisa, 2024

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

UDP	“Uluslararası Diploma Programı”
MEB	“Milli Eğitim Bakanlığı”
AP	“Advanced Placement (İleri Yerleştirme)”
CLIL	“Content and Language Integrated Learning (İçerik ve Dil Bütünleşik Öğrenme)”
TDK	“Türk Dil Kurumu
ELT	“İngilizce Dil Öğretimi”
İDE	“İngiliz Dili Eğitimi”
CEFR	“Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi”

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. “Öğrencilerin Okullarına Göre Dağılımı”	59
Tablo 2. “Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre Dağılımı”	59
Tablo 3. “Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı”	59
Tablo 4. “Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı”	60
Tablo 5. “Öğrencilerin Anne Eğitim Durumlarına İlişkin Dağılımı”	60
Tablo 6. “Öğrencilerin Baba Eğitim Durumlarına İlişkin Dağılımı”	61
Tablo 7. “Öğrencilerin İkametgâhlarına Göre Dağılımı”	62
Tablo 8. “Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Durumuna Göre Dağılımı”	62
Tablo 9. “Normallik Testleri ”	64
Tablo 10. “Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğine Ait Puan Aralıkları ”	65
Tablo 11. “CLIL Modeline göre Eğitim Alan Uluslararası Diploma Programı (UDP) 9. Sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıklarına ilişkin dağılım”	66
Tablo 12. “CLIL Modeline göre Eğitim Alan Uluslararası Diploma Programı (UDP) 10. Sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıklarına ilişkin dağılım”	67
Tablo 13. “Ulusal Diploma Programı 9. Sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıklarına ilişkin dağılım”	67
Tablo 14. “Ulusal Diploma Programı 10. Sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıklarına ilişkin dağılım”	68
Tablo 15. “CLIL Modeline göre Eğitim Alan Uluslararası Diploma Programı 9. Sınıf ve 10. Sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanları t-Testi Dağılımı”	68
Tablo 16. “Ulusal Diploma Programı 9. Sınıf ve 10. Sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanları t-Testi Dağılımı”	69
Tablo 17. “CLIL Modeline göre Eğitim Alan Uluslararası Diploma Programı 9. Sınıf ve Ulusal Diploma Programı 9.Sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanları t-Testi Dağılımı”	70
Tablo 18. “CLIL Modeline göre Eğitim Alan Uluslararası Diploma Programı 10. Sınıf ve Ulusal Diploma Programı 10. Sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanları t-Testi Dağılımı”	70
Tablo 19. “CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının Okul Değişkenine Göre t- testi Analiz Sonuçları ”	71
Tablo 20. “CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t- testi Analiz Sonuçları ”	72
Tablo 21. “CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma Programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları”	73

Tablo 22. “CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma Programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları”	74
Tablo 23. “CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma Programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanının İkamet Edilen Yer Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları”	75
Tablo 24. “CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma Programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanının Ailenin Gelir Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları”	75
Tablo 25. “Ulusal Diploma Programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının Okul Değişkenine Göre t-Testi Analiz Sonuçları”	76
Tablo 26. “Ulusal Diploma Programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Analiz Sonuçları”	77
Tablo 27. “Ulusal Diploma Programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları”	77
Tablo 28. “Ulusal Diploma Programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları”	78
Tablo 29. “Ulusal Diploma Programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının İkamet Edilen Yer Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları”	79
Tablo 30. “Ulusal Diploma Programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının Ailenin Gelir Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları”	80

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. 2011 Tarihli Müfredat Programı	42
Şekil 2. 2016 Tarihli Müfredat Programı	42

İÇİNDEKİLER

TAAHHÜTNAME.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT.	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	v
TABLOLAR DİZİNİ	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Amacı.....	4
1.2. Problem Cümlesi ve Alt Problemler	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sayıtlar	6
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar.....	7

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. CLIL-İçerik ve Dil Bütünleşik Öğrenme –Modeli	9
2.1.1. CLIL-İçerik ve Dil Bütünleşik Öğrenme –Modelinin Tarihçesi	11
2.1.2. CLIL-İçerik ve Dil Bütünleşik Öğrenme –Modelinin Amaçları	14
2.1.3. CLIL-İçerik ve Dil Bütünleşik Öğrenme–Modelinin4C Çerçevesi.....	16
2.1.4. CLIL-İçerik ve Dil Bütünleşik Öğrenme –Modeli Nerelerde Kullanılır.....	18
2.1.5. Kültür.....	19
2.1.6. Altkültür	21
2.1.7. Çokkültürlülük ve Kültürlerarasılık	23

2.1.8.	CLIL-İçerik ve Dil Bütünleşik Öğrenme –Modeli İle İlgili Yürütülen Çalışmalar	28
2.1.9.	Bölüm Özeti	34
2.2.	Diploma ve Öğretim Programları	35
2.2.1.	İngilizce Öğretim Programı	38
2.2.2.	Türkiye’de CLIL Uygulamaları –Uluslararası Diploma Programı...43	
2.2.3.	Manisa’da CLIL Uygulamaları- Uluslararası Diploma Programı ...	46
2.2.4.	Ulusal-Uluslararası Diploma Prog. İle İlgili Yürütülen Çalışmalar	.50
2.2.5.	Bölüm Özeti	56

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

3.1.	Araştırmanın Modeli.....	58
3.2.	Evren ve Örneklem.....	58
3.3.	Veri Toplama Araçları.....	62
3.3.1.	Kişisel Bilgi Formu.....	63
3.3.2.	Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği	63
3.4.	Verilerin Toplanması	63
3.5.	Verilerin Analizi ve Yorumlanması	64

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR

4.1.	Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	66
4.2.	İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	66
4.3.	Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	67
4.4.	Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	67
4.5.	Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	68
4.6.	Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	69

4.7.	Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	69
4.8.	Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	70
4.9.	Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular	71
4.10.	Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular	76

BEŞİNCİ BÖLÜM SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1.	Araştırmanın Sonuçları	81
5.2.	Öneriler	88
5.2.1.	Araştırmacılara İlgili Öneriler.....	88
5.2.2.	Kurum ve Kuruluşlara Yönelik Öneriler	89
KAYNAKÇA		91
EKLER.....		106

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Dijital çağ sınırları ortadan kaldırarak küresel bir dünya yaratmıştır. Küresel dünyanın ‘yerlileri’ nin iletişim dili ise İngilizcedir. İngilizce bir anda dünyaya hâkim olmamıştır. Yaşanan tarihsel gelişmeler İngilizcenin zamanla küresel bir dil olmasını sağlamıştır. İngilizce uluslararası bir dil olma yolculuğuna 1500’lü yıllarda başlamıştır (Svartvik & Leech, 2006).

Uluslararası bilim ve sanat dili - tüm bilim adamlarının ve akademisyenlerin büyük eserlerinde kullandıkları dil- Latince iken, restorasyon döneminde (1660-1688) İngilizce, edebiyat ve eğitimde domine olmaya başlamış, Isaac Newton, 1704'te ‘Opticks’ adlı eserini yalnızca İngilizce olarak yayınlayarak devrimci bir karar almış ve bu kararıyla, dünyayı İngilizcenin hakim olmaya başladığını kabul etmeye zorlamıştır (Svartvik & Leech, 2006). 1558 ve 1953 yılları arasında, İngilizce konuşanların sayısı beş milyonun altında iken bugün bu sayı yaklaşık 1 milyar 250 milyon olmuştur. O halde, İngilizcenin okul eğitiminde birinci yabancı dil olarak sunulması seçenek değil, dijital çağın gereksinimidir. Okul eğitiminde İngilizce öğretimi için birçok farklı yaklaşım vardır. Popülaritesi giderek artan yaklaşımlardan biri de, İçerik ve Dil Bütünleşik Öğrenme Yaklaşımı ve Modelidir.

CLIL, İngilizce (veya başka bir yabancı dil) aracılığıyla bir konuyu öğrendiğiniz bir yaklaşımdır. Marsh ve Langé (2000) yaklaşımı birkaç kelimeyle tanımlar ve CLIL’i: ‘CLIL, dilin hem içerik hem de dil öğrenilme ve öğretisinde kullanıldığı çift odaklı bir eğitim yaklaşımıdır.’ şeklinde açıklarlar. Bir dersi yabancı dil aracılığıyla öğretmek, öğrencilerin müfredatta yer alan bir konunun içeriğini incelerken doğal olarak hedef dile maruz kalması anlamına gelecektir (Darn, 2006). İngilizcenin gereksinimi arttıkça, CLIL yaklaşımı da daha çok ilgi görmeye başlamıştır. CLIL'in artan ilgi ve popülaritesinin bir nedeni de okullarımızdaki artan dilsel ve kültürel çeşitliliktir. Başta Suriye olmak üzere diğer ülkelerden göç eden ve Türkçe konuşamayan çocukların dersler aracılığıyla topluma entegre edilmesi gerekmektedir. CLIL yaklaşımı yapılan araştırmalara göre çok dilli ve çok kültürlü sınıf ortamlarında fayda sağlamaktadır.

Araştırmalar ana dili İngilizce olmayanların dili kullanırken daha işbirlikçi olduklarını göstermektedir, bu da CLIL yaklaşımının iddia ettiği üzere öğrencilerin iletişim yoluyla dil yeterliliklerini geliştirebilecekleri anlamına gelir. Ancak CLIL uygulamaları iyi bir planlama içerisinde sunulmalıdır. Harmer (2007), öğretmenlerin sınıfta hangi İngilizceyi öğreteceklerini düşünmeleri ve öğrencilerin koşullarını karşılayacak şekilde öğretimlerini uyarlamaları gerektiğini ileri sürmektedir. Bu süreç hem içerik ve hem de dilde yetkin profesyonel öğretmenlere talebi arttırmaktadır.

Son yıllarda, tüm eğitim seviyelerinde dil öğretiminin anlayışı ve doğasında önemli bir dönüşüm yaşanmıştır. İlk, orta ve yükseköğretimde gerçek bir paradigma kayması söz konusudur; dil öğretiminde inovasyon için rakipsiz bir fırsat olarak ortaya çıkan ve dil öğretimi için bir katalizör olarak hizmet eden aktif, çeşitlendirilmiş ve öğrenci merkezli bir metodolojiye geçiş gerçekleştirilmektedir (Michavila, 2009). İlk ve orta düzeyde, İçerik ve Dil Bütünleşik Öğrenme (CLIL) modeli bu dönüşümü gerçekleştirmek için bir basamak taşı olarak öne çıkmaktadır. Dil öğretimine yönelik bu yaklaşım, öğrencileri kişisel, sosyal ve profesyonel yaşamları boyunca karşılaştıkları çeşitli, öngörülemeyen ve karmaşık durumlara uyum sağlayabilen esnek ve uyumlu çalışanlar olmaları için hazırlamayı amaçlamaktadır (Jäppinen, 2006). Böylece topluma önemli katkılarda bulunan başarılı vatandaşlar olacaklardır (Cummins, 2000).

Metodolojik bir bakış açısından CLIL, modern pedagojik uygulamalarla öğretimi yeniden düzenleyerek sınıfa yenilik getirme teklifi olarak kabul edilir (Pérez Cañado, 2016). CLIL, hiç şüphesiz eğitimi modernize etmek (Coyle, 2010); didaktik yeniliği teşvik etmek (Banegas, 2012; Brüning & Purrmann, 2014; Pavón Vázquez & Rubio, 2010); dil öğretimini daha otantik hale getirmek ve deneyimsel, öğrenci merkezli metodolojilere hayat vermek (Lorenzo, 2007) için tasarlanmıştır. Bu nedenle CLIL gerçek bir metodolojik devrimi getirmek (Pavón Vázquez & Rubio, 2010), değişim için bir katalizör olarak hareket etmek (Marsh, Maljers & Hartiala, 2001) ve kabuk bağlamış eğitimsel yapıları değiştirmek niyetindedir (Wolff, 2002).

CLIL'in en büyük vaatlerinden birisi de kültürel hassasiyet sağladığıdır. İnsanların anlaşabilmesi için sadece dil bilmek yeterli değildir. İletişim ve etkileşim için kültürü de bilmek gerekir. Kültür, insan yaşamının tüm alanlarını etkiler. Coğrafi

sınırların ötesinde artan hareketlilikler ile birçok ülkede çok kültürlü eğilimler ortaya çıkmaktadır. Tüm kültürlerle aşına olmak imkânsız olsa da, kültürün iletişimdeki rolünü kabul etmek; kültürel hassasiyeti artırmaya, küresel dünyayı daha iyi anlamaya, karşılaşılan zorlukların aşılmasına ve başta iş dünyasında fırsatlar sunarak, profesyonel, entelektüel ve duygusal gelişime katkıda bulunacaktır. Dil, iletişimde temel enstrüman olsa bile, kişilerarası ilişkiler ve sözel olmayan iletişimde farklı kültür kodları olduğu için, yeterli bir iletişimi sadece paylaşılan dil ile garanti edilemez. İletişimdeki zorluklar, beceri ve duyarlılık gerektiren kültürel dinamikleri çözerek aşılabılır.

O halde ilişkilerde kültürel duyarlılık, dil edinimi de dahil olmak üzere bir dizi olumlu sonuç verebilir. Esas sorun teorik olarak savunulan CLIL'in bu dönüştürücü potansiyelinin uygulamada mümkün olup olmadığı ve CLIL'in, uygulamada metodolojik bir devrimin eşsiz bir basamak taşı olarak kabuk başlanmış eğitimsel yapıları değiştirip değiştiremeyeceğidir.

CLIL her ne kadar, yabancı dil öğretimini teşvik etmek için iyi bilinen yararlı bir yapı olarak kabul edilse de (Cenoz, Genesee & Gorter, 2013), CLIL eksik tanımlanmış doğası (Paran, 2013; Bruton, 2013) nedeni ile eleştirilmektedir. Bu açıklık ve tutarlılık eksikliği özellikle CLIL metodolojisini olumsuz etkiler: İki dilli eğitim ile ilgili tüm tartışma ve araştırmalara rağmen, CLIL ve ilgili olduğu didaktik kavramlar için hala tutarlı bir teori yoktur.

CLIL ile ilişkili eğitim politikaları; sosyal yapılandırmacı, etkileşimli ve öğrenci merkezli metodolojiler üzerine temellendirilse de eğitim politikaları ile gerçek öğretim bağlamları arasında tutarsızlıklar vardır (Cabezas Cabello, 2010). Breidbach ve Viebrock'un (2012) CLIL' in teorik potansiyeli ve pratik uygulaması arasında işaret ettiği boşluk budur; "CLIL dersleri okullar için son derece yenilikçi bir potansiyele sahip olabilir ancak okullar ve öğretmenler bu yenilikçi potansiyeli aktif olarak kullanmalıdır, çünkü yenilik otomatik olarak gerçekleşmez."

Coyle (2019) tarafından önerilen 4 C -İçerik, İletişim, Bilişsellik ve Kültür- CLIL'in üzerine inşa edildiği ilkeleri işaret etmektedir. CLIL esas olarak; konu (içerik), öğrenme için ve öğrenme yoluyla kullanılan dil (iletişim), bütüncül kaliteli öğrenme

için düşünme becerileri (bilişsellik) ve küresel vatandaşlık gündemi (kültür) arasındaki ilişki ile ilgilidir. CLIL, bu didaktik ilkelerden kültürü özellikle ele almaktadır. Çünkü CLIL e göre; 1. Öğrenenin kendi kültürünün olguları ve gerçekleri 2. Diğer ülke ve kültürlerin olguları ve gerçekleri 3. Topluluklar arası kültürün olguları ve gerçekleri öğrenimin amaçlarını, içeriğini ve konularını yani kültürden bağımsız çalışmaları, küresel ve evrensel fenomenler ve gerçekleri etkilemektedir (Hallet, 1998). Coyle, Hood ve Marsh'ın (2010) görüşüne göre; farklı dil, kültürlerarası anlayış ve hoşgörüyü teşvik etmek için esastır. Ancak, bir dersin içeriğini kültürlerarası anlayışı içerecek şekilde genişletmek her zaman kolay değildir, sadece içeriği farklı bir dil ile sunmak yeterli olmayacaktır. Kültürel farkındalığı artıracak fırsatları sağlayacak anlamlı bağlantılar kurmak için dikkatli düşünme ve planlama gereklidir. Kültürlerarası duyarlılık oluşması için öğrenciler farklı kültürlerden gelen diğer öğrencilerle birlikte çalışmalı ve kültürlerarası deneyim ve inançlarını paylaşmalı, kültürel konular içeriğin ayrılmaz bir parçası olarak ele alınmalı ve daha geniş bir dünya ile bağlantı kurulmalıdır.

Bu çalışma ile teoride idealize edilen CLIL ve ilişkili olduğu pedagojik inovasyonun pratikte bir gerçek mi yoksa sadece bir kurgu mu olduğu araştırılacak ve onun en önemli vaatlerinden biri olan kültürel hassasiyeti artırma vaadini yerine getirip getirmediği ölçülecektir.

1.1. Araştırmanın Amacı

CLIL uygulamaları; Tarih, Matematik, Resim, Coğrafya gibi derslerin içeriklerini yabancı dilde öğretmek üzerine temellendirilmiştir. CLIL metodolojisi, öğrencilerin grup çalışmaları ile etkileşimlerini arttırmayı, içerikleri hedef dil ile keşfetmelerini sağlamayı amaçlar. CLIL yaklaşımı ile eğitim alan bireylerin küreselleşmiş dünya koşullarına iyi hazırlandıklarını bilerek daha güvenli olmaları ve kültürlerarası iletişimde daha çok risk almaları beklenir.

Bu çalışmanın amacı, “İçerik ve Dil Bütünleşik Öğrenme Modelinin (CLIL) kültürlerarası duyarlılık üzerindeki etkilerini” ortaya koymaktır. Bu çalışmada, CLIL ile eğitim alan Uluslararası Diploma Programı 9. ve 10. sınıf öğrencileri ile Ulusal Diploma Programında eğitim alan 9.ve 10. sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık

düzeyleri ölçölüp, iki grup arasında kültürlerarası duyarlılık bakımından anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

1.2. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Bu araştırmanın problem cümlesi; “İçerik ve Dil Bütünleşik Öğrenme Modelinin (CLIL) kültürlerarası duyarlılık üzerinde olumlu etkileri var mıdır?”. Bu problem cümlesi doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

- “CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma Programı 9. sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıkları ne düzeydedir?”
- “CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma Programı 10. sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıkları ne düzeydedir?”
- “Ulusal Diploma Programı 9. Sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıkları ne düzeydedir?”
- “Ulusal Diploma Programı 10. Sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıkları ne düzeydedir?”
- “CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma Programı 9.sınıf ve 10.sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?”
- “Ulusal Diploma Programına göre eğitim alan 9.sınıf ve 10.sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?”
- “CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma Programı 9.sınıf ve Ulusal Diploma Programı 9.sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?”
- “CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma Programı 10.sınıf ve Ulusal Diploma Programı 10.sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?”
- “CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma programı öğrencilerinin demografik değişkenlere (okul, cinsiyet, anne ve baba eğitim durumları, ikametgâh ve ailenin gelir durumu) göre kültürlerarası duyarlılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?”
- “Ulusal Diploma Programı öğrencilerinin demografik değişkenlere (okul,

cinsiyet, anne ve baba eğitim durumları, ikametgâh ve ailenin gelir durumu) göre kültürlerarası duyarlılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?”

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmada CLIL ile eğitim alan Uluslararası Diploma Programı 9. ve 10. sınıf öğrencileri ile Ulusal Diploma Programında eğitim alan 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri ölçülüp, iki grup arasında kültürlerarası duyarlılık bakımından anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır.

Bu çalışma, CLIL uygulamalarını karakterize ederek, CLIL modelinin uygulamada pedagojik yenilik ve kültürlerarası anlayış beklentisini yerine getirip getirmediğini belli sayıtlar ve sınırlılıklar dahilinde değerlendirmektedir. Araştırma bulguları ilgili alanyazının teoride CLIL metodolojisine atadığı temel özellikler ve uygulamada devam eden tartışmalar çerçevesinde ele alınmış, elde edilen sonuçlar literatüre katkıda bulunması amacıyla bu çalışmada paylaşılmıştır.

Araştırma sonucunun; başta CLIL uygulamalarına sahip, Uluslararası Diploma Programı sunan devlet okullarına ve özel okullara yol göstereceği öngörülmektedir. Bu çalışmanın alanyazındaki olumlu bulgular ışığında diğer okulları da CLIL uygulamaları edinmek için teşvik edeceği düşünülmektedir. Araştırmanın, CLIL ile ilgili alanyazına katkı sağlamanın yanında “Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün gerçekleştireceği İngilizce Öğretiminde Yaklaşım, Metot ve Teknikler konulu hizmet içi eğitimlerine” yenilikçi bir bakış açısı sağlayacağı ön görülmektedir. Çalışmadan elde edilen bulguların ulusal/uluslararası bir kongrede bildiri olarak sunulması ve ulusal/uluslararası dergilerde makale olarak yayınlanması hedeflenmektedir. Ayrıca, bu çalışmanın; öğretmenler, okul yöneticileri ve eğitim teknolojisi uzmanları için yenilikçi ve etkin eğitim stratejileri geliştirirken kılavuz metin olabileceği düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

- CLIL ile eğitim alan uluslararası diploma programı ve ulusal diploma programı öğrencileri bu çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır.

- Araştırmaya katılan öğrenciler ölçekteki sorulara gerçek ve samimi görüşlerini yansıtacak şekilde cevap vermişlerdir; katılımcıların verdiği yanıtların doğru ve dürüst olduğu varsayılmaktadır.
- Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan “Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği” araştırmanın amacını gerçekleştirmede yeterli ve geçerli ölçümleri sağlamıştır.
- Bu araştırmada yer alan örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

- Bu araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında ulusal diploma programının yanında uluslararası diploma programı da sunabilen iki okul – Manisa Bahçeşehir Koleji ve Akhisar Macide- Ramiz Taşkınlar Fen Lisesi- ile sınırlıdır.
- Bu araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında ulusal diploma programının ve/veya uluslararası diploma programına devam eden Manisa Bahçeşehir Koleji ve Akhisar Macide-Ramiz Taşkınlar Fen Lisesi’nin 9. ve 10. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- Bu araştırma, Manisa İli ile sınırlıdır.
- Bu araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında ulusal diploma programının ve/veya uluslararası diploma programına devam eden Manisa Bahçeşehir Koleji ve Akhisar Macide-Ramiz Taşkınlar Fen Lisesi’nin 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğine verdikleri cevaplardan elde edilen nicel bulgular ile sınırlıdır.
- Bu araştırma, Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ile sınırlıdır.
- Bu araştırma, öğrencilerin kendi kültürlerarası duyarlılık becerilerinin değerlendirmelerine dayalı olduğu için subjektif yanıtların potansiyel etkisiyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

CLIL (Content and Language Integrated Learning): İçerik ve Dil Bütünleşik Öğrenme (CLIL), hem fizik veya coğrafya gibi başka bir (içerik) dersi yabancı bir dil aracılığıyla öğrenmeyi hem de içerik tabanlı bir dersi inceleyerek yabancı

bir dili öğrenmeyi tanımlayan genel bir terim- öğrenme modelidir. Başka bir deyişle, bir dersi (örneğin, fen, tarih veya edebiyat) yabancı bir dilde öğrenirken aynı anda dersin dili olan yabancı dili de kullanmak- öğrenmek anlamına gelir. CLIL, dilin hem içerik hem de dil öğrenme ve öğretisinde kullanıldığı çift odaklı bir eğitim yaklaşımıdır (Marsh & Langé, 2000).

Kültürlerarası Duyarlılık: Kültürlerarası duyarlılık, bir bireyin, kültürlerarası iletişimde uygun ve etkili davranışı teşvik eden kültürel farklılıkları anlama ve takdir etme yönünde duygu geliştirme yeteneği olarak tanımlanabilir (Chen ve Starosta, 1997).

Öğretim Programı: Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimi ile ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2015).

Yabancı Dil: Yabancı dil, resmi pedagojik bağlamda, başka bir ülkeye özgü dil öğrenme sürecini ifade eder (Witte & Harden, 2015).

Yabancı Dil Olarak İngilizce: Anadili İngilizce olmayan ülkelerde kullanılmak üzere İngilizce öğrenme ve öğretme pratiği ve kuramıdır.

Hedef Dil: Hedef dil, öğrenilen ana dilden başka bir dildir.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Küresel dünyada insanlar çeşitli nedenlerle (iş, diplomasi, seyahat etme vb.) farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurmak zorundadır. Sağlıklı bir iletişim ancak kültürlerarası duyarlılık ve bunun sonucu olan kültürlerarası iletişim yetkinliği ile mümkündür. Dilin kültür ile güçlü bağları göz önüne alındığında kültürlerarası duyarlılık ve iletişim becerisini artırmak için en büyük araç dildir. Dil, kültürün ayrılmaz bir parçasıdır. Değerleri, inançları ve gelenekleri iletmenin temel aracı olan dilin kültürü paylaşmak ve korumakta önemli sosyal işlevleri vardır. Kültür dil ile paylaşıyorsa, yabancı bir dil öğrenmek, yabancı bir kültürü keşfetmek ve dolayısıyla kültürlerarası duyarlılık becerisini geliştirmek anlamına gelir. Bugün küresel dünyada kültürlerarası iletişim becerileri yalnızca bir fayda değil, bir gereklilik haline gelmiştir ve bu da yabancı dil öğrenme modellerinden biri olan CLIL (İçerik ve Dil Bütünleşik Öğrenme) modelini, kültürü ana dayanaklarından biri olarak kabul etmesi bakımından doğal olarak bu çalışmanın konusu yapmıştır. Çalışmanın odaklandığı temel problem, CLIL öğrenme modelini benimseyen uluslararası diploma programına devam eden öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık seviyesini ulusal diploma programına devam eden öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık seviyeleri ile karşılaştırarak, CLIL'in temel prensiplerinden biri olan kültürü yeterince işleyip işlemediğini saptamaktır. Bu amaçla bu bölümde, CLIL öğrenme modeline, kültür kavramına (alt kültür, kültürlerarası duyarlılık, kültürlerarası iletişim vb.), ulusal diploma programına (MEB'in temel amaçları, öğrenim programlarının genel perspektifi vb.), Türkiye'de yabancı dil öğretim programına ve Türkiye ve Manisa'daki CLIL uygulamalarına dair bilgiler, alanyazından alıntılarla sunulacaktır.

2.1. CLIL – İçerik ve Dil Bütünleşik Öğrenme – Modeli

İngilizce, sınıflardan çıkarak hemen her alanda kullanılan uluslararası bir dil olarak kabul edilmektedir. Bugün insanlar İngilizceyi sadece seyahat etmek veya yurtdışında yaşamak için değil, aynı zamanda okumak, arkadaş edinmek, iş yapmak ve birçok alanda iletişim kurmak için kullanıyorlar.

Herhangi bir işe başvururken, seyahat ederken, okurken ve farklı bağlamlarda iletişim kurarken İngilizceyi önemli bir araç olarak yeterli seviyede bilmek ve kullanmak zorundayız. İngilizce bilmenin daha fazla ve daha iyi fırsatlara erişmek anlamına gelmesi İngilizce öğreniminin her geçen gün önem kazanmasına neden olmaktadır. Bu da doğal olarak İngilizce dil öğretiminde pek çok yaklaşım, model ve yöntemin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Yabancı dil öğretiminde kullanılan modellerden birisi de CLIL'dir.

CLIL, içerik ve dilin bütünleşik öğrenimi anlamına gelmektedir. Bu eğitim modeli, öğrencilerin hem bir konu alanında bilgi kazanmalarını hem de yabancı bir dili öğrenmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. CLIL derslerinde, ders içeriği hedef dilde sunulmakta ve böylece öğrenciler hem konuyu öğrenip hem de dil becerilerini geliştirmektedirler. CLIL, çok dilli ortamlarda dil öğrenme motivasyonunu artırmak için kullanılan etkili bir modeldir.

CLIL-İçerik ve Dil Bütünleşik Öğrenme- modelini ele almadan önce yabancı dil eğitiminde model ve yöntem gibi bazı kavramları anlamak gerekir. Yabancı dil öğretiminde yaklaşım, model, yöntem ve teknik farklı kavramlardır, ancak pek çok araştırmacı ve eğitimci tarafından bunların birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir (Kumaravadivelu, 2006).

Dil öğreniminde yaklaşım, bir dilin nasıl öğretildiği ve öğrenildiğine rehberlik eden genel teorik çerçeve veya felsefeyi içermektedir. Dilin doğası, nasıl edinildiği ve onu öğretmek için kullanılabilecek en iyi yöntemler hakkında inanç ve teorileri kapsar. Gerçek yaşam durumlarında iletişim kurma becerisine öncelik verip, etkileşimi, gerçek dil kullanımını ve dört dil becerisinin (konuşma, dinleme, okuma, yazma) geliştirilmesini vurgulayan 'İletişimsel Yaklaşım' bunun örneğidir. Yaklaşım dil öğretimi ve öğrenimi ile ilgili kuramsal ilkeleri kapsarken, yöntem dil materyallerinin programlı bir şekilde öğretimi yani süreç ile ilgilendirir. Öğretim içeriğinin belirlenmesi, programlanması, kullanılacak araç ve materyallerin düzenlenmesi yöntemin işidir. Dil öğrenimini bir alışkanlık oluşturma süreci olarak gören Davranışçı Yaklaşımı benimseyen İşitsel-Dilsel Yöntem buna örnek olarak gösterilebilir. Teknik ise, hedefe ulaşmak için yönetime bağlı olarak sınıf içinde

gerçekleştirilen her tür uygulamayı kapsamaktadır. Öğretim türlerinden alıştırma etkinliklerine kadar sınıf içi uygulamaların hepsi teknik ile ilgilidir. Dolayısıyla “üç kavram hiyerarşik bir şekilde birbiriyle bağıntılıdır ve yaklaşım, yöntem ve teknik” şeklinde sıralanmaktadır (Antony, 1963; Richards & Rodgers, 2001; Günday, 2015).

Bu üç kavramın dışında son zamanlarda yabancı dil eğitiminde model kavramının da çoğu kez yöntem veya yaklaşım kavramlarının yerine kullanıldığı görülmektedir. Model pratik uygulamalara odaklanmaktadır. Genellikle yaklaşımın yerine kullanılır ancak yaklaşım daha teorik olup dil öğretiminde ‘neden ve ne’ ile ilgilenirken, modeller pratiktir ve bu teorilerin ‘nasıl’ uygulanacağını çalışır.

Yabancı dil eğitiminin tarihçesine bir göz atıldığında önceleri daha çok ‘yöntem’lerden söz edilmektedir. 1980’li yıllardan sonra yöntem yerine ‘yaklaşım’ kavramının öne çıktığı görülmektedir. Son dönemlerde, özellikle 1990’lı yıllardan itibaren yabancı dil eğitiminde öğrenme modelleri’nin de varlığından sıkça söz edilmeye başlandığı görülmektedir. Yabancı dil öğrenimine yönelik bir modelin ‘bir felsefi görüşün birçok şekilde yansıması ve uygulanması’ olduğu söylenebilir.

Bu çalışmanın konusunu bir dil öğrenme modeli olarak CLIL- İçerik temelli ikinci dil veya yabancı dil öğrenimi- oluşturmaktadır. Elbette dil ve içerik öğrenimini bütünleştirmenin etkili olduğuna dair teorik inancı ve felsefeyi açıklayan, iletişimsel ve bilişsel öğrenme yöntemleriyle uyumlu bir yaklaşım olarak da CLIL’den bahsedilebilir. Ancak bu çalışmada CLIL, konu içeriğinin (fen veya tarih gibi) yabancı bir dilde öğretildiği dersleri tasarlamak için belirli çerçeveler sunan, sınıf içi etkinlik, değerlendirme ve öğretim stratejilerine sahip bir model olarak ele alınmıştır. Yani araştırmanın amaçlarından biri CLIL’in teorisini açıklamak olsa da esas amaç CLIL uygulamalarının CLIL teorisini destekleyip desteklemediğini ölçmektir.

2.1.1. CLIL- İçerik ve Dil Bütünleşik Öğrenme- Modelinin Tarihçesi

İçerik ve Dil Bütünleşik Öğrenme (CLIL), yabancı bir dil aracılığıyla içeriklerin öğrenimini sağlayan modellerini ifade etmektedir. CLIL’in altında pek çok

model- uygulamadan bahsedilir ancak hepsinde temel ilke, “içerik ve dil öğreniminin içerik üzerinden bütünleştirilmesidir”.

CLIL'in eğitimdeki kökleri 1970'ler ve 1980'lere dayanır ancak kelime ilk olarak 1994'te ‘Avrupa İçerik ve Dil Öğretim Yeniliği’ olarak karşımıza çıkmaktadır. Her ne kadar CLIL’e bir öğrenme modeli olarak 1970’lerde rastladığımızı söylesek de, Mehisto ve diğerleri (2008), CLIL’in köklerini uzun zaman önceye -ikinci bir dilin içerik öğretmek için kullanıldığı bilinen ilk olaya- dayandırır. Mehisto ve diğerlerine (2008) göre, 5000 sene önce “Sümerleri fetheden Akadlar, yerel dili öğrenmek istediler. Bu amaçla Sümerce, Akadlara çeşitli konuları öğretmek için bir öğretim aracı olarak kullanıldı”. Bu, Mehisto ve diğer bazı araştırmacılar tarafından CLIL in bilinen ilk uygulaması olarak kabul edilmektedir.

Aslında dilin bu kullanımı, Latince'nin hukuk, tıp, teoloji, bilim ve felsefenin başlıca dili olduğu Latin Üniversitelerinde de görülmüştür. Sonraki bir tarihte, 1965'te, Quebec'te, başka bir dil öğrenmenin önemi, çocuklarının gelecekte Fransız bir toplumda yaşamının dezavantajlarını deneyimlemesini istemeyen bazı İngilizce konuşan ebeveynler tarafından fark edilmiş, bu ebeveynlerin talep etmesi üzerine çocuklarının tüm dersleri Fransızca öğrendikleri ve bu yolla Fransızca dilini de edindikleri bir daldırma programı oluşturulmuştur.

Mehisto ve diğerleri (2008), daldırma programlarının başarısının Kanada'ya ve ardından dünyaya yayıldığını belirtmektedir. 1970'ler itibariyle artık, iki dilli eğitim yalnızca ‘elitler ve belirli bazı gruplar’ için değil, ‘isteyen daha fazla insan’ için erişilebilir hale gelmiştir. Bir dili ve içeriği aynı anda öğrenmenin gerekliliği ve faydası benimsenmiş, ülkelerin dil öğretme programları eleştirilmiş, bazı dönemlerde ve ülkelerde öğretim programları – müfredatlar- CLIL uygulamalarını içerecek şekilde uyarlanmıştır.

CLIL’in bu hızlı gelişiminin temel nedeni, “içerik ve dil bütünleşik öğrenme modelinin arka planında disiplinlerarasılık ve çok dillilik” felsefesinin bulunmasıdır. CLIL, bu nedenle Avrupa’da desteklenen bir modeldir. Mesela, “İngilizce ve Fransızcanın ikinci dil olduğu Afrika ülkelerinde ise CLIL modelinin uygulanması” daha çok bir gereksinimdir.

CLIL, teriminin ilk olarak 1994 yılında David Marsh ve meslektaşları tarafından Avrupa Komisyonu'nun dil öğrenme girişimlerinin bir parçası olarak ortaya atılması, ve çeşitli eğitim bağlamlarında uygulanabilen esnek ve uyarlanabilir bir yaklaşım olarak kavramsallaştırılmasından sonra başta Finlandiya olmak üzere birçok Avrupa ülkesinde pilot programlar ile CLIL'in hem dil becerilerini hem de ders bilgisini geliştirmek amacıyla okullarda uygulanması CLIL'in alanda prestij kazanmasına ve yaygınlaşmasına neden olmuştur. CLIL'in yaygınlaşmasında Avrupa Birliği Etkisinden de söz etmek gerekir. Şüphesiz CLIL'in bu gelişimi, Avrupa Birliği'nin çok dilliliği teşvik etme ve vatandaşları arasında yabancı dil yeterliliğini geliştirme çabalarıyla yakından bağlantılıdır. AB'nin amacı, Avrupa genelindeki öğrencilerin ana dillerine ek olarak en az iki yabancı dilde iletişim kurabilmelerini sağlamaktır.

Artık 2000' lere geldiğimizde CLIL öğrenme modeli Avrupa'ya yayılmış ve birçok ülke bu yaklaşımı eğitim sistemlerinde benimsemiştir. İspanya, İtalya, Almanya ve Hollanda gibi ülkeler CLIL'in temel savunucuları haline gelerek bunu ulusal müfredatlarına entegre etmişlerdir. CLIL'in yaygınlaşmasıyla birlikte, öğretmenleri hem içeriği hem de dili etkili bir şekilde öğretmeye hazırlamak için öğretmen eğitim programlarına olan ihtiyaç artmıştır. Üniversiteler ve öğretmen eğitim kurumları, uzmanlaşmış CLIL kursları ve sertifikaları sunmaya başlamıştır. Avrupa Komisyonu, CLIL araştırma ve geliştirme projeleri için fon sağlayarak, CLILi desteklemeye devam etmiş ve Avrupa eğitimindeki rolünü sağlamlaştırmıştır.

CLIL'in Avrupa'daki başarısı dünyanın diğer bölgelerinde de ilgi uyandırmıştır. Japonya, Güney Kore ve Çin gibi Asya ülkeleri, CLIL'i İngilizce dil yeterliliğini ve uluslararası rekabet gücünü artırmanın bir yolu olarak keşfetmeye başlamıştır. Latin Amerika'da Arjantin, Şili ve Kolombiya gibi ülkeler de özellikle özel okullarda iki dilli eğitim programlarında CLIL'i benimsemeye başlamıştır.

2010'larda CLIL metodolojilerinin iyileştirilmesine ve öğrenme çıktıları üzerindeki etkisinin anlaşılmasına katkıda bulunmak için yapılan akademik araştırmalarda bir artış görülmüştür. Aynı yıllarda çok sayıda konferans, dergi ve yayının, CLIL'in etkinliğini, zorluklarını ve en iyi uygulamalarını çalışmaktadır.

2020’lerde alandaki çağdaş gelişmelere göz attığımızda Dijital CLIL’e rastlamaktayız. COVID-19 salgını, eğitimde dijital araçların kullanımını hızlandırmış ve bu da dijital CLIL uygulamalarının gelişmesine yol açmıştır. Öğretmenler, CLIL içeriğini sunmak için çevrimiçi platformları, multimedya kaynaklarını ve sanal iş birliği araçlarını dahil etmeye başlamıştır.

CLIL’in tarih içerisinde gelişimi, işlev ve kullanım yerleri bizlere geleceğiyle ilgili fikir vermektedir. Şöyle ki mühendislik, işletme, teknoloji ve fen bilimleri gibi alanlarda ve/ya uluslararası geçerli diploma programlarında öğretim dili olarak çoğunlukla İngilizcenin kullanılması, CLIL uygulamalarının özellikle yükseköğretimde kullanılmasını gerektirmektedir; bu da CLIL modelinin yakın gelecekte yaygınlaşmaya devam edeceğini işaret etmektedir.

Teknolojinin yardımıyla, CLIL araştırma grupları gibi küresel ağların ve iş birliklerinin kurulması, bilgi ve en iyi uygulamaların değişimini kolaylaştırarak CLIL'in ‘yeni bölgelere ve bağlamlara’ yayılmasına yardımcı olmaktadır. Hiç şüphesiz küresel hareketlilik ve göç arttıkça, çok dilli eğitime giderek daha fazla vurgu yapılacak ve CLIL, çeşitli dil ortamlarında ders içeriğinin yanı sıra dil öğrenimini teşvik etmede önemli bir rol oynayacaktır.

2.1.2. CLIL-İçerik ve Dil Bütünleşik Öğrenme-Modelinin Amaçları

Teknoloji, ekonomi ve eğitim gibi alanlar hızla değişmektedir. Değişimlere ayak uydurmak, günceli yakalamak için öğrencilerin küresel dünyayla yüzleşirken, başta dil olmak üzere pek çok beceri edinmesi gerekir. CLIL öğrenenlere bu becerileri sağlayabilir mi ?

“CLIL, hem içerik hem de dilin öğrenilmesi ve öğretilmesi için ikinci bir dilin kullanıldığı çift odaklı bir eğitim yaklaşımıdır” (Mehisto ve diğerleri, 2008). Aynı şekilde, Bentley (2010) CLIL kavramını inceleyerek bunu “içerik öğretimi anadil olmayan bir dil öğretimiyle bütünleştiren bir yaklaşım veya yöntem” olarak tanımlamaktadır. Dale ve Tanner (2012), Coyle ve diğerlerinin (2010) fikirlerini

paylaşmakta ve CLIL'deki öğretim ve öğrenme süreçlerinin odağının yalnızca içerik veya dil değil, her ikisi de olduğunu ve bunların iç içe geçtiğini savunmaktadırlar. Onlara göre öğretmenler bazen bu yönlerden birine odaklanır, ancak CLIL'in amacı dil ve içeriği ilişkili ve bağlantılı tutmaktır.

Marsh'a (2002) göre CLIL, “öğrencilerin yabancı bir dili, dil dışı içeriğin öğretimi ve öğreniminde bir araç olarak kullandığı çift- odaklı eğitim bağlamlarını” ifade eden bir şemsiye terimdir. Burada Marsh'ın kullandığı ‘şemsiye terim’ ifadesi çok kıymetlidir, çünkü yabancı dille içerik öğretimi birçok alternatif modelde karşımıza çıkar (iki dilli eğitim; daldırma eğitimi, içerik tabanlı dil öğretimi; özel amaçlı İngilizce, çok dilli eğitim, vb). Genel olarak, amaç benzer olsa da, bu modeller; ‘ne kadar dil öğretimi ve ne kadar içerik öğretimi yapılmalıdır?’ ölçütü itibarıyla farklılık gösterirler. Bazı araştırmacılar bu ölçütü: “seçilen konuda standart ana dil müfredatıyla aynı seviyede öğrenme çıktıları sağlamak ve yabancı dilde de standart müfredatı aşan öğrenme çıktıları sağlamak” (Masih, 1999) olarak tanımlansa da, CLILin ‘şemsiye terim’ olarak kullanılmasını önererek Marsh, CLILin tüm alternatif modeller için bir üst kavram olarak kabul edilmesine ve diğerlerine göre görünürlüğünün ve tanınırlığının artmasına katkıda bulunmuştur.

CLIL sosyo-linguistik, sosyo-kültürel ve politik ortamların zenginlik ve çeşitlilik gösterdiği Avrupa’da popülerliğini artırmaktadır çünkü sosyo-kültürel bir bakış açısıyla dil öğrenimi “dil kullanımının ve dil öğreniminin birlikte gerçekleşmesini ve dil öğreniminin aracı olarak yine dilin kullanılmasını benimser. Dil öğrenimi bilişsel ve sosyal bir etkinliktir” (Swain, 2000). Bu bakış açısıyla dil bir girdi değil, “katılım için bir kaynaktır” (Zuengler, 2006). CLIL’in amaçlarından birinin özellikle çok dilli ve çok kültürlü ortamlarda, öğrencilerin öğrenme ve iletişim için yabancı bir dili kullanmalarını ve öğrencilerin bilgi, beceri ve değerlerini yabancı bir dilde paylaşmalarını sağlamak olduğu düşünülürse CLIL için de dil öğreniminin bilişsel ve sosyal bir etkinlik olduğu söylenebilir. CLIL in dili- etkileşim için bir araç- olarak kullandırmanın yanında diğer amaçları ise şöyle sıralanabilir:

- Yabancı bir dil aracılığıyla dersleri öğretirken, öğrencilerin doğal olarak anlamlı bir bağlamda dil becerilerini geliştirmek,
- Hedef dildeki içerikle etkileşime girerek, öğrencilerin konuyu her

yönüyle kavramasını sağlamak,

- Gerçek hayat bağlamında farklı öğrenme senaryoları sunarak, öğrenci motivasyonunu artırmak,
- Dil öğrenimini ders içeriğiyle bütünleştirerek, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme yetenekleri de dahil olmak üzere bilişsel becerilerini geliştirmek,
- Öğrencileri farklı kültürleri öğrenmeye ve anlamaya teşvik ederek, öğrencilerin kültürel farkındalık ve duyarlılığını artırmak,
- Öğrencileri küreselleşmiş bir dünyanın taleplerine hazırlayarak, onlara hayat boyu öğrenme ve uyum sağlama becerilerini kazandırmak.

Son araştırmalar CLIL ile ilişkilendirilen olumlu öğrenme çıktılarının (Baetens-Beardsmore, 2003), CLIL'in bu amaçlarını yerine getirmek için umut veren bir yaklaşım ve model olduğunu teyit etmektedir.

2.1.3. CLIL-İçerik ve Dil Bütünleşik Öğrenme-Modelinin 4C Çerçevesi

CLIL, hem içerik hem de dil öğrenimini vurgular ve dil kullanımı için anlamlı bağlamlar sağlar. Bilişsel gelişimi teşvik etmek için zor konu içerikleri ile üst düzey düşünme alıştırmaları sunar. Farklı kültürlerin anlaşılması için elverişli yöntem – teknik ve materyaller kullanır. CLIL ile ilgili bu özellikler çoğaltılabilir ancak hepsinin ortak özelliği bunların CLIL' in 4 C çerçevesi ile ilişkilendirilebilir olmasıdır.

‘CLIL’in 4C çerçevesi içerikle (konu ve temalar gibi) başlar ve içerik (konu), iletişim (dil), biliş (düşünme) ve kültür (benlik ve 'ötekilik' farkındalığı) arasındaki karşılıklı ilişkiye odaklanarak öğrenmeyi (içerik ve biliş) ve dil öğrenimini (iletişim ve kültürler) bütünleştirir’ (Coyle vd., 2010). Bu dil öğrenme modelinin ana bileşenlerini, Coyle ve diğerleri (2010) şu şekilde açıklamaktadır: İçerik (konu), CLIL'in başlangıç noktasıdır; CLIL uygulamaları biçim veya yapılardan ziyade gerçek yaşam bağlamları içerisinde konulara- içeriğe- odaklanır.

Mehisto ve diğerkleri (2008) “herhangi bir konuyu, dil kalıplarını papağan gibi tekrarlayarak ve kelime dağarcığını ezberleyerek, öğrenme olasılığı düşüktür”, bu nedenle içerikte esas olan öğrencilerin bilgiye erişmelerini sağlayacak bilgi ve becerileri kazanmalarındır.

CLIL'deki iletişim sürecinin (dil öğrenme ve kullanma) amacı, öğrencilerin yazılı veya sözlü biçimde etkileşimde bulunarak konuyla ilgili dil üretmelerini sağlamaktır. Mehisto ve diğerkleri (2008), “CLIL’in, ÖKS’ni (öğrenci konuşma süresi) artırmayı ve ÖKS’ni (öğretmen konuşma süresi) azaltmayı amaçladığını” iddia etmektedir. CLIL modelinin teşvik ettiği bu iletişim, aynı zamanda öğrencilerin gerçek hayatta karşılaştıkları durumlara göre farklı dil kullanımlarını desteklemektedir.

Biliş süreci (öğrenme ve düşünme süreçleri), öğrencilere düşünme ve öğrenme becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyan zorlayıcı etkinlikler sunmaktadır. Mehisto ve diğerkleri “iyi bir CLIL uygulaması bilişsellik tarafından yönlendirilir; düşünme süreçlerinin dil gereksinimleri açısından analiz edilmesi gerekir” demektedir. Bu anlamda, etkinlikler öğrencilerin öğrenmeyi geliştirmelerine ve kendi anlayışlarını oluşturmalarına olanak sağlamalıdır. Mehisto ve diğerklerine (2008) göre “düşünme ne kadar güçlüyse, öğrenme de o kadar büyük olur”. Bu nedenle, düşünme öğretme/öğrenme sürecini yönlendirir.

Kültür (kültürlerarası anlayışı ve küresel vatandaşlığı geliştirme) CLIL uygulamalarının ayrılmaz bir unsurudur ve her uygulamada kültürel kodlar yer almaktadır. Düşünme ve öğrenme becerileri grup ve bireysel çalışma yoluyla geliştirilir ve bu kişisel ve sosyal bir süreçtir. CLIL, öğretmenlere farklı sosyal ve kültürel geçmişleri tanıtmaya fırsatı verir. Bentley (2010) der ki: “Olumlu tutumlara sahip, küresel ve yerel vatandaşlığın sorumluluklarının farkına varan öğrenciler yetiştirmek istiyoruz”. Sorumlu dünya vatandaşları olarak gençleri yetiştirmek dilin yanında, farklı kültürlerin de öğretimi ile mümkündür.

2.1.4. CLIL- İçerik ve Dil Bütünleşik Öğrenme- Modeli Nerelerde Kullanılır?

CLIL modeli ile öğrenme her dilde, her yaş ve sınıf düzeyinde mümkündür. Açıkçası Avrupa Toplulukları Komisyonu (2003) CLIL'i 'çok dilliliği teşvik eden, kültürlerarası yeterliliği geliştiren ve okul içinde yabancı dillere maruz kalma konusunda harika fırsatlar sunan yenilikçi ve etkili bir öğrenme modeli' olarak anlatmıştır. Bugün CLILin izini süreceğ olursak,

- İki dilli veya çok dilli eğitim sunan okullarda (Bu okullar genellikle CLIL'i ikinci veya üçüncü dilde dersleri öğretmek için kullanır ve öğrencilerin birden fazla dilde yeterlilik kazanmalarına yardımcı olur.)
- Öğrencilerin farklı dil geçmişlerine sahip olduğu uluslararası okullarda (Genellikle CLIL, okulun birincil eğitim dili olan İngilizce'de dersleri öğretmek için kullanılır.)
- Dil Daldırma Programları uygulayan eğitim merkezlerinde (Bu merkezlerde CLIL, öğrencilerin çeşitli dersleri öğrenirken yabancı bir dile daldırıldığı ve böylece dil becerilerini ve konu bilgilerini aynı anda geliştirdikleri dil daldırma programlarının temel bir bileşeni olarak kullanılır.)
- Üniversiteler ve kolejlerde (Bir ülkenin öncü araştırmaları ile domine ettiği bir ders alanını o ülkenin anadili ile öğretmek, CLIL öğrencileri küresel kariyerlere hazırlar)
- Mesleki eğitim merkezlerinde (Mesleki eğitim programlarında CLIL, öğrencilere kariyer alanlarıyla ilgili bilgi ve dil becerilerini kazandırır.)
- İlköğretim ve Ortaöğretim kurumlarında (CLIL, öğrencileri erken yaşta yabancı dillerle tanıştırmak, dil ve kültürel anlayışlarını geliştirir.)
- Politika Odaklı Bölgelerde (Eğitim politikalarının çok dilliliği veya politik nedenlerle belirli bir dilin öğrenilmesini desteklediği bölgelerde, CLIL bu politika hedeflerini karşılamak için kullanılır.)
- Yurt dışı hareketliliğine hazırlık merkezlerinde (Yurt dışında eğitim veya çalışma için hazırlanan öğrenciler için CLIL, gerekli dil becerilerini ve konu bilgisini edinmeleri için pratik bir süreç sağlar.)

Kısacası sosyal ve katılımcı doğası dikkate alındığında, dilin iletişim ve etkileşim aracı olarak kullanıldığı her yerde, her yaş ve eğitim basamağı için İçerik ve Dil Bütünleşik Öğrenme Modeli tercih edilmektedir.

2.1.5. Kültür

Kültür, bireyleri, toplumları ve genel anlamda tüm dünyayı şekillendirir. Kimlik, sosyal uyum, iletişim ve küresel anlayış gibi yaşamın çeşitli yönlerini etkileyen çok boyutlu bir öneme sahiptir. Hall’a (1981) göre, “Yaşamın kültürle ilişkisi olmayan ve kültürden etkilenmeyen bir yönü yoktur.”

Türk Dil Kurumu'na (TDK) göre “kültür” kelimesinin tanımı şöyledir: “Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan tüm maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan araçların bütünü; Bir topluma veya halk topluluğuna özgü düşünce ve sanat eserlerinin bütünü; Bir toplulukta geçerli olan ortak düşünce ve yaşayış tarzı; uygarlık”.

O halde “kültür”, bir toplumun veya topluluğun maddi ve manevi değerlerinin bütünü, yaşam tarzı, gelenekleri, görenekleri, sanat, edebiyat, bilim, dil, din gibi unsurlarının toplamıdır. Ayrıca, bireyin ya da bir grubun bilgi, inanç, sanat, ahlak, hukuk, gelenek ve görenek gibi alanlardaki birikiminin ve nesilden nesile aktarılan, kendine özgü değerlerinin bütünüdür.

Bağlamına göre kültürün kapsamı ve tanımı değişebilir. Nitekim Kartarı (2006), “kültür kelimesinin anlamının hangi bağlamda ve kim tarafından kullanıldığına bağlı olarak değiştiğini” vurgular. Buna bir örnek verecek olursak kültür bilimsel bağlamda ‘besin içeren yapay bir ortamda bakteri, doku hücresi vb. yetiştirilmesi’ demektir.

Dil ile ilişkisi içerisinde değerlendireceğimizden, kültürü tarihsel ve bütünsel bir yaklaşımla ve özellikle eğitim alanında ele almalıyız. Chlopek’e (2008) göre kültür “edebiyat, müzik, dans, heykel gibi güzel sanatlarla” ilgili olgusal bilgidir. Yine Chlopek’e (2008) göre kültür farklı tavır, varsayım, inanç, algı, norm, değer,

sosyal ilişki ve gelenekleri içerdiğinden eğitimde öğretici ve geliştirici niteliktedir.

Kültürü açıklamak için tanımlar kadar modellemeler de kullanılmaktadır. Bu modellerden en çok bilinenler Hofsete'nin (1991), "soğan ve piramit modelleridir". Kültürü zihinsel yazılım olarak tanımlayan Hofsete (1991), "bu zihinsel yazılımları, dört grupta toplamış ve bu kategorileri açıklamak için soğan benzetmesini" kullanmıştır.

Kültürün de bir soğan gibi iç içe geçmiş katmanları vardır. Bu katmanlardan en içte bulunanı değerler kısmıdır. Bu katmanda insanların yaşadıkları topluluk içerisinde farkına varmadan öğrendikleri kültürel öğeler yer alır. İnsanların beklenmedik bir olay veya durum karşısında gösterdiği davranış ve tutumlarına yansıyan değerlerini anlayabilmek için kültürün diğer katmanlarının soyulması gerekir. İkinci katmanda ise toplumsal devamlılığı sağlayan gelenekler bulunur. Toplumsal ve dini törenler bu alana girer. Geleneklerin çevresinde 'kahramanlar' katmanı vardır. Kahramanlar canlı veya ölmüş, gerçek veya hayali kimselerden oluşur. Bunlar savaşçılar ya da sanatçılar olabilir. En dış katmanda ise semboller yer almaktadır. Aynı toplumun bireyleri tarafından tanınan ve onlar için bir anlam taşıyan sözcükler, jestler, resimler ya da nesneler bu sembolleri oluşturur. Bu semboller zamanla başka toplumlar tarafından da benimsenebilir. Bu katmanlardan en çok ve en kolay değişebilecek olanı, semboller katmanıdır. Değerler katmanı ise tanımlaması ve değişmesi en zor olan katmandır.

Hofsete (1991), tarafından ortaya konan bir diğer modelleme ise piramit modellemesidir. Kültür piramidi; "kişilik, kültür ve insan doğası" olmak üzere üç bölümden oluşur. Bunlardan kişilik bölümü kişiye özgü kalıtsal veya öğrenilmiş özelliklerden oluşur. İkinci bölümde yer alan kültüre ait özellikler öğrenilmiştir. İnsan doğası ise "evrenseldir ve bireyin psikolojik ve fizyolojik işlevlerini belirlediği düzey" olarak bilinir.

Hofstede'nin (1991) modellemeleri kadar sık kullanılan başka bir modelleme Hall'un (1976) "buzdağı modellemesidir". Kültürün görünen kısmı dış kültür olarak adlandırılır ve bu kısımda davranışlar ve inanışlar vardır. Kültürün büyük bölümü ise suyun altındadır. Bilinçaltında bulunan bu bölüm iç kültürdür ve kültürün görünen

kısına göre daha baskındır. Bu bölümde, davranışların altında yatan davranış ve düşünce kalıpları yer alır. Hall'a (1976) göre, "bir kültürü anlamamanın yolu, o toplumun içine girmektir". Ancak toplum içerisinde yaşanır, o toplumun davranışlarının altında yatan inanç, değer ve düşünce kalıpları anlaşılır.

Farklı modellemeler incelendiğinde, kültür kavramının tek boyutlu ve somut olmadığı sonucuna varılabilir. Gerek bireylerin davranışları gerekse toplumsal bazı özellikler ele alınırken, kültürün etkilerini unutmamak gerekir. Özellikle birden fazla kültürün bir arada bulunduğu toplumlarda farklı kültürlerden gelen insanlar arasında sağlıklı iletişimin kurulabilmesi için, kültür kavramının çok boyutluluğu ve alt kültür ile çokkültürlülük kavramlarının iyice anlaşılması gerekir.

2.1.6. Alt kültür

Bazı değerler toplumun tüm bireyleri tarafından paylaşılır, ancak bireyler bu değerlere ilişkin farklı bakış açıları geliştirebilirler. Bireylerin görüş açılarını 'çıkart, etnik köken, sosyal sınıf, nesil ve cinsiyet gibi değişkenler' etkilemektedir. Bu anlamda alt kültür, Edgar ve Sedgwick'in (1999) ifadesiyle, "ırk, cinsiyet, cinsel tercih ya da dini inanç" gibi konularla ilişkilidir.

Alt kültürleri çeşitli kategorilerle açıklayan Arrendo ve arkadaşları (1996), bu kavramı üç temel boyutla ele alır. Buna göre alt kültürün A boyutu; "yaş, cinsiyet, ırk/etnik köken, cinsel oryantasyon, sosyo-ekonomik sınıf gruplarını" içerir. B boyutunu; "coğrafi konum, gelir, medeni hal, din, iş tecrübesi, vatandaşlık statüsü, askeri tecrübe, hobiler ve ilgi alanları" oluştururken, C boyutunu; "bir neslin özellikleri, yaşadığı ortak tarih ve tercihleri" oluşturur.

Bireylerin bazı değerlerinin ve davranış normlarının baskın olan kültürünkenden farklılık göstermesi alt kültürün en önemli özelliklerinden biridir (Andersen & Taylor, 2012). Kimi zaman bu farklılıklar çok derinken kimi zaman da fark edilmeyecek kadar yüzeyseldir. Bu farklılığın ne derece olduğu alt kültürle baskın kültür arasındaki ayrışmanın derecesini belirler. Alt kültür kavramı ilk defa antropologlar tarafından kullanılmış olsa da, 1950'lerde suç çeteleri, 1960'larda

eğitim, 1970'lerde ise stil kavramıyla ilgili olarak, toplumbilimciler tarafından yoğun bir biçimde kullanılagelen bir kavramdır (Scott, 2006). Bu kavramın önemi Edgar ve Sedgwick'e (1999) göre, toplumdaki kültürel çeşitliliğin tanınmasını sağlamasından kaynaklanmaktadır. İlk kez 1955'te Cohen tarafından ele alınan alt kültür kuramı, literatürde Chicago ve Birmingham Üniversitelerince açıklanan şekliyle çokça ele alınmıştır (Gelder, 2005). Chicago Ekolü'nde alt kültürler “kentleşme (urbanism) kavramıyla” ele alınmıştır. Özellikle suç çetelerini bir alt kültür olarak ele alan bu yaklaşım, sosyal problemlerin oluşumuyla ilintili olarak alt kültürü, “işçi sınıfının suç çetelerine kayması” ekseninde açıklar (Scott, 2006; Hodkinson, 2002).

Alt kültür kuramlarından ikincisi, 1960'larda Birmingham Üniversitesi'nden çıkmıştır. Bu kuram da Chicago Ekolü'ne benzer bir şekilde alt kültürü “sınıfsal problemler ve işçi sınıfı gençliği” üzerinden ele almış, İngiltere'deki “punklar, dazlaklar, motosiklet çeteleri, vb.” ile ilgilenmiştir (Scott, 2006; Hodkinson, 2002).

Hodkinson (2002), alt kültür topluluklarının sahip olduğu dört temel özelliği şu şekilde açıklamıştır:

- “Tutarlı Farklılık (Consistent Distinctiveness): Her alt kültürde kendine has özellikleri olan bireyler olsa da, temel olarak alt kültürler tutarlı bir farklılık, bir kendine özgülük durumuna sahiptir”.
- “Kimlik (Identity): Alt kültür bireyleri farklı bir kültürel grup içinde oldukları algısını taşırlar ve birbirleriyle farklı bir kimlik sahibi olma hissiyatını paylaşırlar.
- “Bağlılık (Commitment): Alt kültür bireylerinin pratikte yaşam tarzlarında, alt kültürlerine sürekli ve yoğun bir katılım eğilimi gösterdikleri görülür”.
- “Otonomi (Autonomy): Her ne kadar her alt kültür için özel bir sistem söz konusu değilse de, belirli alanlarda (medya, ticaret, v.b..) alt kültürlerin de otonom olabildiği durumlar” söz konusudur.

Bu özellikler, “genel olarak alt kültürlerde bulunan özellikler olsa da, bu özelliklerin alt kültürdeki her birey için geçerli olduğunu söylemek” mümkün değildir (Hodkinson, 2002). Özetle alt kültür kavramı, toplum içindeki alt birimleri anlatmak için kullanılır ve her toplumda, farklı alt kültür türleri bulunur.

2.1.7. Çokkültürlülük ve Kùltürlerarasılık

Çokkùltürlùlùk, “hem bütùnleřtirici hem de ayrıştışıcı” bir kavram olarak görùlür. Farklı etnik kimlikler ve göçlerle yapılanan Kanada, Amerika Birleşik Devletleri ve Avustralya' da ortaya çıkan çokkùltürlùlùk, günümüz toplumlarında çokça tartışılan bir konu haline gelmiştir. Çokkùltürlùlùğü anlamak için “göçler, savaşlar, mültecilik, sömürgecilik” gibi bir dizi tarihsel olayın sonucunda ortaya çıkması nedeniyle kavramı tarihsel boyutuyla ele almak gerekir.

Çokkùltürlùlùk terimi ilk olarak 1965'te “Kanada Kraliyet Komisyonu'nce (Canadian Royal Commission) ortaya konmuş ve Kanada devlet politikalarının belirlenmesinde anahtar bir terim” olarak tanıtılmıştır (Bennett, Grossberg, Morris & Williams, 2005). Amerika'da ise 1980'lerin başında devlet okullarının eğitim programları için reformlar yapılırken ortaya çıkan çokkùltürlùlùk kavramı, “doğrudan çokkùltürlü bir eğitim anlayışı” çerçevesinde yayılmıştır (Jay, 2011).

Kanada ve Amerika Birleşik Devletleri gibi toplumsal yapısı göçlerle şeklenmiş olan Avustralya da, Kanada'nın ardından çokkùltürlùlùk kavramını benimsemiştir (Doytcheva, 2005). Kavramın farklı ifadelerle İngiliz parlamontosunda tartışılmış olmasına karşın, Doytcheva'e (2005) göre “çokkùltürlùlùk” kelimesi, İngilizce Oxford Sözlük'e 1989 yılında girebilmiştir.

Çokkùltürlùlùk ayrımcılığa karşıdır ve cinsel, etnik, dinsel eşitlik ve adalet ister. Çokkùltürlùlùk, hem aynı toplum içinde farklı kùltürlerin varlığını kabul etmek hem de bu farklılıklara eşit ve adaletli bir anlayış geliştirmeyi gerektirir. Kongar (2011) çokkùltürlùlùğü, “bir toplumu oluşturan bireylerin ve grupların dil, din, ırk, tarih, coğrafya açısından farklı kökenlerden gelmesine dayanan” bir kavram olarak ele alır. Benzer biçimde Parekh (2002) çokkùltürlùlùğü, “bir toplumu anlatan herhangi bir nitelik olarak ele alır ve toplumda kendi kùltür sistemlerine göre yaşayan, örgütlü topluluk ve kùltür gruplarının ortaya çıkardığı çeşitliliktir.” şeklinde ifade eder.

Başbay ve Bektaş'a (2009) göre, “aynı coğrafya üzerinde bulunan ve ortak

mirası oluşturan mozağin her bir parçası” çokkültürlülüğü oluşturur. Çokkültürlülüğün bazı tanımlamalarına siyasette ve toplum bilim yazınında yer verilir ve bunların politik bakış açıları barındırdığı görülür. Citrin, Sears, Muste ve Wong, (2001) çokkültürlülüğü “Amerikan perspektifinde ele alır ve liberalizme karşı gelişen etnik çeşitlilik problemine dayalı olarak ortaya çıkan bir kavram” olarak tanımlar. Benzer şekilde Malfatti (2009) de çokkültürlülüğü “politik, sosyal ve bilimsel bir bakışla” ele alır. Bu bağlamda kavramı daha çok küreselleşmekte olan dünya toplumlarının yapısıyla ilgili karmaşık tartışmaların konusu olan engellenemez bir etkileşim, artan bir ihtiyaç olarak tanımlar. Kymlicka (1995) ve Taylor (1994) da sosyal bir doktrin olarak çokkültürlülüğü, “etnik azınlıkların vatandaşlık ve kültürel haklarının yanında, asimilasyon politikalarına alternatif” şekilde ele alır. Kısacası çokkültürlülükte toplumun farklı kültürel özelliklerinin eşitlik ve adalet çerçevesinde ele alınıp, bu çeşitliliği korumak için politik ve hukuki normlar oluşturulması esastır.

Çokkültürlülük kavramı, “kültürel zenginlik ve toplumsal farklılıklar açısından koruyucu bir kavram gibi görünse de, kimi yazarlarca çokkültürlülük ciddi bir olumsuz eleştiri” konusudur. Çokkültürlülük kavramına ilişkin temel eleştiri, bu kavramın etnik grupların yerleşik topluma uyum göstermesine engel olmasıdır. Ayrıca farklılıklara vurgu yapmak yerine bunların yok edilmesinin azınlıkların ve göçmenlerin yararına olacağı savunulur (Canatan, 2009). Başka bir ifadeyle çokkültürlülük karşıtları, bu kavramın “toplumsal bütünleşmeyi zedeleyici bir bakış getirdiğini” vurgular (Başbay& Bektaş, 2009).

Kültürlerarası hassasiyetin konu edildiği bu çalışmada çokkültürlülük kavramı ile farklı kültürel yapıların (dil, etnik köken, dini inanış, vs.) varlığı kastedilmektedir. Birden fazla kültürel unsurun bir arada yaşadığı toplumlarda, farklı kültürlerden gelen bireylerin iletişiminin sağlıklı bir şekilde gelişmesinde CLIL öğrenme modelinin işlevselliği ölçülecektir. Küresel dünya toplumlarının iç göçlerle çeşitlenmesi ve böylece “farklı kültürlerden insanlarla sağlıklı bir iletişim kurabilme” zorunluluğu, kültürlerarası iletişim kavramını ortaya çıkarmıştır.

Holliday’e (2009) göre, farklı kültürlerden gelen bireylerin birbirleriyle iletişim kurma becerisi kişisel özellik midir yoksa bu bir eğitim işi midir? sorusu alandaki temel tartışma konusuna işaret eder. Bu sorunun cevabı değişebilir, ancak

21. yüzyılın, kültürlerarası hassasiyetin güçlendirilmesinin gerektiği bir dönem olduğu herkesçe kabul edilmektedir. Avrupa Birliği'nin 2008 yılını kültürlerarası diyalog yılı ilan etmesi de bu gereksinimi kabul ettiğini gösterir (Davidson-Lund, 2009). McDaniel, Samovar ve Porter'a (2012) göre de "içinde yaşadığımız bu dönemde, teknoloji farklı etnik köken ve kültürlerden gelen insanların hızlı ve kolay bir biçimde seyahat etmesini ve iletişime geçmesini" sağlamaktadır. Bu durum kültürlerarası iletişim becerilerini yalnızca bir fayda değil, bir gereklilik haline getirmiştir. Farklı kültürlerden gelen insanların etkileşimi, kültürlerarası iletişimi oluşturur (Yoo, Matsumoto & Le Roux, 2007). Journal of Intercultural Communication (Kültürlerarası İletişim Dergisi) kendi politikalarını ifade ettiği yazısının şu paragrafında kültürlerarası iletişimin gerekliliğini özetler (2009, [25.07.2001]): "Günümüz dünyası giderek artan sayıda farklı dil ve kültür artalanına sahip bireylerin iletişimiyle sonuçlanan bağlantılarla şekillenmektedir. Bu iletişim yalnızca iş hayatı, askeri işbirliği, bilim, eğitim, kitle iletişim araçları, eğlence, turizmle değil iş gücü eksikliği ya da politik açmazlar nedeniyle oluşan göçler gibi farklı bağlantılarla ortaya çıkıyor. Tüm bu bağlantılarda, olabildiğince yapıcı olan, yanlış anlaşılma ve kırılmalara yer vermemesi gereken bir iletişim gereksinimi vardır".

Uluslararası ticaret alanında kültürlerarası iletişim, iş ortamındaki sağlıklı ilişkiler için kaçınılmaz bir gerekliliktir (Guffey, Rhodes & Rogin, 2009). Nitekim uluslararası ticarete başarısızlığın nedenleri "kimi zaman teknik uzmanlık ya da profesyonellik değil, kültürlerarası iletişim eskiliği" olabilmektedir (Sadri & Flammia, 2011). Ticaret kadar güvenlik de kültürlerarası iletişimin kritik rol oynadığı bağlantılardan biridir. Örneğin, Johnson ve Friedland (2010), "küresel terörizme karşı savaşta insanların ortak hareket edebilmesi için, askeri eğitim verilirken bile kültürlerarası iletişim becerilerinin kazandırılması" gerektiğini vurgular.

Kültürlerarası iletişimin önem arz ettiği bir başka alan da turizmdir. Dünya Turizm ve Seyahat Konseyi (World Travel & Tourism Council) dünyanın en büyük endüstrisi olarak, dünya genelinde turizmin 258 milyon iş olanağı sağladığını vurgular ([27.07.2011]). Hem turistler hem de turizm sektöründe çalışanlar, kültürlerarası iletişim sorunları yaşamaktadır ve bu kadar büyük bir kitleyi etkileyen bu derece büyük bir sektör için de kültürlerarası iletişimin sağlıklı yürütülmesi

önemlidir.

Tüm ülkeleri ve milletleri kültürlerarası iletişim anlamında doğrudan etkileyen başka bir alan da uluslararası diplomasıdır. “Ülkelerin uluslararası iletişim bağlamında, başka ülkelerle uzun vadeli ve derin ilişkiler kurabilmesi için öncelikle diplomalarının kültürlerarası iletişime dayalı” olması gerekir (Reimann, 2004). “Diplomatların kültürlerarası iletişim becerileriyle eğitilmelerinin gerekliliğini” anlatan Korshuk’a (2004) göre, “başka bir ülkeye gönderilen diplomatın yepyeni ‘renklerle’ karşılaşması ve farklı kültürü oluşturan bu ‘renklerle’ nasıl başa çıkacağını bilebilmesi için kültürlerarası iletişimi çok kısa sürede uygulayacak biçimde öğrenmiş” olması gerekir.

Her ne kadar yukarıda verilen örneklerde “güvenlik, uluslararası ticaret, diplomasi gibi alanlar” üzerinden kültürlerarası iletişimin önemi vurgulansa da, bire bir insan ilişkileri için de kültürlerarası iletişim becerisi bireylerin sağlıklı iletişiminde önemli bir yere sahiptir. Nitekim kültürlerarası iletişim “yalnızca uluslararası ilişkilerde değil, örneğin yurtdışına çıkan bir bireyin farklı bir kültürden bir insanla yaptığı bire bir konuşmada da ortaya çıkan” bir gereksinimdir (Sadri& Flammia, 2011).

Bu gereksinimi karşılamada etkili olması beklenen önemli unsurlardan biri eğitimde kültürlerarasılık kavramına yer vermektir. Kültürlerarası iletişimin öğrenilmesini sağlayacak olan kültürlerarası eğitim, “farklı kültürlerin önemini kavrama bilinciyle yetişecek bireylerin kültürlerarası iletişim kurabilmesini” destekleyecektir.

Kültürlerarası iletişim, “kültürler ve milletler arasındaki hoşgörünün ve olumlu tutumların gelişmesini” sağlar (Asante, Mike & Yin, 2008). Spitzberg ve Changnon (2009) bu yeterliliği dünyaya, “bilişsel, duyuşsal ve davranışsal açıdan farklı bireylerin aralarındaki etkileşimi, etkili ve uygun bir biçimde yönetebilmeleri olarak” ele alır. Kültürlerarası iletişim yeterliliği Chen ve Starosta’nın (1996) açıkladığı üç bileşen “farkındalık, duyarlılık ve beceriklilik” üzerinden açıklanabilir.

Farkındalık: “Kültürlerarası çalışmalarda temel alınan kavramlardan biri

bireyin önce kendi sonra da başkalarının kültürel özelliklerinin” farkına varmasıdır. Bireyler hem kendi davranışlarını hem de iletişime geçtikleri farklı kültürden bireylerin davranışlarını, iletişim sürecinde ve bağlamında tahmin edip açıklayabilmelidir (Kartarı, 2006).

Duyarlılık: Chen ve Starosta’in (1996) bu kavramı “bir bireyin kültürlerarası iletişimde doğru ve etkili davranışları destekler nitelikte, kültürel farklılıkları anlayıp takdir etmeye yönelik olumlu hisler geliştirme yetisi” olarak açıkladığı görülür. Başka bir ifadeyle, kültürlerarası duyarlılık, “bireylerin farklı kültürlerle karşı olumlu tutum geliştirebilme” becerisidir (Chen & Starosta, 2000). Bennett (2001) bu beceriyi, gelişimsel bir model olarak ele almıştır. Bu model bir uçta etnik merkezçilik diğer uçta ise kültürlerarası duyarlılık aşamalarının olduğu bir modeldir.

Etnikmerkezci evrenin ilk aşaması “reddetme” aşamasıdır. Bu aşamada bireyler diğer kültürlerden uzak yaşarlar. Kültürel farklılıklarını anlayamazlar. Etnikmerkezçilik evresinin ikinci aşaması olan savunma aşaması, “bireylerin kültürel farklılıkları fark etmesine karşın, zihinlerinde ‘biz’ ve ‘onlar’ şeklinde oluşturdukları kutuplaşmanın, bireylerin kendilerini olumlu, başkalarını ise olumsuz ifadeler ve bakış açısıyla ele almalarına sebep olduğu” aşamadır. Etnikmerkezci evrenin son aşaması da ‘küçümseme’dir. Bu aşamada bireyler “kendi dünya görüşleri üzerinden kültür kavramını yorumlar ve başka kültürlerle ait özelliklerden görece yüzeysel farklılıkları tanıyıp kabullenir”.

Etnik görece evresinin ilk aşaması “kabul”dür.” Uyum” aşaması, etnikgörece evresinin ikinci aşamasıdır. Kültürel empati olarak da ele alınan bu aşama, “bireyin farklı kültürlerle etkileşiminde bu kültürlerle adapte olabileceği” aşamadır. İleri aşaması iki kültürlülük ya da çokkültürlülüktür. Etnikgörece evresinin son aşaması olan “bütünleşme”, “bireyin davranışları farklı kültürel bakış açılarıyla değerlendirebildiği” aşamadır.

Beceriklilik: Kültürlerarası beceriklilik, “yeni bir kültürel çevrede bireyin bu kültürden insanları rahatsız etmeden ya da gücendirmeden ne yapması gerektiğini ya da ne yapmaması gerektiğini bilmesi ve bu durumda etkili bir davranışta bulunabilmesi” yeteneğidir. Başka bir ifadeyle kültürlerarası beceriklilik,

“kültürlerarası etkileşimde iş yapabilme ve iletişim kurabilme” becerisidir (Chen & Starosta, 1996). Kültürlerarası beceriklilik, “özellikle bireylerin davranışlarının doğrudan iletişimi etkilediği her ortamda” önem arz eder. Örneğin Burton (2011), “sanat alanında bu özelliğe sahip bireylerin daha başarılı olabildiklerinden” söz eder. Dooly (2008) de “yabancı dil öğreniminde kültürlerarası iletişim becerisinin önemli olduğunu” vurgular. Jandt (1995) de “bu tip becerilerin hem iş dünyasında hem de diplomasideki etkisine ilişkin olarak Amerika Birleşik Devletleri ordusunun konuya çok önem verdiğini” anlatır.

Kültürlerarası iletişim yetersizliğine neden olan diğer kavramlarsa “belirsizlik ve kaygıdır”. Belirsizlik, “bireyin kendisinin ve karşısındakinin nasıl davranması gerektiğini tahmin edememesidir”. Kaygı ise “belirsizliğin duyuşsal boyutudur ve belirsizlik karşısında bireyin duyduğu gerginlik ve endişedir” (Gudykunst, 2005). Bireyler kültürlerarası iletişim sürecinde, “yabancı oldukları ortamda etkileşimde bulunurken kendilerinden ne beklediğini bilmedikleri zaman belirsizlik ve kaygı duyarlar” (Reed, 2004). Bireyin karşısındakinin davranışını tahmin edememesi belirsizliğe neden olurken, kaygı, doğabilecek olumsuz sonuçlarla ilgili duyguları içerir. Genel olarak, “iletişime katılan bireyler kendileri için yabancı olan kişileri tanıdıkça, belirsizlik ve kaygı azalmakta, buna karşın belirsizlik ve kaygı zaman içinde karşıdaki kişinin beklenmedik bir davranışı sonucunda” da artabilmektedir (Kartarı, 2014a).

2.1.8. CLIL – İçerik ve Dil Bütünleşik Öğrenme- Modeli ile İlgili Yürütülen Çalışmalar

Literatürde CLIL ile ilgili pekçok çalışmaya rastlamak mümkündür. Bu çalışmalardan bazıları aşağıda sunulmaktadır.

Van Mensel ve arkadaşları (2020), CLIL programlarının Avrupa genelinde giderek popülerleştiğini, ancak öğrenci seçim mekanizmaları nedeniyle eleştirildiğini belirtmiştir. Onlara göre programa öğrenci seçimi, CLIL modelinin amaçlarına aykırı olan elitist bir yapıya katkıda bulunmaktadır. Bunu incelemeyi amaçlayan bu makale, Fransızca konuşan Belçika'daki CLIL öğrencilerinin bir dizi arka plan değişkenini

inceler ve bunları CLIL öğrencisi olmayan akranlarıyla karşılaştırır. Makalenin verileri, Ekim 2015-Mayıs 2017 tarihleri arasında, Fransızca konuşan Belçika'da CLIL üzerine büyük bir multidisipliner araştırma projesi çerçevesinde toplanmıştır. Fransızca konuşan Belçika'nın farklı bölgelerindeki 13 ilkokul ve 9 ortaokuldan 900'den fazla öğrenci (resmi olarak iki dilli Brüksel hariç) bu projeye katılmıştır. Örneklemdaki öğrenciler 5. veya 11. sınıfların başlangıcında olup, bu da en az dört yıllık CLIL eğitimi (1. sınıfta başlayan 5. sınıftaki öğrenciler için) ve en fazla on bir yıllık CLIL eğitimi almış öğrencileri ifade etmektedir. Peabody kelime testinin Fransızca versiyonu olan Evip'in bilgisayarlı bir versiyonu ölçüm aracı olarak kullanılmıştır (Dunn, Thériault Whalen & Dunn, 1993). Bu standartlaştırılmış test, katılımcıların duydukları bir kelimeye karşılık gelen çizimi seçmeleri gereken bir dizi resim kümesinden oluşur. Projenin başlangıcında (Eylül-Ekim 2015) okullar aracılığıyla dağıtılan ve toplanan bir ebeveyn anketi ve öğrenci anketi de veri toplama aracı olarak kullanılmıştır (Ekim 2015). Elde edilen veriler kullanılarak CLIL öğrencilerinin bir CLIL programına kaydolma kararı (ebeveynlerinin mi veya kendi kararları mı) rapor haline getirilmiştir. Lojistik regresyondan elde edilen sonuçlar, gerçekten de seçim yanlılığını göstermektedir: öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu, bir öğrencinin CLIL öğrencisi olmasının ana belirleyicisi olarak görülürken, sözel olmayan zeka gibi kişisel değişkenler de bu seçimde küçük bir rol oynamaktadır. Ayrıca, CLIL programlarının daha seçici olduğu ve Fransızca konuşan Belçika'daki CLIL'in, herkese açık bir alan olmasına rağmen, sosyal olarak ayrıcalıklı bir halk için özellikle çekici olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulguların önemi açıktır, çünkü arka plan faktörleri dikkate alınmazsa CLIL sadece ayrıcalıklı bir grup için bir başarı öyküsü olarak kalacaktır (Dallinger, Jonkmann, Hollm & Fiege, 2016). Bu araştırmaya göre CLIL'in dil öğrenimini teşvik etme araçlarından biri olarak daha geniş bir kitleye nasıl açılacağına veya tüm öğrenciler için bu hedefe ulaşmanın başka yollarının bulunması sağlanmalıdır.

Çatal Potamianos (2020), 9. sınıf öğrencilerinin öğretim süreçlerine İçerik ve Dil Entegreli Öğrenme (CLIL) yönteminin dahil edilmesinin motivasyon ve dil başarısı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışmada, CLIL tabanlı derslerin öğrencilerin motivasyonunu artırıp artırmadığı ve dil başarıları (dil ve kelime bilgisi) üzerinde olumlu bir etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin ve öğretmenlerin CLIL yöntemiyle İngilizce öğretme, öğrenme ve pratik yapma

konusundaki algılarına da odaklanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, 28 kontrol ve 28 deney grubundan oluşan toplam 56 öğrenci ile iki öğretmenden oluşmaktadır. Nicel veriler ön test ve son testlerle, nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşmeler ve yansıtıcı öğretmen dergileri aracılığıyla toplanmıştır. Analizler, CLIL tabanlı derslerin öğrencilerin motivasyonunu artırdığını ve başarı puanlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu bulgular doğrultusunda, çalışmada 9. sınıf düzeyinde CLIL yönteminin daha fazla dahil edilmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

Armağan (2019), içerik temelli yabancı dil öğretim modeli ile biçim odaklı öğretimin ilköğretim öğrencilerinin dil farkındalığı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma, biçim odaklı öğretimin içerik temelli dil öğretim modeliyle birlikte uygulanmasının, öğrencilerin dil biçimlerini fark etme, biçim ve işlev arasında ilişki kurma becerilerini nasıl etkilediğini ve dil ürünlerinin söz dizimi doğruluğu ile üstdil farkındalığı üzerindeki farklılıklarını incelemiştir. Araştırma, Türkiye’de özel bir okulda öğrenim gören 40 dördüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiş ve karma yöntemli bir araştırma deseni benimsenmiştir. Veriler, ön test ve son testler, dil farkındalığını artırmaya yönelik üç sınıf içi etkinlik ve beş dil farkındalığı protokolü aracılığıyla toplanmıştır. Sonuçlar, hem içerik temelli öğretim modelinin hem de biçim odaklı öğretimin dil farkındalığı üzerinde belirli bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Ancak, biçim odaklı öğretimin içerik temelli öğretim modeline uyarlanması durumunda öğrencilerin dil farkındalığının daha yüksek bir seviyede sağlanabildiği tespit edilmiştir.

Leijon (2019), CLIL programı ile standart bir programın arasındaki farkları ortaya koymak amacıyla bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın sonuçları, her iki programda da çalışan beş öğretmenin algılarına dayanmaktadır. Bu öğretmenler, kendilerine soruların sorulduğu ve kendi aralarında tartışabildikleri yarı yapılandırılmış bir grup mülakatına katılmışlardır. Sonuçlar, bu iki program arasında başlangıçta düşünülenlerden daha az fark olduğunu göstermiştir, ancak var olan farklar ise beklenmeyen farklardır. Çalışmaya katılan tüm öğretmenler IB’de çalışmaya başlamadan önce İngilizce öğretmiş, ancak CLIL öğretmeni olmak için herhangi bir eğitim almamışlardır. Sadece beş katılımcı olduğundan ve bu katılımcılar eğitilmiş CLIL öğretmenleri olmadığından, bu araştırma genel bir sonuç sağlayamamış, bunun

yerine aynı anda hem CLIL ve hem de standart bir programla çalışmanın nasıl mümkün olacağına dair bir çerçeve sunmuştur.

Ünsal (2019), CLIL ve teknoloji ile entegre edilmiş CLIL (Techno-CLIL) uygulamalarının 6. sınıf öğrencilerinin ikinci dil kelime bilgisi ve okuma becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışma, ayrıca öğrencilerin ve öğretmenlerin Techno-CLIL modeline yönelik algılarını analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada, kontrol ve deney grubu olmak üzere iki 6. sınıf grubu (N=37) yer almıştır. Kontrol grubu yalnızca CLIL eğitimi alırken, deney grubu teknoloji destekli CLIL eğitimi almıştır. Nicel veri araçları arasında okuma öncesi ve sonrası seviye belirleme testleri ile kelime bilgisi ölçeği yer almış ve sonuçlar, iki grup arasında ön, son ve gecikmeli testlerde önemli farklılıklar göstermiştir. Nitel veri araçları ise öğretmen günlükleri, öğrenci görüşmeleri ve öğretmenler arasında yapılan uyarılmış geri çağırma görüşmelerinden oluşmuştur. Sonuçlar hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin CLIL ve Techno-CLIL yaklaşımlarına yönelik olumlu tutumlar geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Kiremit (2019), CLIL yöntemine dayalı olarak hazırlanan Türkçe dil eğitimi programının geçici koruma altındaki 3-5 yaş grubu Suriyeli çocukların alıcı dil gelişimleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Konya ilinde bir ilköğretim okuluna bağlı iki farklı anasınıfında eğitim gören 36 Suriyeli çocuk üzerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, 18'er kişilik çalışma ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Araştırmada ön test-son test ve kalıcılık testi içeren, kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde, çocuklar hakkında bilgi edinmek için "Çocuk ve Aile Bilgi Formu", zekâ düzeylerini ölçmek için "Goodenough-Harris Bir Adam Çiz" testi ve alıcı dil gelişimini ölçmek için "TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testi" kullanılmıştır. Bu testin Suriyeli çocuklar için uygunluğu daha önce 97 Suriyeli çocukla yapılan güvenirlik analizi sonucunda doğrulanmıştır. Çalışmaya başlamadan önce ön testler uygulanmış ve çalışma ile kontrol gruplarındaki çocukların dil gelişim seviyeleri arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Çalışma grubuna, 31 hafta boyunca CLIL yöntemine dayalı dil eğitimi programı uygulanmıştır. Program haftada iki gün, toplamda 62 oturum şeklinde yürütülmüştür. Kontrol grubu ise standart müfredata devam etmiştir. Uygulamanın ardından her iki gruba son test, üç hafta sonra ise çalışma grubuna

kalıcılık testi uygulanmıştır. Analizler, çalışma grubunun dil gelişiminde kontrol grubuna kıyasla anlamlı bir ilerleme kaydettiğini ve bu etkinin kalıcı olduğunu göstermiştir. Araştırma sonuçlarına göre, CLIL yöntemine dayalı dil eğitimi programı, geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların Türkçe dil gelişiminde etkili ve sürdürülebilir bir araç olarak değerlendirilmektedir. Araştırmada, bu modelin uygulanmasına yönelik ebeveynler, öğretmenler ve araştırmacılar için çeşitli öneriler sunulmuştur.

Pérez-Cañado (2018), Avrupa'da iki dilli eğitimde giderek daha fazla kabul gören CLIL üzerine yazılmış literatürü kapsamlı, güncel ve eleştirel bir yaklaşımla incelemiştir. Çalışmada, CLIL'in kökleri incelenmiş ve bu programın önceki iki dilli eğitim yaklaşımlarından ayrılan yönleri vurgulanmıştır. Ayrıca, CLIL alanında iyi belgelenmiş araştırmaların hala yetersiz olduğuna dikkat çekilmiştir. Makale, bu eksikliği gidermek amacıyla gelecekte yapılacak araştırmalar için öneriler sunmuş ve bu alandaki çalışmaların devamını teşvik etmiştir.

Çınar (2018), İçerik ve Dil Entegreli Öğrenme (CLIL) yönteminin Türkiye'de bir vakıf üniversitesinde İngilizce hazırlık okulundaki öğrencilerin motivasyonu üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada ayrıca CLIL'in sınıf içi uygulamalarda öğrencilerin dil bilgisi başarıları ve kelime hazinesi gelişimi üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırmaya orta düzey İngilizce seviyesindeki 19 öğrenci ve bir okutman katılmıştır. Nicel veriler, ön ve son motivasyon anketleri ile dil bilgisi ve kelime testi sonuçlarından; nitel veriler ise öğrencilerin ve okutmanın yansıtıcı günlüklerinden elde edilmiştir. Sonuçlar, CLIL yönteminin öğrencilerin motivasyonunu artırdığını ve dil bilgisi ile kelime gelişiminde olumlu bir etki sağladığını göstermiştir. Katılımcılar, bu yöntemin özellikle dil bilgisi ve kelime öğreniminde etkili olduğunu ifade etmiştir.

Bruton (2018), İspanya ve diğer Avrupa ülkelerinde CLIL uygulamalarına ilişkin yapılan araştırmaları eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmiştir. Çalışmasında, CLIL modelinin her zaman önceki araştırmaların iddia ettiği kadar faydalı sonuçlarının olmadığını ve öğrencilere karşı önyargılara yol açabileceğini vurgulamıştır. Ayrıca, sadece akademik değil, aynı zamanda kurumsal öncelikler ve

koşulların da CLIL uygulamalarını sınırlayabileceğine dikkat çekmiştir. CLIL'in uygulanabilirliği ve faydalarına göre öğrenci seçtiği, bu nedenle yanlı ve seçici bir model olduğu öne sürülmüştür. Bruton, CLIL girişimlerinin eğitim kurumları ve sistemleri üzerindeki etkilerini ayrıntılı bir şekilde analiz etmiş ve modelin kapsamlı bir resmini sunmuştur.

Kurt (2017), 5. sınıflar için destekleyici bir CLIL- İçerik ve Dil Bütünleşik Öğrenme – müfredatı geliştirme konusunda çalışmıştır. Bu çalışmasında dil ve içerik bütünleşik öğrenmenin son yıllarda özellikle Avrupa'da yaygınlaşmış bir dil öğretim metodu olduğunu belirtmiş ve bu metot kullanılırken bir konunun öğrenilmesinin amaçlandığını ve bu sırada yabancı dilin bir amaç değil bir araç olduğunu saptamıştır. Buna göre, öğretici konuyu anlatırken kullandığı materyaller, teknikler ve aktiviteler öğrencilerin bilmedikleri bir dil ile konuyu özümsemelerini sağlamaktadır. Öğrenirler konuyu anlamaya çalışırken aynı zamanda hedef yabancı dilin kelimelerini, kalıplarını ve kullanımlarını da öğrenmektedir. Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2017'de başlattığı bir uygulamaya göre 779 okulda beşinci sınıflar İngilizce dili ağırlıklı hazırlık sınıflarında öğrenim görmektedir. Bu tez çalışmasında araştırmacı arttırılmış İngilizce ders saatlerinde kullanılabilecek Milli Eğitim Bakanlığı müfredatını destekleyici bir program sunmuştur. Bu programda CLIL tabanlı üniteler oluşturulmuş ve beşinci sınıflar altıncı sınıfa geçtiklerinde yirmi beş kişiden oluşan bir grup altıncı sınıf öğrencileriyle bu üniteler işlenmiştir. Uygulama sonrası katılımcıların fikirlerinin alındığı bir görüşme anketi uygulanmıştır. Sonuçlar analiz edilmiştir. Bununla birlikte hazırlanan destekleyici müfredat ve örnek üniteler iki farklı İngilizce dersi öğretmenine sunulmuş ve onların da görüşleri analiz edilmiştir. Bu görüşmelere göre CLIL hem içerik hem de dil öğrenimini desteklemiştir.

Cenoz, Genesee ve Gorter (2016), CLIL'in Avrupa'da ikinci dil öğretimi alanında büyük ilgi uyandırdığını, ancak tanım ve kapsam açısından belirsizlikler barındırdığını belirtmiştir. Araştırmacılar, CLIL'in hem Avrupa'da hem de dışarıda temel özellikleri bakımından farklı şekillerde anlaşıldığını ifade etmişlerdir. Özellikle, dil ve içerik öğretimi arasındaki dengenin, öğretim hedeflerinin ve pedagojik yaklaşımların yeterince açık bir şekilde tanımlanmadığına dikkat çekmişlerdir. Çalışmada, CLIL'i diğer dil ve içerik öğretim yaklaşımlarından ayırmaya yönelik girişimlerin genellikle yanlış yönlendirildiği savunulmuş ve bu

belirsizlikleri inceleyerek CLIL için daha net bir tanım geliştirme hedeflenmiştir.

Altinkamış (2009) çalışmasında, Dil ve İçerik Bütünleşik Öğrenme (CLIL) modelinin dil öğrenme sürecindeki güdülenmeye etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, Adana Seyhan Sarıhamzalı İlköğretim Okulu'nun 5. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmış olup, CLIL'in dil öğrenme motivasyonu üzerindeki ilişkisini ele almıştır. Güdülenme-motivasyon-, eğitimde ve dil öğretiminde her zaman merkezde yer almış, akademik başarının ve öğrenmenin anahtarı olarak tanımlanmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonunu artıracak yeni teknikler ve yaklaşımlar sağlamak zorunda oldukları vurgulanmıştır. Bu bağlamda, CLIL'in öğrencilerin dil öğrenme motivasyonunu nasıl artırdığı araştırılmıştır. Veri toplama araçları olarak İçsel Güdülenme Envanteri, sınıf gözlemleri ve resmi olmayan görüşmeler kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, CLIL yönteminin dil öğrenme sürecinde öğrencilerin farklı disiplin içerikleri ile etkileşime girerek yabancı dili kullanma fırsatı bulmalarını sağladığını ve bunun öğrencilerin motivasyonunu artırdığını göstermiştir. CLIL ile öğrenciler, dil öğreniminin yanı sıra, başka alanlardaki içerikleri de öğrenmeye çalışarak daha motive hale gelmişlerdir.

2.1.9. Bölüm Özeti

CLIL, İçerik ve Dil Bütünleşik Öğrenme, bir konuyu ikinci bir dil aracılığı ile öğrettiğimiz yaklaşımdır. Bu, bir konuyu öğrenirken öğrencilerin yabancı dili de öğrenmeleri anlamına gelir. Öğrencilerin ilgilendiği bir konuyu incelerken ve iletişim kurarken ihtiyaç duydukları dili elde etmek için motive olma olasılıkları çok daha yüksektir. İngilizce'yi başka bir konuyu çalışmak için kullanırken, öğrenme doğal olarak gerçekleşir. Bu, öğrenmeden sorumlu kişinin çalışma ortamını kontrol ettiği ve öğrencilerin yapmaları gerekeni yapmaları anlamına gelir (Darn, 2006). İkinci dilin esas olarak zorunlu öğrenme yoluyla değil, hedef dile tutarlı ve doğal bir şekilde maruz kalındığında elde edildiğine dair genel bir inanış vardır (Agudo, 2012). Darn'a (2006) göre, zorunlu öğrenmeyi kullandığımızda, bu öğrenme türünde en önemli şeylerden biri olan doğruluğa odaklanılır. Hatalar yapıldığında doğrudan düzeltilir ve doğru konuşmak, akıcı bir şekilde konuşmadan daha önemlidir. Buna karşılık, CLIL dil edinimine dayanmaktadır. Bu, iletişimin odak noktası olduğu anlamına gelir. Öğrencilerin dil öğreniminin doğal bir parçası olarak kabul edilen hatalara değil

akıcılığa odaklanarak dili kullanmaları sağlanır. CLIL terimi, “dil dışı bir konunun öğrenilmesinin dil öğrenimiyle birleştiği eğitici bir yaklaşım” anlamına gelir (Airey 2016). Bu terim ilk kez 1994 yılında David Marsh ve Anne Maljers tarafından kullanılmıştır. Marsh (2002) CLIL'in “Avrupa'nın ihtiyacına pragmatik bir çözüm olarak ortaya çıktığını” açıklar. CLIL, Avrupa'nın hedefleri doğrultusunda, öğrencileri uluslararasılaşmaya, gelecekteki çalışmalara veya yurtdışında bir kariyere hazırlamayı amaçlamaktadır. CLIL müfredatlar arası bir öğretim sağlar. Müfredatlar arası (disiplinler arası) öğretim, öğrencilere öğrendikleri bilgileri bir bağlamdan diğer bağlamlara aktarabilecekleri bir fırsat sunar (Barnes, 2018). Müfredatlar arası öğretim, parçalanmış ve izole beceri öğretimi yerine bütüncül bilgi aktarımı, eleştirel düşünme ve öğrencilere uygun bir müfredat sağlamayı hedeflemektedir (Marzano, 1991). Müfredatlar arası öğretim, öğretmenlere içeriği küresel ve özgün planlama esnekliği sağlayan tematik birimlerden oluşur. Ayrıca öğrencilere, öğrendiklerini keşfetmek, düşünmek, yazmak ve konuşmak için etkili bir öğrenim sunar. CLIL 4C kavramsal çerçevesine göre tasarlanmıştır. Mohan'ın Bilgi Çerçevesinden etkilenen Coyle (2019), CLIL pedagojilerinin geliştirilmesi için uygun bir alan oluşturmak üzere CLIL'in farklı unsurlarını bir araya getirerek 4C Kavramsal Çerçevesini geliştirmiştir. Bu çerçeveye göre, CLIL içerik, bilişsellik, iletişim ve kültürü içinde barındırmaktadır (Coyle, 2019).

CLIL dersi, 4C Kavramsal Çerçevesine uygun olarak etkileşim, üst düzey düşünme becerileri, bilgiyi keşfetmek ve karşılıklı iletişim sağlar ve bu bakımdan geleneksel bir dersten farklıdır.

2.2.Diploma ve Öğretim Programları

Öğrencilerin “entelektüel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerine” cevap verecek şekilde tasarlanmış, ulusal eğitim sisteminin gerekliliklerini yerine getiren öğretim programlarını ifade eder. Dolayısıyla bu başlık altında Millî Eğitim Bakanlığının öğretim programlarının perspektif ve amaçlarına yer verilecektir.

Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, “bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler

bireylerden beklenen rolleri” de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim “bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb.” niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır.

Bu nitelik dokusuna sahip bireylerin yetişmesine hizmet edecek öğretim programları “salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda bir taraftan farklı konu ve sınıf düzeylerinde sarmal bir yaklaşımla tekrar eden kazanımlara ve açıklamalara, diğer taraftan bütünsel ve bir kerede kazandırılması hedeflenen öğrenme çıktılarına yer verilmiştir. Her iki gruptaki kazanım ve açıklamalar da ilgili disiplinin yetkin, güncel, geçerli ve eğitim öğretim sürecinde hayatla ilişkileri kurulabilecek niteliktedir. Bu kazanımlar ve sınırlarını belirleyen açıklamaları, sınıflar ve eğitim kademeleri düzeyinde değerler, beceriler ve yetkinlikler perspektifinde bütünlük sağlayan bir bakış açısıyla yalın bir içeriğe işaret etmektedir. Böylelikle üst bilişsel becerilerin kullanımına yönlendiren, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan, sağlam ve önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmiş, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla değerler, beceriler ve yetkinlikler çevresinde bütünleşmiş bir öğretim programları toplamı oluşturulmuştur” (MEB, 2024).

Öğretim programları, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 2. maddesinde ifade edilen “Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları” ile “Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri” esas alınarak hazırlanmıştır. Eğitim ve öğretim programlarıyla sürdürülen tüm çalışmalar; “okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim seviyelerinde” birbirini tamamlayıcı bir şekilde aşağıdaki amaçlara ulaşmaya yöneliktir:

“Okulöncesi eğitimi tamamlayan öğrencilerin bireysel gelişim süreçleri göz önünde bulundurularak bedensel, zihinsel ve duygusal alanlarda sağlıklı şekilde gelişimlerini desteklemek”.

“İlkokulu tamamlayan öğrencilerin gelişim düzeyine ve kendi bireyselliğine uygun olarak ahlaki bütünlük ve öz farkındalık çerçevesinde, öz güven ve öz disipline sahip, gündelik hayatta ihtiyaç duyacağı temel düzeyde sözel, sayısal ve bilimsel akıl

yürütme ile sosyal becerileri ve estetik duyarlılığı kazanmış, bunları etkin bir şekilde kullanarak sağlıklı hayat yönelimli bireyler olmalarını sağlamak”

“Ortaokulu tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle millî ve manevi değerleri benimsemiş, haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren, “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi”nde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış bireyler olmalarını sağlamak”

“Liseyi tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda ve ortaokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle, millî ve manevi değerleri benimseyip hayat tarzına dönüştürmüş, üretken ve aktif vatandaşlar olarak yurdumuzun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunan, “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi”nde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir mesleğe, yükseköğretime ve hayata hazır bireyler olmalarını sağlamak” (MEB, 2024).

Eğitim sistemimizin temel amacı “değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmektir. Bilgi, beceri ve davranışlar öğretim programlarıyla kazandırılmaya çalışılırken değerlerimiz ve yetkinlikler bu bilgi, beceri ve davranışların arasındaki bütünlüğü kuran bağlantı ve ufuk işlevi görmektedir. Değerlerimiz toplumumuzun millî ve manevi kaynaklarından damıtılarak dünden bugüne ulaşmış ve yarınlarımıza aktaracağımız öz mirasımızdır. Yetkinlikler ise bu mirasın hayata ve insanlık ailesine katılmasını ve katkı vermesini sağlayan eylemsel bütünlüklerimizdir. Bu yönüyle değerlerimiz ve yetkinlikler birbirinden ayrılmaz bir şekilde teori-pratik bütünlüğündeki asli parçamızı oluşturur. Güncellik içinde öğrenme öğretme süreçleriyle kazandırmaya çalıştığımız bilgi, beceri ve davranışlar ise bizi biz yapan değerlerimizin ve yetkinliklerin günün şartları içinde görünürlük kazanma araç ve platformlarıdır; günün şartları içinde değişiklik gösterebilir yapısıyla arızîdir ve bu sebeple de sürekli gözden geçirmelerle güncellenir, yenilenir” (MEB,2024).

2.2.1. İngilizce Öğretim Programı

Dilin, kültürün en önemli enstrümanı olduğu kabul edilmektedir. Bir topluluğun dili, o topluluğun kültürel kodlarını da barındırmaktadır. Öğrenenler bir dili öğrenirken o dilin barındırdığı kültürü de belli ölçülerde tanıyacaktır. Bu çalışma, konusunun kültürel duyarlılık olması itibariyle, Türkiye'deki ulusal diploma programı yanında okullarda en yaygın yabancı dil olan İngilizcenin de öğretim programı hakkında bilgiler sunacak, programın öğelerine göre kısa bir değerlendirmesini sağlayacaktır.

21.yüzyıl, bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile birlikte küreselleşmenin hız kazandığı bir çağdır. Yeni çağın bireylerinin, çağın getirisi olan bilgi ve beceriler ile donatılarak nitelikli bir şekilde yetiştirilmeleri gerekmektedir. Yaşanan gelişmeler ve küreselleşme ile “yabancı dil yeterliği; günümüz çağının bireyi olma yolunda ihtiyaç duyulan bilgi ve beceriler arasında” yerini almıştır (Adıgüzel & Özudoğru, 2014; Cangil, 2004). Yabancı dil yeterliği, “devletlerin hem uluslararası hem de ulusal düzeyde refahının artırılmasında, ekonomik gücün kazanılmasında, dünya ile entegrasyonun sağlanmasında ve 21.yüzyıl insan profilinin yetiştirilmesinde anahtar faktörlerden” biridir (Akman & Yumuşak, 2018; Aydoğan & Çilsal, 2007; Kırkıç & Boray, 2017).

Günümüzde “diplomasi, bilim, teknoloji, ticaret gibi birçok farklı alanda düzenlenen uluslararası organizasyon ve faaliyetlerde İngilizce, ortak iletişim dili” olarak tercih edilmektedir (Smith, 2003). Buna uygun olarak birçok gelişmiş ülke “İngilizce dil yeterliğini yeniçağın en büyük gerekliliği kabul ederek, erken yaşlardan itibaren okul eğitiminde İngilizce öğretimini zorunlu” hale getirmiştir.

Eurodyce'nin 2012 yılında yayımladığı Avrupa'da Dil Öğretimi Raporu'nda Finlandiya, İspanya, Estonya, Almanya gibi ülkelerin eğitim programlarında yabancı dil öğretiminin giderek artan bir şekilde zorunlu dersler kapsamına alındığı belirtilmektedir (Eurodyce, 2012). 2013 yılında İngiliz Kültür Derneği tarafından yayımlanan Dil Zengini Avrupa adlı raporda ise İngilizcenin İsviçre, İtalya, Bulgaristan gibi ülkelerde ilköğretim kademesinde zorunlu ders olarak yer aldığı görülmektedir.

Türkiye’de, 1860’lı yıllarda Robert ve Amerikan Koleji’nin açılmasıyla yabancı dil olarak İngilizce öğretimi başlamış, ilkokul programlarında zorunlu derslerden biri olarak yer almaya başlaması ise 1997 yılında sekiz yıllık temel eğitim reformu ile gerçekleşmiştir (Tan, 1998). 1997-1998 eğitim-öğretim yılında 4.sınıf düzeyinde okutulmaya başlanan İngilizce dersleri (Haznedar, 2010), Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 1 Şubat 2013 tarihli 6 sayılı kararı doğrultusunda 2013-2014 eğitim-öğretim yılından başlayarak, 2.sınıf düzeyinden itibaren zorunlu ders olarak okutulmaya başlanmıştır.

Yabancı dil eğitimini verimli hale getirmek amacıyla yapılan bu değişiklikler sadece “İngilizce öğretiminin erken yaşlarda başlatılması ile sınırlı kalmamış; İngilizce dersi öğretim programlarında” da bir dizi değişikliğe gidilmiştir.

1997 yılında ilkokulda zorunlu dersler kapsamına alınan İngilizce dersi, “dilbilgisi ağırlıklı ve öğretmen merkezli bir öğretim programı çerçevesinde yürütülürken” (Kandemir, 2016); 2005-2006 eğitim-öğretim yılında, “tüm öğretim programlarında yapılan yenileme ile birlikte öğrenci merkezli ve süreç temelli bir yaklaşım” benimsenmiştir (Haznedar, 2010).

2012’de zorunlu eğitim süresi 8 yıldan 12 yıla çıkarılarak eğitimde, sistemsel bir değişikliğe gidilmiştir (Resmi Gazete, 2012). Bu sistemsel değişiklik içerisinde; zorunlu İngilizce dersi ilkokul 2.sınıf düzeyinden itibaren başlatılmış ve İngilizce dersi öğretim programı da dâhil olmak üzere tüm öğretim programlarında yenileme ve güncellemeler yapılmıştır (MEB, 2013). 2013 yılında uygulamaya konulan İngilizce dersi öğretim programı, “21.yüzyıl becerileri ve Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçevesi (Common European Framework of Reference for Languages) temelinde” hazırlanmıştır (TTKB, 2013).

Solak ve Bayar (2015) yabancı dil olarak İngilizcenin öğretimine dair birçok kararın alındığını, yeni yöntem ve yaklaşımların denendiğini fakat istenilen başarı düzeyine erişilemediğini ifade etmiştir. Uluslararası köklü İngilizce eğitim kurumlarından biri olan Education First dil okulunun 88 ülke arasında yaptığı araştırma sonucunda yayımladığı İngilizce Yeterlik İndeksi (2018) raporuna göre,

“Türkiye’nin oldukça düşük yeterlik kategorisinde yer alması, yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde hedeflenen başarı düzeyinin yakalanamadığını” açıkça ortaya koymaktadır (Education First, 2018).

İngilizce öğretiminde başarının sırrı diğer derslerde olduğu gibi, birçok bileşenin birbiriyle uyumlu ve sistematik bir şekilde yürütülmesiyle yakından ilişkilidir (Orakçı, 2015; Haznedar, 2010). Bu bileşenlerin en önemlilerinden biri öğretim programıdır. Nitekim British Council ve TEPAV tarafından 2014 yılında yayımlanan Türkiye’deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi raporunda, “Türkiye’de İngilizce öğreniminin düşük seviyelerde kalmasının nedenleri arasında öğretmenlerin dört dil becerisini etkin bir şekilde kullanamamaları, sınıf düzeni, öğrenme-öğretme sürecinin izlenmesi ve değerlendirilmesine yönelik yetersizlikler ve özellikle öğretmenlerin öğretim programları yerine sadece ders kitaplarını dikkate almaları” gösterilmektedir (British Council ve TEPAV, 2014).

Türkiye’de Cumhuriyetin ilanıyla birlikte, yabancı dil olarak Batı dillerinin öğretilmesine verilen önemin, giderek arttığı Birinci Dünya Savaşı sonrasında ve “TED Koleji’nin kurulmasıyla birlikte, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmeye başladığı” görülmektedir (Gatenby, 1947). Müfredat programları aşağıda kronolojik olarak verilmiştir.

1930 İngilizce dersi müfredat programı: “Bu programda dilbilgisinin uygulamalı öğretimine, özellikle kelime öğretimi çalışmalarına önem verilmesi gerektiği belirtilmiştir” (Maarif Vekâleti, 1930).

1938 İngilizce dersi müfredat programı: “Bu programın içeriğinde sadece ders saatlerine vurgu yapılmıştır” (Kültür Bakanlığı, 1938).

1949 İngilizce dersi müfredat programı: “Bu programda dil bilgisi, öğrenenlere hedef dili dinletme ve söyleneni taklit etme vurgusu yapılmaktadır” .

1973 Ortaokul İngilizce dersi öğretim programı: “1747 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayımlanan bu program, öğrencilere yabancı dilde konuşulanları

anlayabilme, anlaşılır şekilde konuşabilme, okuduğunu anlama ve yazma becerisi kazandırmayı amaçlamaktadır. Programın genel ilkeler bölümünde öğretmenlere öğrencilere hedef dili sevdirmeleri hususuna yer verilmiştir. Programda öğretim araçları ve öğretim yöntemleri ayrı bölümler olarak ele alınmaktadır” (MEB, 1973).

1991 Ortaokul İngilizce dersi öğretim programı: “Bu programda, dört temel beceri odağında dil öğretimi yapılması, konuşma ve dinleme becerilerine ayrıca önem verilmesi, öğrencilerin öğrenme istek ve motivasyonlarının artırılması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Ayrıca bu programda bilişsel ve duyuşsal beceriler ayrı ayrı tanımlanmıştır” (MEB, 1991).

1997 İlköğretim İngilizce dersi öğretim programı: “Program, öğrencileri ilköğretimi bitirdiklerinde orta seviyeye getirmek, ortaöğretimi tamamladıklarında ise ileri düzeye getirmek” amacını taşımaktadır” (MEB, 1997). Programda yer alan içerik listesi incelendiğinde, “programın açıklamalardan, genel amaçlardan, özel amaçlardan, ünite ve dağılımlarından, konulardan, işlev/yapı/konu tablosu, Türkçe plandan, İngilizce plandan, araç ve gereçlerden, örnek ölçme soruları, yöntem ve teknikler ve değerlendirmeden” oluştuğu görülmektedir (MEB, 1997).

2006 İngilizce dersi öğretim programı: “Türkiye’de Avrupa Birliği uyum süreci kapsamında programlarda da yenileme çalışmalarına gidilmiş, bu hususta İngilizce öğretim programlarının Avrupa Konseyi Yaşayan Diller Bölümü Standartları’na ve Avrupa Dil Pasaportu’na göre düzenlenmesi yönünde karar alınmıştır”.

2012 yılında 12 yıllık zorunlu eğitime geçilmesinden sonra “İngilizce dersi öğretimine ikinci sınıf düzeyinden başlanmıştır”.

2013 (ilköğretim) ve 2011 (ortaöğretim) yılı oldukça önemlidir. 2011 programı incelendiğinde (Şekil-1), “hedef dilde iletişim yetisinin geliştirilmesi ihtiyacı vurgulanmış, tematik yaklaşıma değinilmiş ve Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programının (CEFR) dikkate alındığı” vurgulanmıştır. CEFR “çokkültürlülük ve çokdillilik kavramlarının altını çizen” önemli bir belgedir. Bu yüzden CEFR çerçeve programını referans belge kabul eden 2011 müfredat programı

ile 2016 müfredat programı (Şekil-2) karşılaştırılarak, öğretim programlarındaki gelişmelerin kısa bir değerlendirmesi yapılacaktır.

HAZIRLIK SINIFI BULUNAN ORTAÖĞRETİM KURUMLARI (*)
HAZIRLIK SINIFI KAZANIMLARI () ve AÇIKLAMALARI**

ÖĞRENME ALANLARI				
DİNLEME	KONUŞMA	SÖZLÜ ANLATIM	OKUMA	YAZMA
. Dinlediklerinde geçen ünlük hayatta sık kullanılan kısa ve basit kalıpları/ ifadeleri yitirir eder. . Basit, açık, yavaş ve anlaşılır konuşmaları takip ederek dinler. . Anlaşılır yavaş ve tekrar edilen konuşmalarda basit ve somut gündelik ihtiyaçlarla ilgili ifadeleri belirler. . Basit, açık ve anlaşılır soruları ayırt eder. . Basit, açık ve anlaşılır yönergeleri takip eder. . Duyduğu sesleri ayırt eder. . Fiyat ve miktar ifadelerini yitirir eder. . Gündelik konuşmalarda geçen basit sayıları ayırt eder. . Zaman ifadelerini ayırt eder	1. Kendisini ve başkasını tanıtır. 2. Gündelik hayatta sık kullanılan kısa ve basit kalıpları kullanır. 3. Basit ve somut gündelik ihtiyaçlarını belirtir. 4. Bildik konularla ilgili basit soruları sorar. 5. Kendisine yöneltilen basit sorulara cevap verir. 6. Basit, açık ve anlaşılır yönergeleri verir. 7. Konuşmalarında fiyat ve miktar ifadelerini kullanır. 8. Gündelik konuşmalarda geçen basit sayıları kullanır. 9. Konuşmalarında zaman ifadelerini kullanır.	1. Basit düzeyde bilgi vermek amacıyla konuşur. 2. Konuşmalarında fiyat ve miktar ifadelerini kullanır. 3. Gündelik konuşmalarda geçen basit sayıları kullanır. 4. Konuşmalarında zaman ifadelerini kullanır. 5. Gündelik alışkanlıkları hakkında konuşur. 6. Konuşmalarında basit betimlemeler yapar. 7. Yapabildikleri hakkında konuşur. 8. Konuşmasını görsellerle destekler.	1. Gündelik durumlarla ilgili genel basit ifadeleri tanır. 2. Kısa ve basit yazılı mesajların anlamını kavrar. 3. Basit ifadelerle yazılmış duyurularda yer alan günlük yaşama ait bildik sözcükleri tanır. 4. Afiş, el ilanları ve panolardaki temel bilgileri belirler. 5. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamını bilir. 6. Görsellerden yararlanarak okuduğunu anlamlandırır. 7. Okuduklarında görsellerle desteklenen kısa ve basit yönergeleri anlar. 8. Bilgi edinmek için okur. 9. Okuduğu kısa ve basit metinle ilgili soruları anlar. 10. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder. 11. Kendisiyle ilgili kişisel bilgileri içeren çok basit ve kısa soruları anlar. 12. Okuduklarında geçen basit ve somut gündelik ihtiyaçlarla ilgili ifadeleri anlar. 13. Okuduklarında geçen zaman ifadelerini belirler.	1. Basit ifade ve cümleleri yazar. 2. Gündelik ihtiyaçlarını yazılı olarak ifade eder. 3. Kendisi ve başka kişilerle ilgili kısa ve basit betimlemeler yapar. 4. Formları yönergelerine uygun doldurur. 5. Not alır. 6. Kısa mesajlar/iletirler yazar. 7. Yapabildiklerini kısa ve basit cümlelerle ifade eder. 8. Duyuru yazar. 9. Görsellerden hareketle sözcük ve basit cümleler yazar. 10. Dikte etme çalışmalarına katılır. 11. Liste oluşturur. 12. Basit soruları yazar. 13. Basit sorulara cevap yazar. 14. Yazılarında fiyat ve miktar ifadelerini kullanır. 15. Yazılarında basit sayıları kullanır. 16. Yazılarında zaman ifadelerini kullanır. 17. Yazılarında nezaket ifadelerini kullanır.

(*) Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi

(**) A1- Giriş/Keşif Düzeyi Kazanımları

(***) A1.1.1

Şekil 1. 2011 Tarihli Müfredat Programı (Hazırlık Sınıfı Müfredatından Örnek Sayfa)

THEME	FUNCTIONS	SKILLS	SAMPLE USAGE	SUGGESTED MATERIALS & TASKS
English	CEFR A1/B1	Preparatory		
1	Introducing yourself and your family Talking about possessions Meeting new people Talking about jobs Naming different countries, nationalities and languages Using classroom language	Listening - Students will be able to identify frequently used vocabulary for greetings and conversations. - Students will be able to differentiate job-related vocabulary. - Students will be able to identify different countries and languages in conversations. Pronunciation - Students will be able to recognize contracted forms of "am, is, are" and have got / has got. Speaking - Students will be able to introduce themselves, their family members and friends. - Students will be able to talk about their personal belongings and possessions. - Students will be able to use indefinite articles correctly. - Students will be able to exchange personal information. - Students will be able to talk about jobs. Reading - Students will be able to identify people's countries, nationalities, languages and jobs in the text. - Students will be able to recognize familiar names, words and very basic phrases in postcards and greeting cards. - Students will be able to highlight the addings of the vocabulary that create jobs. - Students will be able to match the pictures with the sentences related to classroom language. Writing - Students will be able to spell related vocabulary correctly. - Students will be able to write a simple postcard. - Students will be able to draw a family tree.	Hello/ Hey/ What's up? Hi, long time no see! Great to see you again! Hi, how are you? / Hi, how is it going? -Not bad. -Goodbye. Catch you later! -Who is s/he? -She is my... -Who is this in the picture? -That is my... -These are my sisters. Meet my friend, Tom. You're...? I'm from Germany. I'm fifteen. -How many brothers/ sisters have you got? -I have got two brothers... -I'm an only child. -Where are you from? -I'm from... -Can you speak English? -Yes, I can. -What do you do? / What's your job? -I'm a(n) writer/ novelist/ electrician/ director/ actress. Work in pairs/groups. Use a dictionary. Is it your boardmarker? -No, it isn't/ Yes, it is. -Yes, it's mine/ No, it is teacher's. -Is it your dictionary? -No, it's not mine. It's my brother's. -Whose book is this? -It's hers.	Drama/Miming TV/radio Recordings Games/Fun Postcards and Greeting Cards Maps Note Taking Oral Presentations Songs Descriptive/Biographical Texts Comics E-mails Role Play Survey on Personal Life IDIOMS/PROVERBS OF THE WEEK DISCUSSION TIME TECH PACK E-PORTFOLIO ENTRY VIDEO BLOG ENTRY READING TIME EBA

Şekil 2. 2016 Tarihli Müfredat Programı (Hazırlık Sınıfı Müfredatından Örnek Sayfa)

2011’de CEFR çerçeve programının kabul edilmesi Türkiye’deki dil öğretimi açısından reform niteliğindedir. 2011 tarihli müfredat programında temalar verilmemiş, sadece kazanımlar verilmiştir. Öğretmen kazanımlara ulaşmak şartıyla dersi istediği içerik ve süreçlerle sunabilir. 2016 Öğretim programında ise kazanımlar belli temalarla işlenmektedir.

2011 tarihli müfredat programı kazanım odaklı yapısı itibariyle kazanımları detaylandırmıştır. 2016 tarihli müfredat programı ise her bir beceri için (dinleme, telaffuz, konuşma ve yazma) kazanımları daha makul bir sayıda tutmuş ve tema, işlev, örnek kullanım ve önerilen materyal ve görevlerle kazanımları desteklemiştir. 2011 tarihli müfredat programında temalar verilmemiştir ve öğretmen kazanımlara ulaşmak şartıyla dersi istediği içerik ve süreçlerle sunabilmektedir. 2016 yılı öğretim programında temalar verilmiş, uygun içerikler sağlanmıştır. Uygun kazanım, işlev, örnek kullanımlar ve önerilen materyal ve görevlerle temalar-içerikler-desteklenmiştir.

Hem 2011 yılı öğretim programı ile karşılaştırmalı olarak hem de tek başına incelendiğinde 2016 yılı öğretim programının içerik boyutuyla başarılı olduğu, bir dilin en önemli işlevi olan iletişimin üzerine inşa edildiği sonucuna varılabilir. İçerikler güncel, öğrenci gelişim seviyesine uygundur.

2016 programı, bağlamsal dilbilgisi öğretimine ilişkin olarak iletişimsel yaklaşıma göre tasarlanmıştır, öğrencilere ekstra dünya bilgisi sağlanarak programın işlevselliğinin artırılması amaçlanmaktadır. Program bağlamsal kelime öğretimi ile ilgili başarılıdır ve çokdillilik ve çok kültürlülük kavramlarını destekleyecek öğretim süreçlerini önermektedir.

2.2.2. Türkiye’de CLIL Uygulamaları - Uluslararası Diploma Programları

Diğer ülke, ulus ve kültürleri tanıdığımız birincil derslerden biri doğal olarak yabancı dil dersleridir. Bu bakış açısıyla ulusal diploma programının dünyaya açılan kapısının yabancı dil öğretim programı olduğu söylenebilir. Türkiye’deki yabancı dil programının çokdillilik ve çok kültürlülük ile ilgili farkındalığı destekleyecek

uluslararası boyutunun uygulamada yeterliliği ile ilgili tartışmalar vardır. Bu düzlemde uluslararasılaşma ve uluslararası eğitim kavramlarının açıklanması faydalı olacaktır.

Son yıllarda sıkça tartışılan “uluslararası eğitim” kavramının çeşitli tanımları yapılmıştır. Uluslararası ve karşılaştırmalı eğitim bir arada kullanıldığında, “eğitim sistemleri arasında uluslararası karşılaştırmaların yapıldığı bir akademik bilgi alanı” olarak tanımlanır (Cambridge & Thompson, 2004).

Uluslararası eğitimin amacı “sadece yurt dışında görev yapan bürokratların çocukları gibi başka ülkelerde öğrenim gören yabancı çocuklara uluslararası bir eğitim sağlamak” olmamalıdır. Uluslararası eğitim- okulların uluslararasılaşması – “tüm öğrenciler için erişilebilir” olmalıdır. Bu, öğrencilere farklı ülkelerde yürütülen programları deneyimleme ve evrensel kazanımlar elde etme fırsatı sunacak, diğer kültürleri tanıyarak farklı bakış açıları geliştirmelerine olanak verecektir. Mesela; uluslararası bir eğitim ulusal ve ırksal önyargıları yokederek ülkeler arasındaki anlaşmazlıkları önleyebilir ve gençleri daha iyi bir dünya vatandaşı olmak için motive edebilir. Ayrıca bugün başta iklim krizi olmak üzere pekçok küresel sorun sadece bir ülkeye ait değildir; biz bu sorunları paylaşıyoruz. Bireyler, küresel ve uluslararası problemleri çözmek için uluslararası anlayış, tolerans, saygı ve iş birliği gibi belirli tavır ve değerlere sahip olmak zorundadırlar. Bu ortak değerleri, gençlere uluslararası öğretim programlarına ulusal okullarda da yer vererek ve kültürlerarası duyarlılıklarını artırarak kazandırabiliriz (Kieran, 2005).

Birçok uluslararası öğretim programı geleneksel olarak yapılandırılır, uluslar bu programları kendi amaçlarına uygun biçimde uyarlayarak belli bilgi ve becerilere odaklanır ve öğrencilerin amaçlanan değerlere sahip olmasını isterler ancak bunları yaparken çoğu kez uluslararası beceriler ve anlayışa yer vermezler. Halbu ki uluslararası eğitim, küresel vatandaşlık için uluslararası anlayış ve uluslararası düşüncelilik (international mindedness) ile dünya bilgisi, algısı ve ortak bir tavrın geliştirilmesini amaçlamaktadır. Walker (2002)’a göre bu, insanların bir arada uyum içinde yaşamasını sağlar ve kültürlerarası değerler kazandırır.

Ülkemizde uluslararasılaşma ve uluslararası eğitim dendiğinde hiç şüphesiz ilk

akla gelen Uluslararası Bakalorya Diploma programıdır. Literatürde uluslararası programlarla ilgili çalışmaların hemen hepsi bakalorya diploma programı ile ilgilidir. Uluslararası Bakalorya Diploma Programının yapısı gereği CLIL metodolojisini benimsemesi ve bu programın sistemli bir şekilde tipik CLIL uygulamaları sunması nedeniyle Uluslararası Bakalorya Diploma programı bu çalışmada da önemli bir yere sahiptir.

Uluslararası Bakalorya Diploma programı “hem devlet hem de özel okullarda uygulanarak yaygınlaşmakta ve ulusal eğitim sistemlerini” etkilemektedir (Hill, 2005). Uluslararası Bakalorya Eğitim Programı (IBEP) Uluslararası “Bakalorya Organizasyonu (IBO) tarafından gerçekleştirilen ve Cenevre merkezli Uluslararası Bakalorya (UB) tarafından uygulanan bir eğitim programı”dır. Bu uluslararası eğitim programı üç farklı yaş grubundaki öğrencilere sunulmaktadır. IBO hazırladığı uluslararası programlarla özellikle 2. dünya savaşı sonrası “Avrupa’da sayıları hızla artan diplomatlar ve uluslararası çalışan insanların çocuklarını” hedef almıştır. Bu gruptaki çocukların “sıklıkla ülke değiştirmeleri ve adaptasyon problemi çekmeleri gittikleri her ülkede uluslararası ve aynı standartta, özel bir program dâhilinde eğitim alabilmelerini sağlayacak” bir programı gerekli hale getirmiştir. Günümüzde organizasyon hızla büyümüş ve 157 ülkede, 5235 okulda toplam 876000’den fazla UB öğrencisine eğitim vermiştir (www.ibo.org/programmes/find-an-ib-school).

Ülkemizdeki öğrenciler için UB, “Milli Eğitim Bakanlığı diplomaları yanında, öğrencilere uluslararası geçerliliği olan ikinci bir diploma” kazandırmaktadır. Ayrıca, “bazı vakıf üniversitelerinde burs ve yatay geçiş gibi avantajlar” sunmaktadır.

UB programlarını uygulayan ülkeler kendi gereksinimlerine göre programda değişiklikler yapabilmektedir; bu yönüyle esnek bir programdır. UB’nin dört temel programı;

- “İlkokul yılları programı (Primary years programme: PYP)”
- “Ortaokul yılları programı (Middle years programme: MYP)”
- “Diploma programı (Diploma programme: DP)”
- “Kariyer ilişkili program (Career related programme: CRP)”dır.

Bu dört program arasından ortaöğretim düzeyi öğrencileri için olan ve Türkiye’de en sık sunulan DP’dir. Bu program (DP) , “16–19 yaş arası öğrenciler için hazırlanmış, üniversite öncesi öğrencilerin dahil olduğu iki yıllık bir programdır. Okulların olanaklarına göre program İngilizce, Fransızca veya İspanyolca verilir ve bu programı alan lise öğrencileri iki yıllık program sonunda bitirme sınavlarında başarı sağlarsa uluslararası geçerli UB diplomasını alırlar. UBDP diplomasına sahip öğrenciler dünya çapında birçok seçkin üniversiteye başvurma ve kabul edilme olanaklarına” sahiptir.

UBDP, “kültürlerarası anlayışı artırarak daha barışçıl bir dünya yaratmak için sorgulayan, risk alan, eleştirel düşünen, bilgili, ilkel, farkındalığı yüksek ve duyarlı bireyler yetiştirmeyi” hedefler (Mc Kenzie, 1998). UB için birden fazla dilde farklı yollarla iletişim kurmayı öğrenmek, kültürlerarası anlayışın gelişmesi için esastır. Bu yüzden UB programları karmaşık ve dinamik öğrenmeyi desteklemektedir. Bütün UB program öğrencilerinin dersleri başka bir dilde öğrenmeleri gerekmektedir. Bu yönüyle UB programının CLIL uygulamalarını karakterize ettiğini ve bu uygulamalarla hem içerik hem de dil öğrettiğini söylemek yanlış olmaz. Hem UB hem de doğal bileşeni olan CLIL uygulamalarında kültürlerarası anlayış çok önemlidir. Kültürlerarası anlayış, kişinin kendi bakış açısı kadar diğerlerinin de bakış açısını fark etme ve yansıtmayı içerir.

2.2.3 Manisa’da CLIL Uygulamaları – Uluslararası Diploma Programları

Tarih boyunca farklı amaçlarla dile gereksinim duyulmuştur. Bu amaçlardan en önemlisi hiç şüphesiz iletişim kurmaktır. Hedef dilin kullanıcıları ile sağlıklı bir iletişim kurmak için bir dilin belki de en önemli dilsel unsuru olan kültürünü de öğrenmek gerekmektedir. Hymes (1972), hedef dili, bağlamsal olarak kullanabilmenin iletişimsel yeterlilik bakımından önemini vurgulamıştır. Her dilin kendi kültürünü barındırdığı gerçeğinden yola çıkarak günümüzde sözdizimi ve sözcük öğretimi üzerinden gerçekleştirilen bir dil öğretiminin yeterli olmayacağı açıktır. Byram (1989) ve Kramsch (1993) bunu, hedef dilin sosyokültürel bağlamda öğretilmesinin öneminden bahsederek desteklemişlerdir. O halde kültür ve iletişimi, içerik ve bilişsellik ile aynı derecede öncülleyip, dilin sosyokültürel bağlamında

öğretilmesini benimseyen CLIL öğrenme modelinin uygulamadaki başarısını görmek gerekir.

Manisa İlinde CLIL öğrenme modelinin izi sürüldüğünde, yapısı gereği CLIL uygulamalarına en çok rastlanacak programlar Advanced Placement Uluslararası Diploma Programı ile İçerik tabanlı Daldırma Eğitimi Programıdır. Bunlardan Advanced Placement- İleri Yerleştirme – Diploma Programı, Akhisar Macide-Ramiz Taşkınlar Fen Lisesi tarafından sunulmaktadır. (AP) Diploma Programı, lise öğrencileri için, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki College Board tarafından tasarlanmış akademik bir programdır. AP derslerini ve sınavlarını başarıyla tamamlamak, öğrencinin gittiği üniversitenin politikalarına bağlı olarak üniversite kredisi, üniversite derslerinde ileri yerleştirme veya her ikisini de sağlar.

AP Diploma Programında yer alan dersler; fen, matematik, edebiyat, tarih ve güzel sanatlar gibi derslerdir. Bu dersler ileri düzeyde genellikle lise üçüncü ve dördüncü yıllarda verilir. Akademik yılın sonunda, öğrenciler aldıkları derslerin AP sınavlarına girerler. Sınavlar 1 ile 5 arasında bir ölçekte puanlanır ve 5 en yüksek puandır. Birçok kolej ve üniversite, 3 ve üstü için üniversite kredisi veya ileri yerleştirme sağlar. Öğrenciler dört AP dersine ek olarak iki özel AP dersi olan AP Semineri ve AP Araştırması derslerini alarak AP Capstone Diploma Programına devam edebilirler. AP Seminer dersi ile öğrenciler, araştırma, iş birliği ve sunum becerileri geliştirerek, müfredatlar arası bir bakış açısıyla gerçek dünya sorunlarını keşfederler. AP Araştırması dersinde ise AP Seminerinde geliştirilen becerilere dayanarak, öğrenciler tercih ettikleri bir konu hakkında bağımsız araştırma yapar ve 4.000-5.000 kelimelik akademik bir makale yazarlar. AP seminerinden, AP Araştırmasından ve aldıkları dört dersin sınavından 3 veya üstü puan alan öğrenciler AP Capstone Diploması alırlar. AP Semineri ve Araştırmasından 3 veya üstü puan alan, ancak diğer derslerden bu puan ortalamasını yapamayan öğrenciler AP Semineri ve Araştırma Sertifikası alırlar. ABD ve diğer ülkelerdeki birçok kolej ve üniversite, AP sınav puanlarını üniversite kredisi olarak tanır ve öğrencilerin giriş derslerini atlayarak zamandan ve paradan tasarruf etmelerine imkân sağlar.

AP dersleri ileri düzeydedir ve bunların başarılı bir şekilde tamamlanması öğrencilerin üniversite başvurusunu güçlendirir. AP programı, öğrencilere içerik ve

dil öğrettiği gibi üniversitede başarılı olmak için gerekli olan eleştirel düşünme, zaman yönetimi ve çalışma becerilerinin gelişmesine de yardımcı olur. AP programının uluslararası tanınırlığı vardır ve Kanada, İngiltere, Almanya ve Avustralya gibi ülkelerdeki birçok üniversite, kabul sürecinde AP kredilerini kabul eder veya AP derslerini değerlendirir. AP Diploma Programı, genellikle AP dersleri sunan liselerdeki öğrenciler tarafından tercih edilmektedir. Ancak, okulları AP Diploma programı sunmuyorsa bile öğrenciler AP sınavlarına kendi kendilerine çalışabilirler. AP dersleri zordur ve çok zaman ve büyük çaba gerektirir. Öğrenciler iş yüküne hazırlıklı olmalı ve alacakları AP dersi sayısına karar verirken akademik ve ders dışı gereksinimlerini göz önünde bulundurmalarıdır.

Akhisar Macide-Ramiz Taşkınlar Fen Lisesi'nde AP diploma programı kapsamında sunulan dersler; Ap computer science A, Ap Calculus AB, Ap precalculus ve Ap English language and composition'dır. Her bir ders için bir eğitim öğretim döneminde 120 ile 150 saat arasında eğitim verilmektedir. Derslerin haftalık ders saati 4 saattir. Dersler, Manisa Celal Bayar Üniversitesinden gelen akademisyenler tarafından verilmektedir. Sınavlar dünyanın farklı yerlerindeki tüm AP okullarıyla eşzamanlı olarak okulda gerçekleştirilmektedir ve sınav soruları okula Amerika Birleşik Devletleri'ndeki College Board tarafından gönderilmektedir.

Manisa Bahçeşehir Koleji ise daldırma programı (öğrencilerin ikinci bir dile veya belirli bir konu alanına -derse- tamamen daldırılmaları) uygulamakta, Fen ve Teknoloji bölümünde iki dilli eğitim vermektedir. Daldırma programlarının temel amacı, öğrencilere dersleri yabancı dilde vererek, onların dile maruz kalmasını ve anlamlı bağlam ve uygulamalarla hedef dili kullanmalarını ve hem konu alanında verilen derslerde- hem de hedef dilde yeterlilik kazanmalarını sağlamaktır. Bu programlar, hedeflere ve öğrencilerin yaşına bağlı olarak yapı, yoğunluk ve süre bakımından farklılık gösterebilir. Tam dil daldırma programlarında, neredeyse tüm dersler hedef dilde öğretilir. Örneğin, bir İngilizce daldırma programında, öğrenciler Matematik, Fen ve diğer dersleri tamamen İngilizce öğrenirler. Amaç, çeşitli bağlamlarda akıcı ve rahat bir şekilde dili kullanabilmeleri için öğrencileri dil ile çevrelemektir.

Kısmi Daldırma programlarında, öğrenciler derslerin çoğunu hedef dilde alırlar

ancak tüm dersler o dilde öğretilmez. Örneğin, Matematik ve Fen bilimlerini İngilizce öğrenirken Sanat Tarihi dersini kendi dillerinde alabilirler. Çift Daldırma veya iki yönlü daldırma olarak bilinen programlarda, hedef dilin ana dili olan öğrencileri ve başka bir dilin ana dili olan öğrencileri içerir. Eğitim iki dil arasında bölünür ve tüm öğrenciler için iki dillilik ve iki dilde okuryazarlık teşvik edilir.

Bunların yanında STEM Daldırma programları, öğrencileri bu alanlardaki anlayışlarını ve ilgilerini derinleştirmek için uygulamalı, proje tabanlı öğrenme deneyimlerine daldırarak bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) derslerine odaklanırken Kültürel Daldırma programları, öğrencilerin genellikle dil eğitiminin yanı sıra belirli bir kültürün tarihi, gelenekleri ve uygulamalarına daldırıldığı kültürel deneyimlere odaklanır.

Daldırma programları, doğal dil edinim sürecini taklit ettikleri için ikinci bir dilde akıcılığa ulaşmanın en etkili yollarından biridir. Çalışmalar, daldırma programlarındaki öğrencilerin genellikle daha güçlü problem çözme becerileri, daha iyi dikkat kontrolü ve daha fazla bilişsel esneklik geliştirdiğini göstermiştir. Daldırma programlarındaki öğrencilerin, daldırma olmayan programlardaki akranları göre derslerde daha iyi performans gösterdikleri araştırmalarla ortaya konulmuştur.

Dil daldırma programları, öğrencilerin diğer kültürleri daha iyi anlamasına ve bu kültürlerle saygı duymasına yardımcı olur. Öğrenciler, hedef dil veya dersi hiç deneyimlememişlerse, programın başında zorluklarla karşılaşabilirler. Ancak okullarda yeterli kaynak, nitelikli öğretmen varsa, ebeveynler destekliyse bu zorluklar aşılabılır. Daldırma programları iki dilli olmayı veya yabancı dilin hâkim olduğu belirli bir alanda uzmanlaşmayı hedefleyen öğrenciler için mükemmel bir seçenektir (Larsen-Freeman, 2000).

Manisa Bahçeşehir Kolejinde Matematik, Fizik, Kimya ve Biyoloji dersleri İngilizce diğer dersler ise Türkçe verilmektedir. Ancak Matematik ve Biyoloji dersleri, AGİS (Akademik Gelişimi İzleme Sınavı)'e yönelik olarak haftada 1 saat Türkçe olarak işlenmektedir. Bunların yanında İngilizce dersleri Extension (ek) ve Core (çekirdek) olarak ayrılmakta ve haftada 4 saat Extension ve 6 saat Core İngilizce dersi verilmektedir. Haftalık ders programında İngilizce 2 saat Kimya, 3 saat Fizik, 5

saat Matematik (+1 saat Türkçe Matematik), 2 saat Biyoloji (+1 saat Türkçe Biyoloji) dersleri mevcuttur. Bu dersler iyi seviyede İngilizce bilen ders öğretmenlerini tarafından verilmektedir. 11. Sınıftan itibaren İngilizce dışındaki diğer dersler sınav sisteminden dolayı Türkçe işlenmeye başlanır. Bu bilgiler ışığında Manisa Bahçeşehir Kolejinde kısmi ve kısa süreli daldırma eğitimi verildiği söylenebilir.

2.2.4. Ulusal ve Uluslararası Diploma Programları Alanında Yürütülen Çalışmalar

Ülkemizde uluslararası diploma programları CLIL öğrenme modeline göre öğretim yapmaktadır. Bu bakımdan ulusal ve uluslararası diploma programını inceleyen araştırmalar ülkemizdeki CLIL çalışmaları ile ilgili bir çerçeve sunmaktadır ve bu araştırmaların incelenmesi konunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

Turan (2020) tarafından yapılan bir araştırmada, günümüz eğitim sistemlerine alternatif bir bakış açısı kazandırmak ve Uluslararası Bakalorya Organizasyonu'nun birinci basamağı olan PYP (Primary Years Programme) eğitim modelini tanıtmak amaçlanmıştır. Araştırmada, PYP modelinin tarihçesi, öğrenci profili, müfredat çeşitleri, plan hazırlama ve değerlendirme konuları ele alınmış ve modelin diğer eğitim modelleri ile benzerlikleri ve farklılıkları üzerinde durulmuştur. PYP modeli, ülkemizde 1990'lı yıllarda tanıtılmış olmasına rağmen, bu modele dair kapsamlı bir araştırma yapılmamıştır. Bu nedenle, bu araştırma Türkiye'de PYP öğretim modeli üzerine yapılan ilk araştırma olma özelliğine sahiptir. Araştırmanın veri toplama aşamasında, Zurich International School PYP Koordinatörü Pam Reed, İstanbul Özel Enka İlköğretim Okulu Akademik Koordinatörü Finlay McQuade ve Özel Taş İlköğretim Okulu PYP Koordinatörü Zümrüt Yeşiltaş ile görüşmeler yapılmış ve örnekler incelenmiştir. Araştırma, PYP modelinin ülkemizdeki mevcut müfredat programına ne ölçüde uygulanabileceğini inceleyerek, alternatif eğitim modellerine dair önemli bilgiler sunmaktadır.

Demirer (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırma, Uluslararası Bakalorya (IB) Programı kapsamında ders veren öğretmenlerin, programa karşı olan tutumları ile iş tatminleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma,

öğretmenlerin iş tatmin düzeylerini ve IB eğitim modelinin mesleki gelişimlerine etkisini araştırmayı hedeflemiştir. Ayrıca, IB programındaki grup çalışmalarının iş tatmini üzerindeki etkisi, öğretmenlerin yapılan işin önemine olan inançları ve çeşitli demografik faktörlerin tutumları nasıl etkilediği de araştırma kapsamında yer almıştır. Araştırma, İstanbul'daki beş farklı özel okulda (VKV Koç Lisesi, Eyüboğlu Koleji, Doğuş Koleji, Mef Koleji ve Yüzyıl Işıl Koleji) toplam 70 IB öğretmeniyle yapılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen 5'li Likert ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin kişisel bilgilerini öğrenmek amacıyla bir bilgi formu da kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları şunlardır: IB öğretmenlerinin iş tatmin düzeylerinin oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet faktörü iş tatmini üzerinde anlamlı bir fark yaratmamaktadır. Öğretmenlerin ücrete yönelik iş tatminleri ise ortalama düzeydedir. Ancak, yabancı öğretmenlerin ücrete yönelik tatminleri daha düşük, Türk öğretmenlerin sosyal yardımlarla ilgili tatminleri ise yüksek bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin iş deneyimleri arttıkça iş tatminlerinin de arttığı görülmüştür.

Göçmen (2020) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma, Uluslararası Bakalorya Diploma Programı'nın (IB DP) uluslararası anlayış geliştirmeye katkısını incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, IB DP ve uluslararası anlayış geliştirme konularındaki literatürün gözden geçirilmesiyle başlamış ve çalışmayla uluslararası anlayışın tanımları ile bu alandaki önceki araştırmalar incelenmiştir. Araştırmada, Hinrich (2003) tarafından geliştirilen Uluslararası Anlayış Anketi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, 100'ü IB DP programında, 100'ü ise ulusal programda eğitim gören toplam 200 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin Uluslararası Anlayış Anketi'ne verdikleri yanıtlar, program türü, dil yeterlilikleri ve yurtdışı deneyimleri gibi değişkenlere göre karşılaştırılmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin yanıtlarında program türü ve diğer değişkenlere göre anlamlı bir fark olmadığını, ancak IB DP öğrencilerinin tanımlarının ulusal programda eğitim gören öğrencilerinkilerden daha kapsamlı, kişisel bakış açılarını daha fazla yansıtan ve literatürdeki uluslararası anlayış tanımlarına daha fazla atıfta bulunan tanımlar olduğu görülmüştür.

Demir (2020) tarafından gerçekleştirilen başka bir araştırma, Türkiye'deki Uluslararası Bakalorya Diploma Programı (UBDP) uygulayan özel liseler ve sosyal bilimler liselerindeki okul yöneticilerinin (okul müdürleri, yardımcıları, UBDP

koordinatörleri), öğretmenlerinin, velilerinin ve mezunlarının UBDP'ye ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, UBDP'de görev yapan yöneticiler ve öğretmenler ile mezun verecek durumda olan okullarda veli ve öğrencilerin tümüne ulaşmayı hedeflemiştir. Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen "UBDP'ye İlişkin Yönetici, Öğretmen, Veli ve Mezun Anketi" kullanılmıştır. Bulgulara göre, yöneticiler ve öğretmenler, UBDP'nin en önemli amaçları arasında öğrencinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi, küresel sorunlar konusunda bilinçlendirmesi ve sözel ifade yeteneğini artırması gerektiğini vurgulamıştır. UBDP'nin içeriği, çağdaş bilimsel bilgileri yansıttığı ve programın öngördüğü hedeflerin gerçekleştirildiği yönünde değerlendirilmiştir. Mezunlar ve veliler, daha kaliteli bir eğitim almak amacıyla UBDP'yi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Mezunlar, UBDP'nin üniversite yaşamına katkı sağladığını, eğitimden memnun olduklarını ve eleştirel düşünme becerileri kazandığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, veliler, öğrencilerine göre UBDP hakkında daha olumlu görüşler bildirmiştir.

Başaran (2019) tarafından yapılan bir araştırma, Türkiye'deki Uluslararası Bakalorya (UB) programının öğretmenler ve yöneticiler tarafından nasıl uygulandığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, programın hedef, içerik, öğretim süreçleri ve değerlendirme boyutlarına dair öğretmen ve yöneticilerin görüşlerini ele alarak, farklı diploma programlarının kullanımını destekleyici strateji ve hedeflerin belirlenmesine katkıda bulunmayı hedeflemiştir. Çalışmada, "UB programında görev alan öğretmen ve yöneticilerin programın hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri nelerdir?" sorusuna yanıt aranmaktadır. Veri toplama aracı olarak, UB programına dair öğretmen ve yönetici görüşlerini almak amacıyla anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında UB sistemini uygulayan 3 devlet ve 38 özel okulda görev yapan öğretmenler ve yöneticilerden oluşan bir örneklem üzerine yapılmıştır. Bulgular, katılımcıların UB programının hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutlarının oldukça yeterli olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, yöneticilerin, UB programının öğrencilerin toplumsal sorunlara duyarlılık geliştirmelerine yardımcı olduğuna dair öğretmenlere göre daha olumlu görüşlere sahip oldukları saptanmıştır.

Çam Aktaş (2013) tarafından yapılan bu araştırma, Ortaöğretimde Uluslararası Bakalorya (IB) Programı ile ulusal eğitim programlarındaki anadil öğretimi derslerinin eleştirel düşünme becerileri açısından karşılaştırılmasını amaçlamıştır. Uluslararası Bakalorya Diploma Programı, uluslararası standartlarda geliştirilmiş bir eğitim programı olup, öğrencilerin araştırıcı, bilgili, düşünen, iletişim kurabilen, açık fikirli ve dengeli bireyler olarak yetiştirilmesini hedeflemektedir. 2005-2006 öğretim yılından itibaren, bu programdaki gibi eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, empati, problem çözme ve karar verme gibi beceriler, ulusal eğitim programlarına da entegre edilmiştir. Bu araştırmanın konusu, IB Diploma Programı'nda yer alan Dil A1 dersinin öğretim programı ile Türkiye'deki 12. sınıf Dil ve Anlatım ve Türk Edebiyatı derslerinin öğretim programlarını eleştirel düşünme becerileri açısından karşılaştırmak olmuştur. Araştırma, İstanbul Prof. Dr. Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesi'nde, IB programını uygulayan 12 D sınıfındaki 15 öğrenci ve bir öğretmen ile, ulusal programı uygulayan 12 C sınıfındaki 25 öğrenci ve iki öğretmeni kapsayan bir vaka çalışmasıdır. Araştırma verileri, doküman incelemesi, katılımcı gözlemleri, video kayıtları, öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler, Cornell Eleştirel Düşünme Testi ve araştırmacı günlüğü aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma bulguları, IB Diploma Programı'ndaki Dil A1 dersinin amaç, içerik, öğrenme öğretme süreçleri ve değerlendirme boyutlarında eleştirel düşünme becerilerine yoğun bir şekilde yer verildiğini ortaya koymuştur. Buna karşın, ulusal ortaöğretim programındaki Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerinde, eleştirel düşünme becerisinin yalnızca amaçlarda vurgulandığı, ancak içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme aşamalarında eksikliklerin bulunduğu belirlenmiştir.

Bayülge (2011) tarafından yapılan bir araştırma, Uluslararası Bakalorya (UB) Programı Türkçe A1 dersi ile Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Türk Edebiyatı dersini alan öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal becerilerinin karşılaştırılmasını amaçlamaktadır. Araştırmada, öğrencilerin Türk Edebiyatı programı hedef becerilerine ne kadar ulaştıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, anket, yazılı sınav ve gözlem formlarını kullanarak veri toplama yöntemlerini içermektedir. Çalışma grubu, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında farklı okullardan (VKV Koç Özel Lisesi, TED Bursa Koleji, TED Ankara Koleji, İzmir Amerikan Koleji, Özel Bilkent Lisesi ve İstanbul Prof. Dr. Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesi) 340 öğrenci ve 30 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenini kapsamaktadır. Veriler, Minitab 16 istatistik

paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında öğrencilerin becerilerle ilgili algılarını belirlemek amacıyla anketler, beceri düzeylerini ölçmek için yazılı sınavlar ve öğretmenlerin programlar hakkındaki görüşlerini belirlemek için gözlem formları kullanılmıştır. Araştırma bulguları şu şekilde özetlenebilir: UB ve GP öğrencilerinin bilişsel beceriler (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, vb.) arasında anlamlı farklar bulunmuştur. UB öğrencileri bu becerilerde daha üst düzeyde başarı göstermektedir. UB öğrencileri, GP öğrencilerine göre becerilerin ortalama düzeyinde daha yüksek performans sergilemişlerdir. Kız öğrenciler, erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde bilişsel becerilere sahip olmuştur. Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre, UB Programı, Türk Edebiyatı programında belirtilen becerilerin kazandırılmasında daha etkili görülmüştür. Öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğrencilerin programları seçmeden önceki ders notları ile beceri ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Bu araştırma, UB Programı ve MEB Türk Edebiyatı Programı arasındaki bilişsel ve duyuşsal becerilerin karşılaştırılmasına ışık tutmuş ve UB Programı'nın belirli beceriler açısından daha yüksek başarı sağladığını göstermiştir.

Bora (2009) tarafından yapılan bu araştırmanın amacı, İstanbul ilindeki Uluslararası Bakalorya (IB) Diploma Programı uygulayan devlet ve özel okullarda, programa dahil olan ve olmayan öğretmen ve öğrencilerin öğrenme iklimine ilişkin algılarını incelemektir. Araştırma, IB programının öğretmen ve öğrenciler üzerindeki etkisini anlamak için betimsel bir yaklaşım benimsemiş ve tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada, 2008-2009 eğitim öğretim yılında İstanbul'daki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı IB Diploma Programı uygulayan okullar örneklem olarak seçilmiştir. Veriler, Lincoln Public Okulları tarafından geliştirilen “Öğrenme İklimi” adlı ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma bulguları şu şekilde özetlenebilir:

Öğretmen Algıları: Öğretmenlerin genel öğrenme iklimi algıları ile IB programı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak, müfredat programı ile ilgili algılamlarda IB Diploma Programı'na dahil öğretmenlerin, genel eğitim programındaki öğretmenlere göre daha olumlu algılara sahip olduğu belirlenmiştir. IB programı, öğretmenlerin müfredat alt boyutuyla ilgili algılarını daha olumlu yönde etkilemiştir.

Öğrenci Algıları: Öğrencilerin genel öğrenme iklimi algıları ile IB programı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Ancak, müfredat programı ve başarı alt boyutlarına ilişkin algılarda, IB programına dahil öğrencilerin, genel eğitim programındaki öğrencilere kıyasla daha olumlu algılara sahip oldukları bulunmuştur. Bu araştırma, IB Diploma Programı'nın müfredat ve başarı ile ilgili algılar üzerinde olumlu bir etki yarattığını, ancak genel öğrenme iklimi algıları üzerinde belirgin bir fark yaratmadığını ortaya koymaktadır.

Gültekin (2007) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmanın amacı, Uluslararası Bakalorya (UB) Programından ve Ulusal Programdan mezun olan öğrencilerin ortaöğretim diploma notları ile ÖSS (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı) puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemektir. Araştırma, 2003, 2004, 2005 yıllarında TED Ankara Koleji'nden mezun olan 132 UB Diploma Programı ve 550 Ulusal Program öğrencisi olmak üzere toplamda 682 öğrenci ile yapılmıştır. Veri analizi için, ortaöğretim diploma notları ile ÖSS Sayısal ve Eşit Ağırlıklı puanları arasındaki farklar İki Yönlü ANOVA ile test edilmiş, ayrıca bu iki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar, UB Programı'nın, diploma notu ve ÖSS puanları açısından öğrenci başarısını Ulusal Programdan daha etkili şekilde artırdığını ortaya koymuştur. Ayrıca, araştırma, ortaöğretim başarısının, program türüne bağlı olmaksızın ÖSS başarısını yordayan bir faktör olduğunu belirlemiştir.

Özbılın (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Uluslararası Bakalorya (UB) Diploma Programının deneysel bilim derslerinde öğrenme ortamına ve öğrencilerin bilime karşı tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın amacı, geleneksel sınıf içi öğrenme ortamı ile sorgulayıcı-araştırmaya dayalı IB sınıf içi öğrenme ortamlarının karşılaştırılmasıdır. Uluslararası Bakalorya Diploma Programı, öğrencilerin bilgiye ulaşma, hipotez oluşturma, problem çözme ve bu becerileri yaşantılarında kullanabilme gibi sorgulayıcı ve araştırmaya dayalı süreçleri geliştirmeyi hedefleyen bir programdır. Çalışma, 2005-2006 öğretim yılında TED Ankara Koleji'nde IB programında Deneysel Fizik, Kimya ve Biyoloji derslerini alan 21 IB Diploma Programı öğrencisi ile Ulusal programda aynı dersleri alan 29 Ulusal Program (UP) öğrencisi arasında yapılmıştır. Öğrencilere Bireyselleştirilmiş Sınıf İçi

Öğrenme Ortamı formu ve Bilime Karşı Tutum testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, Uluslararası Bakalorya Programının sorgulayıcı-araştırmaya dayalı sınıf içi öğrenme ortamına ve öğrencilerin bilime karşı tutumlarına anlamlı bir katkı sağladığını ortaya koymuştur.

2.2.5. Bölüm Özeti

Bugün İngilizce, öğrenmenin merkezindedir: İngilizce olmadan insanlar dünyayı anlayamaz veya anlamlandıramazlar. Küresel bir dünyada, herkesin kolayca iletişim kurabileceği ortak bir dil gereklidir. İngilizce artık sadece onu ana dili olarak konuşanlara değil, dünyayla iletişim kurmak isteyen herkese aittir. Sonuç olarak, bu ortak dile verilen önem her geçen gün artmaktadır. Yabancı bir dil öğretmek, öğrenenlerde hedef dilde dilsel ve iletişimsel yeterlilik geliştirmekten daha fazlasıdır. Ayrıca, o dilin konuşulduğu ülke ve o ülkenin kültürü hakkında bilgi aktarmayı da içerir. Nitekim Brown (2000), kültürü "belirli bir zaman diliminde belirli bir insan grubunu karakterize eden fikirler, gelenekler, beceriler, sanatlar ve araçlar" olarak tanımlarken, Englebert (2004) "yabancı bir dili öğretmenin aynı zamanda yabancı bir kültürü öğretmek" olduğunu ileri sürer. Açıkça, dil ve kültür arasındaki ilişki karmaşıktır. Bu, Agar'ın (1994) tanımında açıkça görülmektedir: "Kültür dildedir ve dil kültürle yüklüdür." Aslında, belirli bir dilin kullanımı toplumun kültürel değerlerini yansıtır. Hedef dile ve kültüre erişimin olmadığı durumlarda, başta öğretim programları olmak üzere öğretmen ve diğer materyallere kültürel bilgi sağlaması için ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretim programlarını öğrencilere dil öğretimi ve kültürel bilgi aktarmada en önemli rolü oynar. Öğretim programının önerdiği bir diyalogdaki hitap biçimleri, selamlaşmalar ve diğer ifadeler kültürel bilgiyi temsil eder. Konuşmacılar tarafından yapılan jestler, vücut hareketleri ve mesafeler kültürel içgörüler hakkında fikir verirler. Öğrencilerin kültürel bileşenlerle tanıştırılmasının nedenleri; iletişim becerilerini geliştirmek, hedef ve yerel kültürün dilsel ve davranışsal kalıplarını daha bilinçli bir düzeyde anlamak, kültürlerarası ve uluslararası anlayışı geliştirmek, gerçeğin algılanmasında daha geniş bir bakış açısı benimsemek, anlama, yorumlama, çeviri ve iletişimde ortaya çıkabilecek olası hataların farkındalığını geliştirmek için öğretim oturumlarını daha eğlenceli hale getirmek olmalıdır. Şüphesiz bunu sağlayacak birincil kaynak öğretim programlarıdır. Öğretim programlarının dili işlevselleştirmek ve kültürel duyarlılığı

artırmak hedefine CLIL öğrenme modeli katkıda bulunabilir. Özellikle dil öğretim programları öğrenim- öğretim süreçlerinde CLIL öğrenme modeli ve dolayısıyla CLIL uygulamalarını benimsediğinde öğrencileri kültürel bileşenlerle tanıştırmak ve kültürlerarası bir farkındalık oluşturmak daha kolay olabilir. CLIL Dil Öğrenme Modelinin, dil ve kültür arasındaki bağlantıları keşfetmek, farklı davranış, tutum ve değerleri incelemek için uygun bir araç olduğu ileri sürülür. CLIL, öğrencilerin kendi kültürlerini ve diğer kültürleri anlamalarına yardımcı olan bağlamlar ve içerikler sunmaktadır. CLIL modeli kültürel farkındalığı ve anlayışı güçlendirir ve küresel vatandaşlığı teşvik eder. CLIL, farklı kültürleri, gelenekleri, değerleri ve davranışları araştırmak ve bunlar üzerinde düşünmek için fırsatlar sağlayarak kültürlerarası anlayışı artırmaya çalışır. Ayrıca, içeriği başka bir kültürel mercekten öğrenmeye de imkân tanır.

Bu metodolojinin Türkiye’de başta Bakalorya Uluslararası Diploma programı içerisinde yer bulduğunu, bu programın eşzamanlı olarak dil ve içerik –ders- öğretirken kültürel referanslar da barındırdığını, alanda bu konuda pek çok çalışmanın mevcut olduğunu görmekteyiz. Manisa ‘da CLIL uygulamalarını AP Uluslararası Diploma Programı çerçevesinde Akhisar Macide Ramiz Taşkınlar Fen Lisesinde ve Kısmi Daldırma Programı çerçevesinde Bahçeşehir Kolejinde görmekteyiz.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; “araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, çalışmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin analizi” yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, CLIL ile eğitim alan Uluslararası Diploma Programı 9.ve 10.sınıf öğrencileri ile Ulusal Diploma Programında eğitim alan 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıklarını belirlemek amacıyla çalışma gurubu hakkında genel bir yargıya varma olanağı sağlayan modellerden “genel tarama modeli” esas alınmıştır. Genel tarama modelleri, “çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da çalışma grubu üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir” (Creswell, 2012). Tarama modellerinde “var olan durumlar ve şartlar aynen ortaya koyulmaya” çalışılır (Karasar, 2014).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Türkiye'de CLIL öğretim modelini kullanarak uluslararası diploma programı sunan okullar oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılarak, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Manisa İlinde hem Uluslararası Diploma Programı (UDP) hem de Ulusal Diploma Programı uygulayan Manisa Bahçeşehir Koleji ve Akhisar Macide-Ramiz Taşkınlar Fen Lisesi 9. ve 10. Sınıfta öğrenim gören 216 öğrenciler örnekleme oluşturmaktadır.

Öğrencilerinin demografik değişkenlerine (okul, bölüm, sınıf düzeyi, cinsiyet, anne ve baba eğitim durumları, ikametgâh ve ailenin gelir durumu) ilişkin betimsel istatistikler yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre dağılımı Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin Okullarına Göre Dağılımı

Okul	<i>f</i>	%
Manisa Bahçeşehir Koleji	108	50.00
Akhisar Macide-Ramiz Taşkınlar Fen Lisesi	108	50.00

Tablo 1’deki bulgular incelendiğinde, araştırmaya toplamda 216 öğrencinin katıldığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 108’nin (%50) Manisa Bahçeşehir Koleji, diğer 108’nin (%50) ise Akhisar Macide-Ramiz Taşkınlar Fen Lisesi’nde öğrenimlerine devam ettikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüme göre dağılımı Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre Dağılımı

Bölüm	<i>f</i>	%
CLIL Programı	108	50.00
Ulusal Program	108	50.00

Tablo 2’deki bulgular incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin 108’nin (%50) CLIL, diğer 108’nin (%50) ise Ulusal programını uygulayan bölümde öğrenimlerine devam ettikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	<i>f</i>	%
9. Sınıf	108	50.00
10. Sınıf	108	50.00

Tablo 3’te; araştırmaya katılan öğrencilerin 108’nin (%50) 9. sınıf düzeyinde, diğer 108’nin (%50) ise 10. Sınıf düzeyinde oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Kız	114	52.80
Erkek	102	47.20

Tablo 4’te yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde; 114 kız öğrenci ve 102 erkek öğrenci olmak üzere toplamda 216 öğrencinin araştırmaya katıldığı görülmektedir. Erkek öğrencilerin toplam katılımcılar içerisindeki oranı % 47,20 iken, kız öğrencilerin katılım oranı ise % 52,80’dir. Katılımcıların yarısından fazlasını kız öğrenciler oluşturmakla birlikte erkek öğrencilerin katılımcılar içerisindeki payı yarıya yakındır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim durumlarına ilişkin dağılımı Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumlarına İlişkin Dağılım

Anne Eğitim Durumu	<i>f</i>	%
İlkokul	17	7.90
Ortaokul	16	7.40
Lise	57	26.40
Üniversite	112	51.90
Yüksek lisans	13	6.00
Doktora	1	0.50

Tablo 5’teki öğrencilerin anne eğitim durumlarına ilişkin dağılım incelendiğinde; 17’sinin (%7.90) ilkokul, 16’sının (%7.40) ortaokul, 57’sinin

(%26.40) lise, 112'sinin (%51.90) üniversite, 13'nün (%6.00) yüksek lisans ve 1'nin (%0.50) ise doktora mezunu olduğu görülmektedir. İlkokul ve ortaokul mezunu annelerin birbirine yakın oranlara sahip olduğu, lise mezunu annelerin oranın toplam katılımcılar içerisinde %25 'in biraz üzerinde yer aldığı, üniversite mezunu annelerin sayısının toplam katılımcıların yarısından fazlasını oluşturduğu, aynı zamanda yarısından fazlasının yükseköğretim düzeyinde eğitim aldığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim durumlarına ilişkin dağılımı Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumlarına İlişkin Dağılım

Baba Eğitim Durumu	<i>f</i>	%
İlkokul	11	5.10
Ortaokul	9	4.20
Lise	57	26.40
Üniversite	122	56.50
Yüksek lisans	15	6.90
Doktora	2	0.90

Tablo 6'daki öğrencilerin baba eğitim durumlarına ilişkin dağılım incelendiğinde; 11'nin (%5.10) ilkokul, 9'unun (%4.20) ortaokul, 57'sinin (%26.40) lise, 122'sinin (%56.50) üniversite, 15'nin (%6.90) yüksek lisans ve 2'sinin (%0.90) ise doktora mezunu olduğu görülmektedir.

İlkokul ve ortaokul mezunu babaların birbirine yakın oranlara sahip olduğu, lise mezunu baba oranın toplam katılımcılar içerisinde 4 te 1'in biraz üzerinde yer aldığı, üniversite mezunu annelerin sayısının toplam katılımcıların yarısından fazlasını oluşturduğu, aynı zamanda yarısından fazlasının yükseköğretim düzeyinde eğitim aldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin İkametgâhlarına ilişkin dağılımı Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Öğrencilerin İkametgâhlarına Göre Dağılımı

İkametgâh	<i>f</i>	%
Manisa Merkez İlçeler	110	50.90
Manisa İlçeleri	96	44.40
Diğer (Farklı il, ilçe, köy)	10	4.60

Tablo 7’deki veriler incelendiğinde;110 (%50.90) öğrencinin yarısından biraz fazlasının Manisa iline bağlı merkez ilçelerde, 96 (%44.40) öğrencinin Manisa ilinin merkezi olmayan nispeten merkeze uzak olan ilçelerde, 10 (%4.60) öğrencinin ise, diğer (farklı il, ilçe, köy) yerleşim yerlerinde ikamet ettikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin aylık gelir durumlarına ilişkin dağılımı Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Durumuna Göre Dağılımı

Aylık Gelir Durumu	<i>f</i>	%
0-25.000 TL	17	7.80
25.001- 50.000 TL	82	38.00
50.001 TL ve üzeri	117	54.20

Tablo’ 8’deki öğrencilerin ailelerine ait aylık gelir durumları incelendiğinde; 17’sinin (%7.80) 0-25.000 TL, 82’sinin (%38.00) 25.001- 50.000 TL, 117’sinin (%54.20) 50.001 TL ve üzeri aylık kazanca sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin ailelerinin yarısından fazlasının aylık geliri 50.001 TL ve üzeridir.

3. 3. Veri Toplama Araçları

İçerik ve Dil Bütünleşik Öğrenme Modelinin (CLIL) kültürlerarası duyarlılık üzerindeki etkilerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada veriler, iki bölümden oluşan veri toplama aracı ile toplanmıştır. Veri toplama aracının ilk bölümünde demografik değişkenlerin yer aldığı kişisel bilgi formu, ikinci bölümde ise öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini ölçmek için Chen ve Starosta (2000)

tarafından geliştirilen, Üstün (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği” yer almaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Çalışma kapsamında araştırmacı tarafından “kişisel bilgi formu” geliştirilmiştir. Geliştirilen bu formda öğrencilerin; okul, bölüm, sınıf düzeyi, cinsiyet, anne ve baba eğitim durumları, ikametgâh ve ailenin gelir durumu ile ilgili demografik değişkenler yer almaktadır.

3.3.2. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği

İçerik ve Dil Bütünleşik Öğrenme Modelinin (CLIL) kültürlerarası duyarlılık üzerindeki etkilerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen, Üstün (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek; “Hiç katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Tamamen Katılıyorum” şeklinde 5'li likert tipinde, tek faktörlü ve 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin uyarlama çalışmasında 2, 6, 7, 9, 12, 15, 18, 19 ve 21. maddelerin ters puanlanacağı belirlenmiştir. Ölçeğin orijinal formuna ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .88 iken Türkçeye uyarlanmış formun alfa katsayısı ise, .90 olarak bulunmuştur. Mevcut çalışmada ise, ölçeğin tümü için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Manisa İlinde hem Uluslararası Diploma Programı (UDP) hem de Ulusal Diploma Programı uygulayan Manisa Bahçeşehir Koleji ve Akhisar Macide-Ramiz Taşkınlar Fen Lisesi 9. ve 10. Sınıfta öğrenim gören 216 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeklerin kullanımına dair izin, ilgili ölçek sahiplerinden e-posta yoluyla alınmıştır (Ek-1). Araştırmanın gerçekleştirilmesi için, Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Yayın Etik Kurulu'na başvuru yapılmıştır. Etik kurul izinleri (Ek-2) alındıktan sonra, Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne “Araştırma Uygulama İzinleri” genelgesi doğrultusunda başvurulmuş, ölçeklerin uygulanması için gerekli

olan izinler alınarak (Ek-3) veri toplama süreci başlatılmıştır. Uygulama öncesinde, gizlilik ilkesine uygun olarak, araştırma kapsamındaki kişisel bilgiler dışında herhangi bir kimlik bilgisi talep edilmemiştir. Toplamda, 216 öğrenci veri toplama araçlarını doldurmuştur. Araştırmada, değerlendirmeye alınmayan herhangi bir veri bulunmamaktadır.

3.5.Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmada 216 öğrenciden elde edilen veriler Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 27.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizi sürecinde, parametrik ya da parametrik olmayan yöntemlerin hangisinin kullanılacağına karar vermek için normallik testi uygulanmıştır. Verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını kontrol etmek amacıyla, öncelikle veri setindeki ifadelerin ortalama, medyan gibi merkezi eğilim ölçümleri değerlendirilmiş ve bu değerlerin birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayısının -1 ile +1 arasında olması normalliğin sağlandığının bir göstergesi olarak kabul edilir (Büyüköztürk, 2019). Bu doğrultuda “Kültürlerarası Duyarlılık” ölçeğinin çarpıklık ve basıklık katsayıları sırasıyla -0.31 ve 0.40 olarak bulunmuştur (Tablo 9). Bu bulgulardan hareketle çalışmada, “Kültürlerarası Duyarlılık” ölçeği için parametrik testler kullanılmıştır.

Tablo 9. Normallik Testleri

	“Kolmogorov-Smirnov”			Çarpıklık	Basıklık
	İstatistik	Df	Sig.		
Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği	216	106	.83	-0.31	0.40

Araştırmaya katılan katılımcılarının demografik özelliklerine yönelik frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır. Araştırmanın birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü alt problemleri için betimsel istatistik yöntemi benimsenmiş ve elde edilen bulgular tablolastırılmıştır.

Araştırmanın beşinci, altıncı, yedinci, sekizinci, dokuzuncu ve onuncu alt problemlerinde ise, parametrik testlerden t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi-(One Way ANOVA) testi kullanılmıştır.

Ayrıca, ölçeğe verilen yanıtlar veri setine işlenirken “Hiç Katılmıyorum” seçeneğine 1, “Katılmıyorum” seçeneğine 2, “Kararsızım” seçeneğine 3, “Katılıyorum” seçeneğine 4, Tamamen Katılıyorum seçeneğine “5” sayısal değerleri verilerek puanlanmıştır. Anket sorularına verilen cevapların değerlendirilmesinde aşağıdaki aralıklar kullanılmıştır. Aralıkların eşit olduğu varsayılmış, aritmetik ortalamalar için puan aralığı (En Yüksek Değer- En Düşük Değer)/5 = (5-1)/5 = 4/5= 0,80 olarak hesaplanmıştır (Selçuk, 2016).

Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğine Ait Puan Aralıkları Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo. 10 Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğine Ait Puan Aralıkları

$SA = \frac{EYD - EDD}{SS} = \frac{5 - 1}{5} = 0,8$		1.00 - 1.80: Hiç Katılmıyorum (Çok Düşük)
SA: Seçenek Aralığı		1.81 - 2.60: Katılmıyorum (Düşük)
EYD: En Yüksek Değer		2.61 - 3.40: Kararsızım (Orta)
EDD: En Düşük Değer		3.41 - 4.20: Katılıyorum (Yüksek)
SS: Seçenek Sayısı		4.21 - 5.00: Tamamen Katılıyorum (Çok Yüksek)

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin gerçekleştirilmiş analizler doğrultusunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında “CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma Programı 9. sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıkları ne düzeydedir?” sorusuna cevap aranmaktadır. Tablo 11’de CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma Programı 9. sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıklarına ilişkin dağılım yer almaktadır.

Tablo 11. CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma Programı 9. Sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıklarına ilişkin dağılım

Ölçek	N	$\bar{X}$	S.s.	Min.	Mak.
Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği	54	3.76	0.48	1.00	5.00

Tablo 11’de CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma Programı 9. sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıklarına ilişkin dağılım incelendiğinde, 9. sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıklarının “yüksek” düzeyde ($\bar{X}=3.76$, $ss=0.48$) olduğu görülmektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında “CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma Programı 10. sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıkları ne düzeydedir?” sorusuna cevap aranmaktadır. Tablo 12’de CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma Programı 10. sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıklarına ilişkin dağılım yer almaktadır.

Tablo 12. CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma Programı 10. sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıklarına ilişkin dağılım

Ölçek	N	$\bar{X}$	S.s.	Min.	Mak.
Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği	54	4.16	0.55	1.00	5.00

Tablo 12’de CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma Programı 10. sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıklarına ilişkin dağılım incelendiğinde, 10. sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıklarının “yüksek” düzeyde ($\bar{X}= 4.16$, $ss=0.55$) olduğu görülmektedir.

4.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında “Ulusal Diploma Programı 9. Sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıkları ne düzeydedir?” sorusuna cevap aranmaktadır. Tablo 13’de Ulusal Diploma Programına göre eğitim alan 9. sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıklarına ilişkin dağılım yer almaktadır.

Tablo 13. Ulusal Diploma Programı 9. Sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıklarına ilişkin dağılım

Ölçek	N	$\bar{X}$	S.s.	Min.	Mak.
Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği	54	3.42	0.57	1.00	5.00

Tablo 13’de Ulusal Diploma Programı’nda öğrenim gören 9. sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıklarına ilişkin dağılım incelendiğinde, 9. sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıklarının “yüksek” düzeyinde ($\bar{X}= 3.42$, $ss=0.57$) olduğu görülmektedir.

4.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında “Ulusal Diploma Programı 10. Sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıkları ne düzeydedir?” sorusuna cevap aranmaktadır. Tablo 14’te Ulusal Diploma Programına göre eğitim alan 10. sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıklarına ilişkin dağılım yer almaktadır.

Tablo 14. Ulusal Diploma Programı 10. Sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıklarına ilişkin dağılım

Ölçek	N	$\bar{X}$	Ss	Min.	Mak.
Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği	54	3.50	0.65	1.00	5.00

Tablo 14’te Ulusal Diploma Programı 10 sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıklarına ilişkin dağılım incelendiğinde, 10. sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıklarının “yüksek” düzeyde ($\bar{X}=3.50$, $ss=0.65$) olduğu görülmektedir.

4.5.Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında “CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma Programı 9.sınıf ve 10.sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır. Tablo 15’te CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma Programı 9.sınıf ve 10.sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanları t-Testi dağılımı yer almaktadır.

Tablo 15 . CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma Programı 9.sınıf ve 10.sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanları t-Testi Dağılımı

Ölçek	Sınıf	N	$\bar{X}$	S.s.	t	p
Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği	9. Sınıf	54	3.76	0.48	3.998	0.00*
	10. Sınıf	54	4.16	0.55		

* $p < 0.05$

Tablo 15’ te CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma Programı 9.sınıf ve 10.sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanları t-Testi dağılımı incelendiğinde; 9. Sınıf öğrencilerinin ölçeğe ilişkin aritmetik ortalama puanları ($X=3.76$, $ss=0.48$) ile 10. sınıf öğrencilerinin ölçeğe ilişkin ortalama puanları ($X=4.16$, $ss=0.55$) “yüksek” düzeydedir. Uygulanan t-testi analiz sonucuna göre anlamlı farklılığın olduğu, sınıflar arasındaki bu anlamlı farklılığın ise 10. Sınıf öğrencileri lehine olduğu görülmektedir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında “Ulusal Diploma Programına göre eğitim alan 9.sınıf ve 10.sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? ” sorusuna cevap aranmaktadır. Tablo 16’da Ulusal Diploma Programı 9.sınıf ve 10.sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanları t-Testi dağılımı yer almaktadır.

Tablo 16. Ulusal Diploma Programı 9.sınıf ve 10.sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanları t-Testi Dağılımı

Ölçek	Sınıf	N	$\bar{X}$	S.s.	t	p
Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği	9. Sınıf	54	3.42	0.57	2.120	0.03*
	10. Sınıf	54	3.50	0.65		

* $p < 0.05$

Tablo 16’ da Ulusal Diploma Programı 9.sınıf ve 10.sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanları t-Testi dağılımı incelendiğinde, 9. Sınıf öğrencilerinin ölçeğe ilişkin aritmetik ortalama puanları “yüksek” düzeydedir ($\bar{X}=3.42$, $ss=0.57$). 10. Sınıf öğrencilerinin ölçeğe ilişkin puanları ise “yüksek” düzeydedir ($\bar{X}=3.50$, $ss=0.65$). Uygulanan t-testi analiz sonucuna göre anlamlı farklılığın olduğu, sınıflar arasındaki bu anlamlı farklılığın ise 10. Sınıf öğrencileri lehine olduğu görülmektedir.

4.7.Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi kapsamında “CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma Programı 9.sınıf ve Ulusal Diploma Programı 9.sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır. Tablo 17’de Uluslararası CLIL Modeline göre eğitim alan 9.sınıf ve Ulusal Diploma Programı 9.sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanları t-Testi dağılımı yer almaktadır.

Tablo 17. CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma Programı 9.sınıf ve Ulusal Diploma Programı 9.sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanları t-Testi Dağılımı

Ölçek	Sınıf	N	$\bar{X}$	S.s.	T	p
Kültürlerarası	9. Sınıf-CLIL	54	3.76	0.42		
Duyarlılık Ölçeği	9. Sınıf-Ulusal	54	3.42	0.57	3.330	0.01*

* $p < 0.05$

Tablo 17’de Uluslararası CLIL Modeline göre eğitim alan 9.sınıf ve Ulusal Diploma Programı 9.sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanları t-Testi dağılımı incelendiğinde; Ulusal modelde eğitim gören 9. sınıf öğrencilerinin ölçeğe ilişkin aritmetik ortalama puanları ($X=3.42$, $ss=0.57$) ile Uluslararası CLIL Modeline göre eğitim gören 9. sınıf öğrencilerinin ölçeğe ilişkin puanları ($X=3.76$, $ss=0.42$) “yüksek” düzeydedir. Uygulanan t-testi analiz sonucuna göre anlamlı farklılığın olduğu, sınıflar arasındaki bu anlamlı farklılığın ise Uluslararası CLIL Modeline göre eğitim gören 9.sınıf öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir.

4.8.Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi kapsamında “CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma Programı 10.sınıf ve Ulusal Diploma Programı 10.sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır. Tablo 18’de Ulusal Diploma Programı 10.sınıf ve Uluslararası CLIL Modeline göre eğitim gören 10. sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanları t-Testi dağılımı yer almaktadır.

Tablo 18. CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma Programı 10. sınıf ve Ulusal Diploma Programı 10. sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanları T-Testi Dağılımı

Ölçek	Sınıf	N	$\bar{X}$	S.s.	T	p
Kültürlerarası	10. Sınıf-CLIL	54	4.16	0.55		
Duyarlılık Ölçeği	10. Sınıf-Ulusal	54	3.50	0.65	5.672	0.00*

* $p < 0.05$

Tablo 18’de Ulusal Diploma Programı 10.sınıf ve Uluslararası CLIL Modeline göre eğitim gören 10. sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanları t-Testi dağılımı incelendiğinde; Ulusal modelde eğitim gören 10. Sınıf öğrencilerinin ölçeğe ilişkin aritmetik ortalama puanları ($X=3.50$, $ss=0.65$) ile Uluslararası CLIL Modeline göre eğitim gören 10. sınıf öğrencilerinin ölçeğe ilişkin puanları ($X=4.16$, $ss=0.55$) “yüksek” düzeydedir. Uygulanan t-testi analiz sonucuna göre anlamlı farklılığın olduğu, sınıflar arasındaki bu anlamlı farklılığın ise Uluslararası CLIL Modeline göre eğitim gören 10.sınıf öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir.

4.9.Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi kapsamında “CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma programı öğrencilerinin demografik değişkenlere (okul, cinsiyet, anne ve baba eğitim durumları, ikametgâh yeri ve ailenin gelir durumu) göre kültürlerarası duyarlılık puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

4.9.1. CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma programı öğrencilerinin okul değişkenine göre kültürlerarası duyarlılıkları

“CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız t-testi analizi uygulanmıştır. Tablo 19’da CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının okul değişkenine göre t-Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 19. CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının Okul Değişkenine Göre t-testi Analiz Sonuçları

Ölçek	Okul	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği	M.Bahçeşehir Koleji	54	3.86	0.64	4.722	0.05*
	Akhisar Macide-Ramiz	54	4.06	0.43		
	Taşkınlar Fen Lisesi					

* $p < 0.05$

Tablo 19’da CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının okul değişkenine göre t-Testi dağılımı incelendiğinde, anlamlı farklılığın olduğu, okullar arasındaki bu anlamlı farklılığın Akhisar Macide-Ramiz Taşkınlar Fen Lisesi’nin ($X=4.06$, $ss=0.43$) lehine olduğu görülmektedir.

4.9.2. CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma programı öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre kültürlerarası duyarlılıkları

“CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız t-testi analizi uygulanmıştır. Tablo 20’de CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının cinsiyet değişkenine göre t-Testi dağılımı yer almaktadır.

Tablo 20. CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Analiz Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S.s.	t	p
Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği	Kız	54	3.97	0.50	0.209	0.83
	Erkek	54	3.95	0.59		

Tablo 20’de CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanları cinsiyet değişkenine göre t-Testi dağılımı incelendiğinde, anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir.

4.9.3. CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma programı öğrencilerinin anne eğitim durumu değişkenine göre kültürlerarası duyarlılıkları

“CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü

varyans (One Way ANOVA) analizi uygulanmıştır. Tablo 21’de CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre Tek Yönlü Varyans analizi yer almaktadır.

Tablo 21. CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Anne Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	S.s.	F	p
Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği	İlkokul	4	4.20	0.36	2.195	0.07
	Ortaokul	2	3.24	0.58		
	Lise	24	3.78	0.60		
	Üniversite	69	4.01	0.53		
	Yüksek Lisans	9	4.16	0.51		

Tablo 21’de CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre Tek Yönlü Varyans analizi sonuçları incelendiğinde, anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir.

4.9.4. CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma programı öğrencilerinin baba eğitim durumu değişkenine göre kültürlerarası duyarlılıkları

“CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) analizi uygulanmıştır. Tablo 22’de CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre Tek Yönlü Varyans analizi yer almaktadır.

Tablo 22. CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Baba Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	S.s.	F	P	Fark (LSD)
Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği	İlkokul(1)	2	4.48	0.25			4>3
	Ortaokul(2)	1	2.83	-			
	Lise(3)	21	3.75	0.53	2.76	0.02*	
	Üniversite(4)	74	4.00	0.54			
	Yüksek Lisans(5)	9	4.19	0.50			
	Doktora(6)	1	3.22	-			

* p < 0.05

Tablo 22’de CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre Tek Yönlü Varyans analizi sonuçları incelendiğinde; anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir.

Anlamlı farklılığın hangi değişkenin lehine olduğuna bakmak için “Post Hoc (LSD) testi” yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde baba eğitim durumu değişkeninde üniversite mezunu olanların kültürlerarası duyarlılık puanları ($\bar{X}$ =4.00), Lise mezunu olanlara ($\bar{X}$ =3.75) göre daha yüksektir.

4.9.5. CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma programı öğrencilerinin ikametgâh değişkenine göre kültürlerarası duyarlılıkları

“CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının ikametgâh değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) analizi uygulanmıştır. Tablo 23’te CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının ikametgâh değişkenine göre Tek Yönlü Varyans analizi yer almaktadır.

Tablo 23. CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının İkametgâh Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	İkametgâh	N	$\bar{X}$	S.s.	F	p
Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği	Manisa Merkez İlçeler	64	3.96	0.59	1.48	0.23
	Manisa İlçeleri	37	4.02	0.46		
	Diğer (Farklı il, ilçe, köy)	7	3.64	0.57		

Tablo 23'te CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının ikametgâh değişkenine göre Tek Yönlü Varyans analizi sonuçları incelendiğinde, anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir.

4.9.6. CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma programı öğrencilerinin ailenin gelir durumu değişkenine göre kültürlerarası duyarlılıkları

“CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının aylık gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) analizi uygulanmıştır. Tablo 24'te CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının ailenin gelir durumu değişkenine göre Tek Yönlü Varyans analizi yer almaktadır.

Tablo 24. CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının Ailenin Gelir Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Ailenin Gelir Durumu	N	$\bar{X}$	S.s.	F	p
Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği	0-25.000	4	3.87	0.25	0.062	0.94
	25.001-50.000	35	3.97	0.58		
	50.001 ve üstü	69	3.96	0.55		

Tablo 24’te CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının ailenin gelir durumu değişkenine göre Tek Yönlü Varyans analizi sonuçları incelendiğinde, anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir.

4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemi kapsamında “Ulusal Diploma Programı öğrencilerinin demografik değişkenlere (okul, cinsiyet, anne ve baba eğitim durumları, ikametgâh ve ailenin gelir durumu) göre kültürlerarası duyarlılık puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

4.10.1. Ulusal Diploma programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının okul değişkenine göre kültürlerarası duyarlılıkları

Ulusal Diploma programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız t-testi analizi uygulanmıştır. Tablo 25’te Ulusal Diploma Programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının okul değişkenine göre t-Testi dağılımı yer almaktadır.

Tablo 25. Ulusal Diploma programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının Okul Değişkenine Göre t- testi Analiz Sonuçları

Ölçek	Okul	N	$\bar{X}$	S.s.	t	p
Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği	Manisa Bahçeşehir Koleji	54	3.40	0.48	1.09	0.28
	Akhisar Macide-Ramiz	54	3.53	0.72		
	Taşkınlar Fen Lisesi					

Tablo 25’te Ulusal Diploma Programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının okul değişkenine göre t-Testi dağılımı incelendiğinde, anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir.

4.10.2. Ulusal Diploma Programı öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre kültürlerarası duyarlılıkları

“Ulusal diploma programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız t-testi analizi uygulanmıştır. Tablo 26’da Ulusal Diploma Programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanları cinsiyet değişkenine göre t-Testi dağılımı yer almaktadır.

Tablo 26. Ulusal Diploma programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t- testi Analiz Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S.s.	T	p
Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği	Kız	63	3.49	0.52	0.501	0.62
	Erkek	45	3.43	0.72		

Tablo 26’da Ulusal Diploma Programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının cinsiyet değişkenine göre t-Testi dağılımı incelendiğinde, anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

4.10.3. Ulusal Diploma Programı öğrencilerinin anne eğitim durumu değişkenine göre kültürlerarası duyarlılıkları

“Ulusal Diploma programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans (One Way ANOVA) analizi uygulanmıştır. Tablo 27’de Ulusal Diploma Programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre Tek Yönlü Varyans analizi yer almaktadır.

Tablo 27. Ulusal Diploma programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Anne Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	S.s.	F	p
-------	--------------------	---	-----------	------	---	---

Tablo 27 Devamı,

	İlkokul	13	3.38	0.57	0.997	0.42
Kültürlerarası	Ortaokul	14	3.43	0.81		
Duyarlılık	Lise	33	3.32	0.57		
Ölçeği	Üniversite	43	3.62	0.60		
	Yüksek Lisans	4	3.46	0.31		
	Doktora	1	3.22	-		

Tablo 27’de Ulusal Diploma Programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde, anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir.

4.10.4. Ulusal Diploma Programı öğrencilerinin baba eğitim durumu değişkenine göre kültürlerarası duyarlılıkları

“Ulusal Diploma programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) analizi uygulanmıştır. Tablo 28’de Ulusal Diploma Programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre Tek Yönlü Varyans analizi yer almaktadır.

Tablo 28. Ulusal Diploma programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Baba Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	S.s.	F	p
	İlkokul	9	3.57	0.56	1.635	0.16
Kültürlerarası	Ortaokul	8	3.46	0.84		
Duyarlılık	Lise	36	3.26	0.65		
Ölçeği	Üniversite	48	3.62	0.56		
	Yüksek L.	6	3.28	0.36		
	Doktora	1	3.22	-		

Tablo 28’de Ulusal Diploma Programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde, anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir.

4.10.5. Ulusal Diploma Programı öğrencilerinin ikametgâh değişkenine göre kültürlerarası duyarlılıkları

Ulusal Diploma programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının ikametgâh değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) analizi uygulanmıştır. Tablo 29’da Ulusal Diploma Programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının ikametgâh değişkenine göre Tek Yönlü Varyans analizi yer almaktadır.

Tablo 29. Ulusal Diploma programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının İkamet Edilen Yer Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	İkametgâh	N	$\bar{X}$	S.s.	F	p
Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği	Manisa Merkez İlçeler	46	3.41	0.43	0.311	0.73
	Manisa İlçeleri	59	3.50	0.73		
	Diğer (farklı il, ilçe, köy)	3	3.39	0.79		

Tablo 29’da Ulusal Diploma Programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının ikametgâh değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde, anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir.

4.10.6. Ulusal Diploma Programı öğrencilerinin ailenin gelir durumu değişkenine göre kültürlerarası duyarlılıkları

“Ulusal Diploma programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının ailenin gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) analizi uygulanmıştır. Tablo 30’da Ulusal Diploma Programı öğrencilerinin kültürlerarası

duyarlılık puanlarının ailenin gelir durumu değişkenine göre Tek Yönlü Varyans analizi yer almaktadır.

Tablo 30. Ulusal Diploma programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının Ailenin Gelir Durumuna Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Ailenin Gelir Durumu	N	$\bar{X}$	S.s.	F	p
Kültürlerarası	0-25.000	13	3.17	0.82		
Duyarlılık	25.001-50.000	47	3.48	0.54	1.732	0.18
Ölçeği	50.001 ve üstü	48	3.46	0.61		

Tablo 30’da Ulusal Diploma Programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının ailenin gelir durumu değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde, anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın ortaya koyduğu bulgulara dayalı olarak elde edilen sonuçlar incelenmiş, bu sonuçlar üzerinde yapılan tartışmalar ile önerilere yer verilmiştir.

5.1. Araştırmanın Sonuçları

Bu çalışmanın amacı, İçerik ve Dil Bütünleşik Öğrenme Modelinin (CLIL) kültürlerarası duyarlılık üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Bu çalışmada CLIL ile eğitim alan Uluslararası Diploma Programı 9. ve 10. sınıf öğrencileri ile Ulusal Diploma Programında eğitim alan 9.ve 10. sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin ölçülmesi ve iki grubun kültürlerarası duyarlılık bakımından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Manisa İlinde hem Uluslararası Diploma Programı hem de Ulusal Diploma Programı uygulayan Manisa Bahçeşehir Koleji ve Akhisar Macide-Ramiz Taşkınlar Fen Lisesi 9. ve 10. Sınıfta öğrenim gören toplam 216 öğrenciye Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen, Elif Üstün (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği” uygulanmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında “CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma Programı 9. sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıkları ne düzeydedir?” sorusuna cevap aranmıştır. CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma Programı 9. sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıklarına ilişkin dağılım incelendiğinde, 9. sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıklarının “yüksek” düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında ise “CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma Programı 10. sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıkları ne düzeydedir?” sorusuna cevap aranmıştır. CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma Programı 10. sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıklarına ilişkin dağılım incelendiğinde, 10. sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıklarının “yüksek” düzeyde olduğu görülmüştür.

Aynı şekilde araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında “Ulusal Diploma Programı 9. Sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıkları ne düzeydedir?” sorusuna cevap aranmış ve Ulusal Diploma Programında öğrenim gören 9. sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıklarına ilişkin dağılım incelendiğinde, 9. sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıklarının “yüksek” düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında “Ulusal Diploma Programı 10. Sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıkları ne düzeydedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Ulusal Diploma Programı 10 sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıklarına ilişkin dağılım incelendiğinde, 10. sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıklarının “yüksek” düzeyde olduğu görülmüştür.

Bu bulgular, İçerik ve Dil Bütünleşik Öğrenme (CLIL) modelinin kullanıldığı Uluslararası Diploma Programı öğrencilerinin, Ulusal Diploma Programı'ndaki akranlarına kıyasla daha yüksek düzeyde kültürlerarası duyarlılık sergilediğini göstermiştir. CLIL uygulamaları ile eğitim alan öğrencilerin istatistiksel olarak daha yüksek olan kültürlerarası duyarlılık puanları, dil ve içeriğin bütünleşik öğreniminin kültürlerarası yeterliliği desteklediğini göstermektedir. CLIL'in, konu alanını dil edinimiyle birleştiren üreteç yaklaşımı, öğrencileri çeşitli kültürel bağlamlara maruz bırakarak, onların diğer kültürlerle karşı açıklık ve empati geliştirmelerine yardımcı olur. Bu, CLIL'in yalnızca dil yeterliliğini değil, aynı zamanda öğrenim sürecine otantik, çok kültürlü ve işbirlikçi etkinlikler dahil ederek kültürlerarası farkındalığı da geliştirdiğini öne süren literatürdeki diğer araştırmalarla uyumludur (Coyle, Hood & Marsh, 2010).

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında “CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma Programı 9. ve 10.sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma Programı 9.sınıf ve 10.sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanları t-Testi dağılımı incelendiğinde, 9. Sınıf öğrencilerinin ölçeğe ilişkin aritmetik ortalama puanları “yüksek” düzeydedir. 10. sınıf öğrencilerinin ölçeğe ilişkin puanları ise “yüksek” düzeydedir. Uygulanan t-testi analiz sonucuna göre anlamlı farklılığın olduğu, sınıflar arasında anlamlı farklılığın ise 10. sınıf öğrencileri lehine olduğu görülmüştür. Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında ise “Ulusal Diploma

Programına göre eğitim alan 9. ve 10.sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Ulusal Diploma Programı 9. ve 10.sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanları t-Testi dağılımı incelendiğinde, 9. Sınıf öğrencilerinin ölçeğe ilişkin aritmetik ortalama puanları “yüksek” düzeydedir ve 10. Sınıf öğrencilerinin ölçeğe ilişkin puanları “yüksek” düzeydedir. Uygulanan t-testi analiz sonucuna göre anlamlı farklılığın olduğu, sınıflar arasında anlamlı farklılığın ise 10. Sınıf öğrencileri lehine olduğu görülmüştür.

Bu bulgular, hem Uluslararası Diploma Programı (CLIL modeli) hem de Ulusal Diploma Programı'ndaki sınıflar arası kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde önemli farklılıklar olduğunu vurgulamaktadır. Sonuçlar CLIL Programı 10. sınıf öğrencilerinin 9. sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek kültürlerarası duyarlılık düzeyleri sergilediğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, CLIL yaklaşımının zaman içinde kültürlerarası farkındalığı ve duyarlılığı teşvik etmedeki kümülatif faydalarını vurgulamaktadır. 10. sınıf öğrencileri dil edinimini kültürel ve içerik tabanlı öğrenmeyle bütünleştiren CLIL tabanlı pedagojiye daha uzun süre maruz kalmış, kültürel empati ve anlayış geliştirmiştir (Coyle, Hood & Marsh, 2010). Bu sonuçlar, CLIL uygulamalarının daha uzun kullanımının öğrencilerin kültürlerarası yeterliliğini önemli ölçüde artırdığını vurgulayan Lasagabaster ve Sierra (2009) tarafından yapılan önceki araştırmalarla uyumludur. Ulusal Diploma Programında da 10. sınıf öğrencileri 9. sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek kültürlerarası duyarlılık seviyeleri göstermiştir. Her iki puan da "yüksek" aralığında yer alırken, bu gruptaki daha küçük artış ve genel olarak daha düşük kültürlerarası duyarlılık seviyeleri, geleneksel eğitim yaklaşımlarının CLIL modeliyle aynı düzeyde kültürlerarası bağlamlar sağlayamadığını işaret etmektedir. Bu bulgular, geleneksel eğitimin ‘kültürlerarası yeterliliği geliştirmek için gerekli olan kültürel dalmayı’ sağlayamadığını belirten Dalton-Puffer (2007) tarafından yapılan araştırmayla tutarlıdır.

Bulgular ayrıca, kültürlerarası duyarlılığın gelişimsel yörüngesini vurgulamaktadır; daha büyük öğrenciler her iki eğitim modelinde de daha yüksek puanlara sahiptir. Bu ilerleme, artan olgunluk, zaman içinde kültürlerarası deneyimlere daha fazla maruz kalma ve öğrencilerin artan bilişsel ve duygusal

kapasiteleriyle açıklanabilir (Bennett, 1993). Nitekim Tomalin ve Stempleski (1993), kültür öğretiminde öğrencilerin yaşının önemini görmüş ve yaşlarının davranış biçimlerini etkilediğini belirtmiştir. Bireylerin büyürken hedef dil ve kültüre maruz kalması onlara kültürü inceleme, hedef kültürdeki davranış kurallarının farkına varma şansı verir, hedef dildeki kelime ve ifadelerin kültürel çağrışımları konusunda farkındalıkları artar ve hedef kültür hakkında genellemeleri değerlendirme ve iyileştirme becerileri gelişir (Tomalin & Stempleski 1993) .

Her iki programda sınıf seviyeleri arasındaki farklılıklar, kültürel öğrenme içeren eğitim uygulamalarına maruz kalmanın önemini vurgularken, CLIL modelinin bu konudaki üstünlüğü, modelin ortaöğretimde küresel vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek için dönüştürücü bir pedagojik araç olarak potansiyelini göstermektedir.

Araştırmanın yedinci alt problemi kapsamında “CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma Programı 9.sınıf ve Ulusal Diploma Programı 9.sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Ulusal Diploma Programı 9.sınıf ve Uluslararası CLIL Modeline göre eğitim gören 9.sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanları t-Testi dağılımı incelendiğinde; Ulusal modelde eğitim gören 9. sınıf öğrencilerinin ölçeğe ilişkin aritmetik ortalama puanları “yüksek” düzeydedir. Uluslararası CLIL Modeline göre eğitim gören 9. sınıf öğrencilerinin ölçeğe ilişkin puanları ise “yüksek” düzeydedir. Uygulanan t-testi analiz sonucuna göre anlamlı farklılığın olduğu, anlamlı farklılığın ise Uluslararası CLIL Modeline göre eğitim gören 9.sınıf öğrencilerinin lehine olduğu görülmüştür. Araştırmanın sekizinci alt problemi kapsamında “CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma Programı 10.sınıf ve Ulusal Diploma Programı 10.sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Ulusal Diploma Programı 10.sınıf ve Uluslararası CLIL Modeline göre eğitim gören 10 sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanları t-Testi dağılımı incelendiğinde, Ulusal modelde eğitim gören 10. Sınıf öğrencilerinin ölçeğe ilişkin aritmetik ortalama puanları “yüksek” düzeydedir. Uluslararası CLIL Modeline göre eğitim gören 10. sınıf öğrencilerinin ölçeğe ilişkin puanları ise “yüksek” düzeydedir. Uygulanan t-testi analiz sonucuna göre anlamlı farklılığın olduğu, anlamlı farklılığın ise Uluslararası CLIL Modeline göre eğitim gören 10.sınıf öğrencilerinin lehine

olduğu görülmüştür.

Bu bulgular, Uluslararası Diploma Programı (CLIL modeli) kapsamında eğitim gören öğrenciler ile Ulusal Diploma Programı kapsamında eğitim gören öğrenciler arasındaki kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde önemli farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Uluslararası Diploma Programındaki hem 9. hem de 10. sınıf öğrencileri, Ulusal Diploma Programındaki akranlarından önemli ölçüde daha yüksek puanlar almış ve farklar her iki sınıf düzeyinde de CLIL yaklaşımını desteklemiştir.

CLIL modelinin kültürlerarası duyarlılığı artırmadaki etkinliği, dil öğreniminin içerik tabanlı eğitimle bütünleştirildiği otantik yapısına atfedilebilir. Bu yaklaşım, öğrencileri çeşitli bakış açılarıyla etkileşime girmeye ve küresel sorunlar hakkında daha derin bir anlayış geliştirmeye teşvik eden kültürel temaları içerir. Bu bulgular, CLIL'in disiplinlerarası pedagojisi aracılığıyla hem dilsel hem de kültürlerarası yeterliliği desteklediğini vurgulayan Coyle, Hood ve Marsh'ın (2010) bulgularıyla; CLIL'in dil ve kültürel keşfin ayrılmaz olduğu bir bağlam yaratarak öğrencilerin farklı kültürlerle yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini bulan Lasagabaster ve Sierra'nın (2009) çalışmasıyla ve CLIL modelinin öğrencilerin diğer ülkelere ve kültürlerle olan ilgi ve merakını artıran etkili bir yöntem olduğunu iddia eden Logioio'nun (2010) araştırması ile uyumludur.

Buna karşılık, Ulusal Diploma Programındaki daha düşük ortalama puanlarının geleneksel öğretim modellerinin sonucu olduğu söylenebilir. Bu da geleneksel öğretim metodlarının ezberci öğrenmeye ve bölümlere ayrılmış içeriğe öncelik verdiğini ve potansiyel olarak kültürlerarası etkileşim fırsatlarını sınırladığını öne süren Dalton-Puffer'ın (2007) bulgularıyla tutarlıdır. İki program arasındaki kültürlerarası duyarlılık puan farkı, CLIL'in bilişsel ve duygusal faydalarını da yansıtabilir. Genç ve Bada (2005) tarafından vurgulandığı gibi, dil öğrenimine kültürel bağlamların dahil edilmesi, öğrencilerin kültürlerarası yeterliliğin temel bileşenleri olan empati ve uyum sağlama yeteneğini geliştirmelerini sağlar. Her iki sınıf seviyesinde CLIL öğrencilerinin önemli ölçüde daha yüksek puanları, bu modelin yalnızca kültürel keşif için daha fazla fırsat sağlamakla kalmayıp aynı zamanda kültürlerarası tutum ve becerilerin içselleştirilmesini de desteklediğini

göstermektedir.

Bu çalışmanın cevap aradığı en önemli sorular hiç şüphesiz yedinci ve sekizinci sorulardır. Bu sorular, CLIL modeli ve geleneksel öğretim modellerini kültürlerarası duyarlılığı geliştirme ölçütüyle kıyaslamak fırsatı vermiş ve CLIL'in alanyazınla desteklendiği üzere kültürlerarası duyarlılığı geliştirdiğini açıkça göstermiştir.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi kapsamında “CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma programı öğrencilerinin demografik değişkenlere (okul, cinsiyet, anne ve babanın eğitim durumu, ikametgâh, ailenin gelir durumu) göre kültürlerarası duyarlılık puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. CLIL modeline göre eğitim alan Uluslararası Diploma programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının demografik değişkenlere göre tek yönlü varyans ve t testi analiz sonuçları incelendiğinde; “cinsiyet, anne eğitim durumu, ikametgah ve ailenin gelir durumu” değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öte yandan, “okul ve baba eğitim durumu” değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Okul değişkeninde; anlamlı farklılığın olduğu, okullar arasındaki bu anlamlı farklılığın Akhisar Macide-Ramiz Taşkınlar Fen Lisesi'nin lehine olduğu görülmüştür. Baba eğitim durumu değişkeninde ise; üniversite mezunu olanların kültürlerarası duyarlılık puanlarının, lise mezunu olanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bu bulgular, Uluslararası Diploma Programı'nda CLIL modeli altında eğitim gören öğrenciler arasında kültürlerarası duyarlılığı şekillendirmede demografik değişkenlerin rolüne ilişkin bazı içgörüler sunmuştur. Akhisar Macide-Ramiz Taşkınlar Fen Lisesi öğrencilerinin, Manisa Bahçeşehir Koleji öğrencilerine kıyasla daha yüksek kültürlerarası duyarlılık puanları, okul kültürü ve öğretim metodolojileri gibi kurumsal faktörlerin kültürlerarası yeterliliği teşvik etmede kritik bir rol oynayabileceğini göstermiştir. Nitekim işbirlikçi öğrenme ortamları ve çok kültürlü metodolojilere vurgu yapan okullar, öğrencilere kültürlerarası farkındalık geliştirmeleri için daha zengin fırsatlar sunar (Deardorff, 2006).

Babanın eğitim düzeyine dayalı önemli fark; ebeveynlerin eğitim geçmişinin, özellikle de babanın eğitim geçmişinin, öğrencilerin kültürlerarası duyarlılığını

etkileyebileceğini göstermiştir. Üniversite mezunu babalar, evde kültürel farkındalığı, küresel bakış açılarını ve eleştirel düşünmeyi önceliklendiren ortamlar sağlayabilir ve çocuklarının kültürel çeşitliliğe yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebilir. Bu bulgu, öğrencilerin kültürlerarası gelişimini şekillendirmede aile desteğinin önemini vurgulayan Gu, Schweisfurth ve Day (2010) tarafından yapılan araştırmayla örtüşmektedir.

Araştırmanın onuncu alt problemi kapsamında “Ulusal Diploma Programı öğrencilerinin demografik değişkenlere (okul, cinsiyet, anne ve babanın eğitim durumu, ikametgâh, ailenin gelir durumu) göre kültürlerarası duyarlılık puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Ulusal Diploma Programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının demografik değişkenlere göre tek yönlü varyans ve t testi analiz sonuçları incelendiğinde, anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür.

Bu bulgular, Ulusal Diploma Programı müfredatının ve öğretim uygulamalarının nispeten tekdüze doğasının bir sonucu olabilir. Nitekim Dalton-Puffer (2007) tarafından yapılan araştırma, geleneksel eğitim çerçevelerinin genellikle kültürlerarası katılım için fırsatlar yaratmadan içeriğe odaklandığını ve bu durumun demografik gruplar arasında homojen sonuçlara yol açabileceğini vurgulamaktadır. Bulgular, eğitim ortamında kültürel çeşitliliğe yeterince vurgu yapılmadığında, kültürlerarası duyarlılığı şekillendirmede dış demografik faktörlerin sınırlı rolünü yansıtabilir. Deardorff (2006), kültürlerarası yeterliliğin demografik değişkenlerden çok, deneyimsel öğrenme ve çeşitli kültürlerle etkileşimlerden etkilendiğini savunmaktadır. Bu bağlamda, Ulusal Diploma Programının öğrencilere farklı kültürlerle etkileşim kurlmaları için daha az fırsat sunmasının tüm demografik gruplarda benzer kültürlerarası duyarlılık seviyeleriyle sonuçlandığı söylenebilir.

Sonuç olarak bu çalışma, İçerik ve Dil Bütünleşik Öğrenmenin (CLIL) öğrenciler arasında kültürlerarası duyarlılığı teşvik etmede dönüştürücü potansiyelini göstermektedir. Coyle, Hood ve Marsh'ın (2010) iddia ettiği gibi, CLIL'in ikili odağı yalnızca dil becerilerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda öğrencileri kültürel olarak çeşitli içeriklere daldırır ve küresel bakış açılarıyla anlamlı bir etkileşimi teşvik eder. Bu tür bir daldırma, kültürlerarası yeterliliğin kültürel farklılıklara maruz kalma

ve bunlar üzerinde düşünme yoluyla geliştiğini varsayan Bennett'in (1993) Kültürlerarası Duyarlılığın Gelişimsel Modeli ile uyumludur.

Bu çalışma; CLIL ortamlarının aktif öğrenci katılımını, işbirliğini ve otantik materyallere maruz kalmayı teşvik ettiğini ortaya koymuştur. Bu unsurlar, CLIL'in doğası gereği kültürlerarası diyalogu geliştirdiğini vurgulayan Dalton-Puffer (2007) ve Meyer'in (2010) bulgularını yankılamaktadır. CLIL derslerinin etkileşimli yapısı, öğrencilerin kültürel bağlamlarda müzakere etmelerine olanak tanır; bu, Pfenninger ve Ziegler'in (2017) kültürel anlayışı geliştirmek için çok önemli olduğunu savunduğu bir deneyimdir. Ayrıca, Gené-Gil, Juan-Garau ve Salazar-Noguera (2015), CLIL öğrencilerinin kültürlerarası etkileşim ve gerçek dünya uygulamaları sayesinde daha fazla kültürel farkındalık ve açıklık gösterdiğini vurgulamıştır.

Bu çalışma, CLIL'in öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık geliştirmesinde derin bir etkiye sahip olduğuna dair ikna edici kanıtlar sunmakta, eğitim sistemlerinin hem akademik hem de sosyo-kültürel öğrenme boyutlarını ele alan CLIL gibi pedagojik yaklaşımlara öncelik vermesi gerektiği fikrini desteklemektedir.

5.2.Öneriler

Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgulara ve ulaşılan sonuçlara göre ilerideki uygulamalara, kurumlara ve araştırmacılara yönelik geliştirilen öneriler aşağıda belirtilmektedir.

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Nicel araştırma yöntemi kullanılan bu çalışma, ileride gerçekleştirilecek olan çalışmalarda nitel araştırma yöntemi veya karma yöntem kullanılarak daha çeşitli ve derinlemesine sonuçlara ulaşılabilir. Ayrıca, veri toplama araçları değiştirilerek çeşitlilik sağlanabilir ve araştırmada kullanılan demografik değişkenler genişletilerek, kültürlerarası duyarlılığı etkileyen farklı faktörlerin incelenmesi, alan yazına önemli bir katkı sağlayabilir.

Araştırmanın kapsamını genişletme önerileri doğrultusunda, diğer ülkelerde CLIL programını uygulayan okullarla işbirliği içerisinde yeni araştırmalar yapılabilir. Bu bağlamda, alan yazına daha kapsamlı sonuçlarla katkı sağlanabilir.

Araştırmada elde edilen bulguların doğrulanması için, farklı illerde daha kapsamlı bir çalışma yapılması önerilebilir. Bu, elde edilen sonuçların genellenebilirliğini artırabilir.

Sonuç olarak, bu çalışma temel alınarak yapılabilecek ileriki araştırmaların daha kapsamlı, çeşitli ve derinlemesine bilgi sağlamaya yönelik olması önerilmektedir. Bu şekilde, eğitim alanında daha kapsamlı bir anlayışın oluşturulması ve uygulamaya yönelik daha etkili stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlanabilir.

5.2.2. Kurum ve Kuruluşlara Yönelik Öneriler

Kültür çok önemlidir, çünkü insanların yaşadıklarına bağlam, derinlik ve anlam kazandırır. O. Henry'nin "Kaktüs" hikâyesi kültürel bilginin önemine dair önemli bir eserdir.

“Kaktüs”, sevdiği kadınla başarısız bir ilişki yaşayan Trysdale adlı genç bir adamın hikâyesini anlatır. Trysdale sevdiği kadına evlenme teklifi etmiş, cevap beklerken ondan bir kaktüs bitkisi almıştır. Kadının kaktüsü kibrini ifade etmek için gönderdiğini varsayan Trysdale, bu hareketin ardındaki gerçek anlamı kavrayamamıştır. Kadın aslında kaktüsü aşkının bir simgesi olarak göndermiştir, ancak Trysdale'in bitkiyi çevreleyen kültür ve sembolizm konusundaki bilgisizliği, onun niyetini yanlış yorumlamasına ve en sonunda ilişkilerinin sona ermesine yol açmıştır. Hikâyedeki kaktüs, kültürel bir semboldür. Birçok kültürde kaktüs, zorlu koşullarda bile büyüyen bir bitki olduğu için dayanıklılığı, sıcaklığı ve sevgiyi temsil eder. Trysdale'in kültürel anlayış eksikliği, bu sembolizmi kaçırmasına ve kadının duygularını yanlış yorumlamasına neden olmuştur. Kültürel bağlamı anlamamak bu hikâyede olduğu gibi sadece kişisel trajedilere yol açmaz, kültürel farkındalığın olmaması toplumsal ilişkilerde de bilinçli kararlar alamamakla sonuçlanabilir.

Bu çalışmanın hiç şüphesiz en önemli araştırma alanı dil öğretimidir. Türkiye’de ulusal dil öğretim programı en büyük işlevini yerine getirmek üzere iletişimsel bir yaklaşımı benimsemiştir. Ulusal dil öğretim programının tüm öğelerinin tutarlı olduğu ve kazanımların, içeriğin, öğrenme ve öğretme süreçlerinin iletişimi sağlayacak şekilde tasarlandığı ancak buna rağmen CLIL uygulamalarını sunan AP ve iki dilli daldırma programları kadar fayda sağlamadığı saptanmıştır. Ulusal dil öğretim

programının referans belgesi olan CEFR (Avrupa Dil Çerçeve Programı) ‘ın kültürel ve yerel uyarlamaları yapılmalı, öğrencilere kültürel bilgi sağlanmalıdır. Kültürel çeşitliliği sağlamamak, iletişimi öğrenciler için zorlaştırmaktadır.

Bu çalışmanın sonuçlarına dayanarak, kültürel çeşitliliği sağlamak ve öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarını güçlendirmek için yabancı dil öğretim programının öğretim süreçlerinde CLIL uygulamalarına yer verecek şekilde düzenlenmesi önerilmektedir. CLIL uygulamaları dili bağlamsal öğrenme fırsatı verdiğinden yabancı dil öğrenimi için etkin bir şekilde kullanılabilir.

CLIL modeline göre öğretim yapacak hem yabancı dil bilgisine hem de alan bilgisine sahip nitelikli öğretmenler yetiştirilebilir. CLIL ders senaryoları ve bunlara ait materyal paketleri hazırlanabilir.

Bu öneriler, öğrencilerin kültürlerarası duyarlılığını geliştirmeye yönelik CLIL modeline uygun öğretim stratejilerine rehberlik edebilir ve eğitim kurumlarının bunları kullanmasına yardımcı olabilir. Ayrıca, bu çalışma, gelecekte araştırmacılara, öğrencilerin kültürlerarası duyarlılığını geliştirmeyi desteklemek için farklı yöntemleri inceleme fırsatı sunacak şekilde kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, C., & Özüdoğru, F. (2014). İlkokul 2.sınıf İngilizce öğretim programına yönelik aydınlatıcı çalışması değerlendirme modeline dayalı program değerlendirme ölçeği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 124- 126.
- Agar, M. (1994). *Language Shock: Understanding the Culture of Conversation*. New York: William Morrow and Company.
- Agudo, J. D. D. M. (Ed.). (2012). *Teaching and learning English through bilingual education*. Cambridge scholars publishing.
- Airey, J. (2016). *EAP, EMI or CLIL?*. In The Routledge handbook of English for academic purposes (pp. 71-83). Routledge.
- Akman, S., & Yumuşak, G. K. (2018). İngilizce öğretmenlerinin hizmet öncesinde aldıkları eğitimin öğretim uygulamalarına yansıması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 410-434.
- Altınkamaş, T. (2009). *Dil ve içerik bütünleşik öğrenme ve güdülenmenin dil öğrenmedeki ilişkisi üzerine vaka çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Andersen, M. L., & Taylor, H. F. (2012). *Sociology: Understanding a diverse society*. Updated Cengage Learning.
- Anthony, E. M. (1963). Approach, Method and Technique. *English Language Teaching*, 17, 63-67.
- Armağan, T.(2019). *İçerik temelli yabancı dil öğretim modeli ve biçim odaklı öğretimin ilkokul öğrencilerinde dil farkındalığına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Arredondo, P., Toporek, R., Brown, S. P., Jones, J., Locke, & D., Sanchez, J., et al. (1996). Operationalization of the Multicultural Counseling Competencies. *Journal of Multicultural Counselling & Development*, 24, 42-78.
- Asante, M. K., Miike, Y., & Yin, J. (Eds.). (2008). *The global intercultural communication reader* (pp. 47-55). New York: Routledge.
- Aydoğan, İ., & Çilsal, Z. (2007). Yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilme süreci (Türkiye ve diğer ülkeler). *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 179-197.
- Baetens Beardsmore, H. (2003). *Who's Afraid of Bilingualism?* in De Waele, J-M., Housen, A. & Li Wei (eds), *Bilingualism - Beyond Basic Principles*, Clevedon, Multilingual Matters, 10-27.
- Banegas, D. L. (2012). CLIL teacher development: Challenges and experiences. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 5(1), 46-56.
- Barnes, J. (2018). *Applying cross-curricular approaches creatively*. Routledge.
- Başbay, A., & Bektaş, Y. (2009). Çok kültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34, 30-43.
- Başaran, A.G. (2019). *Uluslararası Bakalorya diploma programının yürütülmesine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bayülge, N.(2011). *Uluslararası Bakalorya Programı Türkçe A1 dersi alan öğrenciler ile genel program Türk edebiyatı dersi alan öğrenciler arasındaki bilişsel ve duyuşsal becerilerin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Bennett, M. J. (1993). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International journal of intercultural relations*, 10(2), 179-196.

- Bennett, C. I. (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of Education Research*, 72(2), 171-217.
- Bennett, T., Grossberg, L., & Morris, M. (2005). *New Keywords: a Revised Vocabulary of Culture and Society*. U.S.A: Blackwell.
- Bentley, K. (2010). *The TKT Course CLIL Module*. Bergström, & M. Södergård (Eds.), Exploring dual-focussed education. Integrating language and content for individual and societal needs. Cambridge University Press.
- Bora, N. (2009). *Uluslararası Bakalorya Diploma Programının (IB) öğretmen ve öğrencilerin öğrenme iklimi ile ilgili algıları üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- British Council, TEPAV. (2013). *Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. Ankara: British Council, TEPAV.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching* (4th ed.). White Plains, NY: Pearson Education.
- Bruton, A. (2013). CLIL: Some of the reasons why... and why not. *System*, 41(3), 587-597.
- Bruton, A. (2018). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System*, 39(4), 523-532.
- Brüning, C. I., & Purrmann, M. S. (2014). *CLIL pedagogy in Europe: CLIL teacher education in Germany*. In English as a foreign language teacher education (pp. 313-338). Brill.
- Burton S. L. (2011). Perspective consciousness and cultural relevancy: Partnership considerations for the reconceptualization of music teacher preparation. *Arts Education Policy Review*, 112(3), 122-129.

- Byram, M. (1989). Assessing Intercultural Competence in Language Teaching, 143-159.
- Cabezas Cabello, J. M. (2010). *A SWOT analysis of the Andalusian Plurilingualism Promotion Plan (APPP)*. In M. L. Pérez (Ed.), *Proceedings of the 23rd GRETA Convention*.
- Cambridge, J., & Thompson, J. (2004). Internationalism and globalization as contexts for international education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 34(2), 161-175.
- Canatan, K. (2009). Avrupa Toplamlarında Sekülerlik Sosyolojik Bir Yaklaşım. *Eskiyei*, 13, 22-29.
- Cangil, B. E. (2004). Küreselleşme ve Avrupa Birliği Yabancı Dil Eğitim Politikaları Işığında 2000'li Yıllarda Türkiye'de Yabancı Dil ve Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Politikalarına Bir Bakış. *HAYEF Journal of Education*, 1(2), 273-282.
- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2013). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied linguistics*, 35(3), 243-262.
- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2016). *Critical Analysis of CLIL: Taking Stock and Looking Forward*. Department of Research Methods in Education, University of the Basque Country, 143-159.
- Chen, G.M., & Starosta, W.J. (1996) Intercultural Communication Competence: A Synthesis. *Communication Yearbook*, 19, 353-384.
- Chen, G.M., & Starosta, W.J. (1997). A Review of the Concept of Intercultural Sensitivity. *Human Communication*, 1, 1-16.
- Chen, G.M., & Starosta, W.J. (2000) The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3, 1-15.

- Chlopek, Z. (2008). The Intercultural Approach to EFL Teaching and Learning. *English Teaching Forum*, 4, 10-19.
- Citrin, J., Sears, D. O., Muste, C., & Wong, C. (2001). Multiculturalism in American public opinion. *British journal of political science*, 31(2), 247-275.
- Council of Europe. (2001). Council for Cultural Co-operation. Education Committee.
- Coyle, D. (2010). *Foreword*. In D. Lasagabaster, & Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Coyle, D. (2019). 4Cs. (figure). Retrieved June 2, 2019.
- Creswell, J. W. (2012). Research design: Qualitative and mixed methods approaches. *Journal of Research*, 31(2), 247-275.
- Cummins, J. (2000). *Immersion education for the millennium: What we have learned from 30 years of research on second language immersion*, 34-47.
- Çam Aktaş, B. (2013). *Ortaöğretimde Uluslararası Bakalorya Programı İle Ulusal Programdaki Anadil Öğretimi Derslerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Açısından Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çatal Potamianos, N. (2020). *Dil ve içeriği bütünleştiren öğrenimin motivasyon ve başarı üstündeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çınar, S. (2018). *İçerik ve dil entegreli öğrenmenin uygulanması ve bunun öğrenci motivasyonuna etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Dale, L., & Tanner, R. (2012). *CLIL activities with CD-ROM: A resource for subject and language teachers*. Cambridge University Press.
- Dallinger, S., Jonkmann, K., Hollm, J., & Fiege, C. (2016). The effect of content and language integrated learning on students' English and history competences—Killing two birds with one stone?. *Learning and instruction*, 41, 23-31.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. John Benjamins Publishing.
- Darn, S. (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL): A European Overview*. Online submission.
- Davidson-Lund, A. (2009). *Intercultural competence and assessment: Perspectives from the INCA Project*, (Vol. 7, p. 467). Walter de Gruyter.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of studies in international education*, 10(3), 241-266.
- Demir, N.K.(2020). *Uluslararası Bakalorya Programı'na ilişkin yönetici, öğretmen, veli ve mezun görüşleri. Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi Eğitim BilimleriEnstitüsü,Ankara.
- Demirel, Ö. (2015). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Demirer, V. (2020). *Uluslararası Bakalorya (IB) Programı uygulayan özel okullarda çalışan öğretmenlerin bu programa karşı olan tutumlarının iş tatminine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dooly, M. (2008). Understanding the many steps for effective collaborative language projects. *Language Learning Journal*, 36(1), 65-78.

- Doytcheva, M. (2005). *Le Multiculturalisme, Editions La Découverte*. Çev. Tuba Akıncılar Onmuş, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Dunn, L.M., Thériault-Whalen, C.M., & Dunn, L.M. (1993) *échelle de vocabulaire en images Peabody*. PSYCAN, Toronto.
- Edgar, A., & Sedgwick, P. (Eds.). (1999). Key Concepts in Cultural Theory (1st ed.) Education First (2018). EF English proficiency index for school.
- Englebert (2004). Character or Culture?.*The Assian EFL Journal*, 24, 37-41.
- Gatenby, E. V. (1947). English language studies in Turkey.
- Gelder, K. (2005). Subcultures: Cultural histories and social practice.
- Genç, B., & Bada, E. (2005). Dil öğrenme ve öğretiminde kültür. *Okuma Matrisi*, 5(1), 73–84.
- Gené-Gil, M., Juan-Garau, M., & Salazar-Noguera, J. (2015). Intercultural competence in CLIL: A focus on the role of authentic materials. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(6), 688-705.
- Göçmen, G.(2020). *Uluslararası Bakalorya Programı'nın uluslararası anlayış geliştirmeye katkısı (Türkiye örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gudykunst, W.B. (2005). *Theorizing About Intercultural Communication*. SAGE Publications.
- Gu, Q., Schweisfurth, M., & Day, C. (2010). Learning and growing in a ‘foreign’ context: Intercultural experiences of international students. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40(1), 7–23.

Guffey, M.E., Rogin,P., & Rhodes, K. (2009). *Business Communication: Process and Product*. Nelson Education Limited.

Gültekin, S. (2007). *Uluslararası Bakalorya ve ulusal programlardan mezun olan öğrencilerin ortaöğretim diploma notları ve ÖSS puanlarının karşılaştırılması (ÖSS)*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Günday, R.(2015). Yabancı dil eğitiminde içerik temelli öğretim modeli ve eylem odaklı yaklaşım. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 29, 815-832.

Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. New York: Anchor Press.

Hall, E.T. (1981). *Beyond Culture*. Garden City Publication.

Hallet, W. (1998). The Bilingual Triangle. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 45(2) 115–125.

Harmer, J. (2007). *How to teach English (new ed.)*. England: Pearson Education Limited.

Haznedar, B. (2010, November). *Türkiye’de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz*. In International Conference on New Trends in Education and Their Implications (Vol. 11, No. 13, pp. 747-755).

Hill, M. (2005). *The Public Policy Process* (4th ed.). London: Pearson Education Limited.

Hodkinson, P. (2002). *Goth*. Identity, style and subculture. Berg Publishers.

Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London.

- Holliday, A. (2009). *Interrogating the concept of stereotypes in intercultural communication*. u knjizi: Hunston, S., Oakey, D.: *Introducing Applied Linguistics: Concepts and Skills*. Routledge, 134-139.
- Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. Sociolinguistics, Penguin.
- Jandt, F.E. (1995). *Intercultural Communication: An Introduction*. SAGE Publications.
- Jäppinen, A. K. (2006). *CLIL and future learning*. In S. Björklund, K. Mård-Miettinen.
- Jay, A. (2011). Cultural Differences: Their Effect on Social Skill Development
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1(2), 112-133.
- Johnson, W. L., & Friedland, L. (2010). *Integrating cross-cultural decision making skills into military training*. *Advances in Cross-Cultural Decision Making*. London: Taylor & Francis, 540-549.
- Kandemir, A. (2016). *İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (26.baskı). Ankara Nobel Yayınevi.
- Kartarı, A. (2006). *Farklılıklarla Yaşamak: Kültürlerarası İletişim*. Ankara: Ürün Yayınevi.
- Kartarı, A. (2014a). *Kültür, farklılık ve iletişim: kültürlerarası iletişimin kavramsal dayanakları*. İstanbul: İletişim.

- Kırkıcı, K. A., & Boray, T. (2017). İngilizce öğretiminde ve öğreniminde Türkiye için inovatif bir teknik: Boray tekniği (BT). *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 13-29.
- Kieran, E. (2005). *An Imaginative Approach to Teaching*. Education Review.
- Kiremit, R.F. (2019). *Geçici koruma altındaki 3-5 yaş grubu Suriyeli çocuklara clil yöntemine dayalı verilen Türkçe eğitiminin alıcı dil gelişimlerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kongar, E. (2011). Küreselleşme, Mikro Milliyetçilik, Çok Kültürlülük, Anayasal Vatandaşlık. *Varlık Dergisi*, (1073), 1.
- Korshuk, A. (2004). *On intercultural training of diplomats*. *Intercultural Communication and Diplomacy*. Malta, Geneva, DiploFoundation, 405-415.
- Kramsch, C. (1993). The cultural component of language teaching. *Language, culture and curriculum*, 8(2), 83-92.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Routledge.
- Kurt, N.S. (2017). *5. Sınıflar İçin Destekleyici Clil Müfredatı Geliştirme*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kymlicka, W. (1995a). *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Clarendon Press.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2009). Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL Research Journal*, 1(2), 4–17.

- Leijon, S. (2019). *Content and Language Integrated Learning in Sweden*. English Language Didactics Linneuniversitetet.
- Logioio, A. J. (2010). *Raising intercultural awareness at primary level through storytelling within a CLIL approach* (Master's thesis, Universidade NOVA de Lisboa (Portugal)).
- Lorenzo, F. (2007). The sociolinguistics of CLIL: Language planning and language change in 21st century Europe. *Revista española de lingüística aplicada*, 20(1), 27-38.
- Maarif Vekâleti. (1930). *Orta mektep müfredat programı*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Malfatti, F. (2009). *Multiculturalism in Historical Perspective*. Pisa: ClionhresIsha Reader.
- Marsh, D., & Langé, G. (2000). *Using languages to learn and learning to use languages*. Finland: University of Jyväskylä.
- Marsh, D., Maljers, A., & Hartiala, A. K. (2001). *Profiling European CLIL Classrooms*. Jyväskylä, Finland: Centre for Applied Language Studies.
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE-The European dimension: Actions, trends and foresight potential*. University of Jyväskylä.
- Marzano, R. J. (1991). Fostering thinking across the curriculum through knowledge restructuring. *Journal of Reading*, 34(7), 518-525.
- Masih, J. (1999). *Learning through a Foreign Language: Models, Methods and Outcomes*. Grantham Book Services Ltd., Isaac Newton Way, Alma Industrial Park Estate, Grantham, Lincs NG31 8SD United Kingdom.

- Mcdaniel, E. R., Samovar, L. A., & Porter, R. E. (2012). *Using Intercultural Communication: The Building Blocks*. In L. A. Samovar, R. E. Porter, & E. R. Mcdaniel (Eds.), *Intercultural Communication: A Reader* (13th ed., pp. 4-19). Wadsworth, Cengage Learning.
- MEB. (1991). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ortaokul 1. 2. 3. sınıflar İngilizce dersi eğitim programı. MEB Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi.
- MEB. (1997). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ilköğretim yabancı dil (İngilizce) öğretim programı. MEB Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi.
- MEB (2008). Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri. MEB Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education.
- Meyer, O. (2010). Towards quality-CLIL: Successful planning and teaching strategies. *PULSO Revista de Educación*, 33, 11-29.
- Michavila, F. (2009). *Preface*. In M. L. Pérez Cañado (Ed.), *English language teaching in the European credit transfer system: Facing the challenge*.
- Orakçı, Ş. (2015). Şangay, Hong Kong, Singapur, Japonya ve Güney Kore'nin öğretmen yetiştirme sistemleri'nin incelenmesi. *Asian Journal of Instruction (E-AJI)*, 3(2), 26-43.
- Özbilgin, F.(2007). *Uluslararası bakalorya diploma programı: Deneyisel bilim derslerinde, sınıf içi öğrenme ortamına ve öğrencilerin bilime karşı tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Paran, A. (2013). Content and language integrated learning: Panacea or policy borrowing myth?. *Applied Linguistics Review*, 4(2), 317-342.
- Parekh, B. (2002). Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek; Kültürel Çeşitlilik ve Siyasi. *Teori*. Bilge Tanrıseven (Çev.), Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Pérez-Cañado, M. L. (2016a). Are teachers ready for CLIL? Evidence from a European study. *European Journal of Teacher Education*, 39(2), 202–221.
- Pérez-Cañado, M. L. (2018). CLIL and pedagogical innovation: Fact or Fiction? . *International Journal of Applied Linguistics*, 28(3), 369–390.
- Pfenninger, S. E., & Ziegler, N. (2017). *Multilingual education in a global era: Towards a transdisciplinary research agenda*. Springer.
- Reed, C. (2004). *Internet Law* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Reimann, M. (2004). The Progress and Failure of Comparative Law. *American Journal of Comparative Law*, 50, 671.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (p. 204). New York: Cambridge University Press.
- Sadri, H. A., & Flammia, M. (2011). *Intercultural communication: A new approach to international relations and global challenges*. A&C Black.
- Scott, J. (2006). *Documentary Research*. Sage Publications Ltd., London.
- Selçuk. G. (2016). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ve öz-yeterlik inançlarının öğretmen yetiştirme programı kapsamında incelenmesi. Doktora Tezi. Yakın Doğu Üniversitesi Yurtdışı Enstitüsü, Lefkoşa.

- Smith, L. E. (2003). English Language, Role in International Communications. *Encyclopedia of International Media and Communications*, 1, 523-528.
- Solak, E., & Bayar, A. (2015). Current challenges in English language learning in Turkish EFL context. *Participatory Educational Research*, 2(1), 106-115.
- Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2009). *Conceptualizing intercultural competence*. In The SAGE handbook of intercultural competence (pp. 2-52). SAGE Publications, Inc.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. *Sociocultural theory and second language learning*, 97(1), 97-114.
- Svartvik, J., Leech, G., Svartvik, J., & Leech, G. (2006). *From Caribbean English to Creole*. English: One Tongue, Many Voices, 174-188.
- Tan, H. (1998). Cumhuriyet eğitimimizin 75. yılı ve kesintisiz 8 yıllık temel eğitimin getirileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 139, 24-26.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*. Princeton: Princeton University Press.
- Tomalin, B., & Stempleski, S. (1993). *Cultural Awareness*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Turan, N. (2020). *Alternatif bir öğretim modeli: Uluslararası Bakalorya Eğitim Sistemi'nin birinci basamağı (PYP)*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Ünsal, B. (2019). *Dil ve içerik bütünleşik öğrenme ve teknoloji entegreli dil ve içerik bütünleşik öğrenme uygulamalarının Türk öğrencilerinin ikinci dil kelime ve okuma becerilerine etkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Üstün, E. (2011). *Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerini etkileyen etmenler*. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Üstün, E. (2011). Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 1–15.
- Van Mensel, L., Hiligsmann, P., Mettwie, L., & Galand, B. (2020). CLIL, an elitist language learning approach? A background analysis of English and Dutch CLIL pupils in French-speaking Belgium. *Language, Culture and Curriculum*, 33(1), 1-14.
- Walker, A. (2002). *School Leadership and Administration: Adopting a Cultural Perspective*. Routledge Falmer, New York.
- Witte, A., & Harden, T. (2015). Foreign language learning as intercultural experience: The subjective dimension.
- Wolff, D. (2002). *On the importance of CLIL in the context of the debate on plurilingual education in the European Union*. CLIL/EMILE. The European dimension. Actions, trends, and foresight potential, 47, 48.
- Yoo, S. H., Matsumoto, D., & LeRoux, J. A. (2007). The influence of emotion recognition and emotion regulation on intercultural adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(3), 345-363.
- Zuengler, J. (2006). Cognitive and sociocultural perspectives: Two parallel SLA worlds?. *TESOL quarterly*, 40(1), 35-58.

EKLER

EK-1: Ölçek İzni

From: Hanife Karakaya
Sent: Sunday, October 1, 2023 10:31 PM
To:
Subject: Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği (Türkçe) Kullanma İzni

Sayın Elif ÜSTÜN,

Merhaba Sayın Hocam. Hocam ben Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim.

Hocam ben Yüksek Lisans tezimde CLIL - İçerik ve Dil Bütünleşik Öğrenme - çalışmayı planlıyorum. CLIL'in kuramsal çerçevesinde kültür vurgusunun gerçekliğini sınamayı istiyorum. Alanyazını incelerken yüksek lisans tezinizi -Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık Ve Etnikmerkezcilik Düzeylerini Etkileyen Etmenler-- okuma fırsatı buldum ve çok faydalandım.

Hocam, ben sizin de çalışmanızda yer verdiğiniz Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğini kullanabilmek için sizin kıymetli yardımınızı bekliyorum. Ölçeğin sahibi Bay Guo-ming Chen'den izin aldım ve ancak izinizle sizin tarafınızdan geliştirilen ölçeğin Türkçe uyarlamasını kullanmak istiyorum. Ölçeğin lise öğrencileri için kullanılmasının uygun olup olmadığı konusunda bilgi vererek ölçek uyarlamamıza çalışmamda yer vermeme izin vermenizi umuyorum.

Sayın Hocam, tez önerimi planlarken, daha şimdiden, yolumu aydınlatmanız için teşekkür ederim.

Kıymetli vaktinizi ayırmanıza ve alakanıza teşekkür ederim.

Sizden en kısa zamanda cevap almayı umarak, işlerinizde kolaylıklar dilerim.

Hanife Karakaya
Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi
Manisa Sosyal Bilimler Lisesi İngilizce Öğretmeni

Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği (Türkçe) Kullanma İzni

Elif Üstün
Alıcı: Hanife Karakaya

2 Ekim 2023 10:30

Merhaba,

Öncelikle çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum. Ölçeği elbette kullanabilirsiniz.

Yüksek lisans tezinden yararlanmış olmanız beni mutlu etti. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği yetişkin çalışma grupları için hazırlanmış olsa da lise öğrencileri için de uygun olacağını düşünüyorum.

107

T.C.
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK
KURULU KARARLARI

Toplantı Tarih	: 30.10.2023
Toplantı Sayısı	: 2023/ 11
Toplantıda Alınan Karar Sayısı	: 14

Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu 30.10.2023 tarih ve saat 11:30'da toplandı. Yapılan görüşmeler sonrasında aşağıdaki kararlar alınmıştır:

KARAR:

- 13- MCBÜ Spor Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyesi Doç.Dr.Gülenaz SELÇUK'un 27.10.2023 tarih ve E.649816 sayıda kayıtlı MCBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Hanife KARAKAYA'nın "İçerik ve Dil Bütünleşik Öğrenme Modelinin (CLIL) Kültürlerarası Duyarlılık Üzerindeki Etkileri; Manisa ili Örneği " adlı tez çalışmasının etik yönden uygunluğuna, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verildi.

(imza) Prof.Dr.Fatma ŞAŞMAZ ÖREN Üye	(imza) Prof.Dr.Özge AYAN Üye	(imza) Prof.Dr.Ramazan GÖKBUNAR Üye
(imza) Prof.Dr.Selhan ÖZBEY Üye	(imza) Prof.Dr.Nurettin GÜLMEZ Üye	(imza) Prof.Dr. Meryem AYAN Üye

EK-3: Uygulama İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 18.01.2024-E.706109



T.C.
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : E-98585286-300-706109
Konu : Uygulama İzni (Hanife KARAKAYA)

18.01.2024

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : 22.12.2023 tarihli ve 95535889-300-688765 sayılı yazı.

Anabilim Dalımız Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hanife KARAKAYA'nın "İçerik ve Dil Bütünleşik Öğrenme Modelinin (CLIL) Kültürlerarası Duyarlılık Üzerindeki Etkileri: Manisa İli Örneği" başlıklı tez çalışması kapsamında uygulama yapma talebine ilişkin Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın yazısı ektedir.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Kamil ŞİRİN
Enstitü Müdürü V.

Ek: Araştırma Uygulama İzni (Hanife KARAKAYA) (2 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Doç. Dr. Gülenaz SELÇUK

Bilgi:
Lee Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanlığına

Doğrulama Kodu: B80CYYL2C2 Pın Kodu: 30162

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebf/belge/804984eD-B80CYYL2C2&e8-706109>

Adres: MCİD Şehit Prof. Dr. İlhan Vardaklı Yerleşkesi Fen ve Sosyal Bilimler

Bilgi için: Birgül Karakaya

Uzlaşma: Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Kayıt Adresi: celalbayeruniVERSITESI@b01.kap.tr



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 11.01.2024-701620



T.C.
MANİSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-46949512-605.01-94098201
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Hanife KARAKAYA)

10.01.2024

CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020 / 2 No'lu Genelgesi,
b) 29.12.2023 tarih ve 691715 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Hanife KARAKAYA'nın "İçerik ve Dil Bütünleşik Öğrenme Modelinin (CLIL) Kültürlerarası Duyarlılık Üzerindeki Etkileri:Manisa İli Örneği" konu başlıklı yüksek lisans tez çalışması kapsamında Manisa ilindeki Yumusemre ve Akhisar ilçeleri Manisa Bahçeşehir Koleji ve Akhisar Macide-Ramiz Taşkınlar Fen Lisesi öğrencilerine yönelik yapmak istediği araştırma izni ile ilgili, Müdürlük Makamından alınan 09.01.2024 tarih ve 93973117 sayılı onay, yazımız ekindedir.

Müdürlüğümüze bağlı Yumusemre ve Akhisar ilçeleri Manisa Bahçeşehir Koleji ve Akhisar Macide-Ramiz Taşkınlar Fen Lisesi öğrencilerinin katılımıyla yapılması planlanan uygulamanın denetimini il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında mühürlenmiş ve paraflanmış örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının kullanılması kaydı ile 2023-2024 eğitim-öğretim yılında uygulanması ilgi (a) Genelge doğrultusunda Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç 30 gün içerisinde araştırma sonucunu içeren bir kitap ve iki adet CD'nin Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine teslim edilmesini arz ederim.

Mehmet UĞURELLİ
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1- Onay Yazısı (1 Sayfa)
- 2- Ölçekler (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Şehitler Mahallesi 700 Sokak no:5 Şekrazade/Manisa

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meh-abya>

İmza için: Servan MENDO

Tel: [Redacted]

Unvan : Teknisyen

E-posta: [Redacted]

İnternet Adresi:

Fak: [Redacted]

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.meb.gov.tr> adresinden 2122-1457-3619-bb0e-e2d6 kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-4: Kùltùrlerarası Duyarlılık Òlçeęi

KÙLTÙRLERARASI DUYARLILIK ÒLÇEęİ

	Aşağıdaki ifadeleri hızlıca okuyunuz ve ilk izleniminize göre cevap veriniz. Cevaplarınızı 1 ile 5 arasında, düşüncenizi en iyi tanımlayan numara ile gösteriniz. Bu òlçekte “doğru” veya “yanlış” cevaplar <u>olmadığını</u> unutmayınız ve mümkün olduğu kadar içten cevaplar vermeye özen gösteriniz.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Farklı kùltürlerden insanlarla etkileşim kurmaktan zevk alırım.	1	2	3	4	5
2.	Bence, diğer kùltürlerin insanları dar görüşlüdür.	1	2	3	4	5
3.	Farklı kùltürlerden insanlarla etkileşim kurma konusunda kendimden oldukça eminim.	1	2	3	4	5
4.	Farklı kùltürlerden insanlarla etkileşim kurarken istediğim kadar sosyal olabilirim.	1	2	3	4	5
5.	Farklı kùltürlerden insanlarla etkileşim kurarken söze nasıl başlayacağımı daima bilirim.	1	2	3	4	5
6.	Farklı kùltürlerden insanların önünde konuşmak bana çok zor gelir.	1	2	3	4	5
7.	Farklı kùltürlerden insanlarla vakit geçirmekten <u>hoşlanmıyorum.</u>	1	2	3	4	5
8.	Farklı kùltürlerden insanların değerlerine saygı duyarım.	1	2	3	4	5
9.	Farklı kùltürlerden insanlarla etkileşim kurarken çabuk gerilirim.	1	2	3	4	5
10.	Farklı kùltürlerden insanlarla etkileşim kurarken kendime güvenirim.	1	2	3	4	5
11.	Kùltürleri farklı akranlarım hakkında bir izlenim oluşturmadan önce bekleme eğiliminde olurum.	1	2	3	4	5
12.	Farklı kùltürlerden insanlarla birlikteyken sık sık cesaretim kırılır.	1	2	3	4	5
13.	Farklı kùltürlerden insanlara karşı açık görüşlüyümdür.	1	2	3	4	5
14.	Farklı kùltürlerden insanlarla etkileşim kurarken çok iyi gözlem yaparım.	1	2	3	4	5
15.	Farklı kùltürlerden insanlarla etkileşim kurarken sıklıkla kendimi işe yaramaz hissederim.	1	2	3	4	5
16.	Farklı kùltürlerden insanların davranış biçimlerine saygı duyarım.	1	2	3	4	5
17.	Farklı kùltürlerden insanlarla etkileşim kurarken mümkün olduğu kadar çok bilgi edinmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
18.	Farklı kùltürlerden insanların fikirlerini kabul <u>etmem.</u>	1	2	3	4	5
19.	Bence, benim kùltürüm diğer kùltürlerden daha iyidir.	1	2	3	4	5
20.	Etkileřimimiz sırasında kùltürel olarak farklı akranıma sık sık olumlu tepkiler veririm.	1	2	3	4	5
21.	Kùltürel olarak farklı insanlarla uğraşmak zorunda kalacağım durumlardan kaçınırım.	1	2	3	4	5
22.	Kùltürel olarak farklı akranıma, sözlerimle ve hareketlerimle onu anladığımı sık sık belli ederim.	1	2	3	4	5
23.	Kùltürel olarak farklı olduğum akranımla aramdaki farklılıklardan zevk alırım.	1	2	3	4	5