



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı

**YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE
KÜLTÜRLERARASI İLETİŞİM VE KÜLTÜRLERARASI
DUYARLILIĞIN GÖRÜNÜMLERİ**

Damla Elif KINAY

Doktora Tezi

Ankara, 2024

YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜRLERARASI
İLETİŞİM VE KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIĞIN GÖRÜNÜMLERİ

Damla Elif KINAY

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı

Doktora Tezi

Ankara, 2024

KABUL VE ONAY

..... tarafından hazırlanan “.....”
adlı bu çalışma, .../.../.... tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak
jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Adı SOYADI (Başkan)

Prof. Dr. Adı SOYADI (Danışman)

Doç. Dr. Adı SOYADI

Doç. Dr. Adı SOYADI

Dr. Öğr. Üyesi Adı SOYADI

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Yunus KOÇ
Enstitü Müdürü

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

.../.../.....

İmza

Damla Elif KINAY

¹"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulunun** gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, **tezin yapıldığı kurum** tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, **ilgili kurum ve kuruluşun önerisi** ile **enstitü** veya **fakültenin** uygun görüşü üzerine **üniversite yönetim kurulu** tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir
*Tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** tarafından karar verilir.

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

.../.../.....

İmza

Damla Elif KINAY

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde, değerli bilgilerini benimle paylaşarak araştırmama ışık tutan, tez yazım sürecimde bana değerli zamanını ayırıp katkılarını sunan ve bu süreçte her zaman beni cesaretlendiren tez danışmanım değerli hocam Prof. Dr. Mustafa Durmuş'a en içten duygularımla teşekkürlerimi sunarım.

Bu süreçte tez izleme komitemde yer alarak değerli görüş ve önerileriyle yol gösterdikleri için Doç Dr. Meltem Ekti'ye ve Doç. Dr. Evrim Ölçer Özünel'e teşekkür ederim.

Çalışmanın veri analizi aşamalarında her türlü sorumu samimiyetle yanıtlayıp analizlerin nasıl yapılacağını gösteren Arş. Gör. Hülya Binokay'a gösterdiği yakın ilgi için teşekkür ederim.

Çalışmam süresince desteklerini esirgemediği yoğun ve stresli günlerimde motivasyonumu artıran sevgili arkadaşlarım Öğr. Gör. Dr. Ayşe Özkan, Öğr. Gör. Dr. Esra Güven ve Gülçin Çalış'a dostlukları ve paylaştıkları deneyimleri için teşekkür ederim.

Bugünlere gelmemi sağlayan annem Nazlı Tiryaki ve tüm eğitim hayatım boyunca bana güvenip beni cesaretlendiren babam Mehmet R. Tiryaki başta olmak üzere Tiryaki, Korucu ve Kınay ailelerine teşekkürü borç bilirim.

Son olarak, hayatımın her döneminde olduğu gibi bu zorlu dönemde de bana inanan, tüm doktora sürecimde beni cesaretlendiren, tez döneminde yardımlarını ve desteğini esirgemeyen eşim Enes Kınay ile en büyük motivasyon kaynağım canım oğlum Çınar'a teşekkür ederim.

ÖZET

KINAY, Damla Elif. *Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası İletişim ve Kültürlerarası Duyarlılığın Görünümleri*, Doktora Tezi, Ankara, 2023.

Bireyin kendi kültüründe doğal olarak karşılaştığı sözler ile sözel veya sözel olmayan davranışlar, başka kültürlerde farklı anlamlar taşıyabilir; farklı algılanabilir, yanlış yorumlanabilir ya da karşılığı olmayan bir kavram veya durum olarak belirebilir. Bu durum, kültürlerarası iletişimin temel dayanağıdır. Bireylerin etkin bir kültürlerarası etkileşime sahip olabilmesi için de gelişmiş kültürlerarası duyarlılığa sahip olması gerekmektedir. Bu bağlamda yabancı/ikinci dil öğretiminde öğrencilerin ve öğretmenlerin, kültürlerarası duyarlılığa sahip olması gerekmektedir. Bunun yanı sıra temel öğretim kaynaklarından ders kitapları, içerik olarak öğrencilere kültürel farklılıkları gösterici olmalı, öğrencilerin farklı kültürel değer ve yargıları yabancılaştırmayan, farklılıklara açık ve hoşgörülü olmalarını sağlamalıdır. Bu da dil öğretim sınıflarında kültürlerarası duyarlılık kazanımı ile olasıdır. Bu çalışmanın amacı, Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının ve uygulamaların içeriklerini kültürlerarası duyarlılık görünümleri açısından incelemek, öğrencilerin ve öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık ile etnikmerkezcilik düzeylerini etkileyen etmenleri saptamak ve sonuçları değerlendirerek önerilerde bulunmaktır.

Bu amaç doğrultusunda araştırma çoklu durum çalışması olarak planlanmıştır. Araştırmada Çukurova Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma merkezinde 2019-2020 ve 2021-2022 akademik yıllarında Türkçe öğrenim gören öğrencilerin ve uluslararası öğrencilere Türkçe dersi veren öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerini etkileyen etmenler incelenmiştir. Ayrıca dil öğretiminde öğrenciler için uzun bir süre yoğun bir şekilde takip edecekleri ders materyallerinin kitaplar olduğu düşüncesinden hareketle dil öğretim merkezleri ve kurumlarında yabancı ve ikinci dil olarak Türkçe öğretimi amacıyla kullanılan “Yedi İklim Türkçe” ve “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Eğitim Seti”ndeki “kültürlerarası duyarlılık” görünümleri incelenmiştir. Araştırmada nicel ve nitel veri toplama araçları olarak “Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği”, “Etnikmerkezcilik Ölçeği”, görüşme formları, “Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Ders Kitabı Kültürlerarası Duyarlılık İnceleme Ölçütleri” kullanılmıştır. Öğrencilere ve öğretmenlere uygulanan

ölçeklerden elde edilen nicel veriler SPSS aracılığı ile analiz edilmiştir. Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe ders kitapları ise tümevarım yöntemiyle geliştirilen ölçütler doğrultusunda doküman incelemesi yöntemi ile incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin ve öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerini etkileyen etmenler tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra araştırma bulguları, incelenen ders kitaplarında; öğrencilerin hoşgörülü olmalarını, empati kurmalarını sağlayacak ve merak uyandıracak etkinlikler ile kültürel içerikler konularında öne çıkan olumlu özelliklerin yanı sıra geliştirilmesi önerilen eksikliklerin de olduğunu göstermiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan öğrenci ve öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarının geliştirilmesine ve ders kitaplarında kültürlerarası duyarlılık görünümlerine ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, ikinci dil olarak Türkçe öğretimi, kültürlerarası iletişim, kültürlerarası iletişim yeterliliği, kültürlerarası duyarlılık

ABSTRACT

KINAY, Damla Elif. *Intercultural Communication and the Aspects of Intercultural Sensitivity in Teaching Turkish as a Foreign/Second Language*, Ph.D. Dissertation, Ankara, 2023.

What an individual thinks or perceives as normal or natural in his own culture may have different meanings in other cultures; it may be perceived differently and misinterpreted by individuals in different cultures, or it may coincide with a concept that has no meaning. This is the principal foundation of intercultural communication. In order for individuals to have effective intercultural interaction, they must have developed intercultural sensitivity. In this sense, learners and instructors must have intercultural sensitivity. Besides, textbooks, which are basic teaching resources, must show cultural differences to learners in terms of content and ensure that learners do not alienate different cultural values and judgments, and are open and tolerant to differences in foreign/second language teaching. This is possible with the acquisition of intercultural sensitivity in language teaching classes. The aim of this study is to analyze the contents of textbooks and practices used in teaching Turkish as a foreign/second language in terms of intercultural sensitivity aspects, to identify the factors affecting the intercultural sensitivity and ethnocentrism levels of learners and instructors, and to make suggestions by evaluating the results.

For this purpose, in this research, which was planned as a multiple case study, the factors affecting the intercultural sensitivity and ethnocentrism levels of the learners who studied Turkish at Cukurova University Turkish Teaching, Application and Research Center in the 2019-2020 and 2021-2022 academic years and the instructors who teach Turkish to international learners were examined. For this purpose, in this research, which was planned as a multiple case study, it was examined which factors affected the intercultural sensitivity and ethnocentrism levels of the students who studied Turkish at Cukurova University Turkish Teaching, Application and Research Center in the 2019-2020 and 2021-2022 academic years and the instructors who teach Turkish to international learners. In addition, “intercultural sensitivity” aspects in “Yedi İklim Türkçe” and “New Istanbul Turkish for International Students Course Book” were examined, based on the grounds that students will extensively use books as course

materials for a long time during their language education, and that the abovementioned textbooks are the ones used by language centers and institutions for the purpose of teaching Turkish as a foreign and second language. In the research, "Intercultural Sensitivity Scale", "Ethnocentrism Scale", interview forms, "Criteria for Examining Intercultural Sensitivity Aspects in Turkish as a Foreign/Second Language Textbooks" were used as quantitative and qualitative data collection tools. Quantitative data obtained from the scales applied to learners and instructors were analyzed via SPSS. Turkish as a foreign/second language textbooks were examined with the document analysis method in line with the criteria developed by the inductive method. As a result of this research, it was determined which factors are affecting the intercultural sensitivity and ethnocentrism levels of learners and instructors. In addition, research findings have shown that there are positive features in the textbooks, such as activities and cultural content that will enable learners to be tolerant, empathize and arouse curiosity, but there are also deficiencies that are recommended to be improved. Analysing the data received, suggestions have been put forward to regard the development of intercultural sensitivity of learners and instructors and the appearance of intercultural sensitivity in textbooks.

Key Words

Teaching Turkish as a foreign language, teaching Turkish as a second language, intercultural communication, intercultural communication competence, intercultural sensitivity.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	ii
ETİK BEYAN	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiii
TABLOLAR DİZİNİ.....	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xix
GİRİŞ	1
PROBLEM DURUMU	1
ARAŞTIRMANIN AMACI VE ARAŞTIRMANIN SORULARI.....	3
ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	5
VARSAYIMLAR	6
SINIRLILIKLAR.....	7
TANIMLAR.....	8
1. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE	9
1.1. KÜLTÜR, ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK ve KÜLTÜRLERARASI İLETİŞİM.....	9
1.1.1. Kültür Kavramı	9
1.1.2. Çokkültürlülük ve Kültürlerarası Yeterlilik	15
1.1.3. Kültürlerarası İletişim Kavramı	18
1.1.4. Kültürlerarası İletişimin Önemi	34
1.1.5. Kültürlerarası İletişimi Etkileyen Faktörler	37

1.2. YABANCI/İKİNCİ DİL ÖĞRETİMİ VE KÜLTÜRLERARASI İLETİŞİM.....	46
1.2.1. Yabancı/İkinci Dil Öğretim Yaklaşımlarında Kültürel Boyut	49
1.2.2. Yabancı/İkinci Dil Öğretiminde Kültür Aktarımının Amaçları.....	53
1.2.3. Yabancı/İkinci Dil Öğretiminde Kültürel Farklılıklardan Kaynaklı Sorunlar ..	59
1.2.4. Yabancı / İkinci Dil Öğretiminde Kültürlerarası İletişim Yeterliliğini Geliştirme Yolları.....	61
1.2.5. Yabancı /İkinci Dil Öğretiminde Çokkültürlü Sınıflarda Kültürlerarası Dil Öğretimi	73
1.3. KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIK	75
1.3.1. Chen'in Kültürlerarası Duyarlılık Modeli.....	79
1.3.2. Kültürlerarası Duyarlılığın Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi.....	83
2. BÖLÜM: YÖNTEM	86
2.1. DESEN	86
2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	87
2.2.1. Çalışma Grubu	87
2.3. VERİ KAYNAKLARI VE VERİLERİN TOPLANMASI.....	89
2.3.1. Veri Toplama Araçları	90
2.4. VERİLERİN ANALİZİ	91
2.4.1. Nicel Verilerin Analizi.....	91
2.4.2. Doküman İncelemesi.....	92
3. BÖLÜM: BULGULAR	98
3.1. ULUSLARARASI ÖĞRENİCİLERİN KÜLTÜRLERARASI DUYARLIK ÖLÇEĞİ VE ETNİKMERKEZCİLİK ÖLÇEĞİNE İLİŞKİN BULGULAR	98
3.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	98
3.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	99
3.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	101

3.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	103
3.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	104
3.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	106
3.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	107
3.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	109
3.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	110
3.1.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	111
3.1.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	112
3.1.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	114
3.1.13. On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	115
3.2. ÖĞRETİCİLERİN KÜLTÜRLERARASI DUYARLIK ÖLÇEĞİ VE ETNİKMERKEZCİLİK ÖLÇEĞİNE İLİŞKİN BULGULAR	118
3.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	118
3.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	119
3.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	121
3.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	122
3.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	124
3.2.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	126
3.2.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	127
3.2.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	129
3.2.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	131
3.3. TÜRKÇENİN YABANCI/ İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRETİLMESİNDE KULLANILAN DERS KİTAPLARININ KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIK GÖRÜNÜMLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	134
3.3.1. Kültürel Çeşitlilik Anlayışını Yansıtan Unsurlar ve/veya Etkinlikler Bakımından İncelenmesi	135

3.3.2. Kültürel Karşılaştırmalara Olanak Veren Unsurlar ve/veya Etkinlikler Bakımından İncelenmesi	141
3.3.3. Farklı Kültürlere Karşı Hoşgörü Geliştirmelerine Yönelik Unsurlar ve/veya Etkinlikler Bakımından İncelenmesi	147
3.3.4. Farklı Kültürlere Sahip Kişiler ile Empati Kurmasını Sağlayan Unsurlar ve/veya Etkinlikler Bakımından İncelenmesi	148
3.3.5. Farklı Kültürlere Karşı Merak Uyandırmasını Sağlayan Unsurlar ve/veya Etkinlikler Bakımından İncelenmesi	149
SONUÇ VE ÖNERİLER	151
SONUÇ	151
ÖNERİLER	159
KAYNAKÇA	163
EKLER	175
EK 1. HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ ETİK KOMİSYON İZNİ	175
EK 2. KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIK ÖLÇEĞİ	176
EK 3. ETNİKMERKEZCİLİK ÖLÇEĞİ	177
EK 4. ÖĞRENCİLER İÇİN KİŞİSEL BİLGİ FORMU	178
EK 5. ÖĞRETİCİLER İÇİN KİŞİSEL BİLGİ FORMU	180
EK 6. ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU	182
EK 7. ORJİNALLİK RAPORU	183
EK 8. TURNİTİN BENZERLİK İNDEKSİ	184

KISALTMALAR DİZİNİ

D-AOBM	: Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni
KDGM	: Kùltùrlèrarası Duyarlılık Geliştirme Modeli
KGE	: Kùltùrlèrarası Gelişim Envanteri
TÖMER	: Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi



TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1: Kültürel Süreçlerin Tanımları (Güvenç, 2015, s. 159)	37
Tablo 2: Kültürlerarası İletişimsel Yeterliliği ile İlgili İletişim Davranışları (Uzunçarşılı-Soydaş, 2010, s.144)	27
Tablo 3: Uluslararası Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	98
Tablo 4: Uluslararası Öğrencilerin Yaşlarına Göre Dağılımı	99
Tablo 5: Uluslararası Öğrencilerin Yaşlarına Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	100
Tablo 6: Uluslararası Öğrencilerin Anadilleri ile Ülkelerinin Resmî Dillerinin Farklı Olması Durumuna Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	101
Tablo 7: Uluslararası Öğrencilerin Yetiştikleri Yerleşim Birimlerine Göre Dağılımı	103
Tablo 8: Uluslararası Öğrencilerin Yerleşim Birimlerine Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	103
Tablo 9: Uluslararası Öğrencilerin Yabancı Dil Bilme Durumlarına Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	104
Tablo 10: Uluslararası Öğrencilerin Geldikleri Ülkelerin Kıtalarına Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma Değerleri.....	106
Tablo 11: Uluslararası Öğrencilerin Geldikleri Ülkelerin Kıtalarına Göre Kültürlerarası Duyarlılık Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu.....	106
Tablo 12: Uluslararası Öğrencilerin Türkiye'de Bulunma Sürelerine Göre Dağılımı	107

Tablo 13: Uluslararası Öğrencilerin Türkiye’de Bulunma Sürelerine Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	108
Tablo 14: Uluslararası Öğrencilerin Türkiye’de İkamet Etme Şekillerine Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	109
Tablo 15: Uluslararası Öğrencilerin Başka Bir Ülkede Bulunma Durumlarına Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	110
Tablo 16: Uluslararası Öğrencilerin Farklı Ülkelerden ve/veya Kültürlerden Arkadaşa Sahip Olma Durumuna Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	111
Tablo 17: Uluslararası Öğrencilerin Farklı Ülkelerden ve/veya Kültürlerden Arkadaşa Sahip Olma Durumlarına Göre Kültürlerarası Duyarlılık Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu	112
Tablo 18: Uluslararası Öğrencilerin Farklı Kültüre Sahip Başka Bir Ülkede Yaşama İsteme Durumuna Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	113
Tablo 19: Uluslararası Öğrencilerin Farklı Ülkelerin Kitle İletişim Araçlarını Takip Etme Sıklığına Göre Dağılımı.....	114
Tablo 20: Uluslararası Öğrencilerin Farklı Ülkelerin Kitle İletişim Araçlarını Takip Etme Durumlarına Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	114
Tablo 21: Uluslararası Öğrencilerin Sosyal Medyada Farklı Kültürlerden İnsanlarla İletişim Kurma Sıklığı.....	116
Tablo 22: Uluslararası Öğrencilerin Sosyal Medyada Farklı Kültürlerden İnsanlarla İletişim Kurma Sıklıklarına Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	116

Tablo 23: Uluslararası Öğrencilerin Sosyal Medyada Farklı Kültürlerden İnsanlarla İletişim Kurma Sıklığı Değişkenine Göre Uluslararası Öğrencilerin Kültürlerarası Duyarlılık Düzeylerine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonucu	117
Tablo 24: Öğreticilerin Cinsiyetlerine Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	118
Tablo 25: Öğreticilerin Cinsiyetlerine Göre Kültürlerarası Duyarlılık Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu.....	119
Tablo 26: Öğreticilerin Yaşlarına Göre Dağılımı	119
Tablo 27: Öğreticilerin Yaşlarına Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	120
Tablo 28: Öğreticilerin Türkçe Dersi Verme Sürelerine Göre Dağılımı	121
Tablo 29: Öğreticilerin Görev Sürelerine Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	121
Tablo 30: Öğreticilerin Yetiştikleri Yerleşim Birimlerine Göre Dağılımı.....	122
Tablo 31: Öğreticilerin Yerleşim Birimlerine Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	123
Tablo 32: Öğreticilerin Yetiştikleri Yerleşim Birimlerine Göre Kültürlerarası Duyarlılık Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu.....	123
Tablo 33: Öğreticilerin Yetiştikleri Coğrafi Bölgelere Göre Dağılımı	124
Tablo 34: Öğreticilerin Yetiştikleri Coğrafi Bölgelere Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	125

Tablo 35: Öğreticilerin Başka Bir Ülkede Bulunma Durumlarına Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	126
Tablo 36: Öğreticilerin Farklı Ülkelerden ve/veya Kültürlerden Arkadaşa Sahip Olma Durumuna Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	128
Tablo 37: Öğreticilerin Farklı Ülkelerin Kitle İletişim Araçlarını Takip Etme Sıklığına Göre Dağılımı.....	129
Tablo 38: Öğreticilerin Farklı Ülkelerin Kitle İletişim Araçlarını Takip Etme Sıklıklarına Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	129
Tablo 39: Öğreticilerin Farklı Ülkelerin Kitle İletişim Araçlarını Takip Etme Sıklığına Göre Kültürlerarası Duyarlılık Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu	130
Tablo 40: Öğreticilerin Sosyal Medyada Farklı Kültürlerden İnsanlarla İletişim Kurma Sıklığı	131
Tablo 41: Öğreticilerin Sosyal Medyada Farklı Ülkelerden İnsanlarla İletişim Kurma Sıklıklarına Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	132
Tablo 42: Öğreticilerin Sosyal Medyada Farklı Kültürden İnsanlar İletişim Kurma Sıklığına Göre Kültürlerarası Duyarlılık Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu.....	132
Tablo 43: Öğreticilerin Sosyal Medyada Farklı Kültürden İnsanlar İletişim Kurma Sıklığına Göre Etnikmerkezcilik Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu	133
Tablo 44: Ders Kitaplarında Yer Verilen <i>Günlük Yaşam</i> Ögesine Ait Kültürel Aktarımlar	135
Tablo 45: Ders Kitaplarında Yer Verilen <i>Kişiler Arası İlişkiler</i> Ögesine Ait Kültürel Aktarımlar	136
Tablo 46: Ders Kitaplarında Yer Verilen <i>Değerler ve Eğitim</i> Ögesine Ait Kültürel Aktarımlar	137

Tablo 47: Ders Kitaplarında Yer Verilen Dil, Tarih ve Sanat Ögesine Ait Kültürel Aktarımlar	138
Tablo 48: Ders Kitaplarında Yer Verilen Gelenekler ve Folklor Ögesine Ait Kültürel Aktarımlar	138
Tablo 49: Ders Kitaplarında Yer Verilen Sosyal Yaşam Ögesine Ait Kültürel Aktarımlar	139
Tablo 50: Ders Kitaplarında Yer Verilen Coğrafya ve Mekân Ögesine Ait Kültürel Aktarımlar	140
Tablo 51: Ders Kitaplarında Yer Verilen Kültürel Tarafsızlık Aktarımları.....	141



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1: Kültürlerarası İletişimsel Yeterlilik Modeli (Byram, 2009, s. 323)	22
Şekil 2: Kültürlerarası Yeterlilik Modeli (Deardorff, 2004, s. 196).....	25
Şekil 3: Kültürlerarası Yetiyi Amaçlayan Bir Dersin İçerik ve Öğrenme Amaçlarına Genel Bakış Diyagramı (Volkman'dan akt. Gencer, 2009, s. 27)	56
Şekil 4: Kültürlerarası Duyarlılık Geliştirme Modeli (Hammer vd., 2003, s. 424).....	78



GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın kapsamını ortaya koyabilmek amacıyla problem durumu, araştırmanın amacı ve araştırmanın soruları, araştırmanın önemi, varsayımlar ve sınırlılıklar yer almaktadır. Bu bölümün sonunda, çalışmada sıklıkla kullanılan kavramlar alanyazında öne çıkan araştırmacıların açıklamalarına dayanarak tanımlanmıştır.

PROBLEM DURUMU

Gelişen teknoloji ile ülkelerin ve kültürlerin arasındaki sınırların giderek yok olmaya başladığı ve bilgiye ulaşma olanaklarının hızla gelişme gösterdiği günümüzde ikinci /yabancı dile olan gereksinim de artmaktadır. Bu bağlamda kültürlerarası etkileşimler daha yoğun yaşanmaktadır. Yabancı/ikinci dil öğrenme ortamlarında ise öğrenci çeşitliliği ve buna bağlı olarak kültür farklılıkları arttığından öğrencilerin kültürlerarası iletişim yeterliliklerini geliştirmeleri gereklilik hâline gelmektedir.

Kültürlerarası iletişim üzerine yapılan araştırmalar, dil öğrencilerinin farklı kültürlerden kişilerle etkili bir biçimde etkileşim kurabilmeleri için dört şeyi geliştirmeleri gerektiğini göstermektedir: (1) kişinin kendi kültürel dünya görüşünün farkındalığı, (2) diğerlerinin kültürel farklılıklarını kabul ve takdir etme, (3) çeşitli kültürel uygulamalar ve dünya görüşleri hakkında bilgi, (4) kültürlerarası beceriler (Kim, 2020, s. 523). Bu özellikler çerçevesinde, yabancı/ikinci dil öğretimi sınıflarında ve öğretim süreçlerinde, kültürel farklılıklar dikkate alınarak bu farklılıklara karşı duyarlılık geliştirmenin ön planda tutulduğu bir eğitim anlayışı hâkim olmalıdır.

Son yıllarda gerek Türkiye’de gerekse Türkiye dışında farklı ülkelerde açılan eğitim kurumları ve dil merkezlerinde Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi gerçekleştirilmekte ve desteklenmektedir. Bu bağlamda Türkiye Cumhuriyeti’nin uluslararası öğrencilere yönelik yürütmekte olduğu kamu kaynaklı yükseköğrenim burs programı olan “Türkiye Bursları” önem arz etmektedir. Bu program kapsamında ülkemize eğitim almak için farklı ülkelerden gelen öğrenciler Türkçe öğrenmektedir. Bunun yanı sıra kendi olanakları ile Türkiye’ye yükseköğrenim için gelenlerin ve

Türkçe kurslarına katılan kişilerin sayısının sürekli arttığı görülmektedir. Uluslararası temasın arttığı bu dil öğretim ortamlarında bazı durumlarda öğrenciler, kendi kültür ile karşılaştıkları diğer kültürler arasındaki farklılıklardan kaynaklanan olumsuz tutumlar geliştirebilirler. Bu olumsuz tutumları önlemek amacıyla öğrencilerin kültürel farklılıkları iyi anlayarak, farklı kültürlerle karşı geliştirdikleri duyarlı yaklaşım büyük bir öneme sahiptir.

Çoğu yabancı dil öğreticisi, öğrencilerin kültürel olgulara karşı olumlu bir şekilde duyarlı hâle getirilmesinin acil ve çok önemli olduğu konusunda hemfikirdir (Peck, 1998, s. 4). Bu noktada birçok araştırmada yabancı/ikinci dil öğretim sınıflarında kültürlerarası duyarlılığın geliştirilmesi için yapılması gerekenler tespit edilmeye çalışılmıştır. Bir başka deyişle, “Yabancı/ikinci dil öğretiminde kültürlerarası duyarlılık nasıl geliştirilebilir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu açıdan karşımıza en temel dil öğretim materyali olarak ders kitapları çıkmaktadır. Öğrenciler yeni bir dil öğrenirken ders kitapları aracılığıyla dilin yeni biçimleri ve kuralları ile birlikte kültürlerarası iletişim yeterliliklerini geliştirmelidir. Bununla birlikte dil öğreticilerinin de uluslararasılaşmadan kaynaklanan kültürel çeşitlilik karşısında farklılıklara duyarlı tutum geliştirmeleri beklenmektedir. Öğreticiler öğretimin kalitesini artırmak ve öğrencilere tarafsız eğitim vermekle yükümlüdür. Bunu başarmak için de öğreticilerin kültürel çeşitliliği çok iyi anlamaları gerekmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarının geliştirilmesinde de öğreticilere büyük görev düşmektedir. Öğrenciler arasında kültürel farklılıklardan kaynaklanabilecek çatışmaların engellenmesi, öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarının geliştirilmesi ve etnikmerkezci tutumlardan uzaklaşmaları düzenlenecek olan kültürel etkinlikler ve farklı kültürlerle ait kültürel bilgilerin ders içeriklerine eklenmesi ile sağlanabilir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde bugüne kadar dil öğretim sürecinin tamamlayıcı unsurları olan öğrenciler, öğreticiler ve ders kitaplarının kültürlerarası duyarlılık açısından birlikte araştırılmadığı saptanmıştır.

Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde kültürlerarası iletişim yeterliliğinin geliştirilmesi bağlamında uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarının geliştirilmesine ilişkin dil öğretiminin tamamlayıcı unsurlarını bir arada ele alan bir çalışma olmadığından, bu araştırma kapsamında, uluslararası öğrencilerin kültürlerarası

duyarlılıkları, öğreticilerin kültürlerarası duyarlılıkları ve ders kitaplarındaki kültürlerarası duyarlılık görünümleri üzerine çalışılmıştır.

ARAşTIRMANIN AMACI VE ARAşTIRMANIN SORULARI

Bu araştırmanın amacı Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak  ğretiminde kullanılan ders kitaplarının ve uygulamaların içeriklerini kültürlerarası duyarlılık görünümleri açısından incelemek, öğrencilerin ve öğreticilerin kültürlerarası duyarlılık ile etnikmerkezcilik düzeylerini etkileyen etmenleri saptamak ve sonuçları değerlendirerek önerilerde bulunmaktır. Bu amaç doğrultusunda (a) ders kitapları kültürlerarası duyarlılık kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen ölçütler temel alınarak incelenecek, (b) uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerini etkileyen etmenleri ölçmek amacıyla hazırlanmış ölçekler uygulanacak ve elde edilen sonuçlar değerlendirilecek, (c)  ğreticilerin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerini etkileyen etmenleri ölçmek amacıyla hazırlanmış ölçekler uygulanacak ve elde edilen sonuçlar değerlendirilecektir. Bu amaçlar doğrultusunda araştırmanın soruları ve alt soruları şu şekilde oluşturulmuştur:

1. Uluslararası  ğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerini etkileyen etmenler nelerdir ve uluslararası öğrencilerin;
 - a. cinsiyetlerine,
 - b. yaşlarına,
 - c. anadili ve ülkesinin resmî dili farklı olma durumuna,
 - d. yetiştikleri yerleşim birimlerine,
 - e. yabancı dil bilgilerine,
 - f.  lkelerine,
 - g. Türkiye’de bulunma sürelerine,
 - h. Türkiye’de ikamet etme şekillerine,
 - i. Türkiye’den başka bir ülkede bulunma durumuna,
 - j. farklı ülkelerden ve/veya kültürlerden arkadaşa sahip olma durumuna,
 - k. farklı kültürlerin kitle iletişim araçlarını takip etme sıklığına,

1. sosyal medyada farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurma sıklığına göre kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Uluslararası öğrencilere ders veren öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerini etkileyen etmenler nelerdir ve öğretmenlerin;
 - a. cinsiyetlerine,
 - b. yaşlarına,
 - c. Türkçe dersi verme sürelerine,
 - d. yetiştikleri yerleşim birimlerine,
 - e. yetiştikleri coğrafi bölgelere,
 - f. yurt dışında bulunma durumlarına,
 - g. farklı ülkelerden ve/veya kültürlerden arkadaşına sahip olma durumuna,
 - h. farklı kültürlerin kitle iletişim araçlarını takip etme sıklığına,
 - i. sosyal medyada farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurma sıklığına göre kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Yabancı/ ikinci dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültürlerarası duyarlılık görünimleri nelerdir ve ayrıca;
 - a. kültürel çeşitlilik anlayışını yansıtan unsurlar (*günlük yaşam, kişiler arası ilişkiler, değerler ve eğitim, dil, tarih ve sanat, sosyal yaşam, gelenekler ve folklor, coğrafya ve mekânlar*)
 - b. öğrencilerin kendi kültürü ile farklı kültürler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları gözlemleyip analiz etmelerine ve kendi kültürleri ile karşılaştırmalarına olanak veren;
 - c. öğrencilerin kendi kültürlerinden farklı kültürlere karşı hoşgörü geliştirmelerine yönelik;
 - d. öğrencilerin kendi kültürlerinden farklı kültürlere sahip kişiler ile empati kurmasını sağlayan;
 - e. öğrencilerin farklı kültürlere karşı merak uyandırmasını sağlayan unsurlar ve/veya etkinlikler bulunuyor mu?

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Yabancı dil öğretiminin temel amaçlarından biri; öğrencinin tanıştığı yeni dil ile beraber kendisine yabancı olan o dilin kültürüne, dünyaya bakışına, yaşam tarzlarına ve insanlarına önyargısız, saygılı, hoşgörülü ve anlayışla yaklaşabilmelerini sağlamak olmalıdır. Kültürel çeşitliliğe sahip çokkültürlü dil öğretim ortamlarında ise kültürel farklılıkların göz önünde bulundurulduğu ve kültürlerarası duyarlılığın hâkim olduğu bir eğitim anlayışı benimsenmelidir. Bu şekilde kültürel farklılıkların dikkate alındığı eğitim anlayışı sayesinde bireylerin kültürlerarası duyarlılıkları geliştirilerek kültürel farklılıklara saygı duyma, bu farklılıkları merak etme, öğrenmeye istekli olma ve bu farklılıklardan keyif alma gibi olumlu duygular kazandırılabilir. Bu anlayışta bir eğitim, Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde de öğrencilerin hedef dilin ait olduğu kültür ile karşılaştığında yaşamını sorunsuz ve uyumlu sürdürebilmelerini sağlayacaktır. Bu nedenle yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarası duyarlılığın geliştirilmesi önem taşımaktadır.

Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde kültürlerarası duyarlılık kavramı yalnızca öğrenciler açısından değil farklı kültürlerden birçok öğrenci ile karşılaşan öğreticiler açısından da değerlendirilmelidir. Öğreticiler, çokkültürlü sınıflarda karşılaştıkları kültürel çeşitlilik durumunda öğretim uygulamalarını gerek öğrenciye bakış açıları gerekse öğrencilere karşı davranışları açısından kültürlerarası duyarlılıkla gerçekleştirmelidir. Bununla beraber kültürlerarası duyarlılık düzeyleri düşük öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarını geliştirebilmeleri ve farklı kültürlerarası duyarlılık düzeylerine sahip öğrenciler arasında denge kurabilmeleri için de öğreticilerin kültürlerarası duyarlılık kavramına hâkim olmaları gerektiği söylenebilir.

Rengi ve Polat'ın (2014, s. 136) belirttiği gibi öğreticiler çoğu zaman öğrenmede model alınan kişilerdir ve öğreticilerin kültürlerarası duyarlılık göstermesi, kültürlerarası duyarlılığı eğitim yaşantılarının bir parçası hâline getirmesi öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarının geliştirilmesi bakımından önemlidir.

Bu becerilerin kazandırılmasında öğretim programları ve öğreticilerin yanında derslerde kullanılan ders kitaplarına da önemli roller düşmektedir. Dil öğretim sınıflarında kullanılan ders kitaplarının, öğrencilere kültürlerarası farkındalık ve duyarlılık

becerilerini kazandırmayı ne derece destekledikleri, üzerinde durulması gereken noktalardan biridir.

Yabancı/ikinci dil öğretiminde kültürlerarası iletişim yeterlilikleri konusunda uluslararası alanyazında pek çok çalışmaya rastlamak mümkündür. Türkiye’de ise Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde öğrencilerin ve öğreticilerin kültürlerarası iletişim yeterlilik düzeylerini konu alan çok az çalışmanın olduğu dikkat çekmektedir.

Bu araştırmada, Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenen uluslararası öğrenciler ile öğreticilerin kültürel farklılıkları anlamaya ve değer vermeye hazır olmanın gelişimini ifade eden kültürlerarası iletişim yeterliliğinin duyuşsal yönü olan kültürlerarası duyarlılık becerisini etkileyen etmenler incelenmiştir. Bunun yanı sıra kültürlerarası iletişimi engelleyen unsurlardan biri olarak görülen etnikmerkezciliği etkileyebileceği düşünülen değişkenler ele alınmıştır. Ayrıca Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi sınıflarında kullanılan kaynaklar arasından seçilen ders kitapları kültürlerarası duyarlılık görünümleri açısından değerlendirilmiştir.

Bu araştırmanın, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğreten öğreticilere öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarını geliştirmeleri açısından farkındalık kazandırması ve kültürel çeşitliliklerden kaynaklanabilecek olası çatışmaların önüne geçilmesi açısından katkıda bulunması beklenmektedir. Bunun yanı sıra araştırmanın, kültürlerarası duyarlılık görünümüne yer verebilmeleri açısından materyal geliştiricilerine materyal geliştirme süreçlerinde de katkıda bulunması amaçlanmaktadır. Ayrıca yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretim kurumlarında kültürlerarası duyarlılığı geliştirme ve etnikmerkezciliği önlemeye yönelik hizmet öncesi ve hizmetiçi programlarının düzenlenmesine de katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

VARSAYIMLAR

Araştırmanın verilerinin değerlendirilmesi aşamasında etnikmerkezcilik ile kültürlerarası duyarlılık becerisini etkileyen etmenlerin incelendiği ölçeklere katılan öğrencilerin ve öğreticilerin, soruları samimi ve doğru bir şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.

SINIRLILIKLAR

Bu araştırma 2019-2020 ve 2021-2022 akademik yılında Çukurova Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (TÖMER) öğrenim gören öğrenciler ve uluslararası öğrencilere Türkçe dersi veren öğretmenlerden araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul edenlerle sınırlıdır. Doküman incelemesi için seçilen ve analizi yapılan kitaplar, öğrencilerin ilgili kurumda kullandıkları Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti ders kitapları ve hem Türkiye’de hem de Türkiye dışında Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan Yedi İklim Türkçe ders kitaplarıdır. Çalışma kapsamı nedeniyle bu öğretim setlerinin B1 ve B2 düzeyleri ders kitapları ile sınırlı tutulmuştur. Künyeleri;

- Bölükbaş F. ve Yılmaz, M. Y. (Ed.) (2014). **Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe B1 Ders Kitabı**, İstanbul: Kültür Sanat Basımevi,
- Bölükbaş F. ve Yılmaz, M. Y. (Ed.) (2014). **Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe B2 Ders Kitabı**, İstanbul: Kültür Sanat Basımevi,
- Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. ve Özdemir, C. (Ed.) (2015). **Yedi İklim Türkçe B1 Ders Kitabı**. Ankara: Yunus Emre Enstitüsü,
- Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. ve Özdemir, C. (Ed.) (2015). **Yedi İklim Türkçe B2 Ders Kitabı**. Ankara: Yunus Emre Enstitüsü

olan bu kitaplar kültürlerarası duyarlılık görünümleri açısından araştırmacı tarafından tümevarım yoluyla geliştirilen ölçütler doğrultusunda incelenmiştir.

TANIMLAR

Uluslararası öğrenici: Dil öğrenme işini zorunlu eğitim kapsamı dışında ve uyuşu bulunduğu ÷lke dışında gerçekleştiren kişi.

Öğretici: Öğreticiler, dil öğretiminde program geliştirmeden ders tasarımına materyal hazırlamadan onların sınıfta kullanımına ve sınıf yönetimine, ölçme ve değerdendirmeden kuramsal bilgi üretimine kadar geniş bir üretici ve uygulayıcı rol üstlenen kişidir (Durmuş, 2019, s. 5).

Yabancı dil öğretimi: “Yabancı dil öğretimi hedef dilin ana dili olarak konuşulmadığı bir ÷lkede öğretimidir” (Durmuş, 2018, s. 183).

İkinci dil öğretimi: Oruç’a göre (2016, s. 288) ikinci dil, yabancı dilden farklı olarak edinildiğı ve öğrenildiğı toplumda gerek günlük iletişim gerekse yaşanan toplumla iletişim için edinilen ve öğrenilen dildir. “İkinci dil öğretimi ise hedef dilin ana dili olarak konuşulduğu ÷lkede öğretimidir” (Durmuş, 2018, s. 183).

Kültürlerarası duyarlılık: “Bir bireyin kültürlerarası iletişimde uygun ve etkili davranmasını destekleyen kültürel farklılıkları anlama ve takdir etme yönünde olumlu duygu geliştirme yeteneğidir” (Chen, 1997, s. 5).

Etnikmerkezcilik: “Kşinin kendi grubunun her şeyin merkezi olduğu ve diğerlerinin buna göre ölçeklendirildiğı ve derecelendirildiğı bakış açısının teknik adıdır” (Sumner, 1906, s. 13).

1. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. KÜLTÜR, ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK ve KÜLTÜRLERARASI İLETİŞİM

Bu bölümde kültürlerarası iletişim olgusunu tanımlamadan önce kültür kavramı ele alınacak ve daha sonra *çokkültürlülük* ve *kültürlerarası yeterlilik* kavramları üzerinde durulacaktır. Ayrıca *kültürlerarası iletişim* kavramı tanımlanarak kültürlerarası iletişimi engelleyen unsurlara yer verilecek ve kültürlerarası iletişim yeterliliğinin gelişim aşamalarına değinilecektir.

1.1.1. Kültür Kavramı

Uygur, kültür kavramını şu şekilde açıklamaktadır:

İnsanın nasıl düşündüğü, duyduğu, yaptığı, istediği; insanın kendisine nasıl baktığı, özünü nasıl gördüğü; değerlerini, ülkülerini, isteklerini nasıl düzenlediği, - bütün bunlar hep kültürün öğeleridir. İnsanın ne tür bir yaşama-biçemi, ne tür bir varolma programı, ne tür bir eylem-kalıbı benimsediği kültürdür hep. Teknik, ekonomi, hukuk, estetik, bilim, devlet, yöntem – insanın meydana getirdiği her şey kültüre girer. Örgütler, dernekler, kurumlar, okullar, tüm kendilerine ilişkin şeylerle birlikte kültürden sayılırlar. İnsanlar arasındaki her çeşit karşılıklı etkileşimler, her türlü yapıp yaratma alışkanlıklarına, bütün “manevi” ve “maddesel” yapıt ve ürünlere kültür denir (2013, s. 18).

Uygur’a (2013, s. 19) göre “insan bir kültür varlığıdır; onu hayvandan ayıran bu kültürlülüktür. Kültür insanlar için bir zorunluluktur. Kültür olmayınca insan da olmayacağına göre insan kültür üretip kültürce üretildiği; kültür taşıyıp kültürce taşındığı temel gerçeği insan olarak insan varlığının en başta gelen varolma koşuludur”.

Haviland, Prins, Walrath ve McBride (2008, s. 103) ise kültürü “Bir toplumun paylaştığı ve üyelerine yaydığı görüşler, değerler ve algılardır; bu görüş, değer ve algılar, davranışı yorumlamada kullanılır ve davranışa da yansır” şeklinde açıklamaktadır.

Kültür, her bireyin sağlam bir şekilde dayandığı, biraz öngörülebilir bir dünya ortaya koyarak temel bir ihtiyaca hizmet eder. Böylelikle sadece nasıl davranacağımıza değil, aynı zamanda bu davranış için hangi sonuçları öngörebileceğimize dair de planlar sunarak çevrenizdekileri anlamamanızı sağlar. Her kültürde insanlar bu planın dışına çıkabilseler de en azından kültürlerinin onlardan ne beklediğini bilirler. Hayatın nasıl kazanılacağından, bir ekonomik sistemin nasıl çalıştığına, yabancılarla nasıl selamlaşılacağına, hastalık ve ölüm açıklamalarına, nasıl bir eş bulunacağına, kültür size yapı ve yön sağlar (Samovar, Porter, McDaniel ve Roy, 2013, s. 39).

Ulusal Kültürel Yeterlilik Merkezi'nin (The National Center for Cultural Competence) yapmış olduğu kültür tanımına göre ise “düşünceleri, iletişimleri, dilleri, uygulamaları, inançları, değerleri, gelenekleri, nezaketi, ritüelleri, etkileşim tarzları ve rollerini, ilişkileri, bir ırktan etnik, dinî ya da sosyal gruptan beklenen davranışları içeren bütünlük bir insan davranışı modeli ve tüm bunları sonraki nesillere aktarma yeteneği”dir (Goode, Sochalingam, Bronheim, Brown ve Jones, 2000, s. 1).

Rodriguez, kültürün diğer insanlarla nasıl ilişki kurduğumuzdan, nasıl düşündüğümüzden, nasıl davrandığımızdan ve dünyayı nasıl gördüğümüzden oluştuğunu belirtirken kültürün insan algısı ve eylemleri üzerindeki etkisini vurgulamaktadır (Samovar vd., 2013, s. 37).

Sosyal/ kültürel antropologlar kültürel bir olguya, kültürün kendisi gibi sosyal antropolojinin kavramsal araç ve gereçleri olan kültürel süreçler ile yaklaşmaktadır. Kültürel süreçlerin kültürel olaylardan farkı daha genel, soyut ve evrensele yakın düzeyde geçerli kavram olmalarıdır. Kültürlerin birbiriyle etkileşimleri bakımından kültürel süreçler önemli taşımaktadır.

Kültürel süreçler; birey ile sistem arasındaki etkileşimi, ortak anlamların organize sistemini, etkileşimin sonuçlarını, iş yapış biçimlerinin “öğretilen” ve “öğrenilen” olduğunu, iş yapış biçimlerinin topluluk/toplum esaslı oluşunu, iş yapış biçimlerinin topluma kimlik kazandırma özelliği taşımasını, iş yapış biçimlerinin sürekliliğini ve nesilden nesile aktarımını, tarih boyunca gelişmiş değer, tutum ve anlamları, toplumsal bir düzenin bu sayede kurulması ve meşrulaştırılmasını açıklama eğilimindedir (Tellan, 2013, s. 2-3).

Kültür kavramı içinde çok sayıda kültürel süreç bulunmakla beraber bunlardan önemli olanlar aşağıda oluşturulan tablodaki gibi açıklanabilir:

Tablo 1: *Kültürel Süreçlerin Tanımları (Güvenç, 2015, s. 159)*

Kültürleme (Enculturation)	Sosyal bilimlerdeki sosyalizasyon ya da geniş anlamıyla eğitimidir. Doğumdan ölüme kadar, bireyin, toplumun istek ve beklentilerine uyacak şekilde etkilenmesi ve değiştirilmesidir.
Kültürel Yayılma (Diffusion)	Belli bir toplumda, dıştan içe doğru ya da içten dışa doğru, maddi ve manevi öğelerin sürekli olarak yayılmasıdır.
Kültürleşme (Acculturation)	Kültürel yayılma süreciyle gelen maddi ve manevi öğelerle, başka kültürden gelen birey ve grupların belli bir kültürel etkileşime girmesi ve karşılıklı etkileşim sonunda her ikisinin de değişmesidir.
Kültürlenme (Culturation)	Belli bir toplumun alt-kültürlerinden ya da farklı topluluklarından kopup gelen birey ve grupların buluşması ve bir etkileşim sonunda asıl kültür ve alt-kültürlerde bulunmayan yepyeni bir birleşime varılması, ulaşılmasıdır.
Kültür Şoku (Culture Shock)	Bir kültürden başka bir kültüre giden bireylerin yeni kültüre uyum yapmakta karşılaştıkları güçlükler, sıkıntı ve bunalımlar, gösterdikleri tepkilerdir.
Zorla Kültürleme (Trans-Culturation)	Bir kültüre bağlı olan birey ve grupların başka bir kültür tarafından zorla değiştirilmesidir.
Kültürel Özümseme	Bir kültürel sistemin başka bir kültürel sistemi giderek kendine benzetmesi, kültürel egemenliği altına almasıdır.
Kültürel Değişme ya da Kültür Değişmesi (Cultural Change)	Yukarıdaki bütün süreçlerin ve öteki kültürel etkenlerin bir bileşkesi olarak, toplumun bütünüyle veya bazı kurumlarıyla değişmesi ya da değişikliğe uğramasıdır.

Dünyada yaşayan milyarlarca insanın birbirine benzer ve birbirinden farklı özellikleri olduğu gibi kültürler arasında da benzerlikler ve farklılıklar olması doğaldır. Yapılan antropoloji çalışmalarında bütün kültürlerin paylaştığı bazı temel özellikler olduğu

saptanmıştır. Bu özelliklerin incelenmesi kültürün öneminin anlaşılması açısından önem taşımaktadır. Kültüre ait temel özellikler şunlardır:

Kültür hem evrenseldir hem de özeldir: İnsanlar yalnızca kültür ile dünyayı anlamlandırabilir, onun içinde var olabilir ve yaşadığı çevreye uyarlanabilir. Kültürün bir uyarlanma olarak ele alınması durumunda, farklı zaman ve mekânlarda oluşmuş ve oluşmaya devam eden büyük bir uyarlanma çeşitliliğinin ortaya çıktığı görülmektedir (Aydın, 2007, s. 30). Kültürler arasında farklılıkların görülmesinin nedeni olarak bu uyarlanma süreci ileri sürülebilir. Aydın'a (2007, s. 30) göre dünyadaki bütün coğrafyalara dağılarak farklı bölgelerde farklı şekillerde uyarlanan kültürler, göçlerle ya da yer değiştirmeler ile diğer kültürlerle temaslar kurarak yeniden farklılaşmakta; onlara yeni gelen ya da o kültürün içinden doğan yeniliklerle kültürler yeniden biçimlenmektedir.

Kültür paylaşılır: Kültür, paylaşılan görüşler, değerler ve davranışların ölçütü olduğundan bireyin eylemlerini gruplar için anlaşılır kılan ortak belirleyici özelliği taşımaktadır. Ortak bir kültürü paylaşan bireyler, farklı koşullarda bir başkasının nasıl davranacağını ya da herhangi bir davranışa nasıl karşılık verebileceğini öngörebilir (Haviland vd., 2008, s. 104). Belirli bir kültürdeki insanlara ortak bilgi kaynağı, bir kimlik duygusu, paylaşılan gelenekler ve genellikle diğer insan topluluklarından ayıran belirli davranışlar sağlayan şey bu ortak gerçekliğin paylaşımıdır (Samovar vd., 2013, s. 37).

Kültür tarihidir ve süreklidir: Aydın'a (2007, s. 31) göre kültür, bireyler tarafından icat edilebilecek ya da yok edilebilecek bir olgu değildir. Kuşaktan kuşağa aktarılabilir varlığını sürdüren ancak bu süreklilik sürecinde uyarlanan ve pek çok toplumsal etkileşimin etkisi altında değişime uğrayan bir bütündür. Güvenç (2015, s. 130), kültürün kuşaktan kuşağa aktarılmasının, yani süreklilik durumunun her kültürde ortak nedenleri ve sonuçları olduğunu belirtmektedir. Aydın (2007, s. 31), kültürlerin değişim hızının kimi zaman yavaş kimi zaman ise hızlı bir şekilde gerçekleştiğini şu örnekler ile açıklamaktadır: “Örneğin, tarım toplumundan sanayi toplumuna geçiş, bu dönüşüme maruz kalan toplumların kültürünü de değiştirmeye zorlamıştır. Yalnız şunu da belirtmek gerekir ki, teknoloji ve ekonomideki bu köklü dönüşüm, yansımasını kültürde birebir bulamaz. Kültür, maddi değişimler yanında daha yavaş değişir”.

Aydın'a (2007, s. 32) göre kültürün öğrenilen ve öğretilen bir olgu olması, kültürün sürekliliğini ve tarihselliğini sağlayan en önemli etkidir.

Kültür öğrenilir: Tıpkı işbirliği ya da rekabetle ilgili tavırlarla doğmadığımız gibi nasıl, ne zaman ve kiminle konuşacağımızı bilerek doğmayız, başkalarıyla etkileşime girdikçe tutumlar edinip daha sonra kültürel öğretileri yansıtırız (Wood, 2014, s.163). Kişiler kültürel değer ve normları bilerek doğmaz, bu bilgileri çeşitli bağlamlarda toplumsal ilişkiler kurdukça ve etkileşimde bulundukça öğrenir (Wood, 2014, s. 164). Üstelik bu öğrenme insan hayatının belli bir bölümüyle sınırlı kalmamakta, süreklilik arz etmektedir ve öğrenilen kültürel bilgiler başkalarına, özellikle de bir sonraki kuşağa aktarılmaktadır. Bu özellik de insanı diğer canlılardan farklı kılmaktadır (Aydın, 2007, s. 32). “Kültür, içgüdüsel ve kalıtsal değildir, her bireyin doğduktan sonra yaşantısı içinde kazandığı alışkanlıklar (davranış ve tepki eğilimleri)dır” (Güvenç, 2015, s. 130). Antropolog Ralph Linton bunu “Kültür biyolojik olarak kalıtım yoluyla aktarılmaz, öğrenilir” şekilde açıklamaktadır ve kültürü insanlığın “toplumsal kalıtımı” olarak adlandırmaktadır (Haviland vd., 2008, s. 113).

Kültür toplumsaldır: Bir kişiye ait kültürden söz etmek mümkün değildir. “Kültürel sistemin öğrettikleri örgütlenmiş birliklerde, kümelerde ya da toplumlarda yaşayan insanlarca yaratılmakta ve paylaşılmaktadır. Bir grubun üyeleri tarafından paylaşılan alışkanlıklar, kabul edilen davranış, tutum ve değerler o grubun kültürüdür” (Güvenç, 2015, s. 130-131). Aydın, toplumsallık özelliğini, kültürün zorunlu koşulu olarak görmektedir, çünkü insanlar hayatta nasıl davranması, nasıl düşünmesi gerektiğini toplumsallığın kurduğu birlikler içinde öğrenmektedir. Dolayısıyla yaşamak için her zaman başka insanların etkinliklerine ve desteğine ihtiyaç duymaktadır (2007, s. 31).

Kültür, ideal ya da idealleştirilmiş kurallar bütünüdür: “Kültür taşıdığı kurallar, normlar ve değerler aracılığıyla bir toplumda ne yapılması ve nasıl davranılması gerektiğini göstermektedir” (Aydın, 2007, s. 37). Bununla birlikte bireysel tutum ve davranışlar önemli ölçüde, kültürün taşıdığı ideal kurallar ve davranış örüntülerinden ayrılmaktadır. Ayrıca belli bir kültürün üyesi olan bireyler, o kültüre ait kuralı ve kurala uymayan davranışları kolayca tanımaktadır (Güvenç, 2015, s. 131).

Kültür, ihtiyaç karşılayıcı ve doyum sağlayıcıdır: İnsanlar kültür sayesinde yaşadıkları çevreye uyarlanabilmektedir. “Çevreye uyarlanmanın birinci koşulu temel biyolojik

ihtiyaçlarımızın giderilmesi gereğidir” (Aydın, 2007, s. 32). Kültür, temel biyolojik ihtiyaçları ve bunlardan doğan ikinci derecedeki ihtiyaçları, çoğu zaman ve önemli ölçüde karşılamaktadır. Dolayısıyla bir kültürün öncelikli işlevi bu ihtiyaçların doyurulmasıdır. Doyum, alışkanlıkları desteklemekte ve pekiştirmekteyken, doyum yokluğu ise bu alışkanlıkların ortadan kalkmasına yol açabilmektedir (Güvenç, 2015, s. 132). Çünkü temel ihtiyaçların giderilmesinde işlev görmeyen ya da bu anlamda doyum sağlamaya yönelik olmayan bir kültür düşünülemez ya da var olamaz. Doyum, kültürün içinde var olan davranış, tutum ve alışkanlıkları pekiştirdiği, güçlendirdiği ve onların sürekliliğini sağladığı için kültür bu ihtiyaçları en üst düzeyde doyuma ulaştırmakla yükümlüdür (Aydın, 2007, s. 32-33).

Kültür değişir: Samovar vd. (2013, s. 54) kültürün değişebilir olma özelliğini Yunan filozof Heraklitos’un “Aynı nehre iki defa girilmez, çünkü su sürekli akıp gider.” sözüyle ilişkilendirerek kültürlerin bir boşlukta durmadığını Heraklitos’un da belirttiği gibi akıp gittiğini, yani değiştiğini belirtmektedir. “Kültürler, kendi içlerindeki ve çevrelerindeki hareketlere ve eylemlere karşılık veren devingen sistemlerdir. Bu sistemdeki bir öge değişirse ya da dışarıdan bir kuvvet baskı uygularsa, bütün sistem bu değişikliğe uyum göstermek için harekete geçmektedir” (Haviland vd., 2008, s. 119). Güvenç (2015, s. 132) de değişimin uyum yoluyla gerçekleştiğini savunmaktadır. Güvenç’e göre kültürler zaman içinde doğal çevreye uyum göstermekte; yayılma, ödünç alma, öykünme vb. yollarla farklı kültürlerle temas kurarak değişmektedir. Ayrıca, kültürel sistemi oluşturan bireylerin biyolojik ve psikolojik istek ve ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde uyum göstermektedir (2015, s. 132).

Kültür bütünleştiricidir: Aydın, kültürün çatışmaya değil bütünleştirmeye yönelik olduğunu şu ifadelerle açıklamaktadır:

Toplumsal hayat çatışma yaratıcıdır. Sınıf, tabaka, cinsiyet, yaş gibi farklılıklara dayanarak toplumlarda statü ve servet farkları oluşmuş ve bu farklar toplum içinde çatışma riskini her zaman artırmıştır. Oysa kültür bu çatışma riskini azaltıcı bir şekilde farklara ilişkin çatışmacı yorumu görmezden gelmemizi sağlayan ve belirli dayanışma modelleriyle bu farkları önemsizleştiren bir bütünlük duygusu sunar (Aydın, 2007, s. 33).

“Uyum sürecinin bir ürünü olarak, belli bir kültürün öğeleri uyumlu ve bütünleşmiş bir sistem oluşturmak eğilimindedir. Bütünleşme bir yön ve idealdir. Fakat gerçekleşmesi uzun zaman almaktadır” (Güvenç, 2015, s. 134). Kültürlere bütünleşik sistemler olarak

bakıldığında belirli kültürel özelliklerin tüm sisteme ne kadar uyduğu ve sonuç olarak nasıl mantıklı olduğu görülebilmektedir (Samovar vd., 2013, s. 56).

Kültür bir soyutlamadır: Kültür genellikle bir bütün ya da bir sistem olarak açıklansa da tümüyle somut, gözlemlenebilir bir şey ya da olgu olmadığından sistemin tanımlanması oldukça zordur. Kültür, soyut bir kavramdır. Eğer kültür sistemi gerçekten söz konusu ise, soyutlamayı yapan kişilerin zihinlerinde bir kavram olarak vardır. Kültür kavramı “toplumsal yapı ve kurumların kendisi değil kavramsal ve soyut bir modelidir” (Güvenç, 2015, s. 132-133). Kültürü hayatın içinde somut olarak gösteremeyeceğimizi belirten Aydın’a göre “onu belirli davranışlar, tutumlar, değer yargıları aracılığıyla hisseder ve anlarız. Kültürü araştırmak belirli davranış ve tutumların arkasında yatan ana metni görebilmekle mümkündür” (2007, s. 31). Çünkü bütün davranış ve tutumların bir kültürel referansı bulunmaktadır. Bir kültürden bahsetmek aslında belirli bir topluluğun günlük yaşamına hükmeden, ona yön veren değerlerden, norm ve kurallardan bahsetmektir (Aydın, 2007, s. 31).

Kültür simgelere dayanır: İnsan davranışının çoğu, işaretler, sesler, amblemler ve başka bir şeyi anlamlı bir biçimde yansıtan simgelerle ortaya konmaktadır. Şeyler ve onların temsil ettikleri arasında kalıtsal ya da gerekli bir ilişki bulunmadığı için simgeler keyfidir. Ulusal bayrak, nikâh yüzüğü, para gibi bazı simgeler, toplumsal hayattan dine, politikaya ve ekonomiye kadar kültürün tüm boyutlarına girmiştir (Haviland vd., 2008, s. 115). “Kültür bize pek çok simgeyi ve onların anlamlarını öğretir. Bu simgeleri çözer ve ona göre davranırız. Doğal olarak bu simgeler kültürden kültüre, zamandan zamana değişir. Simgeler aynı zamanda davranış göstergeleridir. Simgeyi çözersek arkasından gelecek olan davranışı da bilebiliriz” (Aydın, 2007, s. 34). Haviland vd., kültürün en önemli simgesel boyutunun dil olduğunu belirtmektedir (2008, s. 116). Dil yoluyla üretilen her şey aynı zaman da bir simgedir. Bununla birlikte kültürün öğrenilmesi, kuşaktan kuşağa aktarılması yani sürekliliği de dil aracılığıyla gerçekleşmektedir. Bu durumlar dil ile kültür ilişkisini ortaya koymaktadır.

1.1.2. Çokkültürlülük ve Kültürlerarası Yeterlilik

Günümüzde ülkeler ve uluslar arasındaki iletişimin eğitim, iş, siyaset vb. sebeplerden kaynaklı yoğunlaşması ve iletişim ile ulaşım teknolojileri olanaklarının gelişmesi, farklı

kültüre sahip insanları daha kolay bir şekilde ve sıklıkla bir araya getirmektedir. Bu durum da kültürel çeşitliliğin ortaya çıktığı çokkültürlü (multicultural) ortamlar oluşturmaktadır.

Haviland vd. çokkültürlülüğü çok etnik gruplu bir toplumda kültürel çeşitliliği yönetebilmek için aynı ülkeden bir arada yaşayan bireylerin kültürel farklılıklarına saygı ve hoşgörü duyulmasını vurgulayan bir politika olarak tanımlamaktadır (2008, s. 802). Bu politika ya da öğreti, aynı ülkede bir arada yaşayan farklı kültürlerin değerini kabul etmekte ve bütün vatandaşların birbirlerinin görüş ve değerlerini özgürce ifade etme haklarına saygı duymaları gerektiğini vurgulamaktadır. Baskın etnik grubun kendi kültürünü ulusal ölçüt olarak belirlediği ve aynı devlet içindeki diğer gruplara bunu benimsetmeye zorladığı devlet politikalarının tersine, çokkültürlülük toplumun kültürel çeşitliliğinin yönetilmesi için bir halk politikası oluşturmaktadır (Haviland vd., 2008, s. 802-803).

Uygur'a göre "çokkültürlülük" deyimini yeni bir deyimse de çokkültürlülük olayı oldukça eski bir gerçekliktir. "Çokkültürlülük" hep bir ve aynı kültürde içerik bakımından çeşit çeşit kültür dallanıp budaklanmaları olduğu gibi, çeşit çeşit kültürlerin aynı zamanda yan yana birlikte varolduklarını da göstermeye yarar (2013, s. 24).

Anık (2012, s. 57), çokkültürlülüğün yeni bir olguymuş yanılgısı oluşturulmasının nedenini, çoğul kültürlülük (pluriculturalism) kavramı yerine çokkültürlülük kavramının kullanılması olduğunu ileri sürmektedir. Sosyolojik açıdan bakıldığında her toplumun doğal olarak çokkültürlü olduğunu söylenebilir. Çokkültürlülük her yerde rastlanan bir olgu olduğuna göre, günümüzde talep edilen çokkültürlülük değil, çoğul bir kültürel ortamdır. Bu talep, devletin sahip çıktığı egemen bir kültürün olmadığı, toplumda var olan çeşitli kültürlerin eşit yaşama hakkına sahip olduğu bir ortamın oluşmasına yöneliktir (Anık, 2012, s. 57).

Parekh'e (2002, s. 336-337) göre çokkültürlü bakış açısı üç anlayışı kapsamaktadır: Birincisi, insanların kültürel olarak yapılandırılmış bir dünyada büyümeleri ve yaşamaları, hayatlarını ve sosyal ilişkilerini anlam ve önem sistemi çerçevesinde düzenlemeleri ve kültürel kimliklerine oldukça değer vermeleri açısından kültürle iç içe olduğudur. İkincisi, hiçbir kültürün tamamıyla değersiz olmadığı, üyeleri için ifade ettiği anlam ve sergilediği yaratıcı enerji nedeniyle en azından biraz saygıyı hak ettiği,

hiçbir kültürün mükemmel olmadığı ve kendisini başkalarına benimsetme hakkına sahip olmadığı ve kültürlerin genellikle en iyi şekilde içeriden değiştirildiğidir. Üçüncüsü ise, tüm kültürlerin iç çoğulculuğa sahip olduğu ve farklı gelenekleri ile düşünce kolları arasında sürekli bir korumayı temsil ettikleridir. Çoğul kültürlülük (pluricultural) durumunda farklı bağlamlardan kaynak sağlayarak şekillenen tek bir kültür dizgesi bulunmaktadır. Kavramın, çokkültürlülükten farkı içeriksel niteliğiyle ilgilidir. Çok kültürlülük olgusunda kişi, sosyal bir dil kullanıcısı olarak çeşitli kültürle etkileşim hâlindeyken çoğul kültürlükte ise etkileşimin ötesinde kişi kendi bünyesinde söz konusu kültürleri sentezlemektedir (Demirdöven, 2022, s. 20).

Çokkültürlü ortamların artmasına paralel olarak kültürlerarası iletişim durumlarının daha sık ortaya çıkması, kültürlerarası yeterliliğin gerekliliğini daha açık bir şekilde göstermektedir. Stiftung ve Cariplo kültürlerarası yeterliliği, “kültürlerarası durumlarda uygun ve etkili bir şekilde iletişim kurma yeteneği” olarak tanımlamaktadır. Bu belirli tutumlar ve duyuşsal özellikler kültürel (kültürlerarası) bilgi, beceri ve yansıma ile desteklenmektedir (2006, s. 4).

Aydın’a (2020, s. 21) göre kültürel gruplara ait farklılıkların doğasını tanımlayan çokkültürlülük pasif bir ortak yaşama atıfta bulunmakta; kültürlerarasılık ise bu gruplar arasındaki ilişkilere canlılık, barış ve hoşgörü getirmektedir. Bir başka deyişle çokkültürlülüğün temel bileşenlerinden olan çeşitlilik “öteki”nin varlığına dikkat çekerken, kültürlerarasılık “öteki”nin farkında, duyarlı, açık etkileşim yeterliliklerine yoğunlaşmaktadır (Aydın, 2020, s. 21).

Kültürlerarası yeterlilik ne değişmez bir durumdur ne de ayrı bir öğrenme deneyiminin doğrudan sonucudur. Bununla beraber, kültürlerarası yeterliliğin yabancı bir ülkeyi ziyaret ederek ya da özel bir amaç için ileri eğitim ve öğrenim yoluyla da edinilmesi mümkün değildir. Kültürün sürekli değişmekte olduğu varsayımı doğruysa, bireyler devam eden süreçlerle başa çıkma yeteneğini öğrenmeli ve uzmanlaşmalıdır. Kültürlerarası yeterliliğin geliştirilmesi bu nedenle karmaşık ve çok boyutludur ve kültürlerarası duruma bağlı olarak çeşitli biçimlerde olabilir (Stiftung ve Cariplo, 2006, s. 6).

1.1.3. Kùltùrlerarası İletişim Kavramı

Günümüzde insanların kendi ÷lkelerinden farklı ÷lkelerde eğitim görmeye, çalışmaya, yaşamaya başlamalarıyla birlikte bulundukları ÷lkelere uyumu önem kazanmıştır. Bu uyum ancak kùltùrlerarası iletişim yeterliliğinin geliştirilmesi ile sağlanabilir.

Özdemir'e (2011, s. 30) göre kùltùrlerarası iletişimle ilgili kuramsal metinler, disiplinlerarası bir çalışma alanı olarak kùltùrlerarası iletişimin, zamanımızın kùltürel ve iletişimsel gelişmelerini anlamadaki işlev ve önemini vurgulamaktadır. Farklı kùltürler arasındaki etkileşim ve bu etkileşim sırasında ortaya çıkan her türlü durumu ele alan kùltùrlerarası iletişim, dünyanın birçok ÷lkesinde kùltürleri birbirinden ayıran özelliklerin farkına varılması ve bunların iletişim üzerindeki etkilerinin araştırılmasıyla birlikte önem kazanmıştır. Başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere birçok Batılı ÷lkede konunun öneminin anlaşılmasıyla birlikte kùltürel kimliğe ilişkin konular tartışılmaya başlanmıştır (Özdemir, 2011, s. 30).

Kùltùrlerarası iletişim disiplini için başlangıç olarak her ne kadar Edward T. Hall'ün 1959 yılında yayınladığı "The Silent Language" adlı yapıtı gösterilse de, Ruth Benedict'in II. Dünya Savaşı sırasında Amerika Birleşik Devletleri Savaş Enformasyon Dairesi için yürüttüğü, Japonların iletişim davranışlarının onların kùltürü ile olan bağlantısını anlamaya yönelik araştırmaları, yabancı bir kùltürün iletişim davranışlarını anlamaya yönelik ilk çalışmalardır. Bundan dolayı Benedict kùltùrlerarası iletişim alanında ilk bilimsel çalışma yapan bilim insanı olarak kabul edilmektedir.

Kùltùrlerarası iletişim kavramını ilk ortaya atan ve bu kavramı tanımlayarak bilim dünyasına kazandıran Edward T. Hall'dür. Hall 1959 yılında yayınladığı "The Silent Language" adlı kitabında kùltürü antropolojik tanımıyla ele almış ve "enformasyon sistemleri kuramı" olarak adlandırılan kuramıyla kùltürlerin farklılaşmasını açıklamaya çalışmıştır. Edward T. Hall, bu nedenle kùltùrlerarası iletişimin özgün kavram ve kuramlarıyla bağımsız bir disiplin haline gelmesini sağlayan ilk adımı atan bilim insanı olarak kabul edilir (Kartarı, 2019, s. 4- 5).

"Hall, kùltürleri mikro düzeyde inceleyerek iletişimdeki pratik etkileşimi ortaya çıkarmaya gayret etmiş, kùltür çalışmalarını iletişim alanına genişletip antropoloji ile iletişim çalışmaları arasında bağlantı kurarak niteliksel araştırma tekniklerinin iletişim çalışmalarında da kullanılmasını sağlamıştır" (Tellan, 2013, s. 9).

Kültürlerarası iletişim alanında Edward Hall'den sonra gelen en önemli çalışma kuşkusuz Geert Hofstede'nin (1980) kültürel boyutlar kuramı kabul edilmektedir. Hall gibi kültürler arasındaki temel farklılıkları sistemli bir biçimde gösteren önemli kavramlar ortaya koyan Hofstede, 1968 ile 1972 tarihleri arasında IBM firmasının 72 ülkedeki organizasyonu içinde kapsamlı bir araştırma yürüterek *güç mesafesi*, *bireycilik-kolektivizm*, *erillik-dişillik* ve *belirsizlikten kaçınma* başlıklarını içeren *kültürel boyutlar* kavramlarını ortaya koymuştur (Aksoy, 2016, s. 35).

Spitzberg, kültürlerarası iletişim yeterliliğini en geniş anlamıyla davranışların belirli bir bağlamda uygun ve etkili olması olarak tanımlamaktadır (2000, s. 379). Bennett ve Bennett ise kültürlerarası yeterlilik kavramını, “kültürlerarası durumlarda etkili bir şekilde iletişim kurma ve çeşitli kültürel bağlamlarda uygun şekilde ilişki kurma yeteneği” olarak tanımlamaktadır (Bennett ve Bennett, 2004, s. 22). Bu tanımlarda öne çıkan iki kavram bulunmaktadır: etkinlik ve uygunluk. Kartarı, etkinlik kavramını “bireyin niyetlendiği anlamı karşdakine aktarabilmesi”, uygunluk kavramını ise “bireyin iletişim durumunun temel bağlamsal taleplerini yerine getirmesi” olarak tanımlamaktadır (2013, s.175).

Neuliep'e göre kültürlerarası iletişim iki veya daha fazla kişinin bilinçli olarak bir amaç doğrultusunda etkileşime girmesiyle ortaya çıkmaktadır (2012, s. 13). Daha açık olarak, “kültürlerarası iletişim, kültürel algıları ve sembol sistemleri iletişim olayını etkileyecek kadar farklı olan insanlar arasındaki etkileşim”i anlatmaktadır (Samovar vd., 2013, s. 8).

Kartarı, kültürlerarası iletişimi, “farklı kültürlere mensup insanlar arasında etkileşim ve anlam aktarımları, yabancıların algılanması, açıklanması ve kültürel farklılıkların gözetilmesi gibi konuları inceleyen disiplinlerarası bir bilim dalı” olarak tanımlamaktadır (2016, s. 50). Dolayısıyla farklı kültürler arasındaki etkileşim ve bu etkileşim sırasında ortaya çıkan her türlü durum kültürlerarası iletişim alanında incelenebilir.

Aksoy'a göre kültürün genel olarak ikiye ayrılan boyutlarından “birincisi, teknoloji, üretim araçları, ekonomik-finansal-sosyal altyapı, sanat vb. gibi unsurları içeren maddi kültür; ikincisi ise dil, din, ahlak anlayışı, değer yargıları, âdet ve gelenekleri içeren manevi kültürdür. Aslında kültür kavramı ile işaret edilen genellikle manevi kültür olmaktadır. Manevi kültür bir topluluğu, halkı ya da milleti diğerinden ayıran

gelenekler, kolektif davranışlar, toplumsal kurallar, değer yargıları ve zihniyettir. Bu bağlamda kültürlerarası iletişimin konusunu daha çok manevi kültür oluşturmaktadır” (2012, s. 298).

Deardorff (2006, s. 247) ise kültürlerarası yeterliliğin tanımını ve uygun değerlendirme yöntemlerini belirlemeye çalıştığı araştırmada, uluslararası üne sahip kültürlerarası bilim adamlarından oluşan bir heyet tarafından en çok kabul gören kültürlerarası yeterlilik tanımının "başkaları hakkında bilgi, kendi hakkında bilgi, yorumlama ve ilişkilendirme becerileri, keşfetme ve/veya etkileşim becerileri, başkalarının değerlerine, inançlarına ve davranışlarına değer verme ve kendiyle bağıntı kurma" (Byram, 1997) olduğunu belirtmektedir.

Byram vd.'ne (2002, s. 11) göre kültürlerarası yeterliliğin bileşenleri, kişinin çeşitli sosyal gruplara ait olduğu için sahip olduğu değerlerle tamamlanan bilgi, beceri ve tutumlardır ve bu değerler kişinin sosyal kimliğinin bir parçasıdır. Kültürlerarası yeterliliğin bileşenleri şu şekildedir:

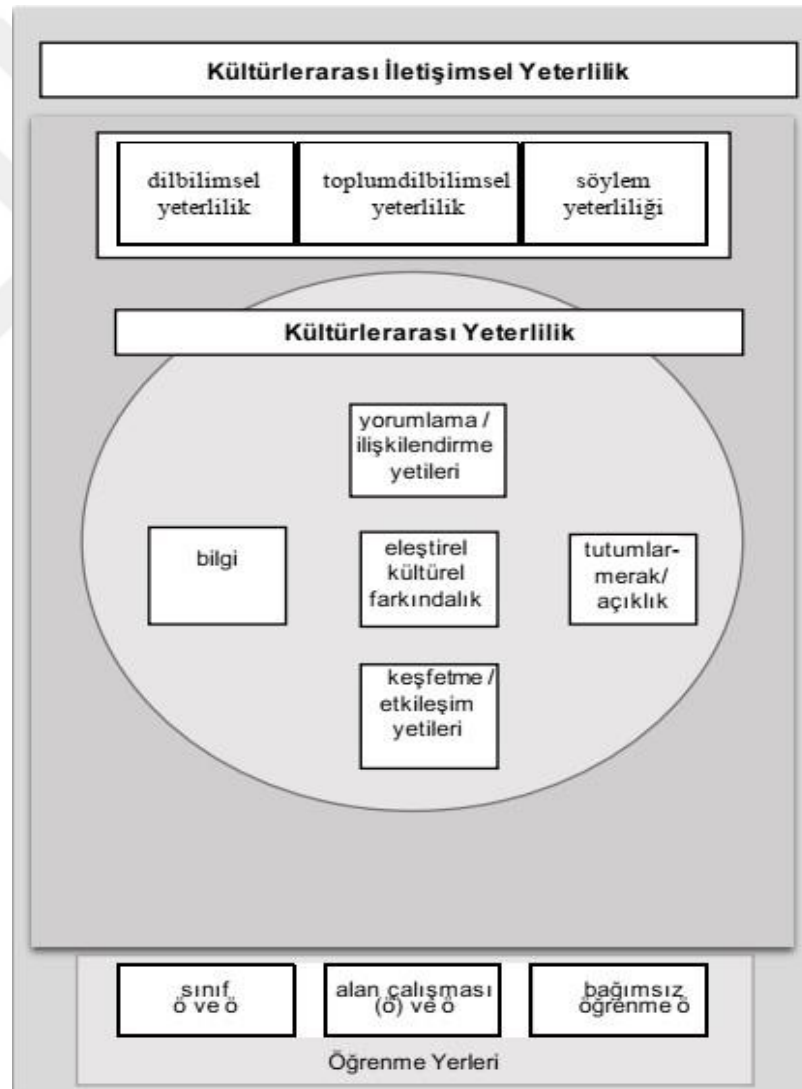
- **Kültürlerarası tutumlar (savoir être):** Kişinin meraklı, açık olması ve diğer kültürlerle olan inançsızlığı ile kendi kültürüne olan inancını askıya almaya hazır olmasıdır. Bu, kişinin kendi değerlerini, inançlarını ve davranışlarını göreceleştirmeye istekli olması, bunların tek olası ve doğal olarak doğru olanlar olduğunu varsaymaması ve farklı değerlere, inançlara ve davranışlara sahip bir yabancının bakış açısıyla nasıl görünebileceğini görmesi anlamına gelmektedir. Buna “merkezden uzaklaşma” yeteneği de denebilir.
- **Bilgi (savoirs):** Diğer önemli etken olan “bilgi” ise, kişinin kendi ülkesindeki ve muhatap olduğu ülkedeki sosyal grupların, bunların ürünleriyle uygulamalarının ve toplumsal ile bireysel etkileşimin genel süreçlerinin bilgisidir. Dolayısıyla “bilgi”nin, iki ana bileşene sahip olduğu söylenebilir: (1) sosyal süreçlerin bilgisi ile bu süreçteki ürünlerin örneklerinin bilgisi; (2) diğer insanların sizi nasıl algılayacağına dair bilgiler ve diğer insanlar hakkında bazı bilgiler.
- **Yorumlama ve ilişkilendirme becerileri (savoir comprendre):** Kişinin başka bir kültüre ait belge ya da olayı yorumlama, açıklama ve kendi kültürüne ait belge veya olaylarla ilişkilendirme becerisidir. Karşılaştırma, yorumlama ve ilişkilendirme becerileri çok önemlidir, çünkü kültürlerarası konular, yanlış

anlamaların nasıl ortaya çıkabileceğini ve bunları nasıl çözebileceklerini görmeleri gerektiğinden, merkezden uzaklaşma tutumlarına ve aynı zamanda karşılaştırma becerilerine ihtiyaç duymaktadırlar. Bunun yanı sıra, kültürlerarası konuşurlar iki ya da daha fazla kültüre ait fikirleri, olayları, belgeleri yan yana koyarak ve her birinin diğer bakış açılarından nasıl görünebileceğini görerek insanların farklı bir sosyal kimliğe sahip birinin söylediklerini, yaşadıklarını, yazdıklarını ya da yaptıklarını nasıl yanlış anlayabileceğini görebilirler. Bu noktada karşılaştırma, yorumlama ve ilişkilendirme becerileri önem kazanmaktadır.

- **Keşfetme ve etkileşim becerileri (savoir apprendre/faire):** Kişinin bir kültür ya da uygulama hakkında yeni bilgi edinme yeteneği ve gerçek zamanlı iletişim ile etkileşim kısıtlamaları altında bilgi, tutum ve becerileri kullanma becerisidir. Ne kültürlerarası konuşurlar ne de onların öğreticileri onların tüm bilgi gereksinimlerini önceden tahmin ettikleri için yeni bilgi bulma ve onu hâlihazırda sahip olduklarıyla bütünleştirme becerilerini kazanmak eşit derecede önemlidir. Özellikle diğer kültürlerden insanlara inançlarını, değerlerini ve davranışlarını nasıl soracaklarını bilmeleri gerekmektedir ki bunlar genellikle bilinçsizce yapıldıkları için kolayca açıklanamazlar. Dolayısıyla, kültürlerarası konuşurlar da keşfetme ve etkileşim becerilerine gereksinim duymaktadırlar.
- **Eleştirel kültürel farkındalık (savoir s'engager):** Kişinin kendi kültürü ile diğer kültürü, ülkedeki belirgin ölçütlere, bakış açılarına, uygulamalara ve ürünlere dayalı olarak eleştirel bir şekilde değerlendirme becerisidir. Kültürlerarası konuşucular diğer insanların inanç, değer ve davranışlarına karşı ne kadar açık, meraklı ve hoşgörülü olsalar da kendi inançları, değerleri ve davranışları derinlerde saklıdır ve bunlar kişide tepki ile reddetme yaratabilir. Bu kaçınılmaz tepki nedeniyle, kültürlerarası konuşurların kendi değerlerinin ve bunların diğer insanların değerlerine ilişkin görüşlerini nasıl etkilediğinin farkına varmaları gerekmektedir. Kültürlerarası konuşurlar kendileri ve diğerleri ile diğer insanların değerleri hakkında eleştirel bir farkındalığa ihtiyaç duymaktadırlar.

Byram (1997) geliştirdiği modelde anadili konuşuru yerine “kültürlerarası konuşur”u önererek bir öğrenicinin neye ulaşmak için çabalaması gerektiğinin yönergelerini sunmaktadır. Bununla birlikte kültürlerarası bir konuşurun yalnızca bazı özelliklerinin dâhil edildiği bu model, kültürlerarası bir kişi olarak hareket etmenin karmaşıklığının basitleştirilmesi olarak değerlendirilmektedir. Kavramsal bir analizle çokkültürlü ve uluslararası konuşmalarda ihtiyaç duyulan bazı yeterliliklerin tanımlandığı bu model, betimsel olarak sunulmakta; kültürlerarası konuşurların yetenekleri ve kültürlerarası etkileşimde neler yapabilecekleri modelde listelenmekte ve ayrıntılı bir şekilde belirtilmektedir. Kültürlerarası İletişimsel Yeterlilik Modeli şekil 1’de gösterilmektedir:

şekil 1. Kültürlerarası İletişimsel Yeterlilik Modeli (Byram, 2009, s. 323)



Kültürlerarası iletişimsel yeterliliğini farklı yönleri ile ele alan bu model ile yabancı/ikinci dil öğretimi geleneksel dil öğretim yaklaşımlarından uzaklaşarak yeni bir boyut kazanmış ve daha kapsamlı duruma gelmiştir.

Kültürler arasında iletişimin yapısı ve işleyişine ilişkin farklılıkları ortaya koyan önemli kavramlar geliştiren Hall'e göre kültür iletişimdir, iletişim de kültürdür. Hall *The Silent Language* - Sessiz Dil adlı kitabında Foreign Service Institute'de yaptığı araştırmalar süresince geliştirdiği bağlam (context), zaman algısı (chronemics), ve mekân algısı (proxemics) gibi kavramlara yer vermiştir. Kartarı (2016, s. 66) Hall'ün kültürlerarası iletişime katılan bireylerin birbirinin kültürünü bütünüyle öğrenmesinin gerekmediğini vurguladığını, zamanın ve mekânın algılanması, jestler, mimikler ve paradil aracılığıyla diğer kültürü anlamanın yollarını gösterdiğini belirtmektedir. Hall'ün açtığı bu yol günümüzde de önemini sürdürmekte ve sözsüz iletişim, vücut devinimleri, mekânın kullanımı, sesin dil dışında kullanışı ve zamanın kullanışı kategorilerinde incelenmektedir.

Kültürlerarası iletişimde, özellikle yüz yüze gerçekleşen iletişimde, bireylerin jest ve mimikleri kullanışı, sesini kullanışı, tonlaması, kavramların anlamlandırılması, etkileşim sırasında verilen tepkiler, bulunulan mekân ile mekânın örgütlenişinde yer alan araçların kullanımına göre farklılıklar ortaya çıkmaktadır (Tellan, 2013, s. 4). İletişime katılan bireylerin toplumdaki konumları, rolleri, pozisyonları, birbirlerine olan mesafeleri ve verdikleri değerler, iletişim sürecinin emredici, uyarıcı, resmî ya da samimi olup olmayacağını belirlemektedir. Bu da iletişimin katılımcıları tarafından kullanılacak uygun sözcük, ifade ve dilbilgisi yapılarını hatta buna uygun tonlama ve beden dilini belirlemektedir.

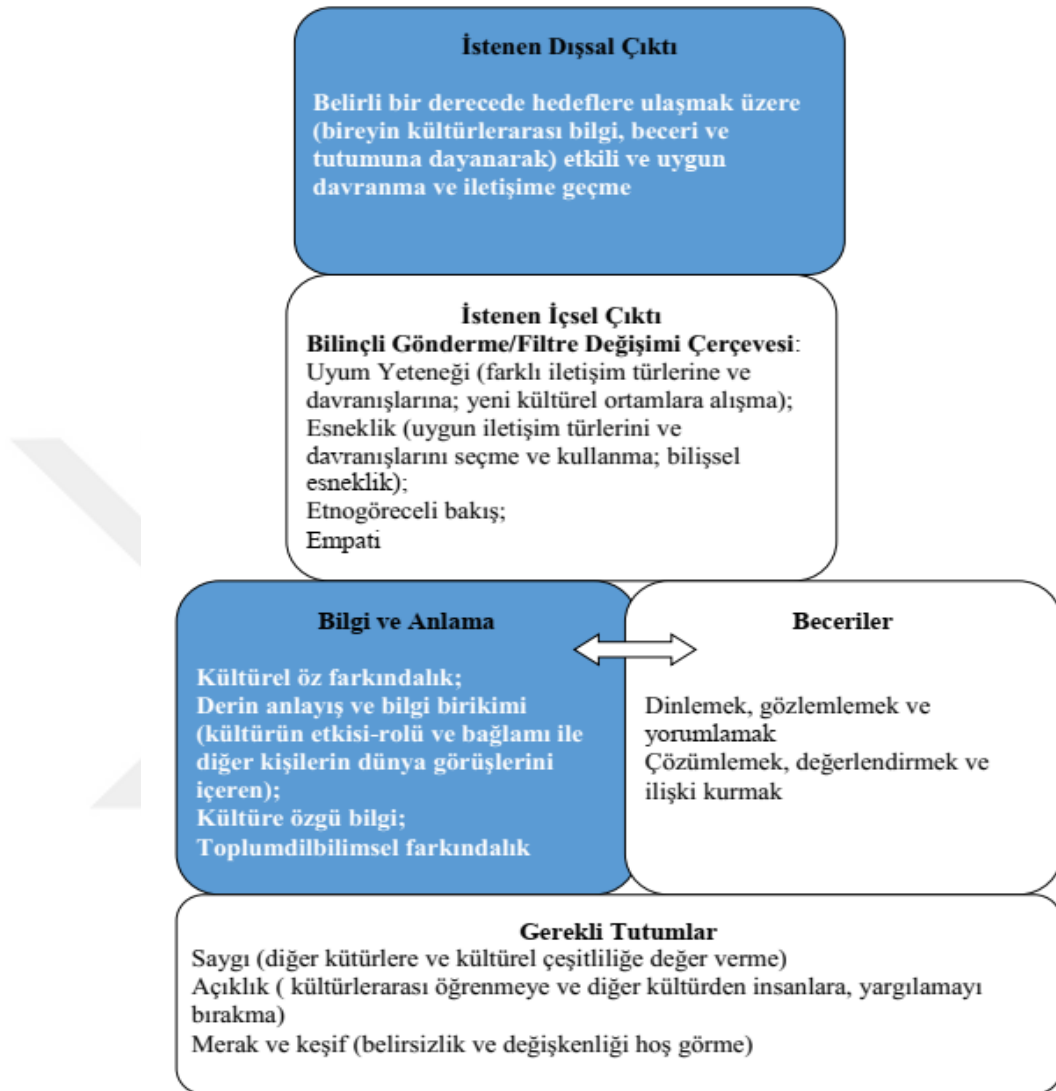
Tüm insan etkileşimi, içinde meydana geldiği kültürel, sosyal ve fiziksel ortamlardan bir dereceye kadar etkilenmektedir. Bu ortamlara “iletişimsel bağlam” denir (Samovar vd., 2013, s. 294). Kültürlerarası iletişim, tüm iletişim türleri gibi bağlamsaldır. Bir bağlam, durum, ortam, katılımcılar ve onların ilişkileri vb. etkenlerin birleşimidir. Kısacası bağlam, iletişimin içinde gerçekleştiği genel çerçevedir. Bu nedenle tüm iletişim türleri her bağlama uygun değildir (Cooper vd., 2007, s. 7). Kültür, belirli kurallar yazarak çeşitli sosyal ve fiziksel bağlamlarda uygun iletişimsel davranışların belirlenmesine yardımcı olmaktadır. Kişiler kendi kültürünün üyeleriyle iletişim

kurarken, kendileri ile topluluklarının belirli iletişim durumları için kuralcı davranışları betimleyen derinden içselleştirdiği kültürel kurallara güvenmektedir. Bu kurallar bireylerin birbirleri ile etkili iletişim kurma yeteneğini kolaylaştırmaktadır. Aynı zamanda bu kurallar kişilik ile bütünleştigiinden birey hangi kuralları kullanacağı konusunda bilinçli düşünmek zorunda kalmamaktadır (Samovar vd., 2013, s. 294-295).

Byram vd., kültürlerarası yeterliliğin kazanılmasının hiçbir zaman tam ve mükemmel olmadığını, ayrıca başarılı bir kültürlerarası konuşur olmak için tam ve kusursuz bir yeterliliğin de gerekli olmadığını vurgulamaktadır. Bunun nedeni ise bir kişinin diğer kültürlerden insanlarla etkileşim kurarken ihtiyaç duyabileceği tüm bilgileri elde etmesi ya da tahmin etmesinin mümkün olmamasıdır (2002, s. 11). Bununla beraber daha az belirgin olmakla birlikte bir o kadar önemli bir nedeni daha bulunmaktadır: Herkesin kendi toplumsal kimliği ve değerleri gelişir, herkes yeni toplumsal grupların üyesi olarak yaşamı boyunca yeni kimlikler edinir, bu kimlikler ve bunların sembolize ettikleri değerler, inançlar ve davranışlar kişinin benliğine derinlemesine gömülüdür. Kişi ne kadar açık, hoşgörülü ve esnek olmak isterse istesin, bu yeni deneyimlerle karşılaşmak, beklenmedik inançlar, değerler ve davranışlar görmek derinde gömülü kimlikleri ve değerleri sıklıkla şok edebilir ve rahatsız edebilir. Bundan dolayı herkes uyum sağlama, diğer insanları kabul etme ve anlama ihtiyacının sürekli olarak farkında olmalıdır. Bu da asla tamamlanmış bir süreç değildir (Byram vd., 2002, s. 11).

Deardorff, Şekil 2’de gösterilen kültürlerarası yeterlilik modeli ile kültürlerarası yeterlilik bileşenlerini çeşitli düzeylerden girilebilen görsel bir çerçeveye yerleştirerek uzun parçalanmış listeleri ortadan kaldırmaktadır (2006, s.254):

Şekil 2. Kültürlerarası Yeterlilik Modeli (Deardorff, 2004, s. 196)



Deardorff, bu kültürlerarası yeterlilik modeli piramidinin yeterlilik derecelerine izin verdiğini ileri sürmektedir (2006, s. 255). Buna göre ne kadar çok bileşen edinilir ve geliştirilirse, dışsal sonuç olarak daha yüksek düzeyde kültürlerarası yeterlilik olasılığı artmaktadır. Bu kültürlerarası yeterlilik modeli, sonuçlarla ilgili olarak bireysel tutum ve kişisel özellikler seviyesinden etkileşimli kültürel seviyeye geçmektedir. Bu modelde tanımlanan belirli beceriler, kişinin kendi kültürünün yanı sıra diğer kültürler hakkında bilgi edinme ve işleme becerileridir. Bununla birlikte modelde tutumun ve bilginin de anlaşılmasının önemi ayrıca vurgulanmaktadır (Deardorff, 2006, s. 255). Deardorff'a

göre bu modelde kültürlerarası yeterliliğin içsel ve dışsal sonuçlarına vurgu yapılmaktadır. Bu çerçevede gerçekleşecek içsel bir değişimi içeren içsel sonuç, kültürlerarası yeterliliğin dışsal sonucunu geliştirmektedir. Dışsal sonuç, “kültürlerarası durumlarda uygun ve etkili bir şekilde davranmak ve iletişim kurmak” olarak tanımlanabilir (2004, s. 196).

Spitzberg, yirmiden fazla kültürlerarası iletişim yeterliliği modelinde karşılaştıkları en yaygın üç temel unsurun motivasyon, bilgi ve beceriler olduğunu ve bunların artmasıyla kültürlerarası iletişim yeterliliğinin arttığını belirtmektedir (Spitzberg, 2010, s. 431). Aksoy, “motivasyon, bilgi ve becerinin kültürlerarası iletişim yeterliliğinin üç boyutu”nu oluşturduğunu belirtmekte ve bu boyutların etkisini şu şekilde açıklamaktadır:

Motivasyon artarsa yeterlik artar: Birey karşısındakinin üzerinde ne kadar iyi bir algı bırakmak ve etkin iletişim kurmak isterse kendisi ve diğerleri tarafından o kadar çok yeterli görülür. Öz yeterlik ve özgüven motivasyon üzerinde rol oynamaktadır. Bilgi artarsa yeterlik artar: Tek başına motivasyon elbette yeterli değildir. Bireyin kültürlerarası iletişim yeterliliği bakımından iyi bir performans sergilemesi sahip olduğu bilgi birikimine de bağlıdır. Gerek yabancı dil bilgisi gerekse temel kültürel farklılıklar ile ilgili bilgi kapasitesi yeterliliğin önemli bir unsurudur. Beceriler artarsa yeterlik artar: Beceriler hedef odaklı, tekrar edilebilir eylemlerdir. Motivasyon ve bilginin beceriler ile gösterilmesi gerekmektedir. Örneğin kişi yabancı bir dili iyi derecede bilebilir ancak bu dili uygun ve etkin biçimde kullanması gerekmektedir. Dolayısıyla bireyin kültürlerarası iletişim açısından yeterli kabul edilmesi bilgi ve motivasyonun davranışlara yansıtılması ile mümkündür (2013, s.57).

Aksoy, bu bağlamda “kültürlerarası iletişim yeterliliğinin bilişsel, motivasyonel ve davranışsal boyutları” olduğunu belirtmektedir.

Bilişsel yeterlik, farklı dilleri konuşabilmek, farklı kültürler hakkında bilgi sahibi olmak gibi unsurlardan oluşan kapasitedir. Bir kültürün sözlü ve sözlü olmayan iletişim biçimleri, değerleri, normları, dini inançları, toplumsal kurumları ve genel olarak yaşam tarzları hakkında bilgi sahibi olmak bilişsel yeterliğe girmektedir. Motivasyonel yeterlik, bireyin farklı kültürel deneyimlere açık olmasını göstermektedir. Bireyin tanımadığı kültürlerle ilgi duyması motivasyonel yeterliliktir. Davranışsal yeterlik ise bilgi ve motivasyonu davranışlara yansıtabilme becerisidir (2013, s. 58).

Kartarı'ya (2013, s. 174) göre farklı kültürel kimliklere sahip bireylerin etkileşim sürecinde gösterdikleri davranışlar incelendiğinde, bu bireylerin etkin iletişim kurabilmek için farklı türlerde iletişim yeterliliği geliştirdikleri görülmektedir. Bu yeterlik türleri *temel yeterlik*, *toplumsal yeterlik*, *bireylerarası yeterlik*, *dil yeterliliği*, *iletişim yeterliliği* ve *ilişkisel yeterlik* olarak sınıflandırılabilir. *Temel yeterlik*, amaçlara ulaşmak için yeni çevreye etkin bir şekilde uyum sağlamaya yarayan genel yeteneğini açıklamaktadır. Örneğin, bireylerin yabancı/ikinci dilleri öğrenme ve kullanma becerisi

gösterme, farklı kültürlerle ilgili bilgiye sahip olma gibi özellikleri *temel yeterlik* alanında değerlendirilebilir. *Toplumsal yeterlik*, etkileşime katılanların duygularını sezebilme, sorumluluk üstlenebilme, toplumsal rol üstlenebilme, bilişsel karmaşıklık, etkileşimi ve sosyal ilişkileri yönetebilme becerilerini içine almaktadır ve başka bir deyişle sosyal zekâyı anlatmaktadır. *Bireylerarası yeterlik*, etkin ve uygun iletişim kurma becerisi olarak tanımlanmakta ve başarılı biçimde iletişim yolu ile amaçlara ulaşabilme ve görevleri yerine getirebilme becerilerini ifade etmektedir. *Dil yeterliği*, iletişim sürecinde yararlanılan dilin doğru olarak kullanımıyla ilgilidir. Ancak *dil yeterliği* tek başına kültürlerarası iletişim yeterliği kazandırmaz; diğer yeterliklerle desteklendiği takdirde kültürlerarası etkileşimde etkin iletişim kurulmasına katkıda bulunabilir. *İletişim yeterliği* etkileşim sürecinde kullanılan dil, bu dilde hazırlanan iletiler, sözsüz semboller ve bütün bunların uygun kullanımıyla ilişkilidir. Son olarak *ilişkisel yeterlik* ise bağ kurabilmek, kurulan bağlantıyı koruyabilmek ve geliştirebilmek olarak ifade edilebilir. *İlişkisel yeterlik* yukarıda sıralanan yeterliklerin çoğunu içermekle birlikte diğerlerinden bağımsızdır ve etkileşimin karşılıklı süreçleri ile ilgisi açısından diğerlerinden ayrılmaktadır (2013, s. 174).

Bireyin yabancı bir kültürle ve bu kültürden insanlarla karşılaştığında zorlanmadan yaşamını sürdürebilmesi bu yeterliliklere sahip olmasına bağlıdır. Bu durum da bireyin kültürlerarası iletişim yeterliliğine sahip olduğunu göstermektedir. Bu yeterliliklerden birine sahip olamama durumunda birey o kültürün yaşandığı ortama uyum sağlayamama, o kültürde yaşayan kişilerle iletişim kuramama, bilişsel karmaşıklık yaşama, sosyal ilişkiler kuramama gibi sorunlar yaşayabilir. Bununla beraber bir kültürü öğrenmek, yalnızca o kültüre uyum sağlamak değildir, kültürlerarası iletişim yeterliliğinin farklı unsurlarına da gereksinim duyulmaktadır. Bu doğrultuda Koester ve Olebe kültürlerarası iletişim yeterliliği ile ilgili sekiz iletişim davranışı tanımlamışlardır (Uzunçarşılı-Soydaş, 2010, s. 144) :

Tablo 2. *Kültürlerarası İletişimsel Yeterliliği ile İlgili İletişim Davranışları (Uzunçarşılı-Soydaş, 2010, s.144)*

Davranış Biçimi	Açıklama
Saygı gösterme	Başkası için saygı ve olumlu bakış gösterme becerisi

Bilgiye yönelme	Bireylerin kendilerini ve çevrelerindeki dünyayı ifade etmede kullandıkları terimler
Empati kurma	Dünyayı başkalarının algıladığı şekilde algılamaya çalışmak
Görev rol tavırları	Grup içinde sorun çözerken fikir üretme davranışları
İlişkisel rol tavırları	Kişilerarası uyum ve arabuluculukla ilgili davranışlar
Etkileşim yönetimi	Konuşmaları yönetme becerileri
Belirsizlik toleransı	Yeni ve belirsiz durumlar karşısında fazla sıkıntı duymadan davranabilme becerisi
Etkileşim Duruşu	Karşındakilere betimleyici, değerlendirme yapmadan ve yargılamadan davranabilme becerisi

Kültürlerarası iletişim yeterliliğine ilişkin davranış biçimleri, yalnızca uluslararası kişiler açısından düşünülmemelidir. Hedef kültürün üyeleri tarafından da benimsenmesi beklenen *ideal* bir durumu göstermektedir. Aksoy (2012, s. 302), bu *ideal* durumun “insanların karşılıklı olarak birbirlerinin kültürüne saygı duyduğu, birbirini anlamaya çalıştığı, kişilerarası iletişimi etkin ve uygun bir şekilde yönettiği ve belirsizlikler karşısında olumlu bir tavır aldığı toplumsal bir düzen” ile sağlanabileceğini ileri sürmektedir. Ancak hiçbir toplumda bireyler, öz kültüründen kaynaklanan bilişsel ve duygusal özelliklerinden soyutlanamayacağı için bu ideallığe ulaştıracak arınmış bir yapının oluşabilmesi olası görünmemektedir. Yaşanan kültür şoku ve kültürel uyum sorunlarının çözülmesinde ve kültürlerarası iletişim engellerinin aşılmasında bir yandan karşılıklı olarak kültürlerarası duyarlılığın geliştirilmesi bir yandan da bireysel olarak kültürlerarası iletişim yeterliğinin geliştirilmesi önemli rol oynamaktadır (Aksoy, 2012, s. 302).

Chen (2010) kültürlerarası iletişimin üç unsurdan oluştuğunu belirtmektedir: bilişsel, duygusal ve davranışsal beceriler. Araştırmacıya göre bilişsel yetenek *kültürlerarası farkındalık* ile, duygusal yetenek *kültürlerarası duyarlılık* ile, davranışsal yetenek ise *kültürlerarası etkililik* veya *beceriklilik* ile temsil edilir.

Chen'e (1997, s. 5-6) göre *kültürlerarası duyarlılık*, etkileşim durumunun bilişsel, duygusal ve davranışsal yönleriyle ilgili olsa da esasında duygusal durumumuzla ilgilidir. İkincisi, *kültürlerarası farkındalık* (bilişsel), *kültürlerarası duyarlılığın* (duygusal) temelidir ve bu da *kültürlerarası becerikliliğe* (davranışsal) yol açacaktır. Başka bir deyişle, bu üçü birbiriyle yakından ilişkili ancak ayrı kavramlardır.

1.1.3.1. Duygusal Süreç ve Kültürlerarası Duyarlılık

Chen'in (2005, s. 3) belirttiği gibi, iletişim ve ulaşım teknolojisinin hızla gelişmesi nedeniyle küreselleşme, çağdaş insan yaşamının her alanında farklı kültür, etnik köken, coğrafya ve dinden insanları bir araya getirmiştir. Kültürel farklılıklara karşı duyarlı olmak, etnikmerkezciliği ve dar görüşlülüğü azaltmak ve kültürlerarası veya çokkültürlü etkileşimlerde yetkin olmak için önemli bir beceridir.

Başka bir kültürde etkili olabilmek için bireylerin diğer kültürlere ilgi duyması, kültürel farklılıkları fark edecek kadar duyarlı olması ve daha sonra diğer kültürlerin insanlarına saygı göstergesi olarak davranışlarını değiştirmeye istekli olması gerekmektedir (Bhawuk ve Brislin, 1992, s. 416).

Kültürlerarası iletişim yeterliliğinin boyutlarından duygusal süreç olarak ele alınan kültürlerarası duyarlılık, “bireyin, kültürlerarası iletişimde uygun ve etkili davranışı teşvik eden, kültürel farklılıkları anlamaya ve takdir etmeye yönelik duygu geliştirme yeteneği” (Chen, 1997, s. 5) olarak tanımlanabilir. Deardorff (2004, s. 249) ise kültürlerarası duyarlılığı kültürel farklılıkları anlamaya ve takdir etmeye yönelik olumlu duyguları geliştirmek için özsaygı, kendini izleme, açık fikirlilik, empati ve yargılamayı askıya alma anlamına gelen duygusal boyut olarak tanımlamaktadır.

Kültürlerarası duyarlılığa sahip kişiler, etkileşimden önce, etkileşim sırasında ve etkileşimden sonra olumlu duygusal tepkiler yansıtmaya ve alma becerisine sahiptir; bu da daha yüksek bir tatmin derecesine yol açar ve insanların kendilerinin ve karşılarındakilerin duygu ve davranışlarını anlamalarını sağlayan yeterli bir sosyal uyum elde etmelerine yardımcı olmaktadır (Gudykunst ve Kim'den akt. Chen, 2010, s. 2). Bireyin kültürlerarası etkileşim sırasında ve sonrasında olumlu duygusal tepkiler geliştirmesi, onun karşı kültürü yargılamak yerine saygı duymasını gerektirmektedir.

Sonuç olarak kültürlerarası iletişim yeterliliği, duygusal süreç açısından bakıldığında bireylerin kültürel farklılıklara açık olmalarını ve onlara karşı saygılı olmalarını gerekli kılmaktadır. Kültürlerarası iletişim yeterliliğine sahip bireyler, kendi kültürünü diğerlerinden üstün tutma, farklılıkları kabul etmeme, farklı kültürlerle karşı önyargılarda bulunma vb. davranışlar göstermezler. Aksine, farklılıkları anlamaya çalışan ve takdir eden bireylerin kültürlerarası iletişim yeterliliğine sahip oldukları söylenebilir. Aydın'a göre farklılıkların varlığına duyarlı olmak kültürlerarası iletişimin başlangıcı sayılmaktadır (2020, s. 27). Tüm bu bilgiler ışığında yabancı/ikinci bir dil öğrenirken de öğrencilerin yeni bir dil ile birlikte yeni bir kültürle de tanıştığı göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin hedef kültür ile karşılaştığı zaman yaşamını rahat ve sorunsuz bir şekilde sürdürebilmesi açısından kültürlerarası duyarlılığın gelişiminin oldukça önem taşıdığı açıkça görülmektedir. Çalışmanın esas konusu olduğundan “kültürlerarası duyarlılık” kavramı ilerleyen başlıklarda ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

1.1.3.2. Bilişsel Süreç ve Kültürlerarası Farkındalık

Kültürlerarası iletişim yeterliliğinin bilişsel yönü, iletişimin temeli olarak kabul edilebilir. Kültürlerarası farkındalık, iki nitelik içerir: biri kişinin kendi kültürünün farkında olması; diğeri ise başka bir kültürün farkında olmasıdır. Başka bir deyişle, kendi noktamızdan geri çekilip sadece kendi kültürel değerlerimizin, inançlarımızın ve algılarımızın değil, aynı zamanda diğer kültürlerinkilerin de farkına varma becerisini içermektedir (Zhu, 2011, s. 116).

Baker, kültürlerarası farkındalığı, kültürel temelli formların, uygulamaların ve referans çerçevelerinin kültürlerarası iletişimde sahip olabileceği role ilişkin bilinçli bir anlayış ve bu kavramları gerçek zamanlı iletişimde esnek ve bağlama özgü bir şekilde uygulamaya geçirme yeteneği olarak tanımlamaktadır (2011, s. 202).

Yassine ise kültürlerarası farkındalığı şu şekilde tanımlamaktadır: “bir kişinin kendi kültürüne ve tüm dünyadaki diğer kültürlerle karşı daha iyi anlayış geliştirme ve farkında olma süreci”. Araştırmacıya göre kültürlerarası farkındalık temel olarak uluslararası ve kültürlerarası anlayışı arttırmayı amaçlamaktadır (2006, s. 54). Başlı

başına bir yetkinlik olarak kabul edilen kültürlerarası farkındalık, Rose (2004)'un listelediği bir dizi tutum ve beceridir:

- gözlemleme, tanımlama ve kaydetme
- karşılaştırma ve kıyaslama
- anlam müzakere etme
- belirsizlikle başa çıkma ya da hoşgörülü olma
- mesajları etkin bir şekilde yorumlama
- yanlış yorumlama olasılığını sınırlama
- başkalarının geçerliliğini kabul ederken kendi bakış açısını savunma
- farklılıkları kabul etme

Kültürlerarası farkındalık, “bireyin baskın değerlerini, tutumlarını, inançlarını ve bakış açılarını etkileyen gruplar tarafından sahip olunan ortak anlayışlar hakkındaki kavrayış”ı davranışsal olarak benimseme süreci olarak düşünülebilir (Adler'den akt. Chen ve Starosta, 1998, s. 31). Chen ve Starosta'nın Hanvey'den yaptığı alıntıya göre bu süreç üç düzeyde birleştirilebilir: 1) yüzeysel kültürel özelliklerin farkında olma, 2) kendisinininkilere zıt olan önemli ve çözümü zor kültürel özelliklerin farkında olma, 3) başka bir kültürü içeriden bir bakış açısından nasıl hissettiğinin farkında olma (1998, s. 31).

2018 yılında yayınlanan Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne (D-AOBM) göre dil öğretimi sınıfları öğrencilerin çokdilli/ çokkültürlü profillerin farkındalığını artıran ve daha da geliştiren bir ortam olabilir (Avrupa Konseyi, 2018). Aydın'a göre dil sınıflarında farkındalık öğrencilerin dil ve kültür girdileriyle tanışma aşamasıdır (2020, s. 29). Öğretilen dilsel ve kültürel içerik kaynak ve hedef kültür arasındaki farklılıkların boyutundan etkilenmektedir. Yeni şeylerin keşfedilmesi, farkın fark edilmesi, bunlar üzerinde düşünülmesi ve konuşulması öğrenme motivasyonunu artırabilmekte ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Farkındalık oluştururken hedef kültürün değerleri, alışkanlıkları, eğilimleri doğru temsillerle ayırt edilebilir hâle getirilmelidir. Dilsel girdinin deneyimsel içerikle yansıtılması, farkı belirginleştirmeye yardımcı olmaktadır. Bu çerçevede ana dil ile hedef dil arasındaki dilbilimsel ve sosyo-kültürel farka ilişkin farkındalığın temelleri atılmaktadır (Aydın, 2020, s. 29).

Küreselleşmenin kaçınılmaz bir sonucu olan ve yaşamın her alanında karşımıza çıkabilecek olan kültürel çeşitlilik ve çokkültürlülük sıra dışı bir durum olmaktan çıkmış ve standart bir durum hâline gelmiştir. Bir başkasının kültürel çeşitliliğini fark edip ona karşı hoşgörülü olmak ve bu çeşitliliğe saygı göstermek kültürlerarası farkındalığın ilk aşamasıdır.

1.1.3.3. Davranışsal Süreç ve Kültürlerarası Beceriklilik

Kültürlerarası iletişim yeterliliğinin davranışsal boyutu olan *kültürlerarası beceriklilik*, bir bireyin diğer kültürlerden insanlarla etkileşimleri sırasında iletişim hedeflerine ulaşma becerisidir (Fritz, Mollenberg ve Chen, 2001, s. 6). Kartarı, kültürlerarası beceriklilik kavramını şu şekilde açıklamaktadır:

Kültürlerarası beceriklilik, farklı kültürlerden bireylerle iletişime girildiğinde, nasıl etkin davranışlar gösterilebileceği ile ilgilidir ve kültürlerarası iletişim becerisi verilen görevi yerine getirmeyi ve etkileşim sürecinde iletişim amaçlarına ulaşabilmeyi sağlayan ustalığı ifade etmektedir. Bu nedenle, kültürlerarası iletişim, beceri, aynı zamanda iletişim yetenekleriyle doğrudan doğruya ilgilidir ve her türlü sözlü ve sözsüz iletişim davranışlarının, etkileşim sürecinde etkin biçimde kullanılmasını gerektirmektedir (Kartarı, 2016, s. 271).

Kültürlerarası iletişimin davranışsal boyutu dört bileşen içermektedir: *mesaj becerileri*, *kendini uygun biçimde ifade etme*, *davranışsal esneklik* ve *etkileşim yönetimi* (Fritz, Mollenberg ve Chen, 2001, s. 6). “*Mesaj becerisi*, dilin yanında, mesajı destekleyen diğer iletişimsel tutum ve davranışları da içermektedir. Söz gelişi, bireyin etkileşime önyargılı ya da önyargısız olarak girmesi, karşısındaki kişiye vereceği yanıtların sertlik-yumuşaklık derecesi üzerinde etki yapmaktadır” (Kartarı, 2016, s. 271). Bireyin, kültürlerarası etkileşim sırasında *kendini uygun biçimde ifade etmesi*, kendisi hakkında gönüllü olarak uygun ve açık bilgi vermesi demektir (Kartarı, 2016, s. 271). Eğer bireyler, kültürler arasındaki bu farklılıkların bilincinde olursa karşısındaki kişiye uygun sınırlar çerçevesinde uygun dil ve davranışları tercih edebilir ve kendilerini daha iyi bir şekilde ifade edebilirler.

İletişim için bütün kurallara ve sözlük bilgisine hâkim olursa da asıl zorluk çoğu zaman sözel ve sözel olmayanı anlama, yorumlama, tepki oluşturma noktasında başlar (Aydın, 2020, s. 27). Bu bağlamda kültürlerarası iletişimde *etkileşmeyi yönetmek*, konuşma sırasına uyma, konuşmayı uygun zamanda ve şekilde başlatıp bitirme becerisini ifade

etmektedir. “Bu beceriyi kazanmış bireyler, konuşmanın atmosferini ve akışını belirleyebilir, konuyu değiştirebilir, tartışma havasını yumuşatabilir, tartışmaya katılan herkesin kendi fikrini açıkça ifade edebilmesine olanak verebilirler. Etkileşimi yönetmek, kültürlerarası iletişim yeterliliğinin önemli boyutlarından biridir” (Kartarı, 2016, s. 272).

Aynı dil konuşucularının bile sözcüklere yükledikleri anlamlar farklılık gösterebilirken dilden dile değişen farklılıkların olması ve bu farklılıkların da iletişim sorunu oluşturması doğaldır. Aydın, yabancı/ikinci dilin insanların ortak noktalarda buluşmalarına, bilgiyi organize etme ve yapılandırmalarına, farkındalık geliştirerek etkileşimi çeşitlendirmelerine yardımcı olduğu belirtmektedir (2020, s. 27). Öğrencilerin hedef dillere temas alanları arttıkça karşılıklı ilişki kurma yollarına dair farkındalık geliştirmeleri sağlanmaktadır, böylece başarılı bir küreselleşmenin de temelleri atılmaktadır (Aydın, 2020, s. 27).

Özetle, kültürlerarası duyarlılık, kültürlerarası yetkinliğin duyuşsal yönüdür ve kültürlerarası iletişimdeki kültürel farklılıkları anlamaya ve değer vermeye hazır olmanın gelişimini ifade etmektedir. Kültürlerarası farkındalık, kültürlerarası iletişim yeterliliğinin düşünme ve davranış biçimimizi etkileyen bilişsel yönüdür. Kültürlerarası beceriklilik, kültürlerarası etkileşimlerde etkili bir şekilde hareket etmemiz için gereken becerileri vurgulayan kültürlerarası iletişim yeterliliğinin davranışsal yönüdür. Her ne kadar bu üç kavram birbiriyle yakından ilişkili olsa da, çoğu araştırma onları birbirinden açıkça ayırmadan birleştirme eğilimindedir (Chen ve Starosta, 1998, s. 28). Bu durumun ortadan kalkması için bu kavramların ayrıştırılarak araştırılması gerekmektedir.

Alanyazında İngilizce olarak yapılan çalışmalarda “intercultural” ve “cross-cultural” olarak kullanılan terimleri Türkçe araştırmalarda karşılayan sözcük olarak “kültürlerarası” sözcüğünün kullanıldığı görülmektedir. Bu terimler aynı çatı altında yer alsalar da tamamen farklı odaları tanımladıkları için daha belirgin bir şekilde ayrımları yapılmalıdır. “Cross-cultural” terimi alanyazında da çoğunlukla “intercultural” terimi yerine kullanılsa da farklı anlamlara sahiptir. Gudykunst ve Kim “cross-cultural” terimini esas olarak bazı olayların kültürler arasında karşılaştırılması olarak tanımlamaktadır (1997, s. 19). Merriem Webster’e (t.y.) göre “crosscultural” teriminin tanımı “iki veya daha fazla farklı kültür veya kültürel alanla ilgili olma veya bunlar

arasında karşılaştırma sunma” şeklinde verilmektedir. Gudykunst ve Kim’e göre (1997, s. 19) “intercultural” terimi ise farklı kültürler arasındaki iletişime gönderimde bulunur. Merriem Webster’de (t.y.) de “intercultural” sözcüğünün “iki veya daha fazla kültür arasında meydana gelen veya bunları kapsayan” şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Gudykunst ve Kim bu iki terim arasındaki farkı açıklayacak bir örnek sunmaktadır: Eğer bir çalışmada Japonya ve Almanya’da kendini ifade etme kullanımları incelenirse “cross-cultural” bir karşılaştırma yapılmış olur. Eğer Japonların Almanlarla iletişim kurarken kendilerini nasıl ifade ettiklerine ve Almanların Japonlarla iletişim kurarken kendilerini nasıl ifade ettiklerine bakılırsa “intercultural” iletişime bakılmış olur (1997, s. 19). Bu çalışmanın da araştırma konusu Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin etkileşimleri olduğundan “kültürlerarası” terimi “intercultural” terimi karşılığı olarak kullanılmaktadır.

1.1.4. Kültürlerarası İletişimin Önemi

Gelişen ulaşım ve iletişim teknolojileri, insan, sermaye, kurum, mal ve hizmetlerin ülke sınırlarını aşmasını kolaylaştırmaktadır. Bilişim teknolojilerindeki her gelişme, kültürlerarası etkileşimi yoğunlaştırmakla birlikte, uluslararası ilişkileri de beraberinde getirmektedir.

Günümüzde hemen her alanda etkisi hissedilen küreselleşme olgusu uluslararası göç olaylarını doğal olarak artırmakta ve farklı kültürden insanların karşılaşmalarını sıklaştırmaktadır. İletişim ve ulaşım teknolojileri, dünyanın her noktasını erişilebilir kılmaktadır. Çok uluslu işletmelerin artan faaliyetleri, uluslararası iş ve para piyasaları, sivil toplum kuruluşları ve yükselen turizm sektörü her gün milyonlarca insanın uluslararası boyutta yer değiştirmesine neden olmaktadır. Dolayısıyla kültürel farklılıklar daha fazla ortaya çıkmakta, bu farklılıklardan kaynaklanan iletişim sorunları daha çok yaşanmaktadır. Kültürlerarası iletişim, bu sorunları ortadan kaldırmaya yönelik çözümler üretmeyi hedefleyen bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. (Aksoy, 2012, s. 298).

Farklı kültürlerden bireyler çeşitli nedenlerle etkileşimde bulunmakta, tüm dünyayı etkileyecek kararları birlikte almaktadırlar. Bütün bu etkileşimler, geniş bir iletişim ağının kurulmasını sağlamakta, toplumların yaşantısına çokkültürlü bir özellik katmaktadır. Burada kastedilen Tomlinson’un anlatımıyla “bireyler ve topluluklar arasında dünya çapında hızla artan toplumsal-kurumsal ilişkiler, ulusal sınırlar arasında malların, bilginin, insanların ve pratiklerin giderek artan bir biçimde ‘akışı’, teknolojik gelişmelerin sağladığı uluslararası hızlı hava taşımacılığı gibi daha ‘somut’ bağ kurma

biçimleri ve elektronik iletişim sistemlerinin tam anlamıyla *birbirine bağlanmışlığı*”dır (Tellan, 2013, s. 2).

Kültürlerarası iletişim konusunda yapılan çalışmaların artmasının temelinde küreselleşme olgusunun yer aldığı ve özellikle çok ülkeli şirketlerin farklı kültürlerden gelen insanları yönetmek, onları kontrol edebilmek ve verimliliği artırmak amaçlı değişik modeller, teknikler, stratejiler ve eğitim programları geliştirmeye çalışmak amacıyla, kültürlerarası iletişim çerçevesinde bilgi ve modeller üretmeye çalışıldığı görülmektedir (Özdemir, 2011, s. 32).

Kartarı, her toplumda, iletişimsel açıdan sosyal yaşamda belirli durumları aktarmak üzere kullanılan ve o topluma özgü olan dilsel davranış modellerinin bulunduğunu ve etkileşimi başlatırken, karşıdakine hitap ederken ya da birisini övmek için toplumsal bir iletişim rutini olarak karşımıza çıkan bu dilsel davranış kalıplarından yararlanıldığını belirtmektedir (Akt. Tellan, 2013, s. 13). Bu dilsel kullanımlar iletişimde bulunan bireylerin yaşı, cinsiyeti, mesleği, eğitim düzeyi, statüsü, birbirlerine olan yakınlıkları, samimiyet dereceleri ve toplumsal rollerine göre değişmektedir. Kişiler anadillerinde iletişim kurarken tüm bu değişkenleri bilinçsizce düşünmeden göz önünde bulundurarak uygun davranışlar sergilese de farklı kültürler söz konusu olduğunda bu kazanılması gereken bir yeterlilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Farklı kültürlerden bireylerin, hatta aynı kültürün üyelerinin iletişim davranışlarında, farklılıklar görülebilmektedir. Bu farklılığın arkasında yetiştikleri farklı kültürel çevre yatmaktadır. Söz gelişi, kendisinden yaş olarak ya da statü olarak daha yukarıda bulunan kişilere ve yeni tanışılan ya da ilişkileri resmî düzeyde olan kişilere “siz” diye hitap etmek bir saygı göstergesidir. Kültürlerarası iletişim ortamlarında bireylerin bu genel kabulden hareket ettikleri görülürken, bu genel kabule uymayan kişiler arasında çatışma ya da sorunlar ortaya çıkabildiği ve bu durumun iletişim ortamını olumsuz bir şekilde etkileyebildiği görülmektedir. Bu noktada birbirlerini tanımayan bireylerin etkili iletişim sürecine girme istekleri göz önünde bulundurulduğunda kültürlerarası iletişimin önemi ortaya çıkmaktadır. Kültürlerarası farklılıklara sahip bireylerin kendi kültürlerini diğer kültürlerden daha üstün gördüğü etnikmerkezci düşünce biçimlerinden, sahip oldukları önyargılar ve basmakalıp değerlerden uzaklaşıp birbirleri ile iletişim yeterliliğine sahip olabilmeleri açısından kültürlerarası iletişim oldukça önemli bir yere sahiptir.

İletişim, doğrudan ya da dolaylı, tek taraflı veya karşılıklı, özel veya resmî olabilir. Etkileşimde bulunanlar iletişime simetrik olarak katılıp rollerini değiştirerek mesaj iletebilirler. İletişim sürecinde, bireysel-psikolojik koşullar, kültürlerin sosyokültürel nitelikleri, farklı kodlama biçimleri, algı ve yorumlama kalıpları önemli faktörler olarak rol oynamaktadır. Kültürlerarası iletişime katılanlar birbirleri hakkında daha önceden edindikleri önyargıları da sürece dâhil etmektedir. Her kültürde belli kanal ve duyular öne çıkmaktadır. Kimi kültürlerde duyduğuna inananların sayısı fazlayken; kimi kültürlerde ise gözle gördüklerini önemseyenlerin sayısı fazladır. Yüz yüze iletişimde göstergeler farklı algılanıp anlamlandırılırken; jest, mimik, tonlama ve beden dilini oluşturan unsurlar kültürden kültüre farklı biçimlerde çözümlenmektedir. İletişimin enformasyon, ilişkisel ve kendini açığa vurma biçimleri kültürler arasında farklılaşmaktadır (Tellan, 2013, s. 4). Bu da iletişim kurmak için yeni bir dil öğrenirken o dilin konuşulduğu kültürde dilsel ve paradilsel özelliklerin taşıdığı anlamları da öğrenmenin gerekliliğini göstermektedir. Kültürden kültüre değişiklik gösteren bu özellikler farklı kültürlere sahip kişilerin iletişim kurabilmeleri, kendilerini uygun bir şekilde ifade edebilmelerini sağlamaktadır. İletişim katılımcılarının bu farklılıkların farkında olmaları, bu farklılıklara karşı saygılı ve duyarlı olmaları iletişimin sağlanabilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu da kişilerin kültürlerarası iletişim yeterliliğine sahip olmaları ile olasıdır.

Farklı amaçlarla bir araya gelen bireyler iletişime girmekte ve kendi isteklerini karşı tarafa ilettiklerinde bir tepki ya da davranış beklemektedir. Tellan, bu süreci şöyle anlatmaktadır:

Kültürlerarası iletişim sürecinde birey, algıladığı her davranışı anlamlandırmak istemekte ve bunları kendi kültürel ve yaşamsal deneyimlerine dayalı olarak geliştirdiği kalıplarla karşılaştırarak, ilişkiyi yönlendirme amaçlarını da göz önünde bulundurarak üstün (ya da çıkarlarına ters düşmeyecek) konum kazanmaya çalışmaktadır. Kültürlerarası iletişim sürecine girilmeden önce o kültürün temel özellikleri hakkında bilgi sahibi olunmaya çalışılmasının temel sebebi de herhangi bir nedenle ilişkiye girilmeye çalışılan kültüre mensup olan bireylerde etkili ve etkin davranışlar geliştirme çabasıdır (2013, s. 6).

Bireyin farklı bir kültürel ortamlarda kendini uygun ve etkin bir biçimde ifade edebilmesi kültürlerarası iletişim yeterliğinin temelini oluşturmaktadır. Aksoy'a göre "uygun davranış geliştirme ve iletişim tarzının oluşturulması bilişsel yeterlik ve empati kurma becerisi ile ilgidir" (2012, s. 302).

Eğitim, iş, ticaret, turizm, politik bağlantılar gibi birçok alanda gerçekleşen farklı kültürlerle temasın yaygınlaşması ve bu bağlamda artan uluslararası insan teması kişilerin farklı kültürlerle karşı duyarlı yaklaşımını gerektirmektedir. Bununla birlikte farklı kültürlerden gelen insanlar arasında gerçekleşen iletişimi anlamak, açıklamak ve iletişim süreçleri hakkında bilgi sahibi olmak kültürlerarası iletişim çalışmalarının amaçlarını oluşturduğundan günümüz dünyasında kültürlerarası iletişim alanı ve bu alanda yapılan çalışmalar göz ardı edilemeyecek düzeyde önemlidir.

1.1.5. Kültürlerarası İletişimi Etkileyen Faktörler

Karşılıklı etkin bir iletişimin kurulabilmesi için kişilerin yalnızca aynı dili konuşması değil, aynı zamanda birbirlerinin kültürlerini de iyi bilmesi ve kültürel farklılıkları anlayışla karşılayarak duyarlı olması gerekmektedir. Kişilerin bir yabancı dili iyi bilmemesi, konuşurken sesletim ya da dilbilgisi yanlışları yapması, yeterli sayıda sözcük bilmemesi ya da sözcükleri doğru bağlamlarda kullanamaması gibi birçok dilsel sorunlar karşı taraf açısından sorun oluşturmayabilir. Fakat toplumsal ve kültürel farklılıklardan kaynaklı farklı bakış açıları ya da nezaket kurallarıyla ilgili yapılan bir hata, iletişimi olumsuz olarak etkileyebilir, karşılıklı yanlış anlaşılmalara yol açabilir. Kültürlerarası iletişimi etkileyen faktörler genellikle gruplararası durumlarda grup üyeleri arasındaki dilsel ve kültürel farklılıkların görüldüğü uluslararası bağlamlarda oldukça sık karşılaşılan bir durumdur. Bundan dolayı bu bölümde kültürlerarası iletişimi etkileyen faktörler ele alınacaktır.

Değerler ve normlar: “Toplumlar, seçeneği olan düşünce, davranış ve durumlardan birini diğerine tercih ederek kendi değerlerini belirlerler. *Değer*, diğerlerine göre tercih edilen fikir, duygu, davranış ve duruma denir” (Kartarı, 2019, s. 28). Değerler, toplum tarafından bin yıllar içindeki birikimler ve deneyimler yoluyla meydana getirilmiş, her yerde ve birçok şekillerde uygulanarak toplumsal yapılara dönüşmüş temel ilkelerdir (Birkök, 2019, s. 495). Birkök’e (2019, s. 493) göre beş temel evrensel değer bulunmaktadır: Özgürlük, eşitlik, adalet, bilim ve sanat.

Kartarı’ya göre toplumlar kültürel açıdan homojen olmadığından toplum içindeki bütün bireyler toplumsal değer ve normlara aynı derecede bağlı değildir. Toplumı oluşturan bireyler kültürü kendi kişisel, psikolojik ve bilişsel durumları çerçevesinde

içselleştirmekte ve bu içselleştirdikleri kültür onların davranışlarına yansımakta ve başkaları tarafından gözlemlenebilir duruma gelmektedir (2016, s. 228).

Toplumlar, bir değeri benimsedikten sonra toplumsal işleyişi ve bireylerin davranışlarını o değere göre düzenlemek için *norm* adı verilen ilke ve kurallar belirlemektedir (Kartarı, 2019, s. 29). Her kültürde “yanlış” ya da “doğru” davranışlarla ilgili düşünceler, dolayısıyla da belirli kurallara göre düzenlenen normlar bulunmaktadır. Normlar, bir kültürün üyelerinin nasıl davranması gerektiğini belirleyen kurallardır (Kartarı, 2016, s. 228). Normlar, toplumdaki yaygınlıklarına, içerdikleri yaşam alanlarına, ömürlerine ve yaptırım güçlerine göre farklı adlar almaktadır. En kısa süre etkili olan ve en az yaptırım gücü bulunandan başlayarak en güçlü yaptırımla toplumun bütününe kapsayan normlara doğru, alışkanlık, moda, âdet, görenek, gelenek, örf ve yasa şeklinde sıralanabilir (Kartarı, 2019, s. 30)

Birkök, insanın kültürel bir varlık olduğunu ve toplumsallaşma süreciyle var olabileceğini, bireyin toplumsal yapı zemininde ve sınırları içinde biçimlendiği kültüre göre hareket edebilen bir varlık olduğunu belirtmektedir (2019, s. 494). Toplumlar arasındaki farklılıklar, aslında kültürler arasındaki farklılıklardır. Eğer bir kültürde ortaya çıkan değer, diğer kültürlerde de var olabilirse, o değerde evrensellik özelliği belirdiği söylenebilir (Birkök, 2019, s. 494-495).

Toplumsal senaryolar ve roller: İnsan davranışının başlıca sosyal belirleyicilerinden biri toplumsal rollerimizdir. Toplumsal roller, kültürel olarak paylaşılan bilgi ile açıklanmaktadır. Diğer bir deyişle, belirli bir kültürdeki hemen herkes belirli bir roldeki bireyden hangi davranışın beklendiğini bilmektedir (Openstax ve Lumen Learning, 2021, s. 955). Toplumda her bireyin birden fazla rolü bulunmaktadır. Söz gelimi bir kişi aynı zamanda bir öğretmen, bir öğrenci, bir ebeveyn, bir oğul veya kız (evlat) ve bir eş olabilmektedir.

Toplumsal roller nedeniyle bireyler, belirli ortamlarda kendilerinden hangi davranışın beklendiğini bilme eğilimindedir. Bireyler iletişim kurarken, günlük etkileşimleri yoluyla içselleştirdikleri ve iletişim biçimlerini etkileyen belirli toplumsal senaryoları zihinlerinde taşımaktadır (Meng, 2008, s. 132). Bunlar, gündelik yaşamın akışını belirleyen ve normlara göre oluşturulmuş, toplumun üyeleri tarafından kabul edilen toplumsal senaryolardır. Toplumsal senaryo, bir kişinin belirli bir ortamda beklenen

olaylar dizisi hakkındaki bilgisidir (Schank ve Abelson'dan akt. Openstax ve Lumen Learning, 2021, s. 955). Bu senaryolar, gelenekler gibi, bazı durumlarda bireylerin toplumdaki konumlarına göre nasıl davranacakları ve ne söyleyeceklerini belirlemektedir. Bireyler sadece senaryoda kendileri için biçilmiş rolleri oynamakta, belirlenmiş replikleri tekrarlamaktadır. Çoğunlukla bu senaryoların akışı sorgulanmamakta, sadece onlara uygun davranılmaktadır (Kartarı, 2016, s. 234). Söz gelimi, okulun ilk gününde, eve konuk geldiğinde, bir restoranda yemek siparişi verildiğinde senaryonun gerektirdiği şekilde davranılmaktadır (Openstax ve Lumen Learning, 2021, s. 955).

Toplumsal senaryolar, hem sözde hem de eylemde gerçekleştiğinden sözde ve eylemde içselleştirilmekte ve aynı şekilde dışsallaştırılmaktadır. Bununla birlikte toplumsal senaryoların sözlü ve sözel olmayan yönleri birbirinden pek ayrılmamaktadır. Sözlü ve sözel olmayan bu senaryolar, bireylerin zihinlerinde bir arada bulunmakta ve onları dışsallaştırmak için hem sözlü hem de sözlü olmayan eylemler gerektirmektedir (Meng, 2008, s. 133).

Toplumsal senaryolar evrensel değildir. Bir kültürden diğerine farklılık göstermektedir. Örneğin, Amerika'daki bir restoranda garsonun dikkatini çekmek için göz teması kurulmaya çalışılmaktayken; Brezilya'da garsonun dikkatini çekmek için "psst" sesi çıkarılmaktadır (Openstax ve Lumen Learning, 2021, s. 955). Toplumsal senaryoların biraz farklılık gösterdiği durumlarda yeni bir kültürdeki birey çok az kültür şoku yaşayabilir ya da hiç yaşamayabilir. Ancak bireyin kendi kültürü ile karşılaştığı kültürde bulunan toplumsal senaryoların önemli ölçüde farklılık gösterdiği durumlarda büyük ölçüde kültür şoku yaşandığı görülebilmektedir (Meng, 2008, s. 133).

Kartarı bireylerin, hangi durumda, hangi rolü, nasıl oynayacağını bilmesini kültürel yeterlilik olarak adlandırmaktadır (2016, s. 234). Toplumsal senaryolar, bireylere belirli durumlarda nasıl davranmaları gerektiği konusunda rehberlik edecek önemli bilgi kaynağı olduklarından kültürlerarası iletişimde etkileşime katılan bireylere beklentilere uygun davranma şansı verecektir. Bu nedenle bu bilgi kaynağının eksikliğinde, yani kültürlerarası bir iletişim ortamında karşılaşılan kültürün toplumsal rol ve senaryo açısından özelliklerinin bilinmediği durumlarda, etkileşime katılan bireylerin

beklentilere uygun davranmamaları ile sonuçlanabilmektedir. Bunun sonucunda da kültürlerarası iletişim sırasında bir engel oluşabilmektedir.

Etnikmerkezcilik: Etnosantrizm, ya da etnomerkezcilik olarak da adlandırılan etnikmerkezcilik terimi sosyal bilim alanyazınına resmî olarak Sumner (1906, s. 13) tarafından ‘kişinin kendi grubunun her şeyin merkezi olduğu ve diğerlerinin buna göre ölçeklendirildiği ve derecelendirildiği bakış açısının teknik adı’ olarak tanıtılmıştır. Etnikmerkezcilik, Yunan kökenli “ethnos” (ulus) ve “kentron” (merkez) sözcüklerinin birleşiminden oluşturulmuştur. Tam olarak bu terimler, evrenin merkezinde kişinin ülkesinin olduğu görüşünü belirtmektedir (Neuliep ve McCroskey, 1997, s. 389).

Birçok birey, dünya görüşünün merkezine kendi kültürünü koymakta ve kendi kültürünü ölçüt olarak almaktadır. Sosyal bilimlerde ilk kez W. G. Summer tarafından ileri sürülen “etnikmerkezcilik” adı verilen düşünce, kültürlerarası iletişim sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Üyesi olduğu kültürel grubunu diğerlerinden önemli sayma düşüncesi, bireyin yaşadığı sosyokültürel çevrede kendini kabul ettirme çabalarının başlangıcı olarak değerlendirilmektedir. Bunun yanı sıra, etnikmerkezcilik aynı zamanda bireyin yabancı gruplardan uzaklaşması ve onları daha aşağı değerde görmesi sonucunu ortaya çıkarmaktadır (Kartarı, 2016, s. 238). Etnikmerkezciler bir birey, kendisini ve üyesi olduğu kültürü evrenin merkezinde tutmakta ve diğerlerinin yerini kendisine olan yakınlık derecesine göre belirlemektedir (Kartarı, 2016, s. 239).

Kartarı’ya (2016, s. 239) göre etnikmerkezcilik iki bileşene ayrılabilir: Etnikmerkezciliğin birinci bileşeni bireyin kendi kültürünü “doğal” kabul etmesidir. İnsanlar hangi kültürden olurlarsa olsunlar, dünyayı kendilerinin gördüğü gibi kabul eder ve onların dünyası, kendilerine çok doğal gelen bireylerden, nesnelerden, usul ve yöntemlerden, ilişkilerden ve kategorilerden oluşur. Etnikmerkezciliğin ikinci bileşeni ise, kendi kültürünü diğerlerinden üstün görmektir. Etnikmerkezciler diğer kültürlerle daha az değer vermektedir. Birey kendi normlarına, değer yönelimlerine, alışkanlıklarına, davranış kalıplarına uymayan her şeyi değersiz, şüpheli, hatta anormal ve ahlaksız olarak değerlendirmektedir (Kartarı, 2016, s. 239).

Aksoy’un (2015, s. 62) Rogers ve Steinfatt’tan yaptığı aktarımda da belirttiği üzere etnikmerkezcilik doğuştan gelen bir özellik değildir, sonradan öğrenilmektedir. Bu bağlamda bireylerin kendi kültürlerinin en iyi olduğunu düşünmeleri doğal bir yaklaşım

olarak düşünülebilir, ancak esas sorun kendi kültürleriyle gurur duymalarına değil, diğer kültürleri kendi kültüründen aşağı görerek gereksiz sonuçlara varmalarına dayanmaktadır.

Lukens, iletişime katılan bireyler arasındaki etnikmerkezcilik düzeyini "düşük", "orta" ve "yüksek" olarak etiketlemiş ve bu düzeyin üç iletişimsel mesafenin altında yattığını öne sürmüştür: (1) duyarsızlığı ve kayıtsızlığı yansıtan ilgisizlik mesafesi, (2) yüksek iç grup sadakatini ve dış gruplara karşı kaçınmayı yansıtan sakınma mesafesi ve (3) dış gruplara yönelik düşmanlık duygularını ve onları küçümseme arzusunu yansıtan aşağılama mesafesi (1977, s. 4).

Yabancıların aşağı görülüp kendi kültürünün üstün görüldüğü etnikmerkezcilik yaklaşım kültürlerarası iletişimde en çok karşılaşılan ve bireylerin diğerleriyle iletişim biçimlerini etkilediği için iletişime de zarar veren yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Kültürlerarası iletişimin sağlıklı ve başarılı bir biçimde sürdürülmesi için etnikmerkezcilik engelinin ortadan kaldırılması gerekmektedir. Önüne geçilemeyen yüksek düzeydeki etnikmerkezcilik yaklaşım, kişiler arasında yalnızca iletişime engel olmakla kalmayabilir, bunun yanında çatışmalara da yol açabilir.

Belirsizlik ve kaygı: Kartarı'ya (2016, s. 240) göre “farklı kültürlerden insanlarla etkileşimde bulunmak birçok birey için alışılmışın dışında bir durumdur ve bu durumu belirleyen ana etmenler belirsizlik ve kaygıdır.” Bireyler yeni bir durumla karşılaştıklarında ilk olarak güvensizlik duygusu hissetmekte ve bu yeni durumla baş etmek için durumla ilgili bilgi edinme (belirsizliği ortadan kaldırmak) ve gerginliği (kaygı) azaltma gibi yollar izlemektedir (Kartarı, 2016, s. 240).

Belirsizlik “başkalarının tutumlarını, davranışlarını ya da duygularını tahmin edememe ya da açıklayamama” anlamına gelmektedir. Gudykunst ise kaygının tanımlanmasında yabancılarla etkileşime başlamakla ilgili “huzursuz, gergin, endişeli olma duyguları” için kullanıldığını belirtmektedir (Panocová, 2020, s. 70). Bireylerin ondan ne yapılmasını beklediğini bilmediği “belirsizlik” durumunda kaygılı hissetmesi, bu zamanlarda da o duyguya odaklanması ve iletişim sürecinde tam olarak orada olamaması doğaldır.

Gudykunst'un Kaygı/Belirsizlik Yönetimi Kuramına göre belirsizlik ve kaygı etkili iletişim sağlamak için yönetilmesi gereken iki büyük tehdittir. Çünkü bunlar

kültürlerarası yanlış anlaşılmanın temel nedenidir. Gudykunst'un araştırması belirsizlik ve kaygının genellikle birlikte görüldüğünü gösterse de Gudykunst belirsizliği bilişsel, kaygıyı ise duyuşsal–bir duygu olarak farklı görmektedir (Griffin, 2006, s. 429). Kartarı bu iki kavram arasındaki farkı şu şekilde belirtmektedir:

Belirsizlik, bireyin kendisinin ve karşısındakinin nasıl davranacağını tahmin edememesi, kaygı ise ne olabileceği konusunda rahatsızlık, gerginlik ve endişe duymaktır. Kaygı, belirsizlik gibi bilişsel değil, duygusal bir tepkidir. Karşısındakinin davranışını tahmin edememek belirsizliğe neden olurken, kaygı doğabilecek olumsuz sonuçlarla ilgili duyguları içermektedir (Kartarı, 2016, s. 240-241).

Kartarı (2016, s. 241) genellikle iletişime katılan bireylerin kendileri için yabancı olanı tanıdıkça belirsizlik ve kaygının da azaldığını ileri sürmektedir. Belirsizlik ve kaygı zaman içinde azalabileceği gibi, karşıdaki birey beklenmeyen bir davranış gösterdiğinde artabilmektedir. Bireyler arasında daha yakın ilişkiler kuruldukça belirsizlik ve kaygının azalacağı konusunda genel bir düşünce vardır. Buna göre, aynı grubun üyesi olan ya da birbirini tanıyan bireyler arasındaki iletişimde belirsizlik ve kaygının, yabancılar arasındaki iletişimde olduğundan daha az olduğu kabul edilmektedir. Aynı zamanda tanışıklık, arkadaşlık gibi ilişki düzeyleri içinde de ilişkinin ve iletişim konusunun niteliğine bağlı olarak belirsizlik ve kaygı derecesi de değişmektedir.

Belirsizlik ve kaygının çok yüksek olduğu durumlarda etkili bir iletişim gerçekleşmemektedir. Bunun için insanların belirsizlik ve kaygı düzeylerinin ne çok yüksek ne de çok düşük düzeyde olması gerekmektedir. Diğer bir deyişle, kaygının iki uç nokta arasında ideal bir noktada olması durumunda iletişimsel etkililiğe ulaşılabilir. Panocová'ya (2020, s. 70) göre eğer kaygı yüksekse insanlar muhtemelen o kadar çok korkarlar ki tam anlamıyla felç olurlar. Eğer belirsizlik yüksekse, insanların kafası karışır çünkü iletişim kurdukları kişilerin ne yapacağını tahmin edemezler ve iletişim anlamsız duruma gelebilir. Kartarı (2016, s. 242) da benzer şekilde kültürlerarası iletişim yeterliliği alanında yapılan çalışmalarda amacın, belirsizlik ve kaygıyı tamamen ortadan kaldırmak olmadığını öne sürmektedir. Çünkü eğer belirsizlik ve kaygı gereğinden çok düşükse, bireyler iletişime katılmaya yöneltilememektedir. Söz gelişi, belirsizlik ve kaygı dereceleri sürekli olarak minimum düzeyin altında ise, kişinin dikkatini veremediği, diğer kişiye olan ilgisini kaybettiği ve otomatik tepki gösterdiği anlamına gelmektedir ve yabancı ile kurulan iletişim sıkıcı hâle gelmektedir. Bu

nedenlerden dolayı etkin bir iletişim için bireylerin belirsizlik ve kaygı düzeyleri minimum düzeyin üzerinde kalmalıdır (Panocová, 2020, s. 70).

Kalıp Düşünceler, önyargılar ve ayrımcılık: “Bir ulusla ilgili izlenim, bir birey o ulusu düşündüğünde, ilk aklına gelen ve söz konusu ulusla ilişkilendirilen bütün sıfatları içeren bir fikirdir” (Kartarı, 2016, s. 243). İnsanların, sosyalleşme süreci boyunca diğer uluslar ve kültürlerle ilgili edindiği *kalıp düşünceler*, ilgili ulus ya da kültürün bireyin zihnindeki resmini oluşturmaktadır. (Kartarı, 2016, s. 243). Byram, Gribkova ve Storkey’e göre kalıp düşünceler, belirli bir grup insanı, genellikle olumsuz bir şekilde, hakkında önyargılı fikirlere ve geniş genellemelere göre etiketlemeyi ya da gruplandırmayı ve ardından o grubun tüm üyelerinin aynı şekilde düşüneceği ve davranacağını varsaymayı içermektedir (2002, s. 27).

Psikoloji alanında yapılan bazı araştırmalar kültürlerarası iletişim engelleri ve önyargı arasında bir bağlantı olduğuna işaret etmektedir (Spencer-Rodgers ve McGovern, 2002, s. 611). *Önyargı*, “belirli bir gruba ya da grubun üyelerine karşı geliştirilen, duygusal ve heyecan yüklü, çoğu kez daha önceden edinilmiş, aynı zamanda eleştirisiz benimsenmiş olumsuz davranışsal tutumlardır” (Kartarı, 2016, s. 246; Aksoy, 2015, s. 105). Sosyal algılayıcıların dış gruplara karşı önyargılı olmasına yol açan dört temel nedensel etken ya da tehdit sınıfı olduğu varsayılmaktadır: olumsuz kalıp düşünceler (bilişsel inançlar), gruplar arası kaygı (duygusal tepkiler), gerçekçi tehditler (ekonomik ve fiziksel kaygılar) ve sembolik/kültürel tehditler (algılanan kültürel farklılıklar ve norm ihlalleri) (Spencer-Rodgers ve McGovern, 2002, s. 612). Kartarı, önyargıların sosyalleşme sürecinde öğrenildiğini ancak önyargıların temel kaynağının aile olduğunu vurgulamaktadır, bundan dolayı önyargıların kültürlerarası etkileşim sonucunda değil, ondan önce oluşan yargılar olduğunu belirtmektedir (2016, s. 246). Byram vd.’ne göre kalıp düşünceler ve önyargılar akıldan çok duygulara dayandığından düşüncelerin yanı sıra duyguları da keşfetme fırsatına sahip olmak önemlidir (2002, s. 27).

Önyargıların çeşitli biçimlerde davranışlara yansması durumunda *ayrımcılık* söz konusu olmaktadır. Belirli bir toplum içinde bir dış grubun iç gruba yaklaşmasının engellenmesi ve bunun kurumsallaştırılması söz konusu olabilir. Ayrımcılık olarak adlandırılan bu davranışlar ortama, koşullara ve hedef kitleyle ilişkilere göre çeşitli şekillerde somutlaşmaktadır. Bu davranışlar temelsiz eleştiriden, damgalamaya, toplumsal kaynaklardan mahrum bırakmaya, saldırganlık ve düşmanlığa kadar uzanmaktadır. Etik değerler, yasa ve kanunlar ayrımcılığı onaylamamasına rağmen birçok modern toplumda örtük biçimde ayrımcılığın yapıldığı gözlemlenmektedir (Aksoy, 2015, s. 105).

Kartarı'ya göre kültürlerarası karşılaşmalarda iletişim süreci hiçbir zaman sıfır noktasından başlamamaktadır. Bu tür etkileşimlerde, çoğunlukla bilinçsiz bir şekilde de olsa başka gruplarla ilgili deneyimleri içeren kolektif bellekten çıkarılan önceki etkileşim deneyimlerinin etkisi görülmektedir. Bu hazır bilgi ve düşüncelerin gerçekleşen iletişim üzerinde belirleyici bir etkisi bulunmaktadır (2006, s. 224).

Geniş çokkültürlülük bağlamında, farklı kültürel tercihlerin karşılaşma alanlarında bireyler, belirli yerleşik düşüncelerin etkisinde, “öteki kültür”le yetişmiş olanlarla ya da onu temsil edenlerle belirli çatışmalar yaşayabilmektedir. Bu yerleşik düşünceler, çoğunlukla kalıp düşünceler olarak nitelendirilebilecek klişelerin etkisindedir. Burada ortaya çıkan özellikle kendi kültürü ile öteki kültürler arasında konumlandırmaya dayalı bir hiyerarşi düşüncesi, bireylerin başka kültürlerle karşılaşma alanlarındaki tutumlarını ve davranışlarını biçimlendirebilmektedir (Durmuş, 2019, s. 53).

Bunun sonucunda ortaya çıkabilecek mikro saldırganlık durumlarını da kültürlerarası iletişimi etkileyen faktörler başlığı altında incelemek yerinde olacaktır.

Çalışmamızda erişilen kaynaklarda kültürlerarası iletişimi etkileyen faktörler altında ayrı bir başlık olarak ele alınmasa da önyargılar, kalıp düşünceler ve ayrımcılığın bir sonucu olarak birden çok kültürün karşı karşıya geldiği ortamlarda ortaya çıkabilen bir durum olan mikro saldırganlık kavramını Solozano vd. “... kasıtlı veya kasıtsız, otomatik veya bilinçsizce, hedef kişi veya grup üzerinde potansiyel olarak olumsuz psikolojik etkiye sahip ince (sözel, sözsüz ve / veya görsel) aşağılayıcı hakaretler” olarak tanımlamaktadır (Durmuş, 2019, s. 53).

Durmuş (2019, s. 53-54) üzerinde durulan söz konusu türden kültürel çatışmaların ve mikro saldırganlıkların, kültürlerin temas alanı hâline gelen hemen her iletişim bağlamı için geçerli olduğunu öne sürmektedir. Mikro saldırganlıklar, genellikle bilinçdışı olarak, ince hakaretler veya küçümseyen bakışlar, jestler ve tonlar şeklinde iletilerek iletişim sürecinde eşitsizlik yaratmakta ve alıcıların ruhsal-fiziksel enerjisini alarak birçok ortamda performansı düşürmektedir. Böylelikle de söz konusu farklı kültürlerle sahip bireyler arasındaki iletişimi de olumsuz olarak etkileyeceğinden kültürlerarası iletişimi etkileyen faktörler arasında ele alınmaktadır.

Sue vd.'ne göre mikro saldırganlık üç biçimde tanımlanabilir. *Mikro fiilî saldırı (microassault)*, öncelikle hedeflenen mağdura lakap takma, kaçınma davranışı veya kasıtlı ayrımcı eylemler yoluyla incitmek anlamına gelen, sözlü veya sözlü olmayan bir saldırı ile karakterize edilen, açık bir ırksal kötülemedir. Mikro fiilî saldırılar, bireysel

düzeyde yürütülen “eski moda” ırkçılık olarak adlandırılan şeye çok benzemektedir. Çoğunlukla bilinçsizce gerçekleştirilen *mikro aşağılamalar (mikroinsult)*; kabalık ve duyarsızlık ifade eden ve bir kişinin ırksal mirasını ya da kimliğini küçük düşüren iletişimlerle karakterize edilmektedir. *Mikro değersizleştirmeler (microinvalidation)* ise bir kişinin psikolojik düşüncelerini, duygularını veya deneyimsel gerçekliğini dışlayan, reddeden ya da geçersiz kılan iletişimlerle karakterize edilmektedir (2007, s. 274).

Durmuş’a (2019, s. 50) göre yabancı/ikinci dil öğretim ortamları düşünüldüğünde mikro saldırganlık, bazı durumlarda öğrencilerin kendi aralarında, bazı durumlarda ise öğretici ve ders materyalleri ile öğrenciler arasında açık ya da örtük bir biçimde ortaya çıkabilmektedir. Durmuş (2019, s. 59) mikro saldırganlık durumlarına şu şekilde örnekler göstermektedir:

Öğrenci (ve kültürü) için önem taşıyan ve dolayısıyla belirli bir duyarlılık göstermeyi gerektiren konulara, bununla uyumlu olmayan, önemsiz bir ayrıntıymış düşüncesiyle yaklaşmak, o konuları geçiştirmek, olumsuzlamak; sadece kendi değer yargılarının tercihi ve ürünü olan örnekleri sınıfta işlemek, bir bakıma bireyin kendisi için doğru ve normal olanı herkese dikte etmek öğrenciler tarafından mikro saldırganlık olarak değerlendirilebilir. Buna ek olarak özellikle öğreticilerin sadece kendi değer yargılarını yansıtan örnekleri sınıfta işlemesi ve bu yönde kaynakların öğrencilere sunulması da mikro saldırganlık örneği olarak sunulabilir.

Yabancı/ikinci dil öğretiminde karşılaşılması olası mikro saldırganlık durumlarının önüne geçebilmek için dil öğretimi materyalleri, öğretici yaklaşımı, öğrenci-öğrenci ve öğretici-öğrenci iletişimiyle kurulan sınıf/öğrenme ortamı; kültürlerle, değer yargıları ile saygı göstermeli ve öğretimde eşitlikçi, insancıl ilkeler benimsenmelidir (Durmuş, 2019, s. 58). Bunun yanı sıra, yabancı/ikinci dil öğretimi ortamlarında kültürel farklılıkların tanınması ve onlara saygı duyulması açısından kültürlerarası duyarlılığı geliştirmeye yönelik yaklaşımlar ile mikro saldırganlık durumlarının önüne geçilmeye çalışılmalıdır. Öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarının saptanması ile olası mikro saldırganlık durumları önceden saptanmalıdır.

Özetle, kültürlerarası önyargıları ve kalıp düşünceleri destekleyen önbilgiler, düşünceler ve yaklaşımlar yabancı/ikinci dil öğretimi ortamlarında da öğrencilerin kültürlerarası iletişim sürecini olumsuz etkilemekte ve öğretici ile öğrenci arasında ya da öğrencilerin kendi aralarında iletişim kurmaları konusunda önemli bir engel oluşturmaktadır. Bu engellerin aşılması ve kültürlerarası iletişim düzeyinin geliştirilmesi özelde bireysel açıdan genelde ise uluslararası açıdan olumlu

sonuçlanacaktır. Kùltùrlerarası önyargıları ve kalıp düşünceleri ortadan kaldırmak için öğrenicilerin kùltùrel farklılıkları tanınması ve bu farklılıklara karşı hoşgörùlü ve saygılı tutumlar sergilemesi gerekmektedir.

1.2. YABANCI/İKİNCİ DİL ÖĞRETİMİ VE KÙLTÙRLERARASI İLETİŞİM

Dil ile kùltùr arasında çok özel bir ilişki bulunmaktadır. Çünkü dil, bir yandan kùltùre bağlı ve kùltùrün bir parçasıyken, diğer yandan kùltùrün gözlemlenmesi ve betimlenmesi için bir araçtır (Oksaar, 2008, s. 27). Bu özel ilişki yabancı/ikinci dil öğretimine de yansımakta ve bu alanda önem taşımaktadır. Öğrenilen hedef dil aynı zamanda o kùltùrün izlerini taşımaktadır. Bunlarla birlikte, yabancı/ikinci dil öğretiminde kùltùrel bilgilerin aktarımı ile öğrencilerin kùltùrlerarası iletişim yeterliliklerinin ve kùltùrlerarası duyarlılıklarının geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bunlar göz önünde bulundurulduğunda yabancı/ikinci dil öğretimi sürecinde kùltùr aktarımı kaçınılmazdır.

Birbirleriyle konuşan bireylerin aynı kùltùre, aynı değere sahip olmadıkları ya da karşı tarafın kùltùrünü tanımadıkları durumlarda iletişim sürecinde güçlükler yaşanabilmektedir. Bunun gibi durumlarda farklı dilin konuşucuları arasında kurulacak etkileşim esnasında yaşanmaması için kùltùrler arasındaki olası sosyo-kùltùrel farklılıkların da göz önünde bulundurulması gerekmektedir. İletişim kurmak için yalnızca dilsel beceriler yeterli olmamakla birlikte, iletişimde bulunan kùltùrler arasındaki farklılıklar konusunda da bilgi sahibi olmak gerekmektedir.

Yabancı/ikinci dil öğretiminde, öğrenci, yabancı kùltùr ile karşılaşmaya çoğunlukla bilinçsiz bir şekilde de olsa başka gruplarla ilgili deneyimleri içeren belli bilgi ve birikimlerle girmektedir. Bu bilgi ve birikimleri ölçüt alarak diğer kùltùrù algılamakta, karşılaştırmakta ve şekillendirmektedir. Buna göre yabancı/ikinci dil derslerinde yalnızca öğrencilerin anadil ve yabancı dilleri değil, aynı zamanda kùltùre ve yaşama dâhil olan, öğrencinin ilgi, ihtiyaçları ve amaçları da dikkate alınmalıdır (Gencay, 2009, s. 29).

Özyurt Gülen (2019, s. 46) yabancı bir dil ile ilk kez karşılaşan bir kişinin söz konusu dilin uluslararası iletişimdeki etkisine ek olarak o dilin sesletim, sosyal ve kùltùrel

yönlerinden de etkilendiğini ve öğrenme isteği ile motivasyonunun bu çerçevede şekillendiği belirtmektedir.

Özyurt Gülen’e (2019, s. 46-47) göre dil öğrencilerin, ana dilinde dilin inceliklerine, dilbilgisine ve kültürel yapısına ait bilgilerinde eksiklikler varsa bu durum öğrencinin iki dil arasında sürekli devam eden anlamsız karşılaştırmalar yapmasına ve ana dilindeki neden sonuç ilişkisini öğrenmeye çalıştığı yapılar arasında kurmayı deneyerek zorlu ve verimsiz bir sürece girmesine yol açabilir.

Lessard – Clouston ise hedef kültürün, öğretim programlarına açıkça dâhil edilse de edilmese de ikinci dil ve yabancı dil öğreticileri tarafından öğretildiğini ve öğrencilerin de öğrendiklerini ileri sürmektedir (1997, s. 132). Buna göre kültürel öğeler gerektiği biçimde ders ortamına aktarılabilirdiği sürece şunlar gerçekleşmektedir:

- Öğrenci kendi yaşantısından farklı bir yaşantı tarzını öğrenmek isteyecek, bu da derse güdülenmesini ve ilgi göstermesini kolaylaştıracaktır.
- Kaynak kültür ile hedef kültürü karşılaştıran öğrenci kendi kültürüne daha inceleyici bir gözle bakacak ve daha önce fark etmediği noktaları keşfedebilecektir.
- Dilin asıl amacı olan bildirişim sağlanacak ve daha da önemlisi hedef dili konuşan kişi ile ana dili olarak konuşan kişiler arasındaki bildirişimde empati duyma becerisi gelişmiş olan öğrenci yanlış anlamalarla karşı karşıya kalmayacaktır (Okur ve Keskin, 2013, s. 1626).

Kültür aktarımı sürecinde hedef kültür, kaynak kültür ve ortak kültür kavramlarına dikkat çeken Cortazzi ve Jin (1999) farklı ülkelerde kullanılan İngilizce öğretimi ders kitaplarının kültür bakımından incelendiği çalışmalar üzerinde yaptığı araştırmasında kültürel bilginin kaynağına dair üçlü bir sınıflandırma yapmıştır: hedef kültür (target culture), kaynak kültür (source culture) ve uluslararası kültür (international culture). Buna ek olarak, bu çalışmada Aliakbari (2005) tarafından Cortazzi ve Jin’in sınıflandırmasına eklenen “kültürel tarafsızlık” (culture neutral) adı verilen dördüncü bir sınıflandırmaya da yer verilmektedir. Cortazzi ve Jin ile Aliakbari tarafından yapılan bu araştırmalar günümüzde tüm dünyada en yaygın öğretilen dil olan İngilizce için yapılsa da diğer dillerin öğretiminde de kültürel bilgileri sınıflandırmak için uygulanabilir.

Aşağıda yabancı/ikinci dil öğretiminde karşılaşılan kültür çeşitlilik sınıflandırmasına yer verilmektedir:

Hedef kültür: Öğrenilmesi hedeflenen dile ait kültür hedef kültür olarak görülebilir. Yabancı/ikinci dil öğretiminde öğrencilere hedef kültüre ait kültürel içeriklerin gösterilmesi, hedef dil ile beraber kültürünün de aktarılması gerektiği son zamanlarda kabul edilen bir görüştür.

Kaynak kültür: “Dil eğitiminde yabancı/ikinci dili öğrenen bireyin kendi kültürünü ifade eden kaynak kültür, onun içinde doğduğu, edindiği ve tüm yaşamı boyunca diliyle bağ kurduğu birincil kültürdür” (Aydın, 2020, s. 6). Yabancı/ikinci dil öğretiminde hem kaynak kültür hem de hedef kültür önemli sayılmaktadır; hatta kaynak kültürün hedef kültürden daha önemli olduğu kabul edilmektedir (Abbasian, Kouhpayehzadeh ve Asgharpour, 2015, s.1).

Uluslararası kültür: Uluslararası ya da popüler kültür ise değişken bir kavramdır, çokdilli ya da çokkültürlü sınıflarda hedef dilin dışındaki kültür olabilirken tekdilli veya tekkültürlü sınıflarda hem öğrencinin hem de hedef dilin dışında kalan içerikler olabilmektedir (Durmuş ve Sumruk Ateşgöl, 2021, s. 114). Yabancı/ikinci dil öğretiminde çokkültürlü sınıflarda kullanılan öğretim materyallerinde uluslararası kültürden öğelerin yer alması farklı kültürlerden gelen öğrencilerin kendi kültürleri ile karşılaşma olanaklarını artırmaktadır. Ayrıca uluslararası kültürden öğelere yer vermek, öğrencilerin bu öğeleri kaynak kültür ile karşılaştırma yaparak kültürlerarası duyarlılık, kültürlerarası farkındalık ve kültürlerarası iletişimsel yeterlilik becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır.

Kültürel tarafsızlık: Brumfit (1996) terminolojisinde “tarafsızlık” olarak bilinen ve Aliakbari (2005) tarafından İran’daki yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarının incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada yer verilen bir kategoridir. Bu kategori belirli bir kültürü ifade etmeyen tarafsız bilgiye dayanan içerikleri kapsamaktadır. Bilimle ilgili genel metinler, dünyaca tanınan kişilerin ve bilim adamlarının biyografileri, doğa olayları bu kategoride düşünülebilir. Yabancı/ikinci dil öğretiminde kültürel açıdan tarafsız öğelerle, öğrencilerin kendi kültürü ya da hedef kültür ile ilişkilendirilemeyen genel ifadeler olarak karşılaşılmaktadır.

Günümüz yabancı/ikinci dil öğretiminde temel dil becerileri, hatta sözvarlığı ve dilbilgisi öğretiminin yanı sıra kültürün öğrencilere aktarılması benimsenmiş bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım çerçevesinde öğrencinin kendi kültürü ile beraber hedef dilin kültürünü de anlaması olası iletişim durumlarında belirli yapılara hâkim olabilmesi ve duruma uygun tepki verebilmesi hedeflenmektedir. Bu anlamda kendi kültüründen olmayan “diğer”ine karşı anlayışlı ve açık yaklaşabilen, yalnızca kendi kültürüne değil diğer toplumların da kültürlerine duyarlı dil konuşucuları yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bununla birlikte kültürün yabancı/ikinci dil öğretiminde verilmesi gerektiği düşüncesinin yaygınlaşmasıyla, son zamanlarda kültürün yabancı/ikinci dil programlarında nasıl yer verilmesi gerektiği de en çok tartışılan konulardan biri olmuştur.

1.2.1. Yabancı/İkinci Dil Öğretim Yaklaşımlarında Kültürel Boyut

Yabancı/ikinci dil öğretim sürecinde kültürün yerini irdeleyeceğimiz bu bölümde, geçmişten günümüze yabancı/ikinci dil öğretiminde izlenen yaklaşımlarda kültüre hangi amaçlarla, ne ölçüde ve nasıl verildiğine bakılacaktır.

Yabancı/ikinci dil öğretiminde geçmişten günümüze kadarki dil öğretim yaklaşım ve yöntemlerinde kültür öğretimine yer verildiği görülmektedir. Durmuş, “tarihsel süreçte temas hâlindeki toplumlarda birinin konuşucularının diğerinin dilini öğrenme ihtiyacının, dil öğrenim ve öğretim uygulamalarını da biçimlendirdiğini” belirtmektedir (2013, s. 41). Her dönem değişen gereksinimler ve koşullar doğrultusunda gelişerek ilerleyen yabancı/ikinci dil öğretiminde dil ile bir bütün oluşturan kültürün varlığı incelemeler sonucunda görülmektedir. Ancak yaklaşım ve yöntemlerdeki farklılıklar dil öğrencilerinin kültüre ulaştıkları süreçlerde değişiklik göstermektedir. Günday ve Aycan (2018, s. 535) bazı dil öğretim yöntemlerinin, hedef dilin ait olduğu toplumun kültürünü dil kullanımından bağımsız olarak ele aldığını ve öğrencilerin kültürel gelişimine katkıda bulunmak, öğrencilere hedef dili konuşan toplumu tanıtmak ve onların o topluma karşı sempati duymalarını motive etmek için vermeyi hedeflediğini belirtmektedir. Bunun yanında bazı dil öğretim yöntemleri ise hedef dilin kullanıldığı toplumun kültürünü dil kullanımına ve iletişime etkisi bağlamında tanıtmayı hedeflemektedir. Bazı yöntemler hedef dilin ait olduğu kültürü ayrı kısımlarda tanıtmayı

benimserken, bazılarının kültürel boyutu dil öğrenimine yönelik etkinlikler çerçevesinde vermeyi benimsediği görülmektedir.

Bailly'nin 1998 yılında dil öğretim yaklaşımları üzerine yapmış olduğu sınıflandırmada üç ana grupta, eski dil öğretim yaklaşım ve yöntemlerini ele alan “Davranışçı Dil Öğretim Yaklaşım ve Yöntemleri”, Chomsky ve Krashen'in görüşlerine yer verilen “Bilişsel Dil Öğretim Yaklaşım ve Yöntemleri” ve Piaget, Vygotsky ve Bruner'in çalışmalarının ele alındığı “Yapılandırıcı Dil Öğretim Yaklaşım ve Yöntemleri”ne yer verilmektedir (Güneş, 2011, s. 125). Davranışçı Dil Öğretim Yaklaşım ve Yöntemleri başlığı altında ele alınan Dil Bilgisi-Çeviri Yönteminde dilbilgisi kuralları tümdengelimli olarak verilmekte, bu kuralların bir uygulaması olarak yabancı dilden anadile, anadilden yabancı dile çeviri yapılmaktadır. Mekanik olarak yapılan bu çevirilerde kullanılan cümleler, bağlam dışı, yapay cümlelerdir (Demircan, 2002, s. 150). Bu yöntemde hedef dil öğretiminde çeviri için kullanılan edebî metinler aracılığıyla dil ile beraber kültürün kazandırılması da amaçlanmaktadır. Günday ve Aycan (2018, s. 536), sözü geçen metinlerin hedef dilin yazılı kültür ürünleri olarak öğrencileri hem kültürel yönden geliştirmekte olduğunu hem de yabancı/ikinci dil öğretim aracı olarak kullanıldığını belirtirken, bu yöntem çerçevesinde hedef dilin kültürünü “öğretmek” ön planda olduğunu, çokkültürlülük ve kültürlerarasılık gibi boyutların dikkate alınmadığını ileri sürmektedir.

Gouin, dil öğrenme gereksiniminin, insanların diğer insanlarla iletişim kurma ve kültürel engelleri ortadan kaldırma gereksiniminden doğduğunu, bu nedenle de dil öğretiminde günlük dilden hareket edilerek çocuğun ana dilini öğrendiği doğal sürecin izlenmesi gerektiğini belirtmektedir (Güneş, 2011, s. 127). Bu düşüncüyü temel alan Doğal Yöntemde günlük dilden yola çıkıldığı için öğrencilerin gerçek dil ortamlarındaki dil ile karşılaşmaları ve gerçek sosyo-kültürel ortamlar içinde yaşayarak öğrenmeleri sağlanmaktadır. Çünkü bu yöntemde öğrenciler ilk dersten itibaren hedef dili ana dili olarak konuşan kişiler ile sürekli konuşarak hedef dili öğrenmektedir. Günday ve Aycan'a (2018, s. 536) göre “bu iletişimde sözel dil kadar sözsüz dilin de kültürel bağlamda kullanımı öğrenilmektedir.”

Doğrudan Yöntem/Dolaysız Yöntemde tek temel kural çeviriye izin verilmemesidir. Adını, anlamın öğrencilerin ana diline başvurulmadan, gösterim ve görsel araçlar

kullanılarak “doğrudan” hedef dilde aktarılacak olmasından almaktadır (Larsen-Freeman, 2000, s. 23). Yöntemin biçimlenmesinde Herbartçı eğitim görüşü, Geştalt ruhbilimi ve Humboltçu dil-kültür yorumu etkili olduğunu belirten Demircan (2002, s. 171) şöyle belirtmektedir:

Humbolt’a göre dil, bir insanın dünya görüşünü etkiler; her dilin, yaratıcı anlatıma biçim veren, o dilin toplumuna özgü ruhbilimsel kurguyu yansıtan bir iç dünyası vardır. Öteki dillerden ayrı olan bu iç biçim, o dilin ham maddesine uygulanan birim, örgü ve kurallardan oluşur. Bir ulusun dili o ulusun ruhu, ya da bir ulusun ruhu o ulusun dilidir. Her dilin içyapısı, gözlem verilerini düzenler ve sınıflandırır; böylece ayrı dilleri konuşanlar bir ölçüde ayrı dünyalarda yaşar ve ayrı düşünme biçimleri vardır. Öyleyse bir dilin öğretiminde başka bir dilin aracılığına yer yoktur. Bir dili öğrenmek demek o dili ana dili olarak kullananlar gibi tepkide bulunmak demektir. O yüzden dolaysız yöntem yanlıları, kültür öğretimini ön plana geçirmiş oluyorlardı. Bu görüş Avrupa ülkelerinin sömürgeleştirdikleri halklarla olan ilişkileri sonucu daha da kesinleşti.

İşitsel-Dilsel Yöntem dilde sözlü iletişime öncelik tanımaktadır ve bu yöntemde doğal olarak, dinlediğini anlama ve konuşma becerilerine ağırlık verilmektedir (Durmuş, 2013, s. 64). Günday ve Aycan, bu yöntemde görsellerden ve ders materyalleri olan metinlerden yararlanılarak öğrencilere kültür tanıtmak istendiğini belirtmektedir (2018, s. 536).

Görsel-İşitsel Yöntem, İşitsel-Dilsel Yönteme görsel boyut eklenerek oluşturulan bir yöntemdir. Bu yöntemde en başarılı uygulamanın dil deneyliği (projeksiyon aleti+teyp) ile başladığını söyleyen Demircan (2002, s. 198), öğrencinin bulunduğu çevreden ayrı öğelerle yüklü görüntülerin gerçek anlamıyla yorumlanmasının olanaksız olduğunu, o bakımdan görüntülerin, kültürel öğeleriyle yüklü olanlar ve genel olanlar diye ikiye ayrılabilceğini belirtmektedir. Bu doğrultuda bu yöntemde kullanılan görsel-işitsel araçlar ile öğrencilerin hedef dilin kültürünü öğrenme olanağı buldukları söylenebilir. Ancak Günday ve Aycan’a (2018, s. 537) göre bu yöntemde “kültürel öğelerin doğrudan ve doğal olarak kullanıldığı gerçek (otantik) dokümanlara ve sosyo-kültürel bağlamda yer verilmemektedir.”

İletişimsel bir dil ve dil kullanımı modelini seçerek, öğretim biçiminin, araç-gereçlerin, öğretmen ile öğrenci rolleri ve davranışlarının, sınıf-içi etkinlikler ile uygulamaların ona göre düzenlenmesine “İletişimsel Yaklaşım” denmektedir (Demircan, 2002, s. 249). İletişimsel Dil Öğretimi ilkesel olarak öğrencilerin ihtiyaçları, istekleri ve içinde bulundukları koşulları önceleyen yöntemlerdendir; bu yönüyle “öğrenci merkezli” yöntemlerden biri olarak kabul edilmektedir (Durmuş, 2013, s. 89). İletişimsel

Yaklaşımın dayandığı ilkeler bir yandan dilin yapısı (dil ve beyin ilişkisi), öte yandan dil kullanımı (dil ve toplum ilişkisi) üzerinde yapılan çalışmalardan doğduğunu belirten Demircan (2002, s. 249-250) Hymes'tan yapmış olduğu aktarım ile İletişimsel Yaklaşımı şu şekilde açıklamaktadır:

Dili, öğrenilmiş bir davranış düzeni olarak açıklayan davranışçı yorumu eleştiren Chomsky, insan beynindeki dil yeteneğini biri edinilmiş dil kurumları (dil edinci), diğeri ise bu kuralların uygulanışı (dil edimi) olarak belirlemektedir. Dil edinci üretilen cümlelerin dilbilgisine uygunluğunu (dilbilgisellik), dil edimi ise anlaşılanabilir söz üretimini (kabul edilebilirlik) denetlemektedir. Ancak toplumsal bağlam seçimi kurallarının da dilsel edincin bir parçası olması gerektiği, o nedenle dilsel edincin toplumsal ve kültürel açıdan dili kullanma yeteneğini açıklamaktan uzak kaldığı, “edinç” kavramının “bağlama uygunluk” kavramını da içerecek biçimde genişletilmesi gerektiği ileri sürülerek onun yerine “iletişimsel edinç” kavramı getirilmiştir.

Bu yaklaşımda görsel, işitsel, sözel ya da sözsüz dile yer verilen özgün materyaller görülmektedir. Bu materyaller aracılığıyla hedef dilin kültürü de öğrenciye verilmiş olmaktadır. Durmuş’a göre İletişimsel Dil Öğretiminin hedef kültüre yaklaşımında, insanların gündelik yaşadıklarının hedef dil kültürüne yönelik içerik belirlediği görülmektedir (2013, s. 93). Günday ve Aycan, Bertocchini ve Costanzo’dan yaptığı alıntıda İletişimsel Dil Öğretiminde “geleneksel yöntemlerdeki öğrenciyi kültürlü yetiştirmek amacıyla bilgi bağlamında yer verilen kültür boyutunun aksine, sosyoloji ve antropolojiye bağlı kültür boyutuna, bilgiyi dil kullanımında uygulamaya koyma amacına yönelik öğrenim objesi olarak yer verildiğini” belirtmektedir (2018, s. 537).

Son yıllarda yabancı/ikinci dil öğretiminde sıkça tercih edilen yaklaşımlardan biri olan Eylem Odaklı Yaklaşım Avrupa Konseyi tarafından oluşturulan D-AOBM’de ele alınan bir yaklaşımdır. D-AOBM’ye göre Eylem Odaklı Yaklaşımın geleneksel dil öğretim yaklaşımlarından temel farkı dil öğretimini dilbilgisi, sözcük öğretimi, çeviri vb. aracılığıyla gerçekleştirmemesidir. Dili sosyal bir etkileşim aracı olarak gören bu yaklaşıma göre bir dili kullanan ve öğrenenler öncelikle “sosyal aktörler” olarak görülmektedir. “Sosyal aktörler, çeşitli durumlarda, belirli bir çevrede ve özel bir hareket sahasında yerine getirmeleri gereken (sadece dille sınırlı olmayan) görevleri bulunan toplum üyeleridir” (D-AOBM, 2009, s. 6). Sosyal aktörler toplumsal görevlerini yerine getirirken dili çeşitli alanlarda kullanmaktadır. D-AOBM’de “belirli bir sonuca ulaşmak için bir ya da daha çok bireyin, kendi özel yeteneklerini kullanarak gerçekleştirdiği eylemlere *görev*” denmektedir (2009, s. 7).

D-AOBM ile Avrupa Konseyi'nin oluşturmaya çalıştığı çokdillilik ve çokkültürlülük bilinci ve dil öğretiminde “kültürlerarasılık” kavramı öne çıkmaya başlamıştır. “Kültürlerarasılık” kavramının yabancı/ikinci dil öğretiminde araştırılmasıyla dil öğretiminde Kültürlerarası İletişimsel Yaklaşım yaygınlaşmıştır. Bu yaklaşıma göre kültürlerarası öğrenmenin temelinde yatan düşünce, Abel'in de belirttiği gibi, “yabancı kültürü öğreniciye tanıtırken, onun kendi kültürüne de belli bir mesafeden bakabilmesine ve iki kültürün etkileşiminden bir şeyler öğrenebilmesine olanak sağlamaktadır” (Tapan, 1995, s. 156). Bu yaklaşımla beraber yabancı/ikinci dil öğretiminde yalnız “kültür öğretimi” değil, aynı zamanda öğrencilerin kendi kültürleriyle diğer kültürlere de hoşgörü olmaları, kendi kültüründen kopmadan hedef kültürü tanıması ve anlaması önem kazanmaktadır.

Yukarıda incelenen ve geçmişten günümüze yabancı/ikinci dil öğretiminde kullanılan dil öğretim yöntem ve yaklaşımlarında dil-kültür ilişkisinin çok farklı boyutlarda ele alındığı görülmektedir. Bu durumun sebebi olarak değişen koşullar, gereksinimler, ülkeler ve dolayısıyla kültürlerarası ilişkilerin etkili olduğu söylenebilir. Teknolojinin hızla gelişmesi ile küreselleşen ve ülkeler arasındaki sınırların giderek kaybolduğu günümüz dünyasında insanlar yalnızca iletişim kurmak için dil öğrenmek ile yetinmemekte; bunun yanı sıra kültürlerarası iletişim açısından da farklı dilleri öğrenme gereksinimi ortaya çıkmaktadır. Çokdillilik ve çokkültürlülük kavramları ile dünyamıza giren kültürlerarası iletişim kavramı günümüzde yabancı/ikinci dil öğretiminde de oldukça önemli bir yere sahiptir.

1.2.2. Yabancı/İkinci Dil Öğretiminde Kültür Aktarımının Amaçları

Yabancı/ikinci dil öğretimi demek hiç kuşkusuz o dilin kültürünü de öğretmek demektir. Kramsch'a göre yabancı dil öğreniminde kültür, konuşma, dinleme, okuma ve yazma öğretiminin yanına eklenen beşinci bir beceri değildir, etkili ve anlamlı bir iletişim yeterliliğine sahip olmak için dil öğrenimi sürecinin ilk gününden beri arka plandadır (1993, s. 1). Yabancı/ikinci dil öğretiminde kültür aktarımı ile anlaşmayı sağlamak amaçlanmaktadır.

Kültürün dil öğretimi içinde yer almasının öğrencilere bazı önemli davranışlar kazandırabileceği bilinmektedir (Çakır, 2011, s. 251). Bu sayede öğrenciler hedef

kültüre ait yaşam biçimleri konusunda bilgi sahibi olmakta; cinsiyet, sosyal sınıf ve sosyal konum gibi değişkenlerin insanların konuşma ve davranışlarına yansımalarının nasıl olduğunu kavramakta, hedef kültürdeki ve kendi kültüründeki benzer durumlarda nasıl tepki verilmesi gerektiği gibi konularda karşılaştırma yapabilmeyi kazanmaktadırlar (Çakır, 2011, s. 251).

İşçi'nin (2012, s. 39) Modern Dil Birliği (MCA) tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Öğrenim Aracılığıyla Kültürel Anlayışı Geliştirmek” adlı rapordan yaptığı aktarıma göre kültür aşağıda belirtilen amaçlar doğrultusunda öğrencilere öğretilmektedir: “ (1) Öğrenciler kültürün doğasını anlamalıdır. (2) Öğrencilerin kültürel bağımlılıkları azaltılmalıdır. (3) Öğrenciler kendi kültürel geçmişlerini daha iyi anlamalıdır.”

Demir (2010, s. 53-54) ise yabancı/ikinci dil öğretiminin kültürel amaçlarını şu şekilde aktarmaktadır:

- (1) Öğrenilen dilin konuşulduğu ülkeyi fizikî özellikleri açısından tanımak: o ülkenin coğrafî, tarihî ve turistik yerlerini tanımak, (2) öğrenilen dilin konuşulduğu ülkenin tarihi hakkında bilgiye sahip olmak, (3) hedef kültürde karşılaşılabileceği günlük olaylara karşı hazırlıklı olarak o durumlara uygun hareket tarzı geliştirmek, (4) günlük hayatta uygulayacağı davranış biçimlerinin öğrendiği dildeki kültürel kalıplarını öğrenmek, (5) öğrenilen dilin ait olduğu kültürün edebiyat gibi sanatlarını tanımak, (6) hedef kültürde kullanılan jest ve mimikleri öğrenmek, (7) hedef kültür ile ilgili araştırma yapacak temel becerileri kazanmak, (8) hedef kültürü oluşturan alt kültürlerin farkında olarak alt kültürde bulunan unsurları da öğrenmek, (9) öğrenilen dilin konuşulduğu ülkede yapılan genellemelerin farkında olmak.

Yabancı/ikinci dil öğretiminde öğrencilerin kültüre bakışlarıyla ilgili iki yön bulunmaktadır. Demir ve Açık (2011) bunu şöyle açıklamaktadır:

Kültüre bakışın ilk yönünü, bireyin kendi kültürünü esas alarak diğer kültürleri değerlendirmesi oluşturur. Bu görüşle birlikte kültürün farklı algılanış biçimleri ortaya çıkmaktadır. Yani bazıları kültürel farklılığı reddederek kendi kültürünü en üstün güç olarak görür. Bu görüşte kültürel değişikliklere karşı savunma ve kültürel değişiklikleri küçümseme gibi durumlar ortaya çıkabilmektedir. Kültüre bakışın diğer bir yönünü de kültürü diğer kültürlerden hareketle değerlendirmedir. Bu açıdan bakan bir birey kültürel farklılıklarını kabul ederek bu farklılıklara uymaya çalışır, sonucunda da kişi yaşadığı deneyimlerden başka görüşleri de dikkate alarak kendisi de farklı açılardan düşünebilme yeteneğini kazanır (Demir ve Açık, 2011, s. 56).

Yabancı/ikinci dil öğretiminde kültür aktarımı demek hedef dilin konuşulduğu toplum ya da ülkeyle ilgili bilgi aktarımının yanı sıra o dilin konuşulduğu ortamlarda dilin nasıl kullanılması gerektiğinin de aktarılması olmalıdır. Diğer yandan yabancı/ikinci dil öğretiminde kültür aktarımı, öğrencilerin farklı kültürleri tanıyarak o kültürlere ait insanlar ile etkileşim kurmalarını da sağlamalıdır. Bu da öğrencilerin farklı kültürler ile

karşılaştıkça farklı bakış açılarıyla tanışmasını, hoşgörü anlayışının gelişmesini ve kendisinden farklı olana saygı duymasını beraberinde getirir. Diğer bir deyişle, yabancı dil öğretiminde kültür aktarımı ile öğrencilerin kültürlerarası iletişim yeterliliklerinin ve kültürlerarası duyarlılıklarının geliştirilmesi hedeflenmektedir.

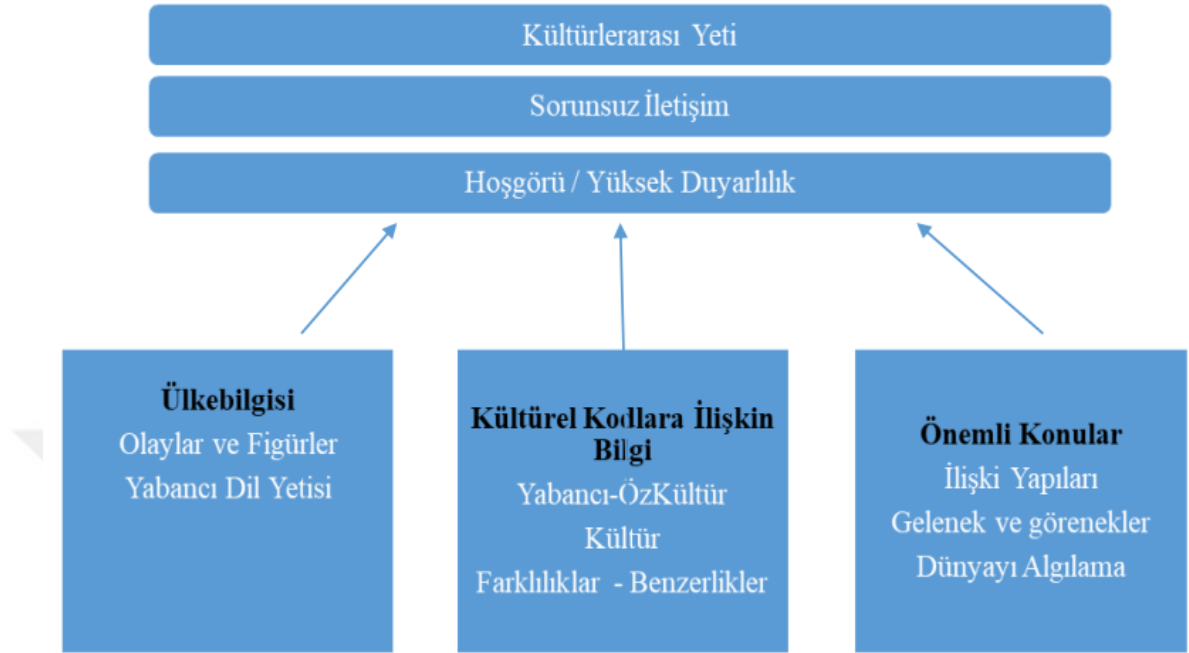
1.2.2.1. Yabancı / İkinci Dil Öğretiminde Kültür Aktarımı İle Kültürlerarası Yeterlilik Geliştirme

Her dil belli bir kültürün taşıyıcılığını yapmaktadır. Dilin bu yönü yabancı/ikinci dil öğretimini de iki farklı dilin, diğer bir deyişle anadil ile hedef dilin, dolayısıyla iki farklı kültürün buluştuğu ortama dönüştürmektedir. Yabancı bir dil öğrenme, aynı zamanda yabancı bir kültürü, ötekini, tanıma ve anlama çabasıdır. Bu açıdan bakıldığında, yabancı/ikinci bir dilin öğretiminde o dilin kültürüne ilişkin bilgi aktarımının önemi de belirginleşmektedir. Böyle bir bilgi iletiminden yoksun yabancı/ikinci dil öğretimi, hedef dilde iletişim yeterliliğini kazandırmada da yetersiz kalması anlamına gelir.

“Yabancı dil öğrenmede amacımız, kültürel yeterlilikleri kazanarak o dili daha iyi anlar, konuşur hâle gelebilmektir. Bunu yapabilmek için o dilin sözcüklerinin nerede, ne zaman, niçin, kim tarafından, hangi ortamda kullanıldığının bilinmesi ve kavranması oldukça önemlidir.” (Demir ve Açık, 2011, s. 55).

Volkman geliştirdiği “Kültürlerarası Yetiyi Amaçlayan Bir Dersin İçerik ve Öğrenme Amaçlarına Genel Bakış Diyagramı” ile kültürlerarası yetiyi açık ve anlaşılır şekilde görselleştirmiştir:

Şekil 3. *Kültürlerarası Yetiyi Amaçlayan Bir Dersin İçerik ve Öğrenme Amaçlarına Genel Bakış Diyagramı (Volkmann'dan akt. Gencer, 2009, s. 27)*



Şekil 3 incelendiğinde kültürlerarası iletişimsel yetiye ulaşabilmek için öğrencilerin öncelikle *ülke bilgisi*, *kültürel kodlara ilişkin bilgi* ve *önemli konular* olmak üzere üç temel unsuru bilmesi gerekmektedir. Bu üç temel unsurun ders sürecinde birlikte değerlendirilmesi, öncelikle öğrencilerin *hoşgörü ve yüksek duyarlılık* düzeyine ulaşmaları sağlayacak; bu da öğrencileri *sorunsuz iletişime* götürecektir. *Sorunsuz iletişim* de üst amaç olan *kültürlerarası yetiye* ulaştıracaktır. Bu şekilde düzenlenecek bir öğrenme ortamı kültürlerarası iletişimsel yetiye ulaşılmasını kolaylaştıracaktır.

Polat'a (2001, s. 35) göre "kültürlerarası iletişimde yanlış anlamanın/anlaşılmanın nedeni çoğu kez dile ilişkin değil de o dili biçimlendiren kültüre ilişkin bilgilerin yetersiz" olmasıdır. Öğrencinin kendi dünyasını yabancı/ikinci dilde aktarabilme yetisini kazanması görüşünü Hunfeld şu şekilde değerlendirmektedir

... Kendisinin olana kişisel bakış, yabancıya olan mesafeyi de göreceleştirir, şöyle ki birbirini anlama üzerine kurulmuş bir bildirişim durumunda amaçlanan, genel bağlamın sözde nesnel bir biçimde aydınlatılması değil, bu bağlamla ilgili kişisel görüş ve deneyim alışverişidir. Kişilerin dünyaları arasındaki farklılıklar yabancı olanla ilgili soyut durumlarla değil, bireysel yaşam koşullarında kendini gösterir (Tapan, 1992, s. 155).

Yabancı/ikinci dil öğretimi söz konusu olduğunda bu düşünce şöyle geliştirilebilir, yabancı/ikinci dil öğretimi tüm insanlar için geçerli olan benzer durumlarda bile kişinin içinde yaşadığı dünyanın koşullarına ve kişinin bunlara gösterdiği tepkilere bağlı olarak farklılıklar gösteren davranış biçimleri, derslere odak noktası yapıldığı takdirde anlam kazanabilir. Bu görüşler yabancı/ikinci dil öğretimine bir takım işlevler yüklemektedir. (Tapan, 1992, s. 155). Yabancı dil öğrenmek, yabancı bir kültür ile diyaloga girmek demektir. Yabancı/ikinci dil dersleri iki kültürün birbiriyle sürekli etkileşim içinde olduğu bir süreç, öğrencinin hem kendi kültürü hem de yabancı kültür ile buluştuğu, hesaplaştığı bir alandır (Tapan, 1992, s. 156). Öğrencilerin yabancı dile ait kültür bilgisini geliştirmelerine kültürel yeterlilik açısından ihtiyaçları vardır; ancak hedef kültürün gerektirdiği davranış ve kültürel iletişim becerilerini de geliştirmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin kendi kültürlerinin yanı sıra hedef kültürün dinamik yapısını anlayabilecekleri bir kültürel farkındalık geliştirmeleri gerektiği de göz ardı edilmemelidir (Lessard- Clowton, 1997, s. 136).

Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi söz konusu olduğunda öğrencinin kaynak kültürü ile hedef kültür arasındaki farklılıklara farkındalık geliştirmesi oldukça önem taşıyan konulardan biridir. Özellikle Türkçe'yi Türkiye'de öğrenen öğrenciler dil öğretim kurumlarında çeşitli amaçlarla dil öğrenmek için birçok farklı ülkeden gelen dil öğrencisi ile bir arada bulunmakta, sınıf içinde ve sınıf dışında karşı karşıya gelmekte, birlikte eğitim görmekte, ortak faaliyetler gerçekleştirmekte yani etkileşime girmektedir. Bu durumda yalnızca kendi kültürü ve hedef kültür ile değil, farklı kültürlerle de karşılaşmaktadır. Bu durumda karşılaşacağı kültürel farklılıkların farkında olmaları, kabul etmeleri, saygı duymaları ve hoşgörü ile karşılamaları öğrencilere farklı bakış açıları kazandıracak, hoşgörü anlayışını geliştirecek ve evrensel değerlere saygı duymasını sağlayacaktır.

1.2.2.2. Yabancı / İkinci Dil Öğretiminde Kültür Aktarımı İle Kültürlerarası Duyarlılık Geliştirme

Yabancı/ikinci dil öğretiminde kültür aktarımı ile öğrenciler iki kültürün yan yana geldiği bir öğretim süreci yaşamış olurlar. Bu sürecin, öğrencilerin yabancı olana karşı daha hoşgörülü olmasına, önyargısız olmasına ve yabancı ile birlikte olabilmesine katkı

sağladığı düşünülmektedir. Değişen koşullar doğrultusunda eğitimin temel hedeflerinden biri de yabancı ya da farklı davranış biçimlerine önyargısız yaklaşabilen, farklılıkları tehlikeli bir durum olarak algılamak yerine farklılıkları anlamaya çalışan, saygı duyan, esnek ve eleştirel düşünebilen bireylerin yetiştirilebilmesidir. Böylesine çok yönlü bir hedefe ulaşmada eğitimin en uygun alanlarından biri de yabancı/ikinci dil öğretimidir. Farklı kültürlerle sahip insanların kaçınılmaz birlikteliğini bir çatışma ortamı olarak değil de yaşama bakışlarını geliştiren, bunun da ötesinde yeni yaşam biçimleriyle desteklenerek düşünce ve eylem zenginliği kazandıran bir ortam olarak değerlendirebilmelerinde yabancı dil öğrenmenin göz ardı edilemeyecek düzeyde önemi bulunmaktadır (Polat, 2001, s. 35).

Özyurt Gülen'e (2019, s. 59) göre “kültürlerarası duyarlılık yabancı dil öğretimi açısından öğrenciye kullanılagelen geleneksel yöntemlerle öğretilmeye ve dayatılmaya çalışılan kişilerarası yaklaşımın zıttı olarak da nitelendirilebilir.” Bunun nedeni olarak geleneksel dil öğretim yöntemlerinde, hedef dilin kültürüne ait detaylara dikkat çekmekten çok, o dili konuşan kişilerin dil kullanımını taklit etmek esas alınması gösterilebilir.

Yabancı/ikinci dil öğretiminde öğrenciler, farklı kültürlerle karşılaştıklarında bu farklılıklara karşı farklı olanı reddetme ya da küçümseme şeklinde olumsuz tepkiler gösterebilecekleri gibi kabul veya uyma şeklinde olumlu tepkiler de gösterebilirler (Sarıtış, 2014, s. 108). Farklı kültürler ile karşılaşma durumlarında olumlu tepkiler alabilmek için öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarını geliştirmek amacıyla öğrenme ortamlarında kültür aktarımından yararlanılabilir. Öğreticiler çeşitli materyaller ve ders araçları aracılığıyla kültürel farklılıklara duyarlılık geliştirmeye odaklanabilirlerse bireylerin hedef kültüre karşı olumsuz tepkilerinin önüne geçilebilir. Bu durumda öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık geliştirme süreçleri açısından Chen'in Kültürlerarası Duyarlılık Modeli dikkat çekmektedir. Çünkü bu modelde kültürlerarası farklılıkları anlamaya ve takdir etmeye yönelik olumlu duyguları geliştirmek ve sonuç olarak kültürlerarası yeterlilik becerisini desteklemek için kültürlerarası açıdan duyarlı insanların sahip olması gereken özellikler kapsamlı bir şekilde değerlendirilmektedir.

Yabancı/ikinci dil öğretiminde kültürlerarası iletişim yeterliliğinin kazanılması açısından kültürlerarası duyarlılığın geliştirilmesi oldukça önemlidir. Kendi kültürünü

diğer kültürlerden üstün gören, kültürel farklılıklara kapalı ve önyargılı öğrencilerin kültürlerarası iletişim yeterliliğine sahip olabilmeleri beklenemez. Yabancı/ikinci dil öğretiminin başarılı bir şekilde gerçekleşebilmesi öğrencilerin kültürlerarası yeterliliğe sahip olmaları ile; kültürlerarası yeterliliğe sahip olmaları da kültürlerarası duyarlılığa sahip olmaları ile mümkün olabilir.

1.2.3. Yabancı/İkinci Dil Öğretiminde Kültürel Farklılıklardan Kaynaklı Sorunlar

İletişim, kişilerin birbirlerini anladığı ölçüde etkilidir. Aldığımız mesajları, kendi inanç ve varsayımlarımızın temelinde yorumlama eğilimi doğaldır. Ancak, kültürel arka planı kendisinininkinden farklı bireyler ile iletişim kurulduğu zamanlarda, karşıdaki bireyin iletmek istediği mesajları yanlış anlayabilme ihtimali de bulunmaktadır. Aynı şekilde karşıdaki de aynı sebepten yanlış yorumlayabilir. Bunu anlamak/farkına varmak ve düzeltebilmek her zaman kolay değildir, çünkü aldığımız mesaj ve onun yorumu arasında bir tutarsızlık olduğu çok açık olmayabilir. Kültürlerarası ortamlarda yanlış anlaşılımları ve yanıltıcı yorumları tespit edebilmek ve düzeltebilmek, önemli bir kültürlerarası beceridir (Yetişkin mülteciler için dil desteği: bir Avrupa Konseyi araç seti, s. 2).

Bugün, tekdilli ve tekkültürlü çevrede yaşamak durumunda olan birçok birey bunun sonucu olarak kendi dillerini öğrenmeye çalışan farklı kültürden kişileri çok tuhaf hatta görgüsüz olarak görebilir. Bu açıdan bakıldığında farklı kültürlerin incelenmesi, diğer insanları ve onların yaşam tarzlarını anlamak ve onlara saygı duymak için gerekli bir başlangıç olarak görülebilir. Bu durum öğrencilerin farklı insanları tanımalarına yardımcı olmakta ve çeşitli kültürel grupların hayatlarının benzerlik ve farklılıklarını görmelerini sağlamaktadır (Peck, 1998, s. 1).

Bununla birlikte, insanlar arasındaki farklılıkların hepsi kültürel nedenlerden kaynaklanmayabilir. Bir grup içindeki kişiler aynı kültürel geçmişten geliyor olsa da, farklı bakış açıları olabilir, öncelikler konusunda farklı algıları, farklı tercihleri, başkalarına karşı farklı tutumları ve farklı davranış biçimleri olabilir. Tüm bu farklılıklar, her bir kişinin bir birey olması ve kişisel özellikleri ve şahsına ait bir geçmişi olmasından kaynaklıdır (Yetişkin mülteciler için dil desteği: bir Avrupa Konseyi araç seti, s. 3).

Yabancı bir dil öğrenmek aynı zamanda yabancı bir kültürü de tanımaya çalışmaktır. Yeni ve farklı bir kültür ile karşılaşan öğrenciler, bu kültürün değerlerini kabullenmekte ve anlamakta zorlanmakta, buna bağlı olarak da tüm bu etkenler dil öğrenimini olumsuz yönde etkilemektedir (Altundağ, 2007, s. 39).

Yabancı dilde öğrendiği her yeni sözcük, anladığı her yeni tümce, çözebildiği her yeni metin yabancı dil öğrenen kişinin bilincinde, o dili konuşan kişilerle, bu kişilerin yaşadığı dünyayla ilgili yeni düşünceler, yeni imgeler oluşmasına neden olur. Bu açıdan bakıldığında yabancı dil öğretimi amaç-kültür gözönünde tutulmadan, salt dilsel dizgenin öğretimiyle sınırlamak, dilsel kullanımların da anlaşılmamasına yol açarak yabancı dil öğretimi aksatır (Tapan, 1990, s. 55).

Polat'a göre, yabancı dil öğretiminde o dilin kültürüne ilişkin bilgi aktarımı öne çıkmakta, aksi takdirde bu bilgi iletiminden yoksun dil öğretimi gerçekleştirilmesi durumunda hedef dilde iletişim yetisini kazandırmada yetersiz kalınmaktadır (2001, s. 35). Bir başka deyişle hedef dilin kültürünün yer almadığı bir dil öğretiminde öğrencilerin iletişimsel yeterlilikleri yeterince geliştirilememektedir. Politzer'e göre ise dil öğretimi kültür olmadan gerçekleştirilirse anlamsız ya da yanlış anlamlar yüklenen sembollere neden olabilir, çünkü öğrenci uyarılmadıkça ve kültürel eğitim almadıkça hedef dile ait kavramları ya da nesneleri yabancı sembollerle ilişkilendirecektir (1959, s. 101).

Cortazzi ve Jin'e göre kültür diğer insanların eylemlerini, sözlerini ve düşünce kalıplarını yorumlamak için kullanılan varsayımların, fikirlerin ve inançların çerçevesi olarak görülebilir ve bu çerçeve kaçınılmaz bir şekilde öznedir. Ancak yabancı/ikinci dil öğrencilerinin hem kendi hem de başkalarının kültürel çerçevelerinin farkında olmaları çok önemlidir; aksi takdirde amaçlanan anlamı oldukça farklı olan hedef dile ait mesajları anlamlandırmak için kendi kültürel sistemlerini kullanacaklardır. Bu durum da mesajda amaçlanan anlamın oldukça farklı kültürel varsayımlara dayandırılmasına yol açacaktır (1999, s. 197).

Yabancı/ikinci dil öğretiminde yalnızca öğrenci ile hedef dil ve kültür ilişkisine değil, bununla beraber öğrenci ile hedef dilin/kültürün öğreticilerinin ilişkisine dikkat çeken Hofstede (1986, s. 303) yabancı/ikinci dil öğretiminde kültürlerarası öğrenme durumlarında ortaya çıkan sorunların, temelde hem öğrenciden hem de öğreticiden kaynaklandığını belirtmektedir. Hofstede'e göre bu sorunun altında yatan nedenler; (1) iki toplumdaki öğretici ve öğrencilerin sosyal konumlarındaki farklılıklar, (2) iki toplum için eğitim içeriğinin uygunluğu konusundaki farklılıklar, (3) öğretici ve

öğrencinin geldikleri toplumlar arasındaki bilişsel yetenek farklılıkları, (4) öğretici/öğrenci ve öğrenci/öğretici etkileşimi modellerindeki farklılıklardır. Bunlardan dolayı yabancı/ikinci dil öğretiminde kültürlerarası sorunların önlenmesinde öğretmenlere de önemli görevler düşmektedir.

Aydın'a göre dil, hem kültürel farklılıkların bir boyutu hem de farkın problem oluşturabileceği en önemli alandır. Farklılığın keşfi, büyük oranda iletişimle gerçekleşmektedir. İletişim için anlamak, anlamak için ise kendini alıcının yerine koymak gerekmektedir. Onun düşünce ve davranış normlarının iletişimsel işaret ve sembollere kattığı anlam, bireyselci ya da toplumsalcı boyutlarıyla anlaşılabilirliği etkilemektedir. Kültür, kimi zaman taban tabana zıt olabilirken kimi zaman benzer anlamlar yaratmaktadır (2020, s. 13). Yabancı/ikinci dil öğretimi sınıflarında da kültürel farklılıklardan kaynaklanan bu sorunları yaşamamak için gerek öğrencilerin gerekse öğretmenlerin farklılıkları kabul etmediği, herkesi ve her kültürü aynı gören, aşırı genellemelerden, kalıp düşüncelerden ve önyargılardan uzak durması gerekmektedir.

1.2.4. Yabancı / İkinci Dil Öğretiminde Kültürlerarası İletişim Yeterliliğini Geliştirme Yolları

Dünyanın birçok yerinde, bir yabancı/ikinci dil öğrenmenin yalnızca akademik çalışmanın bir nesnesine hâkim olmak değil, daha uygun bir şekilde bir iletişim aracı öğrenmeye odaklandığı yaygın olarak kabul edilmektedir. Gerçek durumlarda iletişim asla bağlamın dışında değildir ve kültür çoğu bağlamın bir parçası olduğu için iletişim nadiren kültürden bağımsız görülebilir. Bu nedenle, dil öğrenme ve hedef kültür hakkında öğrenmenin gerçekçi bir şekilde birbirinden ayıramayacağı giderek daha fazla kabul edilmektedir (Cortezzi ve Jin 1999, s. 197).

Cortezzi ve Jin, birçok mesleğin giderek artan uluslararası doğası göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin kültürlerarası yeterliliğini geliştirmek için güçlü nedenler görmenin zor olmadığını belirtmektedir. Çünkü çağdaş dünyada bir kişinin diğer kültür temsilcileriyle karşılaşmak için seyahat etmesine gerek yoktur, popüler müzik, medya, büyük nüfus hareketleri, turizm ve birçok toplumun çokkültürlü doğası, öğrencilerin er ya da geç diğer kültürel grupların üyeleriyle karşılaşmasını sağlamaktadır (1999, s. 197).

Kültür bizim dünyamızı şekillendirmektedir ve dil herhangi bir kültürdeki en temsili unsurdur. Günümüzün yabancı/ikinci dil öğrencilerinin hedef dilde tam olarak iletişim kurabilmeleri için diğer insanların davranış kodlarının bilgisine sahip olmaları önemlidir. Kültür çalışmaları olmadan yabancı/ikinci dil öğretimi yanlış ve eksik sayılmaktadır. Öğrenciler, hedef dili konuşan insanlar ve hedef dilin konuşulduğu ülke hakkında hiçbir şey bilmiyorlarsa dil çalışmaları anlamsız kalmaktadır. Bu açıdan bakıldığında yabancı/ikinci dil öğretimi sözdizimi ve sözlük kullanımından daha fazlası olmalıdır (Peck, 1998, s. 1).

Yabancı /ikinci dil öğretimi sınıflarında kültürün ne ölçüde verileceği, içeriğinde nelerin olması gerektiği, hangi yöntem ve tekniklerden faydalanılacağı gibi konular çok yönlü araştırmalara kaynaklık etmektedir. Aydın (2020, s. 46), içeriği ne olursa olsun öğretimin çokkültürlü zihin yapısını, çokkültürlülük yeterliliğini desteklemesinin gerektiğini vurgulamaktadır.

Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda kültürlerarası iletişim becerilerini geliştirmenin dil öğretiminin en önemli parçalarından biri olduğu görülmektedir. Bu noktada ‘salt bilgi aktarımı’ ancak öğrencilerin katılımlarını ve etkileşimlerini sınırlandıracaktır. Bunun yerine bağlam içinde deneyimlemelerine, üzerinde düşünüp anlamlandırmalarına ve onun hakkında bir anlayış geliştirmelerine olanak sağlanmalıdır. İlk ders gününden itibaren kültür çalışmalarına başlanmalı ve sonraki her gün devam edilmelidir.

Yabancı/ikinci dil öğretiminde hem kültürlerarası iletişim becerisinin hem de kültürlerarası duyarlılığın gelişimini desteklemek amacıyla ders kitapları ve materyaller önemli yere sahiptir. Bunların yanı sıra öğretmenler, öğrencilerin sürekli gördükleri kişiler olarak hedef kültürün göstericileri konumundadır. Ayrıca etkinlikler yoluyla da öğrencilere kültür yalnızca bilgi olarak sunulmaz, öğrencilerin bağlam içinde kültürü deneyimlemeleri ve etkileşim kurmaları sağlanabilir. Böylece öğrencilerin kültürlerarası iletişim becerileri ve kültürlerarası duyarlılıkları geliştirilebilir.

1.2.4.1. Ders Kitapları ve Yardımcı Materyaller Yoluyla Kùltùrlerarası İletişim Yeterliliğinin Geliştirilmesi

Yabancı/ikinci dil öğretiminde temel ders materyalleri olarak Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'ne göre düzeylere ayrılmış olan (A1 öncesi, A1, A2, B1, B2, C1, C2) ders kitapları kullanılmaktadır. Bu materyaller genel bir öğrenci kitlesini hedef alan genel amaçlı materyaller olabileceği gibi daha özel ve dar bir hedef kitle için hazırlanmış (özel amaçlı; belirli ortak dili konuşurları için ya da belirli meslek grupları için hazırlanmış) materyaller de olabilmektedir. Bunların yanı sıra ders kitaplarının yanında yardımcı materyaller olarak adlandıracağımız öğrencinin dikkatini çekebilecek ve onu hedef dille ve kùltürle bir araya getirebilecek görsel-işitsel materyaller de bulunmaktadır. Bunlara örnek olarak reklamlar, afişler, biletler, filmler, videolar, şarkılar, el ilanları, hazır gıda ambalajları vb. gösterilebilir.

Yabancı/ikinci dil öğretiminde kùltürlerarası iletişim becerilerini geliştirebilmek için önemli unsurlardan biri olan ders kitapları öğrencinin kolaylıkla temin edebileceği kaynaklar olarak en temel araçlardan biridir. Yabancı/ikinci dil öğretimi kitaplarında yer alan hedef kùltürle ilgili aktarımların yapılabileceği, hedef kùltür ile kaynak kùltürü, hatta farklı kùltürleri karşılaştırabileceği, farklılıkların farkına varabileceği başlıca etkinlikler bulunmaktadır. Bu noktada okuma-anlama ve dinleme-anlama etkinliklerinde öğrencilere hedef dile ait kùltürel bilgi iletmeye yönelik metinlerden yararlanıldığı görülmektedir. Konuşma ve yazma etkinliklerinde kùltürlerarası iletişim bağlamında eyleme yönelik kùltür aktarımı yapılabilir. Bunlardan ilki okuma-anlama becerisini geliştirmeye yönelik kullanılan materyallerdir. Bu noktada okuma metinleri öğrencinin dilbilimsel ve kùltürel yeterlilik düzeylerini geliştirmeyi hedeflerken, bir taraftan onların öğrenim sırasında ortaya çıkan kaygılarını azaltması, diğer taraftan da onların hedef dile ve kùltüre karşı merak duygusunu ve keşfetme isteğini artırması gerekir.

Bununla beraber ders kitaplarındaki içerikler yalnızca okuma-anlama etkinlikleriyle sınırlı değildir. Diğer bir alımlayıcı dil becerisi olan dinleme becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanmış etkinlikler aracılığıyla da kùltürlerarası iletişim becerileri geliştirilebilir. Dinleme etkinliklerinde hedef kùltüre ya da farklı kùltürlere ait kùltürel bilgi aktarımı yapılabilir. Böylece öğrencilere farklı kùltürlere ait bilgiler sunarak onların kùltürel farklılıkları ayırt etmeleri sağlanabilir. İlgın (2019, s. 47) daha önceden

Ur tarafından yapılmış olan bir sınıflandırmayı kültürel etkileşim temeline uyarlayarak dinleme etkinliklerinde kültürel bilgi aktarımına şu örnekleri vermiştir:

- Hedef kültürü yansıtabilecek bir masal, hikâye, halk hikâyesi, destan, efsane ve tiyatro eserlerinden bir parça ya da hedef kültürde önemli bir yeri olan kişi ile ilgili anı, biyografi ve otobiyografi metinleri dinletilebilir.
- Öğrenciye hedef kültürün kodlarını, hayat görüşünü ve sanatsal yaklaşımını gösterebilecek türkü, ninni, ağıt ya da farklı türdeki bir müzik parçası dinletilebilir.
- Kaynak kültür ile hedef kültür arasında benzerlik kurulabilir. Söz gelişi müzikal anlamda benzer veya evrensel melodiler seçilebilir. Aynı zamanda aranje yolu ile müzikal paylaşımda kendine yer edinmiş bir müzik parçası kullanılabilir. Örnek olarak, sözü ve müziği Arapça, Farsça veya İngilizce olan fakat sonradan üzerine Türkçe sözler yazılan bir müzik parçası sınıfta kullanılabilir ya da tam tersi, sözü ve müziği Türkçe olan fakat üzerine Arapça, Farsça veya İngilizce sözler yazılan bir müzik parçasından sınıfta yararlanılabilir.
- Hedef kültürü yansıtabilecek tiyatro, film, video ve reklamlar gibi içerikler öğrencilere izletilebilir. Bu eğlence yapımları sayesinde öğrenci hem motive olabilir hem de kültürel kodları dinleyip izleyerek daha iyi öğrenebilir.

Yabancı/ikinci dil öğretimi ders kitaplarında bulunan üretici beceriler olarak yazma ve konuşma dil becerilerini geliştirme amaçlı etkinliklerin genellikle eyleme yönelik uygulamaları kapsadığı söylenebilir. Demir ve Açık'a (2011, s. 55) göre yabancı/ikinci dil öğretiminde amaç, öğrencinin kültürel yeterlilikleri kazanarak hedef dili daha iyi anlar ve kullanır duruma gelebilmesidir. Bunları yapabilmek için hedef dilde hangi sözcüğün nerede, ne zaman, niçin, kim tarafından, hangi ortamda kullanıldığının bilinmesi ve kavranması oldukça önemlidir. Bu bağlamda, dil öğretim sınıflarında kültürlerarası iletişim yeterliliğinin geliştirilmesi amacıyla uygulamalı etkinlikler olarak hazırlanmış yazma ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler ile öğrencilerin kültürel farklılıkları deneyimlemesi sağlanabilir.

Sarıtaş (2014, s. 217) yabancı/ikinci dil öğretimine yönelik hazırlanan ders kitaplarında metinler kadar önemli olan bir diğer unsurun da görseller olduğunu belirtmektedir. Yabancı/ikinci dil ders kitaplarındaki görseller, hedef dildeki mesajın anlamlandırılmasına yardımcı olacağından görseller birer açıklayıcı, yorumlayıcı gibi işlevler taşımaktadır. Öğrenciler için resim, anlaşılmayan dilsel öğeleri anlamlı mesajlara dönüştürebilen bir görsel göstergeler koduna sahip çevirmendir (Tarcan,

2004, s. 69). Bu da yabancı/ikinci dil kitaplarındaki görsellerin ilgili oldukları metinler açısından ne denli önemli olduğunu göstermektedir.

Tarcan'a (2004, s. 71) göre yabancı/ikinci dil öğretimi materyallerinde kullanılan görseller alıcının dilsel mesajı en kısa sürede anlamlandırmasını sağlayacak nitelikte olması gerekmektedir. Sarıtaş (2014, s. 128) da söz konusu özelliklere ek olarak yabancı/ikinci dil öğretimi ders kitaplarındaki görsellerin kültürel unsurlarla ilişkili olması gerektiğini ve görsellerin hedef kültür ile kaynak kültür arasında karşılaştırmalar yapmaya olanak tanıyacak nitelikte olması gerektiğini belirtmektedir.

Tüm bunların yanı sıra ders kitaplarında ve yardımcı materyallerde kültür yansıtılırken dikkat edilmesi gereken bazı durumlar bulunmaktadır. İlk olarak kitabın hedef öğrenci kitlesinin içinde bulunduğu durum ve koşullarına uygun olarak hazırlanmış olması gerekmektedir. Örneğin, Türkçeyi Türkiye'de ikinci dil olarak öğrenip kullanan öğrencilere yönelik kitaplar ile, Türkçeyi Türkiye dışında yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için hazırlanan kitapların kültürel içerikleri bakımından belirli bir oranda farklılıklar taşıması beklenebilir. Çünkü farklı durumlar içinde bulunan iki öğrenci kitlesi farklı öğrenim koşullarına sahip olmakla birlikte, farklı ihtiyaçlar doğrultusunda öğrenim görmek isteyebilir. Türkiye dışında Türkçe öğrenen bireylerin, bulundukları ülkede Türkçe konuşurlarıyla iletişim fırsatlarına erişimleri ve Türkçeye maruz kalmaları çok daha sınırlıyken; zengin iletişim araçları sayesinde Türkçe konuşurlarıyla her an, istedikleri yoğunluk ve nitelikte iletişim kurabildikleri, dolayısıyla bu karşıtlık ile gelen dezavantajlı konumundan kendilerini kurtarabilecekleri de unutulmamalıdır. Bu doğrultuda ders kitaplarında yer alması gereken kültürel bilgiler de değişiklik gösterecektir. Örneğin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için günlük hayatta kullanılan dil üzerinden kültürlerarası iletişim becerilerini geliştirmeleri öne çıkmayabilir, ancak ikinci dil olarak öğrenenler Türkiye'de yaşadıkları ve günlük hayatlarında anadili konucuları ile karşılaşabilecekleri ve çeşitli etkileşim ortamlarında bulunabilecekleri için bu bilgiler daha fazla önem kazanmaktadır. Çünkü Türkiye'de yaşayarak Türkçe öğrenen bireylerin, sınıf dışında karşılaşabilecekleri durumlara ilişkin kaygıları ve bu olası durumlar için gerekli dil becerilerine erişim konusunda daha güçlü talepleri söz konusu olmaktadır. Bununla beraber kültürlerarası duyarlılık becerisini geliştirmeye yönelik içeriklerin her iki öğrenci kitlesi için de olması gerekmektedir. Çünkü öğrenci, hedef dili yabancı dil olarak ya da ikinci dil olarak kullanacak olsa da

hedef kültürde farklılıklarla karşılaşacak ve kendisinin bu farklılıklara karşı açık ve anlayışlı olması beklenecektir.

Sonuç olarak yabancı/ikinci dil öğretimi sınıflarında kültürlerarası iletişim yeterliliği ile kültürlerarası duyarlılık becerisinin geliştirilmesinin öneminden daha önceki bölümlerde bahsettik. Bu denli öneme sahip kültürel bilgiler aracılığıyla yabancı/ikinci dil öğretimi sınıflarında kültürlerarası iletişim yeterliliği ile kültürlerarası duyarlılık becerisinin geliştirilmesi için ders kitaplarından etkin bir şekilde yararlanılabilir. Çünkü bir öğrencinin dil öğretiminde en çok karşılaştığı araç olarak ders kitapları karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada yabancı/ikinci dil öğretiminde kullanılan ders kitaplarının içerik olarak farklı kültürel değer ve yargıları yabancılaştıran ve öğrencilere çeşitli kültürel farklılıkları tanıma ve onlarla baş edebilme fırsatları sunacak nitelikte olması gerekmektedir. Bu noktalar göz önünde bulundurulduğunda yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarının da çeşitli kültürel bağlam ve kültürlerarası unsurları içermesi beklenir.

1.2.4.2. Öğretici Yoluyla Kültürlerarası İletişim Yeterliliğinin Geliştirilmesi

Başarılı bir yabancı/ikinci dil öğretim süreci için öğrencilere kültürel farklılıkları dikkate almak ve bu konuda duyarlı olmak başta olmak üzere birçok görev ve sorumluluklar düşmektedir. Rengi ve Polat (2014, s. 138) kültürlerarası duyarlılığı yüksek olan öğrencilerin bireysel ve kültürel farklılıklara önem veren ve buna uygun eğitim-öğretim yaşantıları oluşturmaya özen gösteren öğrenciler olduğuna dikkat çekerken, aynı zamanda kültürlerarası duyarlılığa sahip öğrencilerin farklı kültürel özelliklere sahip bireyleri bir araya getirebilme becerisine de sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Ülker'in (2007, s. 37) Byram ve Risager'den yaptığı alıntıya göre yabancı/ikinci dil öğretiminde öğreticinin kültürel açıdan aşağıdakileri sağlayabileceğini belirtmiştir:

- Öğrencilere hedef kültür hakkında bilgi vermek,
- Öğrencilerin önyargıları kırmak ve hoşgörü düzeyini yükseltmek,
- Öğrencilerin ülkeler arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri görme becerilerini geliştirmek,

- Öğrencilerin sosyal/kültürel durumlarla ilgili eleştirel bir tutum geliştirmesinde yardımcı olmak,
- Öğrencilerin kendi kültürlerinin farkına varmalarını sağlamak,
- Yabancı dil öğretimini daha motive edici bir hâle dönüştürmek.

Yabancı/ikinci dil öğretimi sürecinde hedef kültür ile kaynak kültür arasındaki farklılıklar öğrencilerin bazı durumlarda olumsuz tutum geliştirmelerine yol açabilir. Bu durumda kültürel farklılıklardan kaynaklanabilecek olumsuz tutumları önlemek öğretmenlerin bu farklılıkları gözlemleyip anlayabilmesi ile mümkündür. Dolayısıyla yabancı/ikinci dil öğretimi sınıflarındaki bu kültürel çeşitlilik ve bunun sonucunda ortaya çıkabilecek sorunlar düşünüldüğünde öğretmenlerin bu sorunları ortadan kaldıracabilecek ölçüde çokkültürlü bir kişilik özelliğine sahip olması beklenmektedir.

Polat'a göre yabancı/ikinci dil öğretimi sınıflarında çokkültürlü eğitim programını yürütecek, uygun yöntem, teknikleri, öğrenme araçlarını seçerek ve çeşitlendirerek öğrenme ortamını oluşturacak ve öğrenmeyi ölçüp değerlendirecek kişilerin öğretmenler olduğu düşünülürse en önemli görevi üstlenen kişiler de öğretmenlerdir (2009, s. 158).

Erden (2005, s. 18) ise sınıf düzeninin korunması ya da öğretime hazır duruma getirilmesinin yalnızca olumsuz öğrenci davranışlarının engellenmesi ile sınırlı olmadığını şu ifadelerle belirtmektedir:

Öğreticinin temel görevi öğrencilerde hedefler doğrultusunda istenilen davranış değişikliklerini ortaya çıkarır. Ancak öğretici bu temel görevini yerine getirirken yeni bilgiler sunmanın yanı sıra derslere devam etmeyen öğrencileri belirleme, sınıf içi etkinliklerini ve ödevlerini kontrol etme, öğretim materyallerini düzenleme, sınıftaki çalışma koşullarını geliştirme, öğretimi engelleyici etmenleri ortadan kaldırma gibi görevleri de üstlenir (Erden, 2005, s.18).

Araştırmalara göre kalıp düşüncelerin ve önyargının üstesinden gelmek de dil öğretmenleri için önemli bir öncelik olarak görülmektedir. Öğrencilerin kalıp düşünceleri ve önyargıları düşüncelerinden çok duygularına dayanmaktadır ve mücadele edilmesi gerekmektedir. Görüş çatışmalarının olduğu durumlarda yıkıcı değil, üretken olmayı sağlamak için öğretmenlerin dikkatli bir sınıf yönetimi becerisine sahip olması gerekmektedir. Özellikle etkinin olumlu olabilmesi için öğretmenlerin kişilerin değil, fikirlerin sorgulandığından emin olması gerekmektedir (Byram vd., 2002, s. 27-28).

Öğreticilerin öğrencileri ile etkili bir şekilde iletişim kurabilmesi, yabancı/ikinci dil öğretimi sınıflarında oldukça önem taşımaktadır. Öğreticilerin öğrenciler ile ilişki

kurmaktan keyif aldığı, öğrencilere olumlu duygularla ve anlayışla yaklaştığı bir öğretim ortamının ve etkili iletişimin kurulabilmesi öğreticilerin kültürlerarası farklılıklara duyarlı olması ile olası görünmektedir.

Aydın'a (2020, s. 2) göre yabancı/ikinci dil sınıflarındaki öğrenci çeşitliliğinin ve buna bağlı olarak kültür farklılıklarının artması öğreticiler için bakış açısı çeşitliliğini gerektirmektedir. Bu durum pedagojik anlamda öğretim materyalinin seçiminden hedef kültürü her bir öğrenci için çekici kılmaya yönelik uygulamaların seçimine kadar, alternatif bağlamların yaratıldığı çok yönlü yeterliliklerin gerekliliğini göstermektedir. Katılımcı ve gözlemci rolüyle öğretici, iyi tanımlanmış sosyodilbilimsel ve sosyokültürel temellere sahip bir öğretimle öğrencinin gerçek yaşam koşullarındaki ihtiyaçlarına cevap vererek uyumunu kolaylaştırabilir. Aksi hâlde yabancı/ikinci dil sınıfı, yalnızca dil kurallarının öğretildiği bir ortama dönüşebilir (Aydın,2020, s. 2).

Yabancı/ikinci dil öğretiminde öğreticilerin sınıf ortamındaki farklı kültürel çeşitliliğe sahip öğrencileri ortak bir noktada buluşturabilme yeteneğine de sahip olması gerekmektedir. Bu açıdan kültürlerarası duyarlılığı yüksek olan öğreticiler, bireysel ve kültürel farklılıkları dikkate alan ve buna uygun eğitim-öğretim yaşantıları oluşturmaya özen gösteren öğreticilerdir (Rengi ve Polat, 2014, s. 138). Bu durum en az iki dilin ve iki farklı kültürün bir araya geldiği yabancı/ikinci dil sınıflarında önem kazanan bir özelliktir. Farklı kültürlerden, farklı amaçlarla bir araya gelen öğrenciler aynı sınıf ortamında bulunmakta ve öğrencilerin kaynak kültürü ile hedef kültür unsurlarını anlamlandırmaları ve oluşabilecek etkileşim ortamlarında kendilerini doğru şekilde anlatabilmeleri gerekmektedir. Özellikle çokkültürlü dil öğretim sınıflarında öğreticilerin birleştirici rolü önem kazanmaktadır.

Yabancı/ikinci dil öğretiminde öğrencilerden gerek hedef kültüre gerekse öğrencilerin kültürlerine ait her bilgiye sahip olmaları beklenmemelidir. Byram vd. bir öğreticinin "hedef kültür" hakkında her şeyi bilmesi gerekmediğini ve bunun her durumda olanaksız olduğunu belirtmektedir (2002, s. 14). Özellikle birden çok ülkede resmî dil olarak kullanılan diller düşünüldüğünde, bu ülkelerde insanların paylaştığı birçok inanç, değer, davranış çeşitliliği, diğer bir ifadeyle kültür bulunmaktadır. Bu nedenle bir öğretici, öğrencilerin yalnızca duydukları ya da okuduklarının bir sonucu olarak hedef kültürle ilgili kendi deneyimlerinden sonuçlar çıkarmasını ve tartışmasını sağlamak

amacıyla etkinlikler tasarlayabilir. Öğretici, hedef kültürde var olan yaşam tarzları ve genellikle bu kültürün üyeleri tarafından uyulan kalıplarla ilgili bazı gerçeklere dayanan bilgiler sunabilir. Bu noktada önemli olan öğrencileri kendi kültürleriyle karşılaştırmalı analiz yapmalarına teşvik etmektir. Bu tür çalışmalarda da öğreticinin diğer ülkeler hakkında uzman olmasına gerek yoktur. Odak noktası, öğrencilerin başkalarına ve başkalarının kendileri hakkındaki görüşlerine nasıl tepki verdikleri ve diğer kültürlerden insanlarla nasıl iletişime geçtikleridir (Byram vd., 2002, s. 14-15).

Özetle, yabancı/ikinci dil öğretiminde öğrencilerin kültürlerarası yeterliliklerini ve kültürlerarası duyarlılık becerilerini geliştirmekte öğretmenler oldukça önemli bir role sahiptir. Bu doğrultuda öğretmenlerden farklı kültürel içerikler sunma, öğrencilerin bu farklılıkların farkına varmalarını sağlayarak karşılaştırma yapmalarını mümkün kılma, ortak kültürel öğeleri keşfetmelerine olanak verme, farklı kültürel ortamlarda oluşan farklı davranış ve tutumları anlayarak uygun bir şekilde etkileşimi sürdürebilme gibi birçok beceriyi öğrencilere kazandırmaları beklenmektedir. Dolayısıyla dil öğretiminde kültür, öğretmenlerin çeşitli materyaller aracılığıyla öğrencilere verdikleri bilgilerden ibaret görülmemeli, aksine öğretmenler dil öğretim sürecinde farklı kültürlerin karşılaşma noktalarında ortaya çıkan çeşitliliği öğrencilere gösterebilmeli, farkındalık geliştirebilmeli ve bu farklılıklara duyarlılık oluşturmalarını sağlayarak evrensel bir bakış açısı geliştirmelidir.

1.2.4.3. Etkinlikler Yoluyla Kültürlerarası İletişim Yeterliliğinin Geliştirilmesi

Tüm sınıf çalışmalarında en çok karşılaşılan sorun öğrencilerin ilgisi, dikkati ve aktif katılımıdır. Dolayısıyla sınıf çalışmalarında pasif öğrenme yerine aktif öğrenme etkinliklerinin en iyi seçenek olduğu söylenebilir (Peck, 1998, s. 2). Kınay (2017, s. 62) dil öğretiminde gerçekleştirilen etkinlikleri sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler olarak iki grupta ele almaktadır ve yabancı/ikinci dil öğretiminde her iki etkinlik türüne de yer verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Kınay'a (2017, s. 62) göre "sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerin planlanması ve seçiminde hedef öğrenci grubunun özellikleri, hedefleri, düzeyleri, dünya görüşleri, ilgi alanları açısından farklılıklar taşıyabileceği düşüncesi her zaman göz önünde tutularak etkili bir etkinlik hazırlanabilir".

Peck (1998, s.2) yabancı/ikinci dil öğretimi sınıflarında geleneksel kültür öğretim yöntemlerinin resmî kültür ve pasif öğrenmeye odaklandığını belirtmektedir. Öğrencilerin çağdaş davranış kalıplarını anlamak için hem coğrafi hem de tarihî bir bakış açısına ihtiyaçları vardır ve bu ancak “uygulamalı” etkinliklerle yapılabilir. Yabancı/ikinci dil öğrenmeye yeni başlayan öğrenciler, yalnızca hedef dili duymakla kalmayıp hissetmek, dokunmak, koklamak ve görmek isterler (Peck, 1998, s. 2). Çetin (2005) ise bilgilerle iç içe olmak ve onları yaşayarak öğrenmek açısından, öğrenme ve bilgileri işleme süreçlerinde görme, işitme, koklama, dokunma gibi birden fazla duyu aracılığı ile deneyimleyerek öğrenim gerçekleştirmenin öğrenilen bilginin edinilmesini kolaylaştırdığını belirtmektedir. Yabancı/ikinci dil öğretiminde öğrencilerin anadili konuşucularını duyarak, çevresini görerek, dokunarak hatta yiyeceklerin tatlarına bakarak, yani yaşayarak birçok duyuyla öğretimi desteklemek, planlanacak etkinlikler ile olasıdır.

İkinci dil öğretiminde, sınıf dışında öğrencilerin etkileşim kuracağı her ortam ve kişi öğreticiye oldukça fazla sayıda etkinlik kaynağı oluşturduğundan, öğreticiler bu durumu etkinlikler açısından bir ayrıcalık olarak kullanabilir. Örnek vermek gerekirse, bu tür bir etkinliği Stevens (2000, s. 170) şu şekilde anlatmaktadır: Bath şehrinde çokkültürlü bir grup öğrencinin on haftalık yabancı dil olarak İngilizce kursunun önemli bir bölümünü öğrencilerin sınıf dışına ve çevresindeki topluluğa çıkartılması oluşturmaktadır. Verilen görev kapsamında öğrenciler sokaklarda tekerli sandalyeler iterek restoranları, marketleri, halka açık olanakları, diskoları, dükkânları, okulları gezmiş ve engelli öğrencilere sunulan imkânlar ya da eksiklikleri gözlemlemişlerdir. Bunun yanı sıra hedef dilin ana dili konuşucuları olarak şehirde yaşayan halk, esnaf ve şehir memurları ile söz konusu problemler hakkında konuşmuşlar ve sonunda da İngilizce öğreticileri rehberliğinde, “Bath Şehrinin Tekerlekli Sandalye Kılavuzunu” hazırlamışlardır. Burada toplumsal bilinç uyandıracak nedenler aracılığıyla geniş bir topluluk çeşitliliğiyle konuşmak ve etkileşim olanağı bulmak öğrenciler için güdüleyici etken olmakta ve yabancı dil konusundaki deneyimlerini sınırsız bir şekilde genişletmelerine olanak vermektedir.

Stevens (2000, s. 171) tarafından bu duruma benzer başka bir örnek olarak bir Fransızca öğretmenin sınıf dışı etkinlik uygulamaları gösterilebilir. Yorkshire’da, Fransa’nın yanı sıra Belçika ve İsviçre’den de oldukça fazla ana dili konuşucusunun

yakınlarında yaşadığını ve çalıştığını fark eden bir Fransızca öğretmeni “a Cercle Français” adında bir kulüp kurmuş ve haftada iki ya da üç kez Fransızca konuşurları ile buluşarak kendileri, işleri ve hayatları hakkında konuştukları bir etkinlik düzenlemiştir. Bu basit etkileşim Fransız büyükelçiliğinin olaylara ilgi göstermesi ve öğretmene kültürel etkinliklere ulaşabilme olanağı tanınması ile daha da ilerlemesi sonucunda kulübe ödünç olarak Fransız filmlerini vermek; bir Fransız ragbi takımının yakınlarında maç yapması; güneyde bir okul ile doğrudan Fransızca televizyon yayını almak için birleşmesi gibi birçok olanak tanınmıştır.

Bu çalışmaya benzer bir örnek, Türkiye’de ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler ile sınıf dışında gerçekleştirilen bir çalışma da gösterilebilir. Kınay’ın (2017) yaptığı çalışmada da sosyal etkinlik olarak Çukurova Üniversitesi TÖMER’de A2 düzeyinde öğrenime başlayan 16 kişiden oluşan çokkültürlü bir öğrenci grubuna, öğreticileri rehberliğinde bir “yerel pazar gezisi” düzenlenmiştir. Türk pazar kültürünü tanımaları amaçlanan söz konusu etkinlikte öğrenciler, Adana’daki yerel bir pazar ortamını görmüş, pazarda bulunan meyve ve sebzeleri tanımış ve hatta bazılarının tadına bakmış, pazarcılarla konuşup alışveriş yapmışlardır; yani görerek, duyarak, tadarak, dokunarak bilgiyi deneyimleme olanağı bulmuşlardır. Bunların yanı sıra söz konusu etkinlikte “Bereket versin, hayırlı işler, kolay gelsin, batan geminin malları, (balıkların tazeliğini anlatmak için) oynuyor...” gibi sosyodilsel ifadeler ile beraber günlük konuşma diline ait birçok ifadeyle de karşılaşmışlardır. Araştırmacı gerçekleştirilen etkinlik sonrasında etkinliğe katılan 16 kişilik deney grubu ve kontrol grubuna anket uygulayarak sonuçlarını karşılaştırmalı bir şekilde analiz etmiştir. Çalışmanın sonucunda etkinliğe katılan öğrenciler ile etkinliğe katılmayan öğrenciler arasında hem sosyodilsel ifadelerin ve kültürel öğelerin kavranması açısından hem de sözcük öğrenimleri açısından belirgin bir fark ortaya çıktığı gözlemlenmiştir.

Tüm bu örnekler, yabancı/ikinci dil öğretiminde uygulanacak sınıf dışı etkinlikler ile öğrencilerin gerçek dil ortamlarında gerçek bağlamları deneyimlemelerini, motivasyonlarını arttırmalarını ve farklı ana dil konuşucuları ile kültürlerarası bir etkileşime girmelerini sağlamanın olası olduğunu göstermektedir.

Stevens (2000, s. 171) yukarıda sözü edilen örnek sınıf dışı etkinliklerinin altında yatan birleştirici noktaları şu şekilde özetlemektedir:

- Sınıf dışında, topluluk içinde hemen her zaman ulaşılabilecek, öğrencilerin eğlenmelerini sağlayacak ve (sınıf içi etkileşimin aksine gerçek hayatı gösteren, gerçek hayatla etkileşimli) gerçek bir iletişim olanağı sağlayacak değerli kaynaklar bulunmaktadır.
- Toplum içindeki olanaklar, sınıftaki normal günlük formatın dışında olduğundan öğrenciler çoğunlukla öğreticilere gereksinim duymadan dildeki bir kaynakla kendisini etkileşimci yapan bir rol ya da ilişkiler bulabilirler.
- Öğreticiler, ilginç ve fazladan bir şeyler sunmak için girişimlerde bulunmaktadır. Öğreticilerin sahip oldukları materyaller öğrencilerle birlikte artmakta ve bunun sonucunda da öğrencilerin öğrenme isteğinde bir gelişme görülmektedir.

Stevens'in (2000, s. 171) bahsetmiş olduğu bu noktaların genel olarak ikinci dil olarak öğretiminde geçerli olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda Kınay (2017, s. 63), "Yabancı dil olarak Türkçe öğretim alanında sınıf dışı etkinliklerden nasıl yararlanılabilir?" sorusuna şu şekilde yanıt vermektedir:

Özellikle ülkemize gelen uluslararası öğrenenler için Türkçe öğretiminde bu tür etkinlikler düzenlemek çok daha kolay olacaktır. Çünkü öğrenenler sınıf dışı ortamlarda neredeyse sınırsız denilebilecek kadar çok kaynağa ulaşabilme, hedef dilin kültürünü görüp yaşayabilme olanağına sahipler. Buna karşılık, diğer ülkelerde yabancı dil olarak Türkçe öğretim ortamlarında bu olanak bulunmamaktadır. Bu gibi durumlarda öğreticiler çevrelerinde Türkçe anadili konuşucuları bulup yardım isteyebilir, televizyon yayını, yerel gazeteler ya da internet aracılığıyla ulaşılan videolar ile öğrenenlere bunu aktarabilir ya da ilgili konsolosluklar ile görüşerek çeşitli projeler geliştirip etkinlikler gerçekleştirebilirler.

Türkçenin gerek ikinci dil olarak, gerekse yabancı dil olarak öğretiminde yapılabilecek bu tarz etkinlikler sayesinde öğrenciler hedef kültür ile iç içe girerek farklılıkları gözlemleme, hatta deneyimleme olanağı bulabilir. Bu etkinlikler özellikle de bir öğretici desteği ile gerçekleştirilirse öğrencilerin daha iyi anlamlandırıp farkında olacakları, bunları dilsel açıdan kullanabilecekleri ve dünya görüşlerini geliştirebilecekleri, karşılaştıkları farklı kültürel unsurlara duyarlılık gösterebilecekleri bir etkinlik gerçekleştirilebilir.

1.2.5. Yabancı /İkinci Dil Öğretiminde Çokkültürlü Sınıflarda Kültürlerarası Dil Öğretimi

Yabancı/ikinci dil öğretiminde öğretimin gerçekleştirileceği sınıflar, öğrencileri açısından iki farklı şekilde oluşturulabilir. İlk olarak yabancı ya da ikinci dil olarak dil öğretiminde sınıftaki öğrenciler aynı uyruktan olabilirler. İkinci olarak birçok farklı uyruktan ve farklı kültürden öğrenci bir arada öğrenim görebilir. İkinci durum ile özellikle ikinci dil öğretiminde sıklıkla karşılaşmaktadır. Hedef dili konuşulduğu ülkede öğrenmek isteyen birçok öğrenci, çeşitli eğitim kurumu ve kurslara giderek kendileri ile benzer amaçlarla orada bulunan, farklı ülkelerden gelmiş kişilerle aynı sınıf ortamında bulunmaktadır. Bu sınıf ortamı, öğrencilerin farklı ülkelerden gelmiş olmasından kaynaklı çokkültürlü bir sınıf olma özelliğini taşımaktadır.

Bir sınıfın çokkültürlü olabilmesi için içerisinde en az iki ya da daha fazla kültür grubu bulundurulmalıdır. Öğreticiler giderek artan sayıda çokkültürlü sınıflarla karşı karşıya kaldığında birçok engel ve zorluklarla karşılaşabilirler. Bu nedenle çokkültürlü sınıflarda sınıf dinamiğine ve çeşitliliğine uygun içerikler ve etkinlikler yapılmalıdır.

Günümüzde çokkültürlü bir sınıfta yabancı dil öğretmek öğretmenler için gerçek bir zorluktur. De Vita'ya göre birçok öğretici, öğrenci grubunun bileşimi çokkültürlü olduğunda, derslerin iyi hazırlanmış olmasına rağmen çoğu zaman tüm öğrencilerin ilgisini çekmediğini belirtmektedir. Özellikle tek tip öğretimin geleneksel yöntemleri çok çeşitli bir öğrenci grubu, farklı geçmişlere sahip öğrenciler ve farklı öğrenme yaklaşımları karşısında etkisiz kalmaktadır (2001, s. 165).

Bennett'e göre kültür bir toplumun ortak inançlarını, sosyal değerlerini, dünya görüşlerini ve tercih edilen davranış standartlarını yansıtmaktadır. Bu değerleri korumak bireylerin demokratik hakkıdır. Bu sebeple çokkültürlü bir bağlamda öğretim yapılırken kültür çeşitliliğini anlamak ve değer vermek öğretmenlerin görevidir (2001, s. 173).

Banks (1993, s. 4) çoğu araştırmacının çokkültürlü eğitimin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için eğitim-öğretim programı, öğretim materyalleri, öğretme ve öğrenme biçimleri, öğretmenlerin ve yöneticilerin tutumu, algı ve davranışları, okulun amaçları, ilkeleri ve kültürü de dâhil olmak üzere kurumsal değişikliklerin yapılması gerektiği konusunda genel bir fikir birliğinde olduğunu belirtmektedir.

Çokkültürlü eğitim bilgi, beceri, tutum geliştirmeden kültürel çoğulculuk ve birbirine bağlılık oluşturmaya kadar uluslararasılaşmada karakterize edilen birçok unsuru öncelemeyi gerektirmektedir. Çokkültürlü eğitimde evrensel değerler merkezinde anlamının, saygıyla yaklaşmanın kültürel zenginliği destekleyeceği görüşü vurgulanmaktadır. Önyargının ortadan kaldırılması, uyumlu bir toplum oluşturulması; çoklu anlayışın ve özsaygının geliştirilmesine de yardımcı olmaktadır (Aydın, 2020, s. 17-18).

Çokkültürlülük ve kültürlerarasılık kavramları çoğunlukla aynı kavramlar olarak algılanmaktadır. Ancak çokkültürlülük birbirinden ayrı kültürleri bir arada bulundurmak, onlara eşit hak ve özgürlükler tanımak; kültürlerarasılık ise bu ayrı kültürler arasında iletişim ve etkileşim kurma olarak kabul edilmektedir. Kültürlerarasılık, önyargıyı azaltma temelinde, tanımlanmış kültürlerin bir araya gelmesiyle iş birliği ve ilişki alanları oluşturmaktadır (Aydın, 2020, s. 20-21).

Kültürlerarası dil öğretiminde dil, kültür ve öğrenme temelde birbirleriyle ilişkili kavramlardır. Kültürlerarası dil öğrenimi ek bir dil ve kültürle bağlantılı olarak öğrencilerle kendi dil(ler)i ve kültür(ler)i hakkında bir anlayış geliştirmeyi içerir (Liddicoat, Papademetre, Scarino ve Kohler, 2003, s. 45-46). Küresel düzeyde kültürlerarası dil öğretiminin amaçları şunlardır: a) öğrencilerin tüm dilleri ve kültürleri anlamalarını ve değer vermelerini sağlamak, b) öğrencilerin kendi dil(ler)ini ve kültür(ler)ini anlamalarını ve değer vermelerini sağlamak, c) öğrencilerin hedef dil(ler)i ve kültür(ler)i anlamalarını ve değer vermelerini sağlamak, d) öğrencilerin diller ve kültürler arasında nasıl arabuluculuk yapılacağını anlamalarını ve buna değer vermelerini sağlamak, e) devam eden bir hedef olarak öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarını geliştirmektir. Bireysel düzeyde kültürlerarası dil öğretiminin amacı ise öğrenciyi iki ya da daha fazla dil bilen ve o dillerde iletişim kuran ve iletişim ihtiyaçları ile kaynakları bu dilleri tekdilli olarak kullanan bir kullanıcıdan farklı olabilen bir kişi olarak geliştirmektir. Böyle bir öğrenci, anlamak ve anlam yaratmak için birden fazla bakış açısı kullanarak kültürlerarası iletişim kurmaktadır. Bunu da yapabilen bir kişi yalnızca bir dil kullanıcısı değil, aynı zamanda kültürlerarası bir dil kullanıcısıdır (Liddicoat vd., 2003, s. 46). Bu açıdan Türkiye’de ikinci dil olarak Türkçe öğretimi koşulları düşünüldüğünde, farklı ülkelerden gelen uluslararası öğrencilerin bir arada öğrenim gördüğü çokkültürlü sınıflarda öğrencilerin kültürlerarası dil öğretimi

yeterlilikleri ve kültürlerarası duyarlılıkları yüksek birer dil öğrencisi olmaları sağlanabilir.

Bununla beraber çokkültürlü ortamlarda kültürlerin farklı olması birinin diğerinden daha iyi olduğu anlamına gelmemektedir. Çokkültürlü sınıflarda öğretmenler saygı ve empati çerçevesinde öğrencilerin sınıf ortamında karşılaştıkları diğer kültürlerle karşı bakış açılarını ve davranışlarını değiştirmeye ve geliştirmeye çalışmalıdır. Çokkültürlü yabancı/ikinci dil sınıflarında da tanıyarak anlamayı, değer vermeyi, fırsat eşitliği sunmayı, önyargısız olmayı ya da var olan önyargıları kırabilmeyi içine alan kültürlerarası duyarlılığın geliştirilmesine odaklanılmalıdır. Aydın'a (2020, s. 33) göre daha önce kültürlerarasılık deneyimi olmayan ya da çok sınırlı olan öğrencilerin bulunduğu çokkültürlü ortamlarda ciddi duyarlılık problemleri ortaya çıkabilir. Bunun üstesinden gelebilmek, öğretmenlerin yansıtıcı uygulayıcılar olmalarına, kendi duyarlılık yetkinliklerini doğru biçimde değerlendirebilmelerine bağlıdır. Gözlem ve deneyimleri nasıl ele aldıkları, bunları yeni durumlara nasıl uyarlayacakları, var olan sorunlar için hangi çözümleyici uygulamayı kullanacakları konusunda deneyimli öğretmenler hassas yaklaşım ve içeriklerle süreci yönetebilirler. Bu noktada, sunulan içeriklerin ve destekleyici materyallerin, “çoğunluğa görelik” ekseninden “etik, empatik ve demokratik” bir eksene kayması beklenmektedir (Aydın, 2020, s. 33). Kültürlerarası eğitim ile çokkültürlülüğün temel bileşenlerinden olan “öteki”nin farkında olma, duyarlı olma ve etkileşime açık olma yeterliliklerine odaklanılmalıdır. Öğretmenlerin ayrımcılıktan uzak, tarafsız, tüm kültürleri kapsayıcı bir yaklaşım benimsemesi ve yine aynı şekilde materyaller tercih etmesi gerekmektedir.

1.3. KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIK

Bilimsel bir çalışma alanı olarak kültürlerarası iletişimin altmış yılı geçkin bir geçmişi bulunmaktadır. Kültürlerarası iletişimsel yeterlilik çalışmaları incelendiğinde farkındalık ve duyarlılık kavramlarının öne çıktığı görülmektedir. Chen, birbirleri ile yakın ilişki içinde olan ancak farklı kavramlar olarak karşımıza çıkan bu kavramlar arasındaki farkı aktararak kültürlerarası duyarlılığı şu şekilde tanımlamaktadır:

Kültürlerarası duyarlılık; etkileşim durumunun bilişsel, duygusal ve davranışsal yönleriyle ilgili olsa da esas olarak duygusal yönüyle ilgilidir. Diğer bir deyişle,

kültürlerarası duyarlılık, duygularla ilgilenir. İkinci olarak, kültürlerarası farkındalık (bilişsel), kültürlerarası duyarlılığın (duygusal) temelidir ve bu da kültürlerarası yeterliğe (davranışsal) ulaştırır. Dolayısıyla, bu kavramlar yakın ilişki içinde olmakla birlikte ayrı kavramlardır. Bu nedenle, kültürlerarası duyarlılık “bir bireyin kültürlerarası iletişimde uygun ve etkili davranmasını destekleyen kültürel farklılıkları anlama ve takdir etme yönünde olumlu bir duygu geliştirme yeteneği” olarak tanımlanabilir (Chen, 1997, s.5).

Kültürlerarası yeterlilik ve kültürlerarası duyarlılık kavramları birbirleriyle karıştırılmamalıdır. Medina-Lopez-Portillo (2004, s. 180) bu iki kavramı bir paranın iki yüzüne benzetmekte ve iki kavram arasındaki farkı şu şekilde ifade etmektedir: “Kültürlerarası yeterlilik, bireylerin yabancı bir kültürel bağlamda çalışırken ortaya koydukları dış davranışları ifade ederken; kültürlerarası duyarlılık ise kültürel farklılıklarla başa çıkabilmesi için bireyin psikolojik yeteneğinin derecesini belirleyen gelişimsel süreci ifade etmektedir”. Bhawuk ve Brislin ise kültürlerarası duyarlılık kavramının açıklanmasında sıklıkla “kültürel farklılıkların önemine ve diğer kültürlerdeki insanların görüşlerine duyarlılık” olarak tanımlandığını belirtmektedir (1992, s. 414). Hammer, Bennett ve Wiseman (2003, s. 422) da kültürlerarası duyarlılık terimini kültürel farklılıkları ayırt etmek ve deneyimleme yeteneğini ifade etmek için kullanırken; kültürlerarası yeterlilik terimini kültürlerarası bir şekilde uygun davranma ve düşünme yeteneğini ifade etmek için kullanmaktadırlar. Bireyin kültürel farklılıklar karşısında duygusal ve düşünsel gelişimi, onun kültürlerarası yeterliliğe ulaşmasını sağlayacaktır. Kısacası, bireyin kültürlerarası duyarlılığının artması, doğrudan onun kültürlerarası yeterliliğini de artmasına neden olacaktır.

Kültürlerarası duyarlılık yalnızca eğitim alanını değil, çokkültürlülüğün var olduğu her alanı kuşatan kapsamlı bir çalışma alanıdır. Bireyler diğer kültürlerle ilgi duymaları, kültürel farklılıkları ayırt edebilecek kadar yeterli duyarlığa sahip olmaları ve aynı zamanda diğer kültürlerden insanlara saygı göstermek için kendi davranışlarını değiştirmeye istekli olmaları durumunda başka bir kültürde etkili olabilirler (Bhawuk ve Brislin, 1992, s. 416).

Bireyin kendi kültüründe normal ya da doğal olarak düşündüğü ya da algıladığı şeyler, başka kültürlerde farklı anlamlara sahip olabilir; farklı kültürlerdeki bireyler tarafından farklı algılanabilir ve yanlış yorumlanabilir ya da hiç anlamı olmayan bir kavrama denk gelebilir. Bu durum, kültürlerarası iletişimin temel dayanağıdır. Bireylerin etkili bir

kültürlerarası etkileşime sahip olabilmesi için de gelişmiş kültürlerarası duyarlılığa sahip olması gerekmektedir.

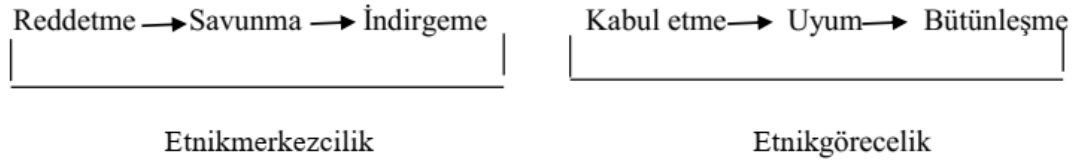
Kültürlerarası duyarlılık alanındaki çalışmalar, bireylerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini ölçmek üzere geliştirilen çeşitli model ve ölçeklerle bir ileri düzeye taşınmıştır. Bunlardan biri, kültürlerarası duyarlılığı bireysellik ve toplumsallık açısından ölçmek için Bhawuk ve Brislin (1992) tarafından geliştirilen ölçek çalışmasıdır. Araştırmacılar, (1) farklı davranış biçimlerinin anlaşılması, (2) karşılaşılan farklı davranışlara karşı açık fikirli olması, (3) yeni bir kültürde gösterdiği davranışsal estetik derecesi gibi unsurlar olmak üzere bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutları inceleyerek kültürlerarası duyarlılık ölçütü geliştirmişlerdir.

Kültürlerarası duyarlılık düzeyini ölçmek için geliştirilen bir diğer model ise Bennett (1998) tarafından ortaya çıkarılmıştır. Bennett, Kültürlerarası Duyarlılık Geliştirme Modeli (Developmental Model of Intercultural Sensitivity) ile kültürlerarası durumlardaki bireylerin deneyimlerini açıklamak ve kültürlerarası yeterliliğin boyutlarını kavramlaştırmak için bir çerçeve oluşturmuştur. Kültürlerarası Duyarlılık Geliştirme Modeli (KDGM), Gudykunst ve Hammer'ın (1983) üç aşamalı kültürlerarası eğitim modeline ve Hoops'un (1984) Kültürlerarası Öğrenme Modeline dayanarak hazırlanmıştır. Söz konusu modelde bireyin kendisini gelişimsel bir süreç içerisinde duygusal, bilişsel ve davranışsal olarak etnikmerkezci (etnocentric) aşamalardan, etnikgöreceli (etnorelative) aşamalara dönüştürdüğü kültürlerarası duyarlılık ortaya çıkmaktadır (Chen, 1997, s. 3). Bu model, bireylerin kültürlerarası farklılıkları yorumlama sürecini açıklamayı amaçlamaktadır.

KDGM'ye göre bir olayda uygulanabilecek algısal ve kavramsal farklılıklar ne kadar karmaşık olursa, olayın yapılandırılması da o kadar karmaşık olur ve böylece deneyim daha zengin olur. KDGM'nin her aşaması, her bir yapılandırma ile tipik olarak ilişkilendirilen kültürel farklılığa karşı belirli tutum ve davranış türleriyle birlikte belirli bir dünya görüşü yapısının göstergesidir. Bu nedenle KDGM, tutum ve davranışlardaki değişiklikleri tanımlayıcı bir model değildir. Aksine, bilişsel yapının gelişimsel bir modelidir. Her aşamadaki davranış ve tutumlarla ilgili açıklamalar altta yatan dünya görüşünün belirli bir durumunun göstergesidir (Hammer vd., 2003, s. 423).

KDGM, bireyin kendi kültürünü merkez kabul ettiği üç etnikmerkezci aşama (reddetme, savunma, indirgeme) ve kendi kültürünü diğer kültürlerin bağlamlarında değerlendirdiği üç etnikgöreceli aşamadan (kabul etme, uyum, bütünleşme) oluşan bir modeldir (Şekil 4).

Şekil 4. *Kültürlerarası Duyarlılık Geliştirme Modeli (Hammer vd., 2003, s. 424)*



Etnikmerkezcilik ve etnikgörecelik kavramı KDGM'nin merkezinde yer almaktadır. Genellikle etnikmerkezci aşamalar kültürel farklılıkların varlığını reddederek ve ona karşı savunmaları arttırarak ya da önemini en aza indirerek söz konusu farklılıklardan kaçınma yolları olarak görülebilir. Etnikgöreceli aşamalar ise ya kültürel farklılıkların önemini kabul ederek ve hesaba katmak için bir bakış açısını uyarlayarak ya da bütün kavramı bir kimlik tanımı içine alarak kültürel farklılık arama yollarıdır.

KDGM'ye göre bireylerin dünya görüşü yapısındaki her bir değişim, kültürlerarası karşılaşmalarda çözülecek yeni ve daha karmaşık sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Bu sorunların çözümü bir sonraki modelde bir sonraki aşamanın ortaya çıkışını harekete geçirmektedir. Bununla birlikte, aşamalar arasındaki hareketin tek yönlü olduğu görülmektedir. Bu da insanların genellikle daha karmaşıktan daha az karmaşık kültürel farklılık deneyimine doğru gerilemeyeceği anlamına gelmektedir (Hammer vd., 2003, s. 423). Bu durumda KDGM'ye göre birey yalnızca etnikmerkezci bakış açısından etnikgöreceli bakış açısına doğru bir kültürlerarası duyarlılık gelişimi sergileyebilir.

Bennett'in KDGM'i genel olarak özetlenecek olursa, etnikmerkezci dünya görüşü, kültürel farklılıkları reddederek farklılıklara karşı savunmaları arttırarak ya da farklılıkları en aza indirgeyerek kültürel farklılıklardan kaçma yolu olarak düşünülebilir. Etnikgöreceli dünya görüşü ise farklılıkların önemini kabul ederek, bakış açılarındaki farklılıkları göz önünde bulundurarak, uyarlayarak ya da bütün kavramı kimlik tanımına dâhil ederek kültürel farklılık arama yolu olarak görülebilir. KDGM, bireylerin çok

kültürlü dünyada başarılı bir şekilde etkileşim kurmalarını sağlayacak kültürlerarası yeterliliklerini geliştirebilmeleri için çeşitli etkinlikler tasarlamamızda yol gösterebilir.

Alanyazında bireylerin kültürlerarası duyarlılıklarını ölçmek için geliştirilen diğer bir model ise bu çalışmada kapsamında kullanılacak olan Chen ve Starosta'nın geliştirdiği (2000) Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği'dir. Araştırmacılar geliştirdikleri ölçeğe dayandırdıkları modelde ise *Kültürlerarası Etkileşime Katılım*, *Kültürlerarası Farklılıklara Saygı Duyma*, *Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven*, *Kültürlerarası Etkileşimden Zevk Alma*, *Kültürlerarası Etkileşimde Dikkatli Olma* olmak üzere 5 boyut ile kültürlerarası duyarlılık kavramını açıklamaya çalışmışlardır.

1.3.1. Chen'in Kültürlerarası Duyarlılık Modeli

Kültürlerarası duyarlılık, belirli durumların, insanların ve çevrenin neden olduğu kişisel duygulara odaklandığı için şöyle bir düşünce taşımaktadır: Kültürlerarası açıdan duyarlı bireyler, kültürlerarası etkileşim öncesinde, sırasında ve sonrasında plan çizebilir ve olumlu duygusal yanıtlar alabilir (Chen, 1997, s. 6). Chen, kültürlerarası farklılıkları anlamaya ve takdir etmeye yönelik olumlu duyguları geliştirmek ve sonuç olarak kültürlerarası yeterlilik becerisini desteklemek için kültürlerarası açıdan duyarlı insanların şu özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmektedir: özsaygı, özdenetim, açık görüşlülük, empati, etkileşime katılım, özyargısız olma (1997, s. 6).

1.3.1.1. Özsaygı

Kültürlerarası açıdan duyarlı kişiler genellikle özsaygısı daha yüksek olan kişilerdir. Özsaygı gerçek anlamıyla “kişinin kendisine ne kadar değer verdiği” olarak tanımlanmaktadır (Baumeister, Campbell, Kreuger ve Vohs, 2001, s. 2). Diğer bir deyişle özsaygı, bireyin bir kişi olarak değerini öznel değerlendirmesini ifade etmektedir (Orth ve Robins, 2014, s. 381).

Öznel deneyim, yarışma kazanma, ödül kazanma, sorunu çözme ya da bir sosyal gruba kabul edilme durumlarında özsaygının arttığı ve başarısızlıklara bağlı olarak da düştüğü izlenimi yaratır. Bu yaygın ilişki, kişinin özsaygı düzeyinin yalnızca sonuç değil, bunun

yanı sıra yaşamdaki temel başarı ve başarısızlıkların nedeni olduğu izlenimini güçlendirir (Baumeister vd., 2001, s. 2).

Özsaygısı yüksek bir kişi genellikle diğerleriyle etkileşimde yavaş yavaş güven aşılayan, iyimser bir görünüme sahiptir (Foote ve Cottrell'den akt. Chen, 1997, s. 6).

Baumeister vd. yüksek ve düşük özsaygıyı şu şekilde açıklamaktadırlar:

Özsaygının yüksek olması, benliğin küresel değerlendirmesinin oldukça elverişli olması demektir. Düşük özsaygı ise, benliğin olumsuz tanımına işaret etmektedir. Yüksek özsaygı, birinin kişilik olarak değerini ve başarıları ile yeterliliklerini doğru, adil ve dengeli bir şekilde değerlendirmek anlamına gelmektedir; ancak aynı zamanda kibirli, küstah, gösterişli, hoşgörölmez, üstünlük anlayışı içinde de olabilir (Baumeister vd., 2003, s. 2).

Bu açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda, kişinin kültürlerarası iletişimde başarılı olması için gerekli etkenlerden birinin kendisine duyduğu yüksek özsaygı olduğu söylenebilir. Bununla beraber, kültürlerarası açıdan duyarlı bir kişinin farklı kültürlerden kişilere ve kültürel farklılıklara karşı tutumu, kişinin özsaygı düzeyiyle doğru orantılı olduğu söylenebilir.

1.3.1.2. Özdenetim

Özdenetim bir kişinin, davranışlarını durumsal baskıya uydurma ve konuşma sırasında yetkin davranışı yerine getirmek için davranışlarını düzenleme becerisidir (Chen, 1997, s. 6). Rengi ve Polat (2014, s. 140) da özdenetimi “bireyin kendisine farklı gelen kültürel bir ortam ya da durumda kültürel olarak kısıtlamalarla karşılaştığı durumlarda kontrollü davranış gösterme ve konuşma yeteneği” olarak tanımlamaktadır. Yüksek özdenetimli kişiler çeşitli iletişimsel durumlarda daha özenli, başkalarına odaklı ve uyumludurlar. Etkileşimde yüksek özdenetimli insanlar, anlaşma, duygusal çağrı, baskı, kendini zorla kabul ettirme ve referans etkisi gibi stratejileri daha iyi kullanabilirler (Chen, 1997, s. 6). Synder (1974, s. 527) özdenetimin amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- yoğunlaştırılmış etkileyici bir gösteriş yoluyla birinin gerçek duygusal durumunu doğru bir şekilde iletmek;
- gerçek duygusal deneyim ile uyumlu olması gerekmeyen gelişigüzel bir duygusal durumu doğru bir şekilde iletmek;

- c. uyarlamalı olarak uygunsuz bir duygusal durumu gizlemek ve tepkisiz ve ifadesiz görünmek;
- d. uyarlamalı olarak uygun olmayan bir durumu gizlemek ve uygun birini deneyimlemek;
- e. biri bir şey hissetmediğinde ve cevap vermemesi uygunsuz olduğunda bazı duyguları hissediyor gibi görünmek.

Yukarıda belirtilen amaçlar da göz önünde bulundurulduğunda, kişinin kültürlerarası iletişim sırasında sözü geçen durumlarla karşı karşıya kalması durumunda kendini kontrol edebilmesi, onun kültürlerarası duyarlılık düzeyini de etkilemektedir.

1.3.1.3. Açık Görüşlülük

Açık görüşlülük, kişilerin kendilerini uygun bir şekilde ve açıkça anlatmalarında ve diğerlerinin açıklamalarını kabul etmede istekli olmalarını işaret etmektedir. Bu Adler'in gerçeklik çeşitliliği ile psikolojik ve sosyal olarak ciddi bir şekilde ilgilenen ve kendilerinininkinden farklı hayat biçimlerini kabul eden "çokkültürlü insan" kavramına benzemektedir (Chen, 1997, s. 7). Açıklık, yabancıların dirençlerini en aza indirmelerini ve yeni ve değişen koşullara katılma isteklerini en üst düzeye çıkarmalarını sağlamaktadır. Bununla birlikte, yabancıların yeni bilgiler edinmelerini, yeni bir çevredeki iletişim süreçlerine katılmalarını ve estetik duyarlılık ölçüleri ile alışılmış davranış dağarcıklarını genişletmelerini sağlayan bir kişilik boyutudur (Kim, 2001, s. 84).

Açık görüşlülük kişilerin farklı kültür, farklı davranış, farklı dünya görüşü ve farklı düşünceleri anlaması, kabul etmesi, diğer bir deyişle daha uyumsal yaklaşımıyla duyarlı olmasıdır. Kişinin yeni bir ortama girdiğinde karşılaştığı farklılıkları etnikmerkezci kararlar vermeden algılaması ve yorumlaması açık görüşlülüğünün belirtisidir. Dolayısıyla bir kişinin açık görüşlülük düzeyinin kültürlerarası duyarlılık düzeyini de etkilediği söylenebilir.

1.3.1.4. Empati

Uzun zamandır kültürlerarası duyarlılığın merkez unsuru olarak tanınan empati, kişinin kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru bir şekilde anlamasıdır (Dökmen, 2008, s. 157).

Barnlund'a göre empati sahibi kişiler, kişinin iletişimde olduğu bireyin davranışları ya da içsel durumlarını doğru bir şekilde değerlendirebilirler. Sonuç olarak, empati duygu gösteriminin karşılıklığını, aktif dinlemeyi ve anladığını gösteren sözel cevapları göstermemize yardımcı olmaktadır. Kültürlerarası anlaşmanın kurulmasına yol açacak olan karşılıklı anlayışı geliştirmektedir (Chen, 1987, s. 7)

Kısacası, empati kendini bir başka kişinin yerine koyarak o kişinin duygularını, düşüncelerini anlama ve hissetme durumudur. Eğer bir kişi kültürel açıdan farklı durum ve olaylarla karşılaştığında o kişinin duygu ve düşüncelerini anlayabilirse kültürlerarası açıdan duyarlı bir birey olabilir.

1.3.1.5. Etkileşime Katılım

Bireylerin, çevrelerindeki insanlarla bazı yaşantılar geçirmesi ve onlarla fikir alışverişinde bulunması sürecine etkileşim adı verilmektedir (Selçuk, 2007, s. 85). Senemoğlu (2012, s. 446) etkileşime katılmayı “öğrencinin istenen davranışı kazanması için kendine sağlanan işaretlerle belli bir düzeyde açık ya da örtük olarak etkileşmesi ve bu çabayı davranışı kazanıncaya kadar sürdürmesi” olarak açıklamaktadır. Etkileşime katılımı oluşturan cevap vermek, anlayışlı ve nazik olmak, kültürlerarası duyarlılığa sahip insanların mesajları daha iyi almaları ve anlamalarını, uygun geri dönüt vermelerini ve bir kültürlerarası etkileşimi uygun bir şekilde başlatıp bitirmelerini sağlamaktadır (Chen, 1997, s. 8).

Bu açıdan bakıldığında etkileşime katılım, farklı kültürel özelliklere sahip bireylerin uygun bir şekilde etkileşimi başlatması, sürdürmesi ve bitirmesi olduğundan başarılı bir etkileşim için kültürlerarası açıdan duyarlı bir kişinin sahip olması gereken en önemli unsurlarından biridir.

1.3.1.6. Önyargısız Olma

Kültürlerarası açıdan duyarsız kişiler etkileşimde yeterli verileri olmadan hemen sonuca atlama eğilimindedirler (Chen, 1997, s. 8). Bu önyargılı olma durumu, kişinin etkileşime henüz katılmadan bir sonuca varma eğilimini yansıtmakta ve bu da onların olumsuz bir tutum içinde olmalarına neden olmaktadır. Bu önyargıdaki duygulanım genellikle olumsuz olsa da bazı durumlarda olumlu önyargılar da görülmektedir. Ne var ki, kültürlerarası açıdan duyarlı kişilerin yargıya varmakta aceleci davranmamaları gerekmektedir.

Kültürlerarası etkileşimde önyargısız olmak, kültürlerarası farklılıklara karşı hoşnutluk duygusunun büyümesine eğilim göstermektedir (Chen, 1997, s. 8). Bu da etkileşime katılan kişiyi dikkatle dinlemek ve aceleci karar vermemekle olasıdır. Bu durumda diğer taraf da dikkatle dinlendiğinin farkında olmanın verdiği psikolojik bir tatmin duygusu ile kendisini mutlu hissedebilir.

1.3.2. Kültürlerarası Duyarlılığın Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi

Sosyal bilimler araştırmalarında karşılaşılan sorunlardan en önemlisi ölçme ve değerlendirmedir. Bu durum kültürlerarası duyarlılık için de geçerlidir. Kültürlerarası duyarlılığın değerlendirilmesi için yapılan başlıca ölçme araçlarına bu bölümde yer verilmektedir.

Kültürlerarası duyarlılığın ölçülmesi ve değerlendirilmesi uluslararası ya da çokkültürlü ortamlarda yaşayacak, eğitim alacak ve/veya çalışacak kişiler için yararlı olabilir. Bu durumda yurtdışında yaşayanlar ve çalışanların yanı sıra uluslararası firmalarda çalışanlar, öğretmen, doktor, hemşire gibi kendi toplumları içinde farklı kültürlerden insanlarla bir araya gelip etkileşimde bulunanlar ve hatta yabancı dil öğrenen kişilerin kültürlerarası duyarlılıkları değerlendirilebilir. Bu bölümde kişilerin kültürlerarası duyarlılıklarını ölçmek için geliştirilen bazı ölçeklere yer verilecektir.

- *Kültürlerarası Gelişim Envanteri*: Eğitimsel ve kurumsal sürümlere sahip olan Kültürlerarası Gelişim Envanteri (KGE) çevrimiçi olarak ya da kağıt-kalem formu olarak hazırlanmış 50 soruluk bir anket formudur. İngilizceye ek olarak,

bugüne kadar 13 dile çevrilmiş olan KGE yaklaşık 15-20 dakikada tamamlanabilecek bir ölçektir. Hammer, KGE'nin bireyler ve kurumların yanı sıra çok çeşitli sektörlerde de kullanıldığını belirtmektedir (2012, s. 116). Bireyler KGE'yi tamamladıktan sonra KGE web tabanlı analitik programı her bir kişinin yanıtını puanlamakta ve çeşitli raporlar oluşturmaktadır. Bu ölçekte yanıtlar birden-beşe kadar Likert tipi ölçekte puanlanmaktadır. KGE bir bireyin kültürlerarası yeterlilik düzeyini değerlendirmek için kullanılmaktadır. Ölçek, katılımcıların deneyimlerini şu açılardan tanımlamalarını sağlayan bağlamsal sorular içermektedir: (a) kültürlerarası hedefleri, (b) kültürel farklılıkları yönlendirmede karşılaştıkları zorluklar, (c) yurtdışındaki çalışmaları sırasında etraflarında karşılaştıkları kültürel farklılıklar, kritik (kültürlerarası) olaylar ve (d) bu kültürel farklılıkları yönlendirme. Bu sorulara verilen yanıtlar, KGE profil puanlarını, bireyin asıl deneyimleriyle ilişkilendirmek için kültürel bir temel oluşturmaktadır (Hammer, 2012, s. 117). Ölçeğe katılan bireyler sonuçlarını aldıklarında “Bu benim için ne anlama geliyor?” sorusu sürekli sorulmaktadır ve bu aşamada kendi üzerine düşünme süreci başlamaktadır. İnsanların en etkileyici bulduğu şey budur, çünkü bu süreç kültürlerarası duyarlılığın artmasına yol açarak bireylerin kendileri hakkında keşfetmelerini ve öğrenmelerini sağlamaktadır (Schmidt, 2009, s. 5).

- *Etnikmerkezcilik Ölçeği:* Grup dışı tutumları ve gruplar arası ilişkileri anlamadaki temel kavramlardan biri etnikmerkezciliktir. Sumner (1906, s. 13) etnikmerkezciliği bir kişinin üyesi olduğu kendi grubunu her şeyin merkezinde görmesi ve diğer her şeyi bunu referans alarak ölçmesi ve sınıflandırmasının teknik adı olarak tanımlamaktadır. Bireyin etnikmerkezcilik düzeyini ölçmek için Neuliep ve McCroskey (1997) 11 olumlu ve 11 olumsuz toplamda 22 maddeden oluşan genelleştirilmiş bir etnikmerkezcilik ölçeği geliştirmiştir. 5'li Likert tipi olan bu ölçekte yer alan 4, 7, 9, 12, 15 ve 19. maddeler ters çevrilerek puanlanmaktadır.
- *Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği:* Chen (1996)'ın yapmış olduğu kavramlaştırmaya dayanarak Chen ve Starosta (2000) kültürlerarası duyarlılığın ölçümü için altı bileşenin deneysel göstergesini yansıtan 73 madde geliştirmişlerdir. Her bir maddeyi cevaplamak için 5 puanlık Likert tipi ölçekten

yararlanılmıştır: “5= Kesinlikle katılıyorum”, “4=Katılıyorum”, “3=Kararsızım”, “2=Katılmıyorum”, “1=Kesinlikle Katılmıyorum”. Daha sonra araştırmacılar yaptıkları uygulamalarla maddelerin sayısını azaltmışlardır. 5 faktör ve bunlara karşılık gelen 24 maddelik kültürlerarası duyarlılık kavramının deneysel göstergeliğini yansıtan bir ölçek oluşturmuşlardır. Bu ölçekteki ilk faktör *Kültürlerarası Etkileşime Katılım* katılımcıların kültürlerarası iletişime katılımıyla ilgili duygularıdır ve 1, 11, 13, 21, 22, 23, 24. maddeler bu faktörü sorgulamaktadır. *Kültürel Farklılıklara Saygı Duyma* katılımcıların etkileşimde bulundukları kişinin kültürünü ve fikirlerini hoş görmesi ve alışmasıdır. Bu faktör, ölçekteki 2, 7, 8, 16, 18, 20. maddeler ile irdelenmektedir. *Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven*, katılımcıların kültürlerarası ortamlarda nasıl kendilerinden emin olduklarını anlamaya ilgilidir ve ölçekteki 3, 4, 5, 6, 10. maddeler bu faktörü sorgulamaktadır. *Kültürlerarası Etkileşimden Zevk Alma*, katılımcıların farklı kültürlerden insanlarla iletişimlerinde olumlu ya da olumsuz tepkileri incelemektedir ve ölçekteki 9, 12, 15. maddeler bunu ölçmeye yöneliktir. *Kültürlerarası Etkileşimde Dikkatli Olma*, katılımcıların etkileşimde neler olduğunu anlamaya yönelik çabalarının incelenmesiyle ilgilidir ve bu faktör ölçekteki 14, 17, 19. maddeler ile ölçülmektedir. 2, 4, 7, 9, 12, 15, 18, 20 ve 22. maddeler ters çevrilerek puanlanmaktadır (Chen ve Starosta, 2000). Orijinal ölçeğin güvenirlik çalışması kapsamında gerçekleştirilen iki ayrı uygulamada hesaplanan Cronbach Alpha katsayıları .86 ve .88’dir.

Bu çalışmada Türkiye’de yaşamaya başlayan ve Türkçe eğitimi almakta olan uluslararası öğrencilerin ve yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezci tutumlarının değerlendirilmeleri yapılmaktadır. Bu değerlendirmeleri yapmak için Türkçeye Üstün (2011) tarafından uyarlanan, Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ile Neuliep ve McCroskey (1997) tarafından geliştirilen Etnikmerkezcilik Ölçeği kullanılmaktadır.

2. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, bu çalışmanın araştırma deseni, veri toplama ve analiz süreçleri ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur. Öncelikle genel araştırma kuramı, deseni, katılımcılar açılarak, veri toplama araçları ve veri analizi tartışılmıştır. Ayrıca bu bölümde, araştırma sırasında uygulanan Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği (Chen ve Starosta, 2000) ve Etnikmerkezcilik Ölçeği (Neuliep ve McCroskey, 1997) değerlendirme ölçütleri ile araştırmanın başlıkları, tüm veri toplama süreci açıklanmıştır.

2.1. DESEN

Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde kültürlerarası iletişim bağlamında uluslararası öğrencilerin ve öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık gelişimlerini inceleyen ve uluslararası öğrenciler için hazırlanmış olan Türkçe öğretim ders kitaplarının kültürlerarası duyarlılık görünümelerini değerlendiren bu çalışmada karma yöntem kullanılarak bir durum çalışması ortaya koyulmuştur. Durum çalışması daha geniş bir birim kümesine genelleme yapmak amacıyla tek bir birimin yoğun bir şekilde incelenmesi olarak tanımlanabilir (Gerring, 2004, s. 341). Genel olarak dört tür durum çalışması deseninden söz edilmektedir: bütüncül tek durum deseni, iç içe geçmiş tek durum deseni, bütüncül çoklu durum deseni ve iç içe geçmiş çoklu durum deseni. Araştırmada bütüncül çoklu durum deseni gerçekleştirilmiştir. “Bütüncül çoklu durum deseninde, birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durum söz konusudur. Her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 187).

Bu araştırmanın veri toplama yöntemi olarak karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri ölçekler yoluyla, nitel verileri ise doküman incelemesi için geliştirilen değerlendirme ölçütleri yoluyla toplanmıştır. Creswell (2019, s. 2), karma yöntemi “araştırmacının, araştırma problemlerini anlamak için hem nicel veriler hem de nitel veriler topladığı iki veri setini birbiriyle bütünleştirdiği ve daha sonra bu iki veri setini

bütünleştirmenin avantajlarını kullandığı bir araştırma yaklaşımı” olarak tanımlamaktadır. Cresswell’e göre (2019, s. 2) “bu yaklaşımın temel varsayımı, araştırmacının istatistiki eğilimleri (nicel veriler), kişisel deneyimlerle (nitel veriler) birleştirmesinin, araştırma problemini daha iyi anlamak için bu yöntemlerden herhangi birini yalnız başına kullanmaya kıyasla daha fazla avantajlı olacaktır.”

2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırma Çukurova Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören uluslararası öğrenciler ve uluslararası öğrencilere Türkçe dersi veren öğretiler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonunun 23 Temmuz 2019 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş ve etik açıdan uygun bulunmuştur (bkz. Ek 1). Belirlenen ölçeklerin uygulaması 2019-2020 ve 2021-2022 eğitim öğretim yıllarında Türkçe öğrenimi gören uluslararası öğrencilere ve gönüllülük esasında çalışmaya katılmak isteyen öğretilere yapılmıştır. Araştırmada ilgili üniversiteden toplanacak olan verilerin değerlendirilebilmesi açısından çalışmanın doküman incelemesi örneklemini bu üniversitede ders kitabı olarak kullanılan “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe” ders kitapları ile hem Türkiye dışında hem de Türkiye’de Türkçe öğretmek için kullanılan “Yedi İklim Türkçe” ders kitapları oluşturmuştur. Veriler araştırmacı tarafından tümevarım yoluyla geliştirilen ölçütler doğrultusunda incelenmiştir.

2.2.1. Çalışma Grubu

Öğrenciler

Araştırmanın ölçek uygulaması yoluyla nicel verilerin toplandığı çalışma grubu 2019-2020 ve 2021-2022 öğretim yıllarında Çukurova Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören toplam 155 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri toplama araçları olan Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ve Etnikmerkezcilik Ölçeği ile beraber verilen Kişisel Bilgi Formunda (bkz. Ek 4) öğrenciler araştırmaların alt problemleri doğrultusunda cinsiyetlerini, yaşlarını, geldikleri ülkeleri, anadilleri ile ülkelerinin resmî dillerinin farklı olup olmama durumunu, yetiştikleri yerleşim

birimlerini, yabancı dil bilme durumlarını, Türkiye’de bulunma sürelerini, Türkiye’de ikamet ettikleri yerleri, Türkiye’den başka bir ülkeden bulunup bulunmama durumunu, farklı ülkelere ve/veya kültürlerden arkadaşla sahip olup olmama durumunu, farklı kültüre sahip başka bir ülkede yaşama isteklerini, farklı ülkelerin kitle iletişim araçlarını takip etme durumlarını ve sosyal medyada farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurma durumlarını belirtmişlerdir.

Öğreticiler

Araştırmanın ölçek uygulaması yoluyla nicel verilerin toplandığı ikinci çalışma grubu uluslararası öğrencilere Türkçe dersi veren öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışmaya 109 öğretici gönüllülük esasıyla katılmıştır.

Veri toplama araçları olan Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ve Etnikmerkezcilik Ölçeği ile beraber verilen Kişisel Bilgi Formunda (bkz. Ek 5) öğretmenlerin alt problemleri doğrultusunda cinsiyetlerini, yaşlarını, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretim sürelerini, yetiştikleri yerleşim birimlerini, yetiştikleri coğrafi bölgeleri, yurt dışında bulunup bulunmama durumunu, farklı ülkelere ve/veya kültürlerden arkadaşla sahip olup olmama durumunu, farklı ülkelerin kitle iletişim araçlarını takip etme durumlarını ve sosyal medyada farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurma durumlarını belirtmişlerdir.

Ders Kitapları

Araştırma kapsamında, A1 ve A2 düzeyi başlangıç düzeyleri olduğundan bu kitaplarda temel dil becerilerine yönelik etkinliklere ve uygulamalara ağırlık verildiği, bu nedenle de kültürel aktarıma fazla yer verilmediği gözlemlenmiştir. Bununla beraber C1 düzeyinde de derin bir şekilde kültürel içerikler bulunduğundan çalışma kapsamında B1 ve B2 ders kitapları tercih edilmiştir. Araştırmada ilgili Türkçe öğretim merkezinde 2019-2020 ve 2021-2022 öğretim döneminde kullanılmış olan ve hem Türkiye’de hem de Türkiye dışında Türkçe öğretim kurumlarında kullanılan ve aşağıda künyesi verilen ders kitapları incelemeye alınmıştır.

İncelenen Türkçe Ders Kitaplarının Künyeleri

Bölükbaş F. ve Yılmaz, M. Y. (Ed.) (2014). Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe B1 Ders Kitabı, İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

Bölükbaş F. ve Yılmaz, M. Y. (Ed.) (2014). Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe B2 Ders Kitabı, İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. ve Özdemir, C. (Ed.) (2015). Yedi İklim Türkçe B1 Ders Kitabı. Ankara: Yunus Emre Enstitüsü.

Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. ve Özdemir, C. (Ed.) (2015). Yedi İklim Türkçe B2 Ders Kitabı. Ankara: Yunus Emre Enstitüsü.

2.3. VERİ KAYNAKLARI VE VERİLERİN TOPLANMASI

Bu araştırmada, uluslararası öğrencilerin ve uluslararası öğrencilere Türkçe dersi veren öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini etkileyen etmenlerin saptanması amacıyla Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği; etnikmerkezcilik düzeylerini etkileyen etmenlerin saptanması amacıyla ise Etnikmerkezcilik Ölçeği kullanılmıştır. Uygulamanın öğrenciler ile ilgili olan kısmında ölçme araçları ile beraber uygulanmak üzere katılımcılara araştırmanın alt problemleriyle ilişkili sorularla bağlantılı olarak hazırlanmış bir kişisel bilgi formu verilmiştir. Bu uygulama gerçekleştirilmeden önce Çukurova Üniversitesi TÖMER Müdürlüğü'nden yazılı izin alınarak ilgili merkezdeki öğretim görevlileriyle birlikte sınıflara girilmiş ve öğrencilere araştırmanın amacı aktararak araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı belirtilmiştir. Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçekleri aynı anda uygulanmış ve kişisel bilgi formu ile ölçeklerin çalışma grubunda yer alan öğrenciler tarafından yanıtlanması yaklaşık 40 dakika sürmüştür.

Uygulamanın öğretmenler ile ilgili olan kısmında ise gönüllülük esasına dayanarak araştırmaya katılmak isteyen yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretmenlerine yüz yüze ya da çevrim içi ortamdan, araştırmanın öğretmenler ile ilgili olan alt problemleriyle ilişkili sorularla bağlantılı olarak hazırlanmış olan kişisel bilgi formu ve Kültürlerarası Duyarlılık ile Etnikmerkezcilik Ölçekleri aynı anda uygulanmıştır. Kişisel bilgi formu

ile ölçeklerin çalışma grubunda yer alan öğretmenler tarafından yanıtlanması yaklaşık 10 dakika sürmüştür.

Bu bölümde, yukarıda sözü edilen ölçme aracı olarak kullanılan ölçeklerin özelliklerine yer verilmiştir.

2.3.1. Veri Toplama Araçları

Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği

Uluslararası öğrencilerin ve uluslararası öğrencilere Türkçe dersi veren öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini ölçmek için, Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen ve Üstün (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği (bkz. Ek 2) kullanılmıştır. Ölçeğin 5 alt ölçeği bulunmaktadır: Kültürlerarası Etkileşime Katılım (1, 11, 13, 21, 22, 23, 24. maddeler), Kültürel Farklılıklara Saygı Duyma (2, 7, 8, 16, 18, 20. maddeler), Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven (3, 4, 5, 6, 10. maddeler), Kültürlerarası Etkileşimden Zevk Alma (9, 12, 15. maddeler), Kültürlerarası Etkileşime Özen Gösterme (14, 17, 19. maddeler).

Kültürel Duyarlılık Ölçeği (1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) kararsızım, (4) katılıyorum ve (5) kesinlikle katılıyorum şeklinde 5'li likert tipinde derecelendirmeye sahiptir. Ölçekte bulunan 2, 4, 7, 9, 12, 15, 18, 20 ve 22. maddeler ters çevrilerek puanlanmıştır. Orijinal ölçeğin güvenirlik çalışması kapsamında gerçekleştirilen iki ayrı uygulamada cronbach alpha değeri .86 ve .88 olarak hesaplanmıştır.

Bu çalışmada, ilgili ölçeğin Türkçeye uyarlanması amacıyla sırasıyla dil eşdeğerliği, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Üstün (2011) tarafından yapılmıştır. Geçerlik çalışması sırasında, ölçeğin Türkçeye uyarlanmış formunda yer alan maddelerin faktör yük değerlerine göre alt ölçeklere dağılımının, ölçeğin orijinal formuyla tutarlılık göstermediği saptanmıştır. Bunun üzerine ölçek sahibi ile iletişime geçilmiş, araştırmacıların önerisi ile orijinal formunda 5 faktörden oluşan ölçek Türkçe uyarlamasında tek faktörlü olarak analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda 19. madde, faktör yük değeri düşük olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekte yer alan diğer 23 madde dil eşdeğerliği, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sırasında kabul edilebilir değerler gösterdikleri için ölçekte değiştirilmemiştir.

Etnikmerkezcilik Ölçeği

Araştırma çerçevesinde uluslararası öğrencilerin ve yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrencilerinin etnikmerkezcilik düzeylerini etkileyen etmenlerin saptanması için kullanılan, Neuliep ve McCroskey (1997) tarafından geliştirilen ve Üstün tarafından Türkçeye uyarlanan 22 maddelik 5'li Likert tipi Etnikmerkezcilik Ölçeği (bkz. Ek 3) kullanılmıştır. Ölçekteki 4, 7, 9, 12, 15 ve 19. maddeler ters çevrilerek puanlanmıştır. Orijinal ölçeğin güvenirlik çalışmasında cronbach alfa katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır.

Bu çalışmada kullanılan Etnikmerkezcilik Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması amacıyla sırasıyla dil eşdeğerliği, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Üstün (2011) tarafından yapılmıştır. Geçerlik çalışması kapsamında yapılan faktör analizi sonucunda 10. ve 19. maddelerin faktör yüklerinin .30'un altında çıkmasından dolayı bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekte bulunan diğer 20 madde dil eşdeğerliği, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sırasında kabul edilebilir değerler gösterdikleri için değiştirilmemiştir.

2.4. VERİLERİN ANALİZİ

2.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Anketin uygulanması sonucu elde edilen veriler IBM SPSS Statistics Versiyon 22.0 paket programı ile çözümlenmiştir. Araştırmanın alt problemleriyle ilişkili olarak uluslararası öğrencilerin ve uluslararası öğrencilere Türkçe dersi veren öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerinde bazı değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın bağımlı değişkenleri, öğrencilerin ve uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri; bağımsız değişkenleri ise uluslararası öğrenciler için cinsiyet, yaş, geldikleri ülkelerin bulunduğu kıtalar, yetiştikleri yerleşim birimi, yabancı dil bilgileri, Türkiye'de bulunma süreleri, Türkiye'de ikamet etme şekilleri, Türkiye'den başka bir ülkede bulunma durumları, farklı kültürlerden ve/veya ülkelere arkadaşına sahip olup olmama durumu, farklı ülkelerin/kültürlerin kitle iletişim araçlarını takip etme sıklığı ve sosyal medyada farklı kültürlerde insanlarla

iletişim kurma sıklığıdır. Uluslararası öğrencilere Türkçe dersi veren öğretmenler için ise cinsiyet, yaş, Türkçe dersi verme süreleri, yetiştikleri yerleşim birimleri ve coğrafi bölgeler, yurtdışında bulunma durumları, farklı kültürlerden ve/veya ülkelerden arkadaşına sahip olup olmama durumu, farklı ülkelerin/kültürlerin kitle iletişim araçlarını takip etme sıklığı ve sosyal medyada farklı kültürlerde insanlarla iletişim kurma sıklığıdır.

Verilerin analizinde gruplar arasında sayısal ölçümlerin karşılaştırılmasında varsayımların sağlanması durumunda bağımsız gruplarda T testi, varsayımların sağlanmaması durumunda ise Mann Whitney U testi kullanılmıştır. İki'den fazla grubun sayısal ölçümlerinin genel karşılaştırılmasında varsayımların sağlanması durumunda Tek Yönlü Varyans Analizi, varsayımların sağlanmaması durumunda ise Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Bu karşılaştırmalarda anlamlı bulunan durumlar için grupların ikili karşılaştırmalarında varsayımların sağlanması durumunda grup içi varyansların homojen olup olmamasına göre Tukey, Games&Howell testleri kullanılmıştır.

Grupların ikili karşılaştırmalarında varsayımların sağlanmaması durumunda ise Bonferroni düzeltmesi yapılmış Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Kategorik ölçümler sayı ve yüzde olarak, sayısal ölçümlerse ortalama ve standart sapma (gerekli yerlerde ortanca ve minimum - maksimum) olarak özetlenmiştir. Tüm testlerde istatistiksel önem düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

2.4.2. Doküman İncelemesi

Araştırmanın amaçlarından biri olan yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarının kültürlerarası duyarlılık görünümünün değerlendirilmesi için nitel verilerin analizinde doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 187). Bu çalışmada örneklem olarak seçilen ders kitapları kültürlerarası duyarlılık görünümleri açısından incelendiği için doküman incelenmesi yöntemi, çalışmanın amacıyla örtüşmektedir.

Araştırmanın evrenini yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki ders kitapları oluşturmaktadır. Ancak yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi amacıyla hazırlanmış olan tüm ders kitaplarının araştırmaya dâhil edilmesi mümkün olmadığından araştırmanın örneklemini olarak Türkiye’de Türkçe öğretim kurumlarında ders kitabı olarak tercih edilen ve aynı zamanda araştırmada nicel verilerin toplandığı ilgili Türkçe öğretim merkezinde 2019-2020 ve 2021-2022 öğretim döneminde kullanılan, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi’nin hazırladığı “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Eğitim Seti” ile hem Türkiye dışında hem de Türkiye’de Türkçe öğretmek için seçilen, Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanmış “Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti” belirlenmiştir. Çalışma kapsamı nedeniyle bu öğretim setlerinin B1 ve B2 seviye ders kitapları ile sınırlı tutulmuştur.

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Eğitim Seti ders kitapları 6 üniteden oluşmakta ve her ünite 3 bölüm yer almaktadır. Her bölümde sırasıyla hazırlık çalışması, okuma becerisini geliştirmeye yönelik metin ve alıştırmalar, “ya siz” bölümü, dilbilgisi konu anlatımı ve alıştırmaları, dinleme becerisini geliştirmeye yönelik metinler ve alıştırmalar, konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler ve varsa metinler, yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler ve varsa metinler bulunmaktadır. Bunun yanı sıra her ünite sonunda “izle-öğren” bölümünde videolar ile alıştırmalar, “günlük ifadeler” bölümü, “kendini çek” bölümü, “mikrofon sende” bölümü ve “kültürden kültüre” bölümü yer almaktadır. Bazı ünite sonlarında “eğlenelim öğrenelim” ve/veya “bir adım ötesi” bölümlerine de yer verildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra her ünite sonunda öğrencilerin öğrendikleri dilbilgisi yapı ve sözcükleri ölçmek amacıyla hazırlanmış olan alıştırmaların bulunduğu “neler öğrendik” bölümü ve o bölümde hedeflenen becerilere yönelik öğrencilerin kendilerini ölçmeleri için “öz değerlendirme” bölümü bulunmaktadır.

Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti ders kitaplarında ise 8 ünite ve her ünite altında 3 bölüm bulunmaktadır. Bölümlerde üniteye hazırlık, okuma becerisini geliştirmeye yönelik metinler ve alıştırmalar, dinleme becerisi geliştirmeye yönelik metinler ve alıştırmalar, dilbilgisi alıştırmaları, konuşma etkinlikleri ve varsa metinler, yazma etkinlikleri ve varsa metinler, “kelime dünyası” bölümleri yer almaktadır. Ancak Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Eğitim Seti ders kitaplarının aksine Yedi İklim Türkçe Seti ders kitaplarında bir bölüm içinde birden fazla okuma, dinleme,

yazma etkinlikleri görülmektedir. Her ünite sonunda serbest okuma metinleri ve öğrencilerin öğrendikleri dilbilgisi yapı ve sözcükleri ölçmek amacıyla hazırlanmış olan “değerlendirme” bölümü bulunmaktadır.

Bu çalışmada sınıflandırma sırasında belirlenen ders kitaplarında yer alan hazırlık çalışmaları, okuma ve dinleme metinleri, serbest okuma/kültürden kültüre/eğlenelim öğrenelim metinleri, video metinleri, varsa konuşma ve yazma etkinliklerinde yer alan metinlerde yer alan kültürel öğeler saptanmış ve belirli bir bağlam sunmadan yer verilen bilgiler, isim listesi de olsa kültürel içerik olarak kabul edilmiştir. Bunun yanı sıra sadece hedef kültüre ait kültürel öğeler değil aynı zamanda farklı kültürlere ait kültürel öğeler de çalışma kapsamında değerlendirmeye alınmıştır.

Belirlenen ders kitapları, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçütlere göre kültürlerarası duyarlılık görünüşleri bakımından değerlendirilmiştir. Bu ölçütlerin belirlenmesinde aşağıdaki bilgilerden yararlanılmıştır:

Chen’e (1997, s. 4) göre bireylerin kültürel açıdan çeşitlilik gösteren bir toplumda başarılı bir şekilde yaşayabilmesine yardımcı olan en önemli becerilerden biri kültürlerarası duyarlılıktır. Diğer bir deyişle kültürlerarası açıdan duyarlı bir birey kültürel açıdan çeşitliliğe sahip bir toplumda başarılı bir şekilde yaşayabilir. Bu düşünceden hareketle, bu çalışmada belirlenen kitaplarda kültürel öğelerin kültürel çeşitlilik anlayışını yansıtacak unsur ve/veya etkinlikler bulundurması durumu incelenmektedir. Çalışmada kültürel öğeler belirlenerek sınıflama yoluna gidilmiştir. Bu sınıflama yapılırken Okur ve Keskin (2013) tarafından yapılan çalışma ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı’nda (Türkiye Maarif Vakfı, 2020) sıralanan sosyokültürel bilgiler göz önünde bulundurularak kültürel öğeler 7 ana başlığa ve bunların altında alt başlıklara ayrılmıştır. Belirlenen ders kitaplarında bu sınıflandırmadaki kültürel öğelerden hangilerinin bulunduğu ve bu öğelerin dağılımları saptanmaya çalışılmıştır. Bu sınıflandırma esnasında belirlemenin kolay olduğu öğelerin yanında hangi alt öge sınıfına ait olduğu hususunda karar vermekte zorlanılan kavramlarla da karşılaşmıştır. Bu kavramlar kültürün doğası gereği insan ve kültür arasında mutlak sınırların bulunmamasından dolayı kültürel temsil niteliği en baskın olan özellik göz önünde bulundurularak araştırmacıların sezgilerine dayanarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmaya ek madde olarak Brumfit (1996) terminolojisinde “tarafsızlık” olarak bilinen ve Aliakbari (2005) tarafından yapılan araştırmada yer

verilen bir kategori olan ve belirli bir kültürü ifade etmeyen tarafsız bilgiye dayanan içerikler bu çalışmada da “Kültürel tarafsızlık” olarak ayrı bir kapsamda değerlendirilmiştir. Aşağıdaki kültürel öğeler sınıflandırmasına dayanarak elde edilen bulgular, Bulgular bölümünde ayrı tablolarda yorumlanmıştır.

Tablo 3. Kültürel Öğeler Sınıflandırması (Okur ve Keskin, 2013; Türkiye Maarif Vakfı, 2020)

1. Günlük yaşam: (a) yiyecek-içecek, (b) yemek zamanları, sofrada, (c) resmi tatilleri-çalışma zamanları, (d) boş zaman etkinlikleri-hobileri, (e) karşılıklı konuşmalarda yaşa, cinsiyete, yakınlık derecesine, sosyal statüye, resmîyete göre kullanılacak sözler, kalıp ifadeler ve davranışlar (f) yeme ve içme alışkanlıkları, (g) oyunlar, (h) spor, (i) diğerleri
2. Kişiler arası ilişkiler: (a) kişiler, (b) selamlaşma, vedalaşma ifade ve davranışları, (c) aile yapıları ve ilişkileri, kuşaklar arası ilişkiler, (d) siyasi ve dinî gruplar arası ilişkiler, (e) iş ortamındaki ilişkiler, (f) konuk etme – ikram ve hediyeler, (g) diğerleri
3. Değerler ve eğitim: (a) değerler, (b) inançlar, (c) eğitim, (d) dil ve tarih bilinci/ sevgisi
4. Dil, tarih ve sanat: (a) tarih, (b) dil, (c) sanat, (d) müzik (e) gösteri sanatları, (f) el sanatları geleneği, (g) mimarlık eserleri
5. Gelenekler ve folklor: (a) özel günler ve gelenekler, (b) sözlü anlatımlar ve sözlü gelenekler, (c) dini kurallara dayalı davranışlar, (d) doğum, evlilik ve ölüm gelenekleri, (e) festivaller, törenler, bayramlar, kutlamalar, (f) danslar, (g) toplumsal uygulamalar, ritüeller, bütöl inançlar, (h) halk bilgisi, evren ve doğa ile ilgili uygulamalar, (i) bölgesel kültür
6. Sosyal yaşam: (a) moda, (b) yasaklar, (c) alkış ve güzel hareketler, (d) meslek grupları, (e) barınma, (f) diğerleri
7. Coğrafya ve mekân: (a) ülkeler, şehirler ve/veya diğer yerleşim yerleri, (b) tarihi ve turistik yerler, (c) doğal zenginlikler, (d) kutsal ve dinî yerler, (e) diğerleri.
8. Kültürel tarafsızlık: Bilimle ilgili genel metinler, dünyaca tanınan kişilerin ve bilim adamlarının biyografileri, doğa olayları, belirli bir kültüre özgü bilgi içermeyen sağlık, beslenme, teknoloji, uzay, deniz gibi genel içerikler.

Deardorff (2004, s. 249) kültürlerarası duyarlılık kavramını şu şekilde tanımlamaktadır: “Kültürel farklılıkları anlamaya ve takdir etmeye yönelik olumlu duyguları geliştirmek için özsaygı, kendini izleme, açık fikirlilik, empati ve yargılamayı askıya alma anlamına gelen duygusal boyut”. Bu tanımdan hareketle çalışmada belirlenen ders kitaplarında öğrenciye kendi kültürü ile farklı kültürler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları gözlemleyip analiz etmelerine ve kendi kültürleri ile karşılaştırmalarına olanak veren unsurlar ve/veya etkinlikler araştırılmaktadır.

Bennett'e (2017 s. 4) göre kültürlerarası benzerliğin vurgulanması, yüzeysel farklılıkların insanlığın ortak evrensel çeşitliliği olarak algılandığı "hoşgörü"yü ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda belirlenen kitaplarda, öğrencilerin kendi kültürlerinden farklı kültürlere karşı hoşgörü geliştirmelerine yönelik unsurlar ve/veya etkinliklere yer verilip verilmediği incelenmektedir.

Bununla beraber Chen'in (1997, s.6) Adler ve Towne'den aktarımına göre kültürlerarası açıdan duyarlı bireylerin sahip olması gereken özellikler arasında "empati" kavramı, uzun zamandır kültürlerarası yeterliliğin merkez unsuru olarak tanınmaktadır. Bu nedenle belirlenen kitaplarda öğrencilerin kendi kültürlerinden farklı kültürlere sahip kişiler ile empati kurmasını sağlayacak unsurların ve/veya etkinliklerin bulunup bulunmadığı da çalışma çerçevesinde inceleme ölçütü olarak ele alınmaktadır.

Son olarak Deardorff'un (2006, s. 255) "açıklık, saygı (tüm kültürlere değer verme) ve merak ve keşif tutumları kültürlerarası yetkinlik için temel olarak görülmektedir" ifadesinden hareketle, belirlenen kitaplarda öğrencilerin farklı kültürlere karşı merak duymalarını sağlayan unsurlara ve/veya etkinliklere yer verilip verilmediği araştırılmaktadır.

Dolayısıyla bu makalede yapılan inceleme sırasında belirlenen kitaplarda bakılacak olan ölçütler özetle şu şekildedir:

- Kültürel çeşitlilik anlayışını (*günlük yaşam, kişiler arası ilişkiler, değerler ve eğitim, dil, tarih ve sanat, sosyal yaşam, gelenekler ve folklor, coğrafya ve mekânlar*) yansıtan unsurlar ve/veya etkinlikler bulunuyor mu?
- Öğrencilerin kendi kültürü ile farklı kültürler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları gözlemleyip analiz etmelerine ve kendi kültürleri ile karşılaştırmalarına olanak veren unsurlar ve/veya etkinlikler bulunuyor mu?
- Öğrencilerin kendi kültürlerinden farklı kültürlere karşı hoşgörü geliştirmelerine yönelik unsurlar ve/veya etkinlikler bulunuyor mu?
- Öğrencilerin kendi kültürlerinden farklı kültürlere sahip kişiler ile empati kurmasını sağlayan unsurlar ve/veya etkinlikler bulunuyor mu?
- Öğrencilerin farklı kültürlere karşı merak uyandırmasını sağlayan unsurlar ve/veya etkinlikler bulunuyor mu?

Bu bölümde, araştırmanın yöntemine dair gerekli bilgilere yer verilmiştir. Bir sonraki bölümde, çalışma kapsamında elde edilen verilerin analizine ayrıntılı bir şekilde yer verilmekte ve elde edilen bulgular ilgili alanyazın ışığında araştırma sorularıyla ilişkilendirilerek tartışılmaktadır.



3. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

3.1. ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN KÜLTÜRLERARASI DUYARLIK ÖLÇEĞİ VE ETNİKMERKEZCİLİK ÖLÇEĞİNE İLİŞKİN BULGULAR

3.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi “Uluslararası öğrencilerin cinsiyetleri ile kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirtilmektedir.

Verilerin analizi sonucunda çalışma grubunu oluşturan 155 öğrencinin 64’ünün (%41,3) kadın, 91’inin (%58,7) ise erkek olduğu görülmektedir.

Uluslararası öğrencilerin, cinsiyetlerine göre ölçeklerden aldıkları toplam puanlara ait standart sapma, ortalama ve p değerleri Tablo 4’te verilmektedir.

Tablo 4. *Uluslararası Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	Cinsiyet	N	Ort.	P
Kültürlerarası Duyarlılık	Kadın	64	84,44 ± 7,22	0,429
	Erkek	91	83,56 ± 7,41	
Etnikmerkezcilik	Kadın	64	53,86 ± 8,03	0,004
	Erkek	91	57,86 ± 8,79	

Tablo 4’te gösterilen cinsiyetin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik üzerindeki etkisi incelendiğinde değişkenlerin p değerlerine bakılmaktadır. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin p değeri 0,05’ten büyük olduğundan (p=0,429) cinsiyet değişkenine göre uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığını görülmektedir. Bu doğrultuda puan ortalamalarına bakıldığında

her iki grubun ortalama puanlarının çok yakın olduğu saptanmaktadır. Cinsiyetin kùltùrlerarası duyarlılık üzerindeki etkisini inceleyen araştırmacılar Bayles (2009), Spinthourakis, Karatzia-Stavlioti ve Roussakis (2009) ve Freitheim (2007) de çalışmalarıda elde ettikleri bulgulara kùltùrlerarası duyarlılık düzeylerinin cinsiyete göre değışmediğini tespit etmişlerdir.

Aynı tabloda Etnikmerkezcilik Ölçeğinin p değeri 0,005'ten küçük olduğundan ($p=0,004$) cinsiyetin etnikmerkezcilik düzeyi üzerinde etkisi olduğu sonucuna varılmaktadır. Elde edilen bulgulara göre erkek öğrencilerin etnikmerkezcilik düzeylerinin kadın öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Etnikmerkezcilik ve cinsiyet değışkeni üzerine yapılan çalışmalardan Neuliep, Chaudoir ve McCroskey (2001) tarafından yapılan araştırmanın bulguları da çalışmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Bu durum Eagly ve Wood'un (2012, s.462) öne sürdüğü, toplumlarda erkeklerin daha baskın, rekabetçi ve iddialı olduklarına; kadınların ise daha toplumsal, başkaları ile ilgilenen, bencil olmayan ve duygusal açıdan ifade sahibi olduklarına dair soyut ve genel inançlar bulunduğu açıklaması ile bağdaştırılabilir. Dolayısıyla bu durum erkek öğrencilerin kendi etnik gruplarını daha üstün görmelerine neden olabileceğinden kadınlara oranla daha yüksek etnikmerkezcilik düzeyine sahip olmalarına yol açabilir.

3.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi "Uluslararası öğrencilerin yaşları ile kùltùrlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?" şeklinde belirtilmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş gruplarına göre dağılımı ise Tablo 5'te gösterilmektedir:

Tablo 5. *Uluslararası Öğrencilerin Yaşlarına Göre Dağılımı*

Yaş	N	Ort.
18 yaş ve altı	37	23,9
19-20	42	27,1
21-22	22	14,2
23-24	18	11,6

25-26	11	7,1
27-28	11	7,1
29 yaş ve üstü	14	9,0

Tablo 5 incelendiğinde grubun büyük çoğunluğunun (%27,1) 19-20 yaşında olduğu görülmektedir. Bu grubu sırasıyla 18 yaş ve altı (%23,9), 21-22 yaş (%14,2), 23-24 yaş (%11,6), 29 yaş ve üstü (%9), 25-26 yaş (%7,1) ile 27-28 yaş (%7,1) olan grupların takip ettiği görülmektedir.

Uluslararası öğrencilerin, yaşlarına göre ölçeklerden aldıkları toplam puanlara ait standart sapma, ortalama ve p değerleri Tablo 6’da verilmektedir.

Tablo 6. *Uluslararası Öğrencilerin Yaşlarına Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	Yaş	N	Ort.	P
Kültürlerarası Duyarlılık	18 ve altı	37	78,95 ± 6,79	0,000
	19-20	42	82,76 ± 5,91	
	21-22	22	85,00 ± 7,62	
	23-24	18	87,78 ± 6,30	
	25-26	11	87,55 ± 4,80	
	27-28	11	87,45 ± 7,78	
	29 ve üstü	14	88,29 ± 6,87	
Etnikmerkezcilik	18 ve altı	37	55,59 ± 8,04	0,702
	19-20	42	56,33 ± 9,24	
	21-22	22	57,14 ± 9,63	
	23-24	18	55,78 ± 6,90	
	25-26	11	53,82 ± 12,42	
	27-28	11	59,18 ± 7,99	
	29 ve üstü	14	56,07 ± 7,07	

Tablo 6’da gösterilen yaştan kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik üzerindeki etkisi incelendiğinde değişkenlerin p değerlerine bakılmaktadır. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin p değeri 0,05’ten küçük olduğundan (p=0,000) yaştan kültürlerarası duyarlılık düzeyi üzerinde etkisi olduğu görülmektedir. Bu veriler doğrultusunda yaş arttıkça uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin de arttığı gözlemlenmektedir. Bu bulgu, alanda yapılan daha önceki çalışmaları da destekler niteliktedir. Moradi ve Ghanbanchi (2019) tarafından İranlı ve Çinli üniversite öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıklarının karşılaştırmalı olarak incelendiği

araştırmada hem İranlı hem de Çinli öğrencilerin yaşlarının arttıkça kültürlerarası duyarlılıklarının da arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca Segura-Robles ve Parra-Gonzalez'in (2019) de yaptıkları araştırmada kültürlerarası duyarlılık ve yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulmuş olması bu sonucu desteklemektedir.

Aynı tabloda Etnikmerkezcilik Ölçeğinin p değeri 0,005'ten büyük olduğundan ($p=0,702$) yaştan etnikmerkezcilik düzeyi üzerinde etkisi olmadığı sonucuna varılmaktadır.

3.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Anadili ve ülkesinin resmî dili farklı olan uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde belirtilmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin çokdilli olmaları durumunu saptamak amacıyla ankette anadilleri ile ülkelerinin resmî dillerinin farklı olup olmadığı sorulmuştur. Elde edilen verilere göre ankete katılan toplam 155 öğrenciden 85'i (%54,8) anadillerinin ülkelerinin resmî dillerinden farklı olduğunu, 70'i (%45,2) anadilleri ile ülkelerinin resmî dillerinin aynı olduğunu belirtmiştir.

Uluslararası öğrencilerin, anadili ve ülkesinin resmî dilinin farklı olması durumuna göre ölçeklerden aldıkları toplam puanlara ait standart sapma, ortalama ve p değerleri Tablo 7'de verilmektedir.

Tablo 7. Uluslararası Öğrencilerin Anadilleri ile Ülkelerinin Resmî Dillerinin Farklı Olması Durumuna Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		N	Ort.	P
Kültürlerarası Duyarlılık	Anadilleri ile Ülkesinin Resmî Dili Aynı	70	84,16 ± 7,57	0,754
	Anadilleri ile Ülkesinin Resmî Dili Farklı	85	83,73 ± 7,14	
Etnikmerkezcilik	Anadilleri ile Ülkesinin Resmî Dili Aynı	70	57,03 ± 8,73	0,286
	Anadilleri ile Ülkesinin Resmî Dili Farklı	85	55,53 ± 7,14	

	Farklı		8,64	
--	--------	--	------	--

Tablo 7’de uluslararası öğrencilerin ana dilleri ile ülkesinin resmî dilinin aynı ya da farklı olması değişkeninin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik üzerindeki etkisi incelendiğinde değişkenlerin p değerlerine bakılmaktadır. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin p değeri 0,05’ten büyük olduğundan ($p=0,754$) uluslararası öğrencilerin ana dilleri ile ülkelerinin resmî dillerinin farklı olması durumunun kültürlerarası duyarlılık düzeyi üzerinde etkisi olmadığı görülmektedir. Aynı tabloda Etnikmerkezcilik Ölçeğinin de p değeri 0,005’ten büyük olduğundan ($p=0,286$) uluslararası öğrencilerin ana dilleri ile ülkesinin resmî dilinin aynı ya da farklı olması değişkeninin etnikmerkezcilik düzeyi üzerinde etkisi olmadığı sonucuna varılmaktadır. Bu durumda araştırmaya katılan çokdilli uluslararası öğrenciler ile tekdilli uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında bir fark olmadığı söylenebilir.

Çokkültürlü bireylerin kültürel farklılıkların ayırdında olan, yeterince duyarlılık kazanmış ve farklı kültürel davranış örüntülerini beceriyle uygulayan birey olarak elbette kültürlerarası karşılaşmalarda yeterli olmaya tekkültürlülerden daha yakın olacağı (Kartarı, 2019, s. 163) düşüncesinden hareketle öğrencilerin çokdilli/çokkültürlü ülkelerden gelme durumlarının araştırma kapsamında önemli bir değişken olabileceği düşünülmüştür. Öğrencilerin çokdilli/çokkültürlü ülkelerden gelme durumlarını saptamak amacıyla ana dilleri ile resmî dillerinin aynı olup olmadığı sorulmuştur. Ancak araştırma bulgularına göre ana dili ile resmî dillerinin aynı olup olmaması durumunun kültürlerarası iletişim duyarlılığı ve etnikmerkezcilik düzeyleri açısından anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı saptanmıştır. Çalışmadan elde edilen bu sonuç Fretheim’in (2007) öğretmen grupları ile yaptığı araştırmada bulunan iki kültürlü ortamda yaşama yıllarına göre kültürlerarası duyarlılık gelişim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucu ile dolaylı olarak uyumludur.

3.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Yetiştikleri yerleşim birimlerine göre uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde belirtilmektedir.

Tablo 8’de uluslararası öğrencilerin yetiştikleri yerleşim birimlerinin büyüklüğüne göre dağılımı bulunmaktadır:

Tablo 8. *Uluslararası Öğrencilerin Yetiştikleri Yerleşim Birimlerine Göre Dağılımı*

Yerleşim Birimi	N	Ort.
Köy	19	12,3
İlçe	35	22,6
İl Merkezi	101	65,2

Tablo 8’de görüldüğü gibi ankete katılan öğrencilerden 101’i (%65,2) il merkezinde, 35’i (%22,6) ilçede, 19’u (%12,3) ise köyde yetişmiştir.

Uluslararası öğrencilerin, yerleşim birimlerine göre ölçeklerden aldıkları toplam puanlara ait ortalama, standart sapma ve p değerleri Tablo 9’da verilmektedir.

Tablo 9. *Uluslararası Öğrencilerin Yerleşim Birimlerine Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

		N	Ort.	P
Kültürlerarası Duyarlılık	Köy	19	83,79 ± 7,86	0,292
	İlçe	35	82,20 ± 6,11	
	İl Merkezi	101	84,55 ± 7,57	
Etnikmerkezcilik	Köy	19	60,00 ± 11,67	0,114
	İlçe	35	56,26 ± 6,64	
	İl Merkezi	101	55,48 ± 8,57	

Tablo 9’da yerleşim birimi değişkeninin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik üzerindeki etkisi incelendiğinde değişkenlerin p değerlerine bakılmaktadır. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin p değeri 0,05’ten büyük olduğundan (p=0,292)

uluslararası öğrencilerin yerleşim birimlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyi üzerinde etkisi olmadığı görülmektedir. Oysa Üstün'ün (2011), öğretmen adayları ile yapmış olduğu araştırmada ilde yetişen öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri köyde ve ilçede yetişen öğretmen adaylarına göre anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Aynı tabloda Etnikmerkezcilik Ölçeğinin de p değeri 0,005'ten büyük olduğundan ($p=0,114$) uluslararası öğrencilerin yerleşim birimi değişkeninin etnikmerkezcilik düzeyi üzerinde etkisi olmadığı sonucuna varılmaktadır. Bu bulgu Neuliep vd. (2001) tarafından yapılan çalışma bulguları tarafından desteklenmektedir. Neuliep vd.'nin (2001) üniversite öğrencileri ile yapmış olduğu araştırmada, yerleşim merkezinin büyüklüğü ile etnikmerkezcilik düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

3.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi “Yabancı dil bilgilerine göre uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde belirtilmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen anket verilerine göre ankete katılan 141 öğrenci (%91) yabancı dil bildiğini, 14 öğrenci (%9) ise yabancı dil bilmediğini belirtmiştir.

Bu bilgiler doğrultusunda uluslararası öğrencilerin, yabancı dil bilgilerine göre ölçeklerden aldıkları toplam puanlara ait standart sapma, ortalama ve p değerleri Tablo 10'da verilmektedir.

Tablo 10. Uluslararası Öğrencilerin Yabancı Dil Bilme Durumlarına Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Kültürlerarası Duyarlılık		N	Ort.	P
	Yabancı Dil Biliyor	141	84,03 ± 7,46	0,572
	Yabancı Dil Bilmiyor	14	82,86 ± 5,82	
Etnikmerkezcilik	Yabancı Dil Biliyor	141	56,05 ± 8,18	0,477
	Yabancı Dil Bilmiyor	14	57,79 ± 13,06	

Mann Whitney U testi sonucuna göre p değeri 0,05'ten küçükse bağımlı değişkende anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmaktadır. Tablo 10'da görüldüğü üzere yabancı dil değişkeninin p değeri 0,05'ten büyük olduğu için ($p=0,572$) yabancı dil bilgisinin kültürlerarası duyarlılık düzeyi ($p=0,572$) ve etnikmerkezcilik düzeyi ($p=0,477$) üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda yabancı dil bilen uluslararası öğrenciler ile bilmeyen öğrenciler arasında kültürlerarası duyarlılıkları ve etnikmerkezcilik düzeyleri açısından bir fark olmadığı gözlemlenmektedir. Dolayısıyla yabancı dil bilgisinin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerinde etken olmadığı söylenebilir. Bu bulgu Fretheim'in (2007) yaptığı araştırma sonucundan elde ettiği bulgular ile çelişmektedir. Söz konusu araştırmada en az bir yabancı dil konuşabilen katılımcıların kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin hiç yabancı dil bilmeyen katılımcılardan daha yüksek kültürlerarası duyarlılık düzeylerine sahip oldukları bulunmuştur. Bununla birlikte Fabregas Janerio, Kelsey ve Robinson (2012) ise yaptıkları araştırmada yabancı dil bilgisinin kültürlerarası duyarlılık üzerinde bir etkisi olmadığı sonucunu bulmuştur. Saygılı ve Kana (2018) ise yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılığın alt boyutlarından "kültürlerarası farklılıklara saygı", "kültürlerarası etkileşimde katılım", "kültürlerarası etkileşimde ön yargı", "kültürlerarası etkileşimde özen" alt boyutlarıyla yabancı dil bilme durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonuçlarında dikkat çeken bir nokta ise çalışmaya katılan 155 öğrenciden 141'inin yabancı dil bilmesi, yalnızca 14'ünün yabancı dil bilmemesi durumudur. Böylesi bir sayısal dağılımda sonuçların anlamlı çıkmaması normal kabul edilebilir. Dolayısıyla, yabancı dil bilgisine sahip olma değişkeninin uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılığını geliştirme ve etnikmerkezcilik düzeyleri üzerindeki etkililiğinin yapılacak farklı araştırmalar kapsamında daha derinlemesine araştırılması gerektiği düşünülmektedir.

3.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemi “Ülkelerine göre uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde belirtilmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler çeşitli sonuçlar içerdiğinden istatistik analizinde anlamlı sonuçlara ulaşabilmek için bulundukları kıtalara göre sınıflandırılmıştır. Buna göre ankete katılan toplam 155 öğrenciden 95’i (%61,3) Asya kıtasında bulunan ülkelerden, 60’ı (%38,7) ise Afrika kıtasında bulunan ülkelerden gelmiştir.

Uluslararası öğrencilerin, ülkelerinin bulunduğu kıtalara göre ölçeklerden aldıkları toplam puanlara ait standart sapma, ortalama ve p değerleri Tablo 11’de verilmektedir.

Tablo 11. Uluslararası Öğrencilerin Geldikleri Ülkelerin Kıtalarına Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Kültürlerarası Duyarlılık		N	Ort.	P
	Asya	95	82,93 ± 7,53	0,038
	Afrika	60	85,50 ± 6,73	
Etnikmerkezcilik	Asya	33	55,32 ± 7,83	0,108
	Afrika	45	57,62 ± 9,78	

Tablo 11’de gösterilen tabloda uluslararası öğrencilerin geldikleri ülkelerin bulunduğu kıtalara göre kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik üzerindeki etkisi incelendiğinde değişkenlerin p değerlerine bakılmaktadır. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin p değeri 0,05’ten küçük olduğundan (p=0,001) uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında geldikleri ülkelerin bulundukları kıtalara göre anlamlı fark olduğu sonucuna varılmaktadır. Hangi gruplar arasında anlamlı farkın olduğu ise Tablo 12’de gösterilmektedir:

Tablo 12. Uluslararası Öğrencilerin Geldikleri Ülkelerin Kıtalarına Göre Kültürlerarası Duyarlılık Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Kıta	N	Ort.
Asya	95	72,07
Afrika	60	87,38

Tablo 12’de görüldüğü üzere Afrika ülkelerinden gelen öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıkları, Asya ülkelerinden gelen öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç ülkeler arasındaki kültürel geçmişleri, göç alma durumları, politik yönetsel özellikleri gibi değişkenlik gösteren özelliklerin, o ülkelerin kültürünün üyelerine de yansması olarak açıklanabilir. Dolayısıyla farklı ülkelere gelen öğrencilerin farklı kültürlerarası duyarlılıklara sahip olmaları beklenen bir sonuçtur.

Bununla birlikte Tablo 11’de Etnikmerkezcilik Ölçeğinin p değeri 0,005’ten büyük olduğundan ($p=0,108$) uluslararası öğrencilerin geldikleri ülkelerin kıtalarının etnikmerkezcilik düzeyi üzerinde etkisi olmadığı sonucuna varılmaktadır.

3.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın yedinci alt problemi “Türkiye’de bulunma sürelerine göre uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde belirtilmektedir.

Araştırmaya katılan uluslararası öğrencilerin Türkiye’de bulunma sürelerine göre dağılımları Tablo 13’te gösterilmektedir:

Tablo 13. *Uluslararası Öğrencilerin Türkiye’de Bulunma Sürelerine Göre Dağılımı*

Türkiye’de Bulunma Süreleri	N	Ort.
0-6 Ay	96	61,9
6-12 Ay	42	27,1
12 Ay Üzeri	17	11,0

Tablo 13 incelendiğinde grubun büyük çoğunluğunun (%61,9) 0-6 ay arasında Türkiye’de bulunduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak ilgili kurumda öğrenim görmekte olan öğrencilerin birçoğunun Türkiye’ye geldikten hemen sonra öğrenim gören burslu öğrenciler olmasıdır. Bu grubu sırası ile 7-12 ay süredir Türkiye’de bulunan öğrenciler (%27,1) ve 12 ay üzeri süredir Türkiye’de bulunan öğrenciler (%11) takip etmektedir.

Uluslararası öğrencilerin, Türkiye’de bulunma sürelerine göre ölçeklerden aldıkları toplam puanlara ait standart sapma, ortalama ve p değerleri Tablo 14’te verilmektedir.

Tablo 14. *Uluslararası Öğrencilerin Türkiye’de Bulunma Sürelerine Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Kültürlerarası Duyarlılık		N	Ort.	P
	0-6 Ay	96	85,22 ± 7,26	0,001
	7-12 Ay	42	80,43 ± 5,67	
	12 Ay Üzeri	17	85,24 ± 8,75	
Etnikmerkezcilik	0-6 Ay	96	57,20 ± 8,97	0,245
	6-12 Ay	42	55,29 ± 8,65	
	12 Ay Üzeri	17	52,88 ± 6,10	

Tablo 14’te uluslararası öğrencilerin Türkiye’de bulunma sürelerinin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik üzerindeki etkisi incelendiğinde değişkenlerin p değerlerine bakılmaktadır. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin p değeri 0,05’ten küçük olduğundan ($p=0,001$) uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında Türkiye’de bulunma sürelerine göre anlamlı fark olduğu sonucuna varılmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre uluslararası öğrencilerin Türkiye’de bulunma sürelerinin arttıkça kültürlerarası duyarlılıklarının da arttığı tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin kültürlerarası deneyim yaşamalarıyla beraber farklı kültürler ile iletişimlerinin yoğunlaşma ve bunun sonucunda da bu kültürlerle karşı daha olumlu yaklaşımları olarak açıklanabilir. Ancak çalışmada elde edilen bu sonuç Ayas (2006) tarafından yapılan araştırmanın sonucu ile çelişmektedir. Ayas (2006) yapmış olduğu araştırma sonucunda kültürlerarası deneyime sahip olan bireyler ile olmayanlar arasında kültürlerarası duyarlılık açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varmıştır.

Bununla birlikte aynı tabloda Etnikmerkezcilik Ölçeğinin p değeri 0,005’ten büyük olduğundan ($p=0,245$) Türkiye’de bulunma sürelerinin etnikmerkezcilik düzeyi üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna varılmaktadır. Türkiye’de bulunma sürelerinin uluslararası öğrencilerin etnikmerkezcilik düzeyi üzerinde etkisi olmadığı saptanmıştır.

3.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Türkiye’de ikamet etme şekillerine göre uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde belirtilmektedir.

Elde edilen verilerin analizi sonucunda 121 öğrenci (%78,1) yurttta, 34 öğrenci (%21,9) ise evde kaldığını belirtmiştir. Yukarıda ifade edildiği üzere ankete katılan kişiler büyük oranda burslu öğrencilerden oluştuğundan dolayı yurttta ikamet edenlerin sayısının çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Türkiye’de ikamet etme şekillerine göre kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek için uygulanan analizler sonucunda uluslararası öğrencilerin ölçeklerden aldıkları toplam puanlara ait ortalama, standart sapma ve p değerleri Tablo 15’te verilmektedir.

Tablo 15. *Uluslararası Öğrencilerin Türkiye’de İkamet Etme Şekillerine Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Kültürlerarası Duyarlılık		N	Ort.	P
	Evde	34	85,56 ± 7,93	0,141
	Yurttta	121	83,46 ± 7,11	
Etnikmerkezcilik	Evde	34	55,68 ± 7,55	0,689
	Yurttta	121	56,36 ± 9,00	

Tablo 15’te Türkiye’de ikamet etme şekli değişkeninin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik üzerindeki etkisi incelendiğinde değişkenlerin p değerlerine bakılmaktadır. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin p değeri 0,05’ten büyük olduğundan (p=0,141) uluslararası öğrencilerin Türkiye’de ikamet etme şekillerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyi üzerinde etkisi olmadığı görülmektedir. Aynı tabloda Etnikmerkezcilik Ölçeğinin de p değeri 0,005’ten büyük olduğundan (p=0,689) uluslararası öğrencilerin Türkiye’de ikamet etme şekli değişkeninin etnikmerkezcilik düzeyi üzerinde etkisi olmadığı sonucuna varılmaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda uluslararası öğrencilerin Türkiye’de ikamet etme şekillerinin öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıkları ve etnikmerkezcilik düzeylerinde bir etken olmadığı

söylenbilir. Bununla beraber hem katılımcıların Türkiye’de ikamet etme şekilleri arasındaki sayı değerlerinde ortaya çıkan farkın hem de katılımcıların çoğunun (%61,9) Türkiye’de bulunma sürelerinin 0-6 ay arasında olmasının çalışmanın sonucu etkileyebileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

3.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Türkiye’den başka yabancı bir ülkede bulunma durumlarına göre uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde belirtilmektedir.

Araştırma verilerinden elde edilen sonuçlara göre ankete katılan 99 öğrenci (%63,9) başka bir ülkede bulunduğunu, 56 öğrenci (%36,1) ise başka bir ülkede bulunmadığını belirtmiştir.

Uluslararası öğrencilerin, ölçeklerden aldıkları toplam puanlara ait ortalama, standart sapma ve p değerleri Tablo 16’da verilmektedir.

Tablo 16. *Uluslararası Öğrencilerin Başka Bir Ülkede Bulunma Durumlarına Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Kültürlerarası Duyarlılık		N	Ort.	P
	Evet	56	85,34 ± 7,51	0,067
	Hayır	99	83,12 ± 7,12	
Etnikmerkezcilik	Evet	56	56,52 ± 6,70	0,712
	Hayır	99	56,03 ± 9,66	

Tablo 16’da görüldüğü gibi Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği için yapılan analiz sonucu elde edilen p değerinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($p>0,005$, $p=0,067$). Verilerin analizinde elde edilen sonuçlar incelendiğinde bu değişkenin kültürlerarası duyarlılığı etkileme durumunun sınırdaki kabul edilebilecek bir puanla negatif çıktığı görülmüştür. Bu durumda, önceki araştırma alt problemlerinden biri olan “Türkiye’de bulunma sürelerine göre uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı fark var mı?” sonuçlarında yapılan değerlendirmelere ve bu konuda yapılan daha önceki araştırmalara dayanarak yurt dışı deneyiminin uluslararası öğrenciler açısından kültürlerarası duyarlılıklarında anlamlı fark yarattığı söylenebilir.

Etnikmerkezcilik açısından bakıldığında yapılan analizlerden elde edilen p değerinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($p>0,005$, $p=0,712$). Bu sonuçlar doğrultusunda kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri üzerinde öğrencilerin başka bir ülkede bulunma durumunun bir etken olmadığı söylenebilir. Benzer şekilde Neuliep vd.'nin (2001) yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarında da yurt dışına seyahat değişkeni bireylerin etnikmerkezcilik düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir. Bu bulgu, elde edilen bulgu ile uyumludur.

3.1.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın onuncu alt problemi “Farklı ülkelerden ve/veya kültürlerden arkadaşına sahip olma durumuna göre uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde belirtilmektedir.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde 138 öğrenci (%89) farklı kültürden bir arkadaşına sahiptir ve 17 öğrenci (%11) ise farklı kültürden bir arkadaşına sahip değildir.

Uluslararası öğrencilerin, farklı ülkelerden ve/veya kültürlerden arkadaşına sahip olma durumuna göre ölçeklerden aldıkları toplam puanlara ait ortalama, standart sapma ve p değerleri Tablo 17’de verilmektedir.

Tablo 17. Uluslararası Öğrencilerin Farklı Ülkelerden ve/veya Kültürlerden Arkadaşına Sahip Olma Durumuna Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Kültürlerarası Duyarlılık		N	Ort.	P
	Farklı Ülkelerden ve/veya Kültürlerden Arkadaşına Sahip Olma	138	84,61 ± 7,25	0,000
Etnikmerkezcilik	Farklı Ülkelerden ve/veya Kültürlerden Arkadaşına Sahip Olmama	17	78,35 ± 5,39	
	Farklı Ülkelerden ve/veya Kültürlerden Arkadaşına Sahip Olma	138	56,36 ± 8,48	0,612
Etnikmerkezcilik	Farklı Ülkelerden ve/veya Kültürlerden Arkadaşına Sahip Olmama	17	55,00 ± 10,43	

Farklı ülkelerden ve/veya kültürlerden arkadaşına sahip olma durumlarına göre uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla parametrik olmayan testler uygulanmıştır. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği sonucuna göre p değeri 0,05'ten küçükse bağımlı değişkende anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmaktadır. Tablo 17'de görüldüğü üzere farklı ülkelerden ve/veya kültürlerden arkadaşına sahip olma değişkeninin p değeri 0,05'ten küçük olduğu için ($p=0,000$) farklı ülkelerden ve/veya kültürlerden arkadaşına sahip olma durumunun kültürlerarası duyarlılık düzeyini istatistiksel açıdan etkilediği varsayılmaktadır. Hangi gruplar arasında anlamlı farkın olduğu ise Tablo 18'de gösterilmektedir:

Tablo 18. *Uluslararası Öğrencilerin Farklı Ülkelerden ve/veya Kültürlerden Arkadaşına Sahip Olma Durumlarına Göre Kültürlerarası Duyarlılık Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu*

	N	Ort.
Evet	138	82,51
Hayır	17	41,41

Tablo 18'de görüldüğü üzere farklı ülkelerden ve/veya kültürlerden arkadaşına sahip öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıkları, sahip olmayan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Alanyazında bu bulguyu destekleyen başka araştırmalara da rastlamak mümkündür. Üstün (2011) ve Banos (2006) yapmış olduğu araştırmalarda, farklı kültürlerden arkadaşlara sahip öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin diğerlerine göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Etnikmerkezcilik Ölçeği sonucuna göre farklı ülkelerden ve/veya kültürlerden arkadaşına sahip olma değişkeninin p değeri 0,05'ten büyük olduğu için ($p=0,612$) farklı ülkelerden ve/veya kültürlerden arkadaşına sahip olma durumunun etnikmerkezcilik düzeyini istatistiksel açıdan etkilemediği varsayılmaktadır.

3.1.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın on birinci alt problemi "Farklı kültüre sahip başka bir ülkede yaşama isteğine göre uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?" şeklinde belirtilmektedir.

Araştırmanın verileri incelendiğinde 137 öğrenci (%88,4) farklı kültürde yaşamak istediğini, 18 öğrenci (%11,6) ise farklı kültürde yaşamak istemediğini belirtmiştir.

Uluslararası öğrencilerin, farklı kültüre sahip başka bir ülkede yaşama isteğine göre ölçeklerden aldıkları toplam puanlara ait ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 19’da verilmektedir.

Tablo 19. *Uluslararası Öğrencilerin Farklı Kültüre Sahip Başka Bir Ülkede Yaşama İsteme Durumuna Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

		N	Ort.	P
Kültürlerarası Duyarlılık	Farklı Kültüre Sahip Başka Bir Ülkede Yaşama İsteme	137	83,99 ± 7,45	0,689
	Farklı Kültüre Sahip Başka Bir Ülkede Yaşama İstememe	18	83,39 ± 6,37	
Etnikmerkezcilik	Farklı Kültüre Sahip Başka Bir Ülkede Yaşama İsteme	137	56,39 ± 8,81	0,441
	Farklı Kültüre Sahip Başka Bir Ülkede Yaşama İstememe	18	54,83 ± 7,78	

Tablo 19’deki sonuçlara göre farklı kültüre sahip başka bir ülkede yaşama isteği değişkeninin p değeri 0,05’ten büyük olduğu için ($p=0,689$) farklı kültüre sahip başka bir ülkede yaşama isteğinin kültürlerarası duyarlılık düzeyini istatistiksel açıdan etkilemediği varsayılmaktadır.

Etnikmerkezcilik Ölçeği sonuçlarına göre Tablo 19’da görüldüğü üzere farklı kültüre sahip başka bir ülkede yaşama isteği değişkeninin p değeri 0,05’ten büyük olduğu için ($p=0,671$) bu değişkenin etnikmerkezcilik düzeyini istatistiksel açıdan etkilemediği varsayılmaktadır.

Öğrencilerin farklı kültüre sahip başka bir ülkede yaşamak isteme durumu öğrencilerin farklı kültürlerle karşı açık olduklarının işareti olarak görüleceğinden araştırma kapsamında önemli bir değişken olarak düşünülmüştür. Ancak araştırma bulgularına göre öğrencilerin farklı kültüre sahip başka bir ülkede yaşamak isteme durumunun kültürlerarası iletişim duyarlılığı ve etnikmerkezcilik düzeyleri açısından anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı saptanmıştır.

3.1.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın on ikinci alt problemi “Farklı kültürlerin kitle iletişim araçlarını takip etme sıklıklarına göre uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde belirtilmektedir.

Uluslararası öğrencilerin farklı ülkelerin kitle iletişim araçlarını takip etme sıklıklarına göre dağılımı Tablo 20’de sunulmaktadır:

Tablo 20. *Uluslararası Öğrencilerin Farklı Ülkelerin Kitle İletişim Araçlarını Takip Etme Sıklığına Göre Dağılımı*

Farklı Ülkelerin Kitle İletişim Araçlarını Takip Etme Sıklığı	N	Ort.
Hiç	4	2,6
Nadiren	12	7,7
Bazen	78	50,3
Çoğu Zaman	28	18,1
Her Zaman	33	21,3

Tablo 20 incelediğinde öğrencilerin çoğunluğunun (%50,3) farklı ülkelerin kitle iletişim araçlarını “bazen” takip ettiği görülmektedir. Bu grubu sırasıyla farklı ülkelerin kitle iletişim araçlarını “Her zaman” (%21,3), “Çoğu zaman” (%18,1), “Nadiren” (%7,7) ve “Hiç” (%2,6) takip eden öğrencilerin bulunduğu görülmektedir.

Uluslararası öğrencilerin, farklı kültürlerin kitle iletişim araçlarını takip etme sıklıklarına göre ölçeklerden aldıkları toplam puanlara ait ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 21’de verilmektedir.

Tablo 21. *Uluslararası Öğrencilerin Farklı Ülkelerin Kitle İletişim Araçlarını Takip Etme Durumlarına Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

		N	Ort.	P
Kültürlerarası Duyarlılık	Hiç	4	82,50 ± 2,38	0,153
	Nadiren	12	85,33 ± 6,01	
	Bazen	78	82,72 ± 6,88	
	Çoğu Zaman	28	85,00 ± 6,76	

	Her Zaman	33	85,52 ± 9,18	
Etnikmerkezcilik	Hiç	4	55,00 ± 6,06	0,811
	Nadiren	12	57,92 ± 7,23	
	Bazen	78	56,69 ± 9,34	
	Çoğu Zaman	28	54,79 ± 7,95	
	Her Zaman	33	55,79 ± 8,64	

Tablo 21’de görüldüğü üzere Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği sonuçlarına göre farklı ülkelerin kitle iletişim araçlarını takip etme değişkeninin p değeri 0,05’ten büyük olduğu için ($p=0,153$) uluslararası öğrencilerin farklı kültürlerin kitle iletişim araçlarını takip etme sıklıkları ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Etnikmerkezcilik Ölçeği sonuçlarına göre farklı ülkelerin kitle iletişim araçlarını takip etme değişkeninin p değeri 0,05’ten büyük olduğu için ($p=0,811$) uluslararası öğrencilerin farklı kültürlerin kitle iletişim araçlarını takip etme sıklıkları ile etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda farklı kültürlerin kitle iletişim araçlarını takip etme durumları uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerini etkilemediği söylenebilir.

Bu sonuçlar doğrultusunda farklı ülkelerin kitle iletişim araçlarını takip etme sıklığı değişkeninin uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerini etkilemediği gözlemlenmiştir. Ancak Bekiroğlu ve Balcı (2014) ile Ögüt ve Olkun (2018) yaptıkları araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin farklı ülkelerin kitle iletişim araçlarını takip etme sıklığı arttıkça kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin de arttığını tespit etmişlerdir.

3.1.13. On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın on üçüncü alt problemi “Sosyal medyada farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurma sıklıklarına göre uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde belirtilmektedir.

Öğrencilere sorulan bu soru doğrultusunda anketlerden elde edilen veriler Tablo 22’de verilmektedir:

Tablo 22. *Uluslararası Öğrencilerin Sosyal Medyada Farklı Kültürlerden İnsanlarla İletişim Kurma Sıklığı*

Sosyal Medyada Farklı Kültürlerden İnsanlarla İletişim Kurma Sıklığı	N	Ort.
Hiç	9	5,8
Nadiren	20	12,9
Bazen	59	38,1
Çoğu Zaman	31	20,0
Her Zaman	36	23,2

Tablo 22’de görüldüğü gibi öğrencilerin çoğunluğunun (%38,1) sosyal medyada farklı kültürden insanlarla iletişim kurma sıklığını “bazen” olarak belirtmiştir. Bu grubu sırasıyla “Her zaman” (%23,2), “Çoğu zaman” (%20), “Nadiren” (%12,9) ve “Hiçbir zaman” (%5,8) takip etmektedir.

Uluslararası öğrencilerin, sosyal medyada farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurma sıklıklarına göre ölçeklerden aldıkları toplam puanlara ait ortalama, standart sapma ve p değerleri Tablo 23’te verilmektedir.

Tablo 23. *Uluslararası Öğrencilerin Sosyal Medyada Farklı Kültürlerden İnsanlarla İletişim Kurma Sıklıklarına Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

		N	Ort.	P
Kültürlerarası Duyarlılık	Hiç	9	81,22 ± 6,65	0,029
	Nadiren	20	84,55 ± 7,29	
	Bazen	59	82,61 ± 6,15	
	Çoğu Zaman	31	82,61 ± 7,25	
	Her Zaman	36	87,52 ± 8,32	
Etnikmerkezcilik	Hiç	9	57,89 ± 6,13	0,634
	Nadiren	20	57,40 ± 5,82	
	Bazen	59	56,88 ± 9,45	
	Çoğu Zaman	31	55,65 ± 9,37	
	Her Zaman	36	54,50 ± 8,72	

Tablo 23’te uluslararası öğrencilerin sosyal medyada farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurma sıklıklarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik üzerindeki

etkisi incelendiğinde değişkenlerin p değerlerine bakılmaktadır. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin p değeri 0,05'ten küçük olduğundan ($p=0,029$) uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında sosyal medyada farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurma sıklığına göre anlamlı fark olduğu sonucuna varılmaktadır. Hangi gruplar arasında anlamlı farkın olduğu ise Tablo 24'te gösterilmektedir:

Tablo 24. *Uluslararası Öğrencilerin Sosyal Medyada Farklı Kültürlerden İnsanlarla İletişim Kurma Sıklığı Değişkenine Göre Uluslararası Öğrencilerin Kültürlerarası Duyarlılık Düzeylerine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonucu*

	P
Hiç-Çoğu Zaman	0,584
Hiç-Bazen	0,549
Hiç-Nadiren	0,215
Hiç-Her Zaman	0,030
Çoğu Zaman-Bazen	0,976
Çoğu Zaman – Nadiren	0,311
Çoğu Zaman- Her Zaman	0,014
Bazen-Nadiren	0,273
Bazen-Her Zaman	0,005
Nadiren-Her Zaman	0,263

Tablo 24'te görüldüğü üzere sosyal medyada farklı kültürden insanlarla hiç iletişim kurmayan öğrenciler ile her zaman iletişim kuran öğrenciler arasında ($p=0,030$), sosyal medyada farklı kültürden insanlarla çoğu zaman iletişim kuran öğrenciler ile her zaman iletişim kuran öğrenciler arasında ($p=0,014$) ve sosyal medyada farklı kültürden insanlarla bazen iletişim kuran öğrenciler ile her zaman iletişim kuran öğrenciler arasında ($p=0,005$) kültürlerarası duyarlılık açısından anlamlı farklar bulunmuştur. Diğer bir deyişle, sosyal medyada farklı kültürlerden insanlar ile her zaman iletişim kuran katılımcıların, hiç iletişim kurmayanlara göre daha fazla kültürlerarası duyarlılık taşıdığı görülmüştür. Bu bulgu Bekiroğlu ve Balcı (2014) tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile de uyumludur. Bekiroğlu ve Balcı'ya (2014, s. 455) göre medya bir toplumun ve kültürün doğrudan ya da dolaylı biçimlerde sergilendiği bir mecra olması özelliğinden dolayı farklı kültür ve kimliklerin tanınması ve anlaşılmasına kapı aralayabilme potansiyeline sahiptir. Ayrıca, kültürlerarası iletişim deneyimi sunmasa bile medya dolayısıyla farklı kültürlerle ilişkin bilgilere erişim ve deneyim olanağı sağlar. Bu bağlamda dolaylı bir şekilde de olsa sosyal medyada farklı kültürlerden

insanlarla iletişim kurma sıklığı arttıkça, kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde de paralel bir artış olarak sonuçlanmaktadır.

Bununla birlikte Tablo 23'te Etnikmerkezcilik Ölçeğinin p değeri 0,005'ten büyük olduğundan ($p=0,634$) sosyal medyada farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurmanın etnikmerkezcilik düzeyi üzerinde etkisi olmadığı sonucuna varılmaktadır.

3.2. ÖĞRETİCİLERİN KÜLTÜRLERARASI DUYARLIK ÖLÇEĞİ VE ETNİKMERKEZCİLİK ÖLÇEĞİNE İLİŞKİN BULGULAR

3.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın öğretmenler ile yürütülen kısmında yer alan birinci alt problemi “Öğreticilerin cinsiyetleri ile kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde belirtilmektedir.

Verilerin analizi sonucunda çalışma grubunu oluşturan 109 öğreticiden 79'unun (%72,5) kadın, 30'unun (%27,5) ise erkek olduğu saptanmıştır.

Öğreticilerin, cinsiyetlerine göre ölçeklerden aldıkları toplam puanlara ait ortalama, standart sapma ve p değerleri Tablo 25'te verilmektedir.

Tablo 25. Öğreticilerin Cinsiyetlerine Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Cinsiyet	N	Ort.	P
Kültürlerarası Duyarlılık	Kadın	79	75,00 ± 4,14	0,788
	Erkek	30	75,27 ± 4,01	
Etnikmerkezcilik	Kadın	79	44,85 ± 6,06	0,022
	Erkek	30	48,17 ± 7,27	

Tablo 25'te gösterilen cinsiyetin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik üzerindeki etkisi incelendiğinde değişkenlerin p değerlerine bakılmaktadır. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin p değeri 0,05'ten büyük olduğundan ($p=0,788$) cinsiyetin kültürlerarası duyarlılık düzeyi üzerinde etkisi olmadığı görülmektedir. Aynı tabloda Etnikmerkezcilik Ölçeğinin p değeri 0,005'ten küçük olduğundan ($p=0,022$) cinsiyetin

etnikmerkezcilik düzeyi üzerinde etkisi olduğu sonucuna varılmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin cinsiyetinin kültürlerarası düzeylerinin yüksek ya da düşük olmasında etken olmadığı, ancak etnikmerkezcilik düzeylerinde bir etken olduğu söylenebilir. Hangi gruplar arasında anlamlı farkın olduğu ise Tablo 26’da gösterilmektedir:

Tablo 26. Öğreticilerin Cinsiyetlerine Göre Kültürlerarası Duyarlılık Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Cinsiyet	N	Ort.
Kadın	79	50,72
Erkek	30	66,27

Tablo 26’da görüldüğü üzere veri analizleri sonucunda erkek öğretmenlerin etnikmerkezcilik düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek çıktığı saptanmıştır. Bu bulgunun araştırma kapsamında ele alınan araştırmanın birinci alt problemine yönelik yapılan analiz sonuçları ile uyumlu olduğu görülmektedir.

3.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın öğretmenler ile yürütülen kısmında yer alan ikinci alt problemi “Öğreticilerin yaşları ile kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde belirtilmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş gruplarına göre dağılımı ise Tablo 27’de gösterilmektedir:

Tablo 27. Öğreticilerin Yaşlarına Göre Dağılımı

Yaş	N	Ort.
20-30	25	22,9
31-40	60	55,0
41-50	16	14,7
50 yaş üzeri	8	7,3

Tablo 27 incelendiğinde grubun büyük çoğunluğunun (%55,0) 31-40 yaşında olduğu görülmektedir. Bu grubu sırasıyla 20-30 yaş (%22,9), 41-50 yaş (%14,7) ve son olarak da 50 yaş üzeri (%7,3) olan grupların takip ettiği görülmektedir.

Öğreticilerin, yaşlarına göre ölçeklerden aldıkları toplam puanlara ait ortalama, standart sapma ve p değerleri Tablo 28’de verilmektedir.

Tablo 28. Öğreticilerin Yaşlarına Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Yaş	N	Ort.	P
Kültürlerarası Duyarlılık	20-30	25	74,80 ± 4,08	0,538
	31-40	60	75,22 ± 4,37	
	41-50	16	75,81 ± 3,04	
	50 yaş üzeri	8	73,38 ± 3,81	
Etnikmerkezcilik	20-30	25	46,76 ± 7,69	0,723
	31-40	60	45,97 ± 6,77	
	41-50	16	43,69 ± 2,84	
	50 yaş üzeri	8	45,25 ± 6,45	

Tablo 28’de gösterilen yaştan kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik üzerindeki etkisi incelendiğinde değişkenlerin p değerlerine bakılmaktadır. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin p değeri 0,05’ten büyük olduğundan (p=0,538) yaştan kültürlerarası duyarlılık düzeyi üzerinde etkisi olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, araştırma kapsamında ele alınan araştırmanın birinci sorusuna yönelik yapılan analiz sonuçları çelişkilidir. Ancak alanda yapılan daha önceki bazı çalışmalarda bu bulguyu destekleyen sonuçlara da rastlamak mümkündür. Ayas (2006) ve Fabregas Janeiro vd.’nin (2012) yaptığı araştırma sonucunda yaş değişkeninin kültürlerarası duyarlılık üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür.

Aynı tabloda Etnikmerkezcilik Ölçeğinin p değeri 0,005’ten büyük olduğundan (p=0,723) yaştan öğretmenlerin etnikmerkezcilik düzeyi üzerinde etkisi olmadığı sonucuna varılmaktadır. Bu bulgunun ise araştırma kapsamında ele alınan araştırmanın birinci sorusuna yönelik yapılan analiz sonuçları ile uyumlu olduğu görülmektedir.

3.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın öğretmenler ile yürütülen kısmında yer alan üçüncü alt problemi “Türkçe dersi verme sürelerine göre öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirtilmektedir.

Öğretmenlerin uluslararası öğrencilere Türkçe dersi verme sürelerine göre dağılımı Tablo 29’da sunulmaktadır:

Tablo 29. Öğretmenlerin Türkçe Dersi Verme Sürelerine Göre Dağılımı

Görev Süresi	N	Ort.
1-5 yıl	30	27,5
6-10 yıl	38	34,9
11-15 yıl	23	21,1
16-20 yıl	11	10,1
20 yıl üzeri	7	6,4

Tablo 29’da görüldüğü üzere öğretmenlerin çoğunluğu (%32,7) 6-10 yıldır uluslararası öğrencilere ders vermektedir. Bu grubu sırasıyla 1-5 yıl (%27,7), 11-15 yıl (%22,8), 16-20 yıl (%9,9) ve 20 yıl üzeri (%6,9) görev yapan gruplar takip etmektedir.

Öğretmenlerin, Türkçe dersi verme sürelerine göre ölçeklerden aldıkları toplam puanlara ait ortalama, standart sapma ve p değerleri Tablo 30’da verilmektedir.

Tablo 30. Öğretmenlerin Görev Sürelerine Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Görev Süresi	N	Ort.	P
Kültürlerarası Duyarlılık	1-5 yıl	30	75,27 ± 3,39	0,542
	6-10 yıl	38	74,16 ± 4,95	
	11-15 yıl	23	76,13 ± 3,63	
	16-20 yıl	11	75,55 ± 4,25	
	20 yıl üzeri	7	75,00 ± 2,08	
Etnikmerkezcilik	1-5 yıl	30	44,90 ± 5,05	0,856
	6-10 yıl	38	46,97 ± 7,83	
	11-15 yıl	23	45,04 ± 7,11	
	16-20 yıl	11	44,00 ± 4,49	

	20 yıl üzeri	7	48,00 ± 4,97	
--	--------------	---	--------------	--

Tablo 30’da görüldüğü üzere görev süresi değişkeninin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik üzerindeki etkisi incelendiğinde değişkenlerin p değerlerine bakılmaktadır. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin p değeri 0,05’ten büyük olduğundan (p=0,542) öğretmenlerin görev sürelerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyi üzerinde etkisi olmadığı görülmektedir. Aynı tabloda Etnikmerkezcilik Ölçeğinin de p değeri 0,005’ten büyük olduğundan (p=0,856) öğretmenlerin görev süreleri değişkeninin etnikmerkezcilik düzeyi üzerinde etkisi olmadığı sonucuna varılmaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin uluslararası öğrencilere ders verme süreleri öğretmenlerin farklı kültürlerden bireyler ile daha uzun süre iletişimde olmalarını göstereceğinden araştırma kapsamında önemli bir değişken olarak düşünülmüştür. Ancak araştırma bulgularına göre öğretmenlerin Türkçe öğretme sürelerinin kültürlerarası iletişim duyarlılığı ve etnikmerkezcilik düzeyleri açısından anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı saptanmıştır. Çalışmadan elde edilen bu sonuç Fretheim’in (2007) öğretmen grupları ile yaptığı çalışmada bulunan etnik olarak çeşitliliğe sahip öğrencilere öğretme yıllarına göre kültürlerarası duyarlılık gelişim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucu ile çelişkilidir. İlgili çalışma sonucunda 10 yıldan fazla etnik olarak çeşitliliğe sahip öğrencilere öğreten katılımcıların kültürlerarası duyarlılığının 5 yıl ve daha az süredir öğretenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın öğretmenler ile yürütülen kısmında yer alan dördüncü alt problemi “Yetiştikleri yerleşim birimlerine göre öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde belirtilmektedir.

Tablo 31’de öğretmenlerin yetiştikleri yerleşim birimlerinin büyüklüğüne göre dağılımı bulunmaktadır:

Tablo 31. Öğretmenlerin Yetiştikleri Yerleşim Birimlerine Göre Dağılımı

Yetiştikleri Yerleşim Birimi	N	Ort.
------------------------------	---	------

Köy	2	1,8
İlçe	17	15,6
İl Merkezi	90	82,6

Tablo 31’de görüldüğü gibi ankete katılan öğretmenlerden 90’ı (%82,6) il merkezinde, 17’si (%15,6) ilçede, 2’si ise (%1,8) ise köyde yetişmiştir.

Öğretmenlerin, yerleşim birimlerine göre ölçeklerden aldıkları toplam puanlara ait ortalama, standart sapma ve p değerleri Tablo 32’de verilmektedir.

Tablo 32. Öğretmenlerin Yerleşim Birimlerine Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Yetiştikleri Yerleşim Birimi	N	Ort.	P
Kültürlerarası Duyarlılık	Köy	2	76,50 ± 0,71	0,039
	İlçe	17	73,47 ± 2,79	
	İl Merkezi	90	75,34 ± 4,27	
Etnikmerkezcilik	Köy	2	38,50 ± 2,12	0,131
	İlçe	17	45,82 ± 4,72	
	İl Merkezi	90	45,91 ± 6,84	

Tablo 32’de gösterilen verilerde öğretmenlerin yetiştikleri yerleşim birimlerinin büyüklüğüne göre kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik üzerindeki etkisi incelendiğinde değişkenlerin p değerlerine bakılmaktadır. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin p değeri 0,05’ten küçük olduğundan (p=0,039) öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında yetiştikleri yerleşim birimlerine göre anlamlı fark olduğu sonucuna varılmaktadır. Hangi gruplar arasında anlamlı farkın olduğu ise Tablo 33’te gösterilmektedir:

Tablo 33. Öğretmenlerin Yetiştikleri Yerleşim Birimlerine Göre Kültürlerarası Duyarlılık Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu

Yerleşim Birimi	p
İlçe- İl Merkezi	0,040
İlçe- Köy	0,572

İl Merkezi- Köy	1,000
-----------------	-------

Tablo 33'te görüldüğü üzere ilçe ve il merkezi grupları arasında bir farklılık gözlemlenmektedir ($p=0,040$). Analiz verilerine bakıldığında il merkezinde yetişen öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıkları, ilçede yetişen öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, araştırma kapsamında ele alınan araştırmanın birinci sorusuna yönelik yapılan analiz sonuçları ile çelişkili olsa da alanda daha önce yapılan bazı çalışmalarda bu bulguyu destekleyen sonuçlara rastlamak mümkündür. Çalışmada elde edilen bulguya benzer şekilde Üstün'ün (2011) öğretmen adayları ile yapmış olduğu çalışmada ilde yetişen öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin köyde ve ilçede yetişen öğretmen adaylarına göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 32'de Etnikmerkezcilik Ölçeğinin p değeri 0,005'ten büyük olduğundan ($p=0,131$) öğretmenlerin yetiştikleri yerleşim merkezinin etnikmerkezcilik düzeyi üzerinde etkisi olmadığı sonucuna varılmaktadır.

3.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın öğretmenler ile yürütülen kısmında yer alan beşinci alt problemi “Yetiştikleri coğrafi bölgelere göre öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde belirtilmektedir.

Tablo 34'te öğretmenlerin yetiştikleri coğrafi bölgelere göre dağılımı bulunmaktadır:

Tablo 34. Öğretmenlerin Yetiştikleri Coğrafi Bölgelere Göre Dağılımı

Yetiştikleri Coğrafi Bölge	N	Ort.
Akdeniz	28	25,7
Karadeniz	5	4,6
İç Anadolu	36	33,0
Marmara	15	13,8
Ege	21	19,3
Doğu Anadolu	3	2,8
Türkiye Dışı	1	0,9

Tablo 34'te görüldüğü üzere öğretmenlerin çoğunluğunun (%33,0) İç Anadolu Bölgesinde yetiştiği görülmektedir. Bu grubu sırasıyla Akdeniz Bölgesi (%25,7), Ege Bölgesi (%19,3), Marmara Bölgesi (%13,8), Karadeniz Bölgesi (%4,6), Doğu Anadolu Bölgesi (%2,8) grupları takip etmektedir. Bu bölgelerin dışında, katılımcılardan biri (%0,9) Türkiye dışında yetiştiğini belirtmiştir.

Öğreticilerin, yetiştikleri coğrafi bölgelere göre ölçeklerden aldıkları toplam puanlara ait ortalama, standart sapma ve p değerleri Tablo 35'te verilmektedir.

Tablo 35. Öğreticilerin Yetiştikleri Coğrafi Bölgelere Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Coğrafi Bölgeler	N	Ort.	P
Kültürlerarası Duyarlılık	Akdeniz	28	73,96 ± 4,43	0,434
	Karadeniz	5	73,80 ± 2,59	
	İç Anadolu	36	75,94 ± 3,77	
	Marmara	15	75,47 ± 4,34	
	Ege	21	75,05 ± 4,06	
	Doğu Anadolu	3	76,00 ± 6,09	
	Türkiye Dışı	1		
Etnikmerkezcilik	Akdeniz	28	45,79 ± 7,22	0,843
	Karadeniz	5	45,80 ± 5,17	
	İç Anadolu	36	45,72 ± 5,90	
	Marmara	15	45,80 ± 5,70	
	Ege	21	46,43 ± 8,15	
	Doğu Anadolu	3	43,67 ± 3,51	
	Türkiye Dışı	1		

Tablo 35'te gösterilen tabloda öğretmenlerin yetişmiş oldukları coğrafi bölgelerin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik üzerindeki etkisi incelendiğinde değişkenlerin p değerlerine bakılmaktadır. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin p değeri 0,05'ten büyük olduğundan ($p=0,434$) öğretmenlerin yetiştikleri coğrafi bölgelerin kültürlerarası duyarlılık düzeyi üzerinde etkisi olmadığı görülmektedir. Aynı tabloda

Etnikmerkezcilik Ölçeğinin de p değeri 0,005'ten büyük olduğundan ($p=0,843$) öğretmenlerin yetiştikleri coğrafi bölge süreleri değişkeninin etnikmerkezcilik düzeyi üzerinde etkisi olmadığı sonucuna varılmaktadır.

Araştırmanın başında, yurtdışında ve Marmara, Ege ve Akdeniz bölgeleri gibi turizmin yoğun yaşandığı ve farklı kültürlerden insanların çoğunlukla ziyaret edip etkileşimde bulunduğu bölgelerde yetişen öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin yüksek; etnikmerkezcilik düzeylerinin düşük olması beklenmekteydi. Ancak elde edilen bulguların analizinde, Türkçe öğretmenlerinin yetiştikleri coğrafi bölgelerin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri üzerinde anlamlı fark yaratmadığı tespit edilmiştir.

3.2.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın öğretmenler ile yürütülen kısmında yer alan altıncı alt problemi “Türkiye’den başka yabancı bir ülkede bulunma durumlarına göre öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde belirtilmektedir.

Verilerden elde edilen sonuçlara göre ankete katılan 75 öğreticinin (%68,8) başka bir ülkede bulunduğu, 34 öğreticinin (%31,2) ise başka bir ülkede bulunmadığı saptanmıştır.

Öğreticilerin, ölçeklerden aldıkları toplam puanlara ait ortalama, standart sapma ve p değerleri Tablo 36’da verilmektedir.

Tablo 36. Öğreticilerin Başka Bir Ülkede Bulunma Durumlarına Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Kültürlerarası Duyarlılık		N	Ort.	P
	Evet	75	75,03 ± 4,25	0,906
Etnikmerkezcilik	Hayır	34	75,18 ± 3,76	
	Evet	75	45,33 ± 5,82	0,602
	Hayır	34	46,71 ± 7,95	

Tablo 36’da görüldüğü gibi Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği için yapılan analiz sonucu elde edilen p değerinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($p>0,005$, $p=0,906$). Aynı tabloda Etnikmerkezcilik Ölçeği için yapılan analiz sonucu elde edilen p değerinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($p>0,005$, $p=0,602$). Bu sonuçlar doğrultusunda kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri üzerinde öğretmenlerin başka bir ülkede bulunma durumunun bir etken olmadığı söylenebilir.

Araştırma kapsamında ele alınan araştırmanın birinci sorusuna yönelik yapılan analizlerde uluslararası öğrencilerden alınan yanıtlar doğrultusunda yurt dışına seyahat deneyimi sınırda kabul edilebilecek bir puanla negatif çıkmasına ve önceki araştırma sorularının bulgularına dayanarak kültürlerarası duyarlılığı etkilediği yönünde kabul edilmiştir. Ancak öğretmenlerin yanıtlarında durumun farklılık gösterdiği istatistiksel olarak da açık bir şekilde görülmektedir. Bununla birlikte alanda daha önce yapılan bazı çalışmalarda bu bulguyu destekleyen sonuçlara da rastlamak mümkündür. Örneğin, Fabregas Janeiro vd. (2012) ve Ayas (2006) yapmış oldukları araştırmalarda yurtdışında seyahat deneyiminin ve farklı kültürde yaşama değişkeninin kültürlerarası duyarlılık düzeyinde bir fark oluşturmadığını öne sürmüşlerdir.

3.2.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın öğretmenler ile birlikte yürütülen kısmında yedinci alt problemi “Farklı ülkelere ve/veya kültürlerden arkadaşına sahip olma durumuna göre öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde belirtilmektedir.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde 105 öğretmenin (%96,3) farklı kültürden bir arkadaşına sahip olduğu ve 4 öğretmenin (%3,7) ise farklı kültüre sahip arkadaşı olmadığını bulunmuştur.

Öğretmenlerin, farklı ülkelere ve/veya kültürlerden arkadaşına sahip olma durumuna göre ölçeklerden aldıkları toplam puanlara ait ortalama, standart sapma ve p değerleri Tablo 37’de verilmektedir.

Tablo 37. Öğreticilerin Farklı Ülkelerden ve/veya Kültürlerden Arkadaşa Sahip Olma Durumuna Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Kültürlerarası Duyarlılık		N	Ort.	P
	Farklı Ülkelerden ve/veya Kültürlerden Arkadaşa Sahip Olma	105	75,10 ± 4,25	0,528
	Farklı Ülkelerden ve/veya Kültürlerden Arkadaşa Sahip Olmama	4	74,25 ± 2,06	
Etnikmerkezcilik	Farklı Ülkelerden ve/veya Kültürlerden Arkadaşa Sahip Olma	105	45,88 ± 6,60	0,341
	Farklı Ülkelerden ve/veya Kültürlerden Arkadaşa Sahip Olmama	4	42,75 ± 4,57	

Tablo 37’de farklı ülkelerden ve/veya kültürlerden arkadaşına sahip olma durumlarına göre öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla parametrik olmayan testler uygulanmıştır. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği sonucuna göre p değeri 0,05’ten küçükse bağımlı değişkende anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmaktadır. Tablo 37’de görüldüğü üzere farklı ülkelerden ve/veya kültürlerden arkadaşına sahip olma değişkeninin p değeri 0,05’ten büyük olduğu için (p=0,528) farklı ülkelerden ve/veya kültürlerden arkadaşına sahip olma durumunun kültürlerarası duyarlılık düzeyini istatistiksel açıdan etkilemediği varsayılmaktadır. Aynı tabloda Etnikmerkezcilik Ölçeği sonucuna göre farklı ülkelerden ve/veya kültürlerden arkadaşına sahip olma değişkeninin p değeri 0,05’ten büyük olduğu için (p=0,341) farklı ülkelerden ve/veya kültürlerden arkadaşına sahip olma durumunun öğretmenlerin etnikmerkezcilik düzeyi üzerinde belirleyici bir etken olmadığı söylenebilir. Burada dikkat çeken nokta çalışmaya katılan 109 öğreticiden 105’inin farklı kültürden arkadaşına sahip olup yalnızca 4’ünün sahip olmaması durumudur. Böylesi bir sayısal dağılımda sonuçların anlamlı çıkmaması normal kabul edilebilir. Dolayısıyla, öğretmenlerin farklı kültürlerden arkadaşına sahip olma değişkeninin kültürlerarası duyarlılığı geliştirme ve etnikmerkezcilik düzeyi üzerindeki etkililiğinin yapılacak farklı araştırmalar kapsamında daha derinlemesine araştırılması gerektiği düşünülmektedir.

3.2.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın öğretmenler ile yürütülen kısmında sekizinci alt problemi “Farklı kültürlerin kitle iletişim araçlarını takip etme sıklıklarına göre öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde belirtilmektedir.

Uluslararası öğrencilere ders veren öğretmenlerin farklı ülkelerin kitle iletişim araçlarını takip etme sıklıklarına göre dağılımı Tablo 38’de sunulmaktadır:

Tablo 38. Öğretmenlerin Farklı Ülkelerin Kitle İletişim Araçlarını Takip Etme Sıklığına Göre Dağılımı

Farklı Ülkelerin Kitle İletişim Araçlarını Takip Etme Sıklığı	N	Ort.
Hiç	17	15,6
Nadiren	13	11,9
Bazen	39	35,8
Çoğu Zaman	19	17,4
Her Zaman	21	19,3

Tablo 38 incelediğinde öğretmenlerin çoğunluğunun (%35,8) farklı ülkelerin kitle iletişim araçlarını “bazen” takip ettiği görülmektedir. Bu grubu sırasıyla farklı ülkelerin kitle iletişim araçlarını “Her zaman” (%19,3), “Çoğu zaman” (%17,4), “Hiç” (%15,6) ve “Nadiren” (%11,9) takip eden öğretmenlerin bulunduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, farklı kültürlerin kitle iletişim araçlarını takip etme sıklıklarına göre ölçeklerden aldıkları toplam puanlara ait ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 39’da verilmektedir.

Tablo 39. Öğretmenlerin Farklı Ülkelerin Kitle İletişim Araçlarını Takip Etme Sıklıklarına Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Kültürlerarası Duyarlılık		N	Ort.	P
	Hiç	17	75,71 ± 4,45	0,021
	Nadiren	13	71,38 ± 4,43	
	Bazen	39	74,90 ± 4,01	
	Çoğu Zaman	19	75,89 ± 3,16	

	Her Zaman	21	76,43 ± 3,34	
Etnikmerkezcilik	Hiç	17	45,41 ± 7,14	0,263
	Nadiren	13	43,62 ± 4,39	
	Bazen	39	47,28 ± 7,58	
	Çoğu Zaman	19	43,58 ± 4,65	
	Her Zaman	21	46,52 ± 6,15	

Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği sonuçlarına göre farklı ülkelerin kitle iletişim araçlarını takip etme değişkeninin p değeri 0,05'ten küçükse bağımlı değişkende anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmaktadır. Tablo 39'da görüldüğü gibi p değeri 0,05'ten küçük olduğu için (p=0,021) öğretmenlerin farklı kültürlerin kitle iletişim araçlarını takip etme sıklıkları ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda farklı kültürlerin kitle iletişim araçlarını takip etme durumları öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini etkilediği söylenebilir. Hangi gruplar arasında anlamlı farkın olduğu ise Tablo 40'ta verilmektedir:

Tablo 40. Öğreticilerin Farklı Ülkelerin Kitle İletişim Araçlarını Takip Etme Sıklığına Göre Kültürlerarası Duyarlılık Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu

Farklı Kültürlerin Kitle İletişim Araçlarını Takip Etme Sıklıkları	P
Nadiren – Bazen	0,277
Nadiren – Hiç	0,093
Nadiren – Çoğu Zaman	0,059
Nadiren – Her Zaman	0,021
Bazen – Hiç	1,000
Bazen – Çoğu Zaman	1,000
Bazen – Her Zaman	1,000
Hiç – Çoğu Zaman	1,000
Hiç – Her Zaman	1,000
Çoğu Zaman – Her Zaman	1,000

Tablo 40'ta görüldüğü üzere farklı ülkelerin kitle iletişim araçlarını nadiren takip eden öğretmenlerle çoğu zaman takip eden öğretmenler arasında (p=0,021) kültürlerarası duyarlılık açısından anlamlı fark bulunmuştur. Bununla beraber veriler incelendiğinde kitle iletişim araçlarını nadiren takip eden öğretmenlerle çoğu zaman takip eden öğretmenler arasındaki p değerinin de tam sınırda çıktığından bu iki grup arasında da anlamlı fark olduğu kabul edilebilir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda farklı kültürlerin kitle iletişim araçlarını çoğu zaman ve her zaman takip eden öğretmenlerin

kültürlerarası duyarlılık düzeyleri nadiren takip eden öğretmenlere oranla daha yüksek çıktığı görülmektedir. Bu sonuç, Bekiroğlu ve Balcı (2014) ile Ögüt ve Olkun'un (2018) yaptığı araştırma bulguları ile uyusmaktadır. Araştırmacılar, çalışma sonuçlarında üniversite öğrencilerinin farklı ülkelerin kitle iletişim araçlarını takip etme sıklığı arttıkça kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin de arttığını tespit etmişlerdir. Farklı kitle iletişim araçlarını takip etme durumlarının, bireylerin farklı kültürlerle karşı ilgisini, merak duygusunu ve açık olmasını yansıtacağı düşünülürse farklı kültürlerin kitle iletişim araçlarını takip etme sıklığı arttıkça bireylerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin de artması beklenen bir sonuçtur.

Tablo 39'da Etnikmerkezcilik Ölçeğinin p değeri 0,005'ten büyük olduğundan ($p=0,263$) farklı ülkelerin kitle iletişim araçlarını takip etme sıklığı değişkeninin öğretmenlerin etnikmerkezcilik düzeyi üzerinde etkisi olmadığı sonucuna varılmaktadır.

3.2.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın öğretmenler ile yürütülen kısmında dokuzuncu alt problemi "Sosyal medyada farklı kültürden insanlarla iletişim kurma sıklıklarına göre öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?" şeklinde belirtilmektedir.

Anketlerden elde edilen veriler Tablo 41'de verilmektedir:

Tablo 41. Öğreticilerin Sosyal Medyada Farklı Kültürlerden İnsanlarla İletişim Kurma Sıklığı

Sosyal Medyada Farklı Kültürlerden İnsanlarla İletişim Kurma Sıklığı	N	Ort.
Hiç	7	6,4
Nadiren	16	14,7
Bazen	27	24,8
Çoğu Zaman	22	20,2
Her Zaman	37	33,9

Tablo 41'de görüldüğü gibi öğretmenlerin çoğunluğunun (%33,9) sosyal medyada farklı kültürden insanlarla iletişim kurma sıklığını "Her Zaman" olarak belirtmiştir. Bu grubu

sırasıyla “Bazen” (%24,8), “Çoğu zaman” (%20,2), “Nadiren” (%14,7) ve “Hiç” (%6,4) takip etmektedir.

Öğreticilerin, farklı kültürlerin kitle iletişim araçlarını takip etme sıklıklarına göre ölçeklerden aldıkları toplam puanlara ait ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 42’de verilmektedir.

Tablo 42. Öğreticilerin Sosyal Medyada Farklı Ülkelerden İnsanlarla İletişim Kurma Sıklıklarına Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		N	Ort.	P
Kültürlerarası Duyarlılık	Hiç	7	74,43 ± 4,28	0,006
	Nadiren	16	72,13 ± 3,88	
	Bazen	27	74,37 ± 3,82	
	Çoğu Zaman	22	75,73 ± 4,78	
	Her Zaman	37	76,59 ± 3,14	
Etnikmerkezcilik	Hiç	7	39,57 ± 1,72	0,012
	Nadiren	16	44,50 ± 6,33	
	Bazen	27	45,70 ± 4,38	
	Çoğu Zaman	22	48,05 ± 8,34	
	Her Zaman	37	46,16 ± 6,76	

Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği sonuçlarına göre sosyal medyada farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurma değişkeninin p değeri 0,05’ten küçükse bağımlı değişkende anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmaktadır. Tablo 42’de görüldüğü gibi p değeri 0,05’ten küçük olduğu için (p=0,006) öğretmenlerin sosyal medyada farklı kültürlerden insanlar ile iletişim kurma sıklıkları ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda sosyal medyada farklı kültürlerden insanlar ile iletişim kurma durumunun öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini etkilediği söylenebilir. Hangi gruplar arasında anlamlı farkın olduğu ise Tablo 43’te verilmektedir:

Tablo 43. Öğreticilerin Sosyal Medyada Farklı Kültürlerden İnsanlar İletişim Kurma Sıklığına Göre Kültürlerarası Duyarlılık Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu

Sosyal Medyada Farklı Kültürlerden İnsanlarla İletişim Kurma Sıklıkları	P
Nadiren – Bazen	0,832

Nadiren – Hiç	1,000
Nadiren – Çoğu Zaman	0,071
Nadiren – Her Zaman	0,003
Bazen – Hiç	1,000
Bazen – Çoğu Zaman	1,000
Bazen – Her Zaman	0,386
Hiç – Çoğu Zaman	1,000
Hiç – Her Zaman	1,000
Çoğu Zaman – Her Zaman	1,000

Tablo 43'te görüldüğü üzere farklı kültürden insanlar ile nadiren iletişim kuran öğretmenler ve her zaman iletişim kuran öğretmenler arasında ($p=0,003$) kültürlerarası duyarlılık açısından anlamlı fark bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda farklı kültürlerden insanlar ile her zaman iletişim kuran öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri nadiren iletişim kuran öğretmenlere oranla daha yüksek çıktığı görülmektedir. Bu bulgu Bekiroğlu ve Balcı (2014) tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile de uyumludur.

Tablo 42'de Etnikmerkezcilik Ölçeğinin p değeri 0,005'ten küçük olduğundan ($p=0,012$) farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurma sıklığı değişkeninin etnikmerkezcilik düzeyi üzerinde etkisi olduğu görülmektedir. Hangi gruplar arasında anlamlı farkın olduğu ise Tablo 44'te verilmektedir:

Tablo 44. Öğreticilerin Sosyal Medyada Farklı Kültürden İnsanlar İletişim Kurma Sıklığına Göre Etnikmerkezcilik Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu

Farklı Kültürlerden İnsanlarla İletişim Kurma Sıklıkları	P
Hiç – Nadiren	0,367
Hiç – Her Zaman	0,028
Hiç – Bazen	0,017
Hiç – Çoğu Zaman	0,009
Nadiren – Her Zaman	1,000
Nadiren – Bazen	1,000
Nadiren – Çoğu Zaman	1,000
Her Zaman – Bazen	1,000
Her Zaman – Çoğu Zaman	1,000

Bazen – Çoğu Zaman	1,000
--------------------	-------

Tablo 44’te yer alan p değerlerine bakıldığında sosyal medyada farklı kültürden insanlarla hiç iletişim kurmayan öğretmenler ile her zaman iletişim kuran öğretmenler arasında ($p=0,028$); hiç iletişim kurmayan öğretmenler ile bazen iletişim kuran öğretmenler arasında ($p=0,017$) ve hiç iletişim kurmayan öğretmenler ile çoğu zaman iletişim kuran öğretmenler arasında ($p=0,009$) etnikmerkezcilik düzeyleri açısından anlamlı fark bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda sosyal medyada farklı kültürlerden insanlar ile hiç iletişim kurmayan öğretmenlerin etnikmerkezcilik düzeyleri bazen, çoğu zaman ve her zaman iletişim kuran öğretmenlere oranla daha düşük çıktığı saptanmıştır. Ancak sosyal medyada “çoğu zaman” ve “her zaman” farklı kültürlerden insanlar ile iletişim kuran Türkçe öğretmenlerinin en yüksek etnikmerkezcilik düzeyine sahip olmaları beklendi bir sonuç değildir. Çünkü bu öğretmenler, aynı zamanda kültürlerarası duyarlılık düzeyi analiz sonuçlarında en yüksek olan kişilerdir. Oysaki bu araştırmadan ve diğer araştırmalardan elde edilen bulgular, kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik arasında negatif yönde ilişki olduğunu göstermektedir. Bu durumda, kültürlerarası duyarlılık düzeyleri yüksek olan “her zaman” ve “çoğu zaman” sosyal medyada farklı kültürlerden insanlarla iletişim kuran katılımcıların etnikmerkezcilik düzeylerinin düşük olması beklenmekteydi. Ancak burada dikkat çeken nokta çalışmaya katılan 109 öğretmenden 7’sinin sosyal medyada farklı kültürden insanlarla “hiç” iletişim kurmaması durumudur. Elde edilen bulgu böylesi bir sayısal dağılımdan kaynaklanmış olabilir. Dolayısıyla, öğretmenlerin sosyal medyada farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurma sıklığı değişkeninin etnikmerkezcilik düzeyi üzerindeki etkililiğinin yapılacak farklı araştırmalar kapsamında daha derinlemesine araştırılması gerektiği düşünülmektedir.

3.3. TÜRKÇENİN YABANCI/ İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRETİLMESİNDE KULLANILAN DERS KİTAPLARININ KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIK GÖRÜNÜMLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

3.3.1. Kültürel Çeşitlilik Anlayışını Yansıtan Unsurlar ve/veya Etkinlikler Bakımından İncelenmesi

3.3.1.1. Günlük Yaşam ile İlgili Kültürel Bilgiler ve Yorumlar

İncelenen ders kitaplarında “günlük yaşam” kültürel ögesi ile ilgili olarak yapılan aktarımlar aşağıdaki tabloda gösterildiği gibidir:

Tablo 45. *Ders Kitaplarında Yer Verilen Günlük Yaşam Ögesine Ait Kültürel Bilgiler*

Alt Ögeler	Yeni İstanbul	Yedi İklim
Yiyecek-içecek	5	6
Yemek zamanları- sofrada adabı	0	0
Resmî tatiller- çalışma zamanları	0	0
Boş zaman etkinlikleri-hobiler	0	2
Karşılıklı konuşmalarda yaşa, cinsiyete, yakınlık derecesine, sosyal statüye, resmîyete göre kullanılacak sözler, kalıp ifadeler ve davranışlar	2	4
Yeme ve içme alışkanlıkları	1	2
Oyunlar	0	4
Spor	2	0
Diğerleri	1	0
TOPLAM	11	18

Tablo 45’te görüldüğü üzere Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe ders kitaplarında günlük yaşamla ilgili olarak *yiyecek içecek, karşılıklı konuşmalarda yaşa, cinsiyete, yakınlık derecesine, sosyal statüye, resmîyete göre kullanılacak sözler, kalıp ifadeler ve davranışlar, yeme-içme alışkanlıkları* ve *spora* yönelik metin ve alıştırmalara yer verilmektedir. Ayrıca farklı ülkelerde günlük ulaşım için kullanılan ulaşım araçları hakkında yer alan kültürel bilgi içerikleri de bu sınıflandırma içinde *diğerleri* alt ögesi altında değerlendirilmiştir.

Yedi İklim Türkçe ders kitaplarında ise *yiyecek-içecek, karşılıklı konuşmalarda yaşa, cinsiyete, yakınlık derecesine, sosyal statüye, resmîyete göre kullanılacak sözler, kalıp ifadeler ve davranışlar, yeme-içme alışkanlıkları, boş zaman etkinlikleri-hobileri* ve *oyunlara* yönelik metin ve alıştırmalara yer verilmektedir.

Burada dikkat çeken nokta her iki ders kitabında da *yemek zamanları-sofra adabı; resmî tatiller-çalışma zamanları* ögelerine ait kültürel bilgiye rastlanmamasıdır.

3.3.1.2. Kişiler Arası İlişkiler ile İlgili Kültürel Bilgiler ve Yorumlar

Bu kültürel öge ile ilgili olarak incelenen ders kitaplarında yer verilen kültürel içerikler aşağıdaki tabloda gösterildiği gibidir:

Tablo 46. Ders Kitaplarında Yer Verilen Kişiler Arası İlişkiler Ögesine Ait Kültürel Bilgiler

Alt Ögeler	Yeni İstanbul	Yedi İklim
Kişiler	6	3
Selamlaşma, vedalaşma ifade ve davranışları	1	0
Aile yapıları ve ilişkileri, kuşaklar arası ilişkiler	3	12
Siyasi ve dinî gruplar arası ilişki	0	0
İş ortamındaki ilişkiler	2	1
Konuk etme-ikram ve hediyeler	2	9
Diğerleri	2	8
TOPLAM	17	33

Yapılan incelemeler sonucunda bu öge altında değerlendirilen kültürel alt ögelere ait bilgilerde seçilen her iki kitapta farklılıklar gözlemlenmektedir. Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe ders kitaplarında en çok *kişiler* alt ögesine ait kültürel içeriklerin bulunmasının yanı sıra *selamlaşma, vedalaşma ifade ve davranışları, aile yapıları ve ilişkileri, kuşaklar arası ilişkiler, konuk etme-ikram ve hediyeler* alt ögelerine yer verildiği görülmektedir. Yedi İklim Türkçe ders kitaplarında ise en çok bulunan alt ögenin *aile yapıları ve ilişkileri* olduğu görülmekle beraber *kişiler, kuşaklar arası ilişki, konuk etme-ikram ve hediyeler* alt ögelerinin bulunduğu gözlemlenmektedir. Bunun yanı sıra Yedi İklim Türkçe ders kitaplarında verilen arkadaşlık ve komşuluk olmak üzere Türk kültüründe önemli yere sahip ilişkiler de *diğerleri* sınıfında değerlendirilmektedir. Her iki kitapta *siyasi ve dinî gruplar arası ilişki* içeriklerinin olmaması yine dikkat çekici bir noktadır. Buna da sınıf içinde çatışmalara yol açacak fikir ayrılıklarından kaçınmak amacıyla yer verilmediği düşünülmektedir.

3.3.1.3. Değerler ve Eğitim ile İlgili Kültürel Bilgiler ve Yorumlar

İncelenen ders kitapları arasında *değerler ve eğitim* ögesine ait kültürel içerikler açısından oldukça farklı sonuçlar elde edilmektedir. Yedi İklim Türkçe ders kitaplarında *değerler, eğitim, dil ve tarih bilinci* ile *inançlar* kültürel içerikleri gözlemlenmektedir. Burada *inançlar* alt ögesi altında Yedi İklim Türkçe kitaplarında yer verilen ifadelerin çoğunun misafirler ile ilgili olduğu dikkat çekmektedir. “Misafir on rızıkla gelir birini yer dokuzunu bırakır, misafir kısmeti ile gelir, misafirin on nasibi vardır birini alır dokuzunu bırakır, misafir bereketi ile gelir, misafir eve bereket getirir.” ifadeleri ile misafirin geldiği evde bolluk ve bereketin arttığına dair inanç kültürel bilgisi görülmektedir. Kitapta rastlanan diğer bir inanç da rüyalar hakkında geçen bir diyalogda şu şekilde yer almaktadır: “İnşallah bu rüya senin için hayırlara vesile olur.” Burada Türk kültüründe rüyaların anlamlı kabul edildiği ve haberci olarak görüldüğü inanç içeriği verilmektedir. Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe ders kitaplarında *değerler ve eğitim* ile *inanç* alt ögesine rastlanmaktadır. Kitapta “her şerde bir hayır vardır” ifadesi *inanç* alt ögesi bir kez ele alınmıştır.

Tablo 47. Ders Kitaplarında Yer Verilen Değerler ve Eğitim Ögesine Ait Kültürel Bilgiler

Alt Ögeler	Yeni İstanbul	Yedi İklim
Değerler	4	16
İnançlar	1	6
Eğitim	4	13
Dil ve tarih bilinci	0	1
TOPLAM	9	36

3.3.1.4. Dil, Tarih ve Sanat ile İlgili Kültürel Bilgiler ve Yorumlar

Yapılan ders kitabı incelemeleri sonucunda Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe ders kitaplarında *dil, sanat, müzik ve mimarlık eserleri* kültürel içerikleri görülürken, Yedi İklim Türkçe ders kitaplarında ise *tarih, dil, sanat, müzik ve el sanatları geleneği* kültürel içerikleri görülmektedir. Bu sınıflama sırasında Yedi İklim Türkçe ders kitaplarında en yüksek kültürel içerik *sanat* alt ögesinde olduğu görülmektedir. Bu öge altında *sinema* (film özetleri, film izleme etkinlikleri), *kitap ciltleme sanatı, edebiyat* olmak üzere farklı sanat dallarının bulunduğu

gözlemlenmektedir. Bunun yanında Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe ders kitaplarında *sanat* alt ögesi altında yalnızca *edebiyat* ve *resim* sanat dallarının bulunduğu dikkat çekmektedir. Diğer dikkat çeken bir nokta da Yedi İklim Türkçe Seti ders kitaplarında mimarlık eserlerine hiç yer verilmemesidir. İncelenen her iki kitapta da *gösteri sanatları* hakkında bir kültürel içeriğe rastlanmamıştır.

Tablo 48. Ders Kitaplarında Yer Verilen Dil, Tarih ve Sanat Ögesine Ait Kültürel Bilgiler

Alt Ögeler	Yeni İstanbul	Yedi İklim
Tarih	0	1
Dil	3	9
Sanat	5	17
Müzik	5	2
Gösteri sanatları	0	0
El sanatları geleneği	0	4
Mimarlık eserleri	2	0
TOPLAM	15	33

3.3.1.5. Gelenekler ve Folklor ile İlgili Kültürel Bilgiler ve Yorumlar

İncelenen ders kitaplarında yer verilen gelenekler ve folklor ile ilgili kültürel bilgilerin dağılımı Tablo 49’da gösterilmektedir.

Tablo 49. Ders Kitaplarında Yer Verilen Gelenekler ve Folklor Ögesine Ait Kültürel Bilgiler

Alt Ögeler	Yeni İstanbul	Yedi İklim
Özel günler ve gelenekler	0	0
Sözlü anlatımlar ve sözlü gelenekler	2	3
Dinî kurallara dayalı davranışlar	1	1
Doğum, evlilik, ölüm gelenekleri	1	5
Festivaller, törenler, bayramlar, kutlamalar	6	8
Danslar	0	1
Toplumsal uygulamalar, ritüeller, bâtıl inançlar	2	6
Halk bilgisi, evren ve doğa ile ilgili uygulamalar	2	0
Bölgesel kültür	2	3
TOPLAM	16	27

Tablo 49’da görüldüğü üzere Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe ders kitaplarında “*sözlü anlatımlar ve sözlü gelenekler; dinî kurallara dayalı davranışlar; doğum, evlilik, ölüm gelenekleri; festivaller, törenler, bayramlar, kutlamalar; toplumsal uygulamalar, ritüeller, bâtıl inançlar; halk bilgisi, evren ve doğa ile ilgili uygulamalar*

ve *bölgesel kültür*” alt ögelerine ait kültürel bilgiler görülmektedir. Kitapta yer alan Sarikeçili Yörüklerinin gelenekleri ve yaşamları hakkında bilgiler ile Namibya’da bulunan bir kabile olan Himbalar hakkında verilen bilgiler *halk bilgisi* alt ögesi altında değerlendirilmiştir. Yedi İklim Türkçe ders kitaplarında ise “*sözlü anlatımlar ve sözlü gelenekler; dinî kurallara dayalı davranışlar; doğum, evlilik, ölüm gelenekleri; festivaller, törenler, bayramlar, kutlamalar; danslar; toplumsal uygulamalar, ritüeller, bâtil inançlar ve bölgesel kültür*” alt ögelerine ait kültürel bilgilere rastlanmaktadır. Yedi İklim Türkçe ders kitaplarında *doğum, evlilik, ölüm gelenekleri* alt ögesi altında 3 kez evlilik gelenekleri (Kız isteme geleneği, farklı kültürlerde düğün gelenekleri ve Türklerde düğün gelenekleri), 2 kez de doğum geleneği olarak ad verme geleneğine yer verildiği görülmektedir. Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe ders kitaplarında ise *doğum, evlilik, ölüm gelenekleri* alt ögesi altında yalnızca *ölüm geleneğine* (İmparator eşinin cenaze töreni sırasında müzik çalınmasını kesinlikle yasakladı. Renkli giysilerini çıkarıp beyaz yaz giysilerini giydi.) yer verildiği dikkat çekmektedir.

3.3.1.6. Sosyal Yaşam ile İlgili Kültürel Bilgiler ve Yorumlar

Yapılan incelemeler sonucunda seçilen ders kitaplarında *sosyal yaşam* ile ilgili belirlenen alt ögelerden yalnızca *meslek grupları* ile *barınma* alt ögelerine ait bilgilerin bulunduğu görülürken ders kitaplarında yer verilen İstanbul’da sosyal yaşam, farklı kültürlerde kıyafet, temizlenme, azınlıklar-göçebelere dair bilgiler, işsizlik ve “bekâra kiralık ev vermeme”, “iş bulmak için kriterlerin fazla olması” “Türkiye’de sosyal medya kullanımı” “iskur.gov.tr’de bir iş ilanı gördüm” şeklinde metinler içinde yansıtılan bilgiler *diğerleri* sınıfında değerlendirilmiştir.

Tablo 50. Ders Kitaplarında Yer Verilen Sosyal Yaşam Ögesine Ait Kültürel Bilgiler

Alt Ögeler	Yeni İstanbul	Yedi İklim
Moda	0	0
Yasaklar	0	0
Alkış ve güzel hareketler	0	0
Meslek grupları	5	2
Barınma	7	5
Diğerleri	12	6
TOPLAM	24	13

İncelenen kitaplarda sosyal yaşama ait kültürel bilgilerin verilmesinde bazı sorunlar da saptanmıştır. Örnek vermek gerekirse, Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe B2 düzeyi ders kitabında yer alan 2. Ünitenin C bölümünde Türkiye, Japonya ve Birleşik Arap Emirliklerinde farklı ulaşım araçlarında sunulan olanaklar hakkında bilgiler verilmektedir. Burada dinleme metninde yer verilen Japonya ve Birleşik Arap Emirliklerine ait tanıtılan ulaşım araçlarında verilen lüks hizmetlerden bahsederken Türkiye için verilen örnekte ise ulaşımında en sık kullanılan ulaşım aracının lüks olma özelliği taşımayan hizmetlerine yer verildiği dikkat çekmektedir. Buna benzer bir durum 4. Ünite sonunda yer alan Kültürden Kültüre bölümünde de görülmektedir. Bölümde yer verilen “Adalet Sistemi” başlıklı metnin altında Osmanlı Devleti, ABD ve İngiltere hukuk sistemleri hakkında bilgi verildiği görülmektedir. Burada ABD ve İngiltere hakkında günümüzde var olan içeriklere yer verildiği görülürken diğer yandan Türkiye yerine Osmanlı Devletinde geçerli olan ve günümüzde varlığını sürdürmeyen “kadılık” hakkında bilgi verilmesi dikkat çeken bir noktadır.

3.3.1.7. Coğrafya ve Mekân ile İlgili Kültürel Bilgiler ve Yorumlar

Seçilen kitaplarda coğrafya ve mekân ile ilgili kültürel bilgiler incelendiğinde Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe ders kitapları ile Yedi İklim Türkçe ders kitapları arasında büyük bir fark olduğu gözlemlenmektedir. Bu çerçevede Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe ders kitaplarında *ülkeler, şehirler ve/veya diğer yerleşim yerleri, tarihî ve turistik yerler ile kutsal ve dinî yerler* kapsamında kültürel bilgiler verilmekteyken; Yedi İklim Türkçe ders kitaplarında ise bir kez *tarihî ve turistik yer* kültürel bilgilerine ve *diğerleri* alt ögesi altında dünyadaki ilginç kütüphaneler hakkında bilgilere rastlanmaktadır.

Tablo 51. Ders Kitaplarında Yer Verilen Coğrafya ve Mekân Ögesine Ait Kültürel Bilgiler

Alt Ögeler	Yeni İstanbul	Yedi İklim
Ülkeler, şehirler ve/veya diğer yerleşim yerleri	6	1
Tarihî ve turistik Yerler	10	1
Kutsal ve dinî yerler	5	0
Diğerleri	0	1
TOPLAM	21	3

3.3.1.8. Kültürel Tarafsızlık Bilgileri ve Yorumları

Yapılan incelemelerde seçilen her iki ders kitabında da *kültürel tarafsızlık* sınıflandırmasına dâhil olabilecek ve belirli bir kültüre, belirli bir mekâna özgü herhangi bir kültürel alt ögeye bağlı olmadan ele alınan içeriklere rastlanmıştır. Öğrenme yöntemleri, doğa olayları, teknoloji, gençlik/yaşlılık gibi belirli yaş dönemlerinde yaşanan sorunlar, hayvanlar, moda, uzay, sağlık, beslenme, sosyal medya, iletişim araçları, turizm çeşitleri, Google’ın öyküsü, altın /avro /dolar /borsa hakkında bilgiler kitaplarda rastlanan *kültürel tarafsızlık* sınıfında kabul edilen konulardan bazılarıdır. İncelenen ders kitaplarında kültürel tarafsızlık ile ilgili yer verilen bilgilerin dağılımı aşağıdaki tabloda gösterildiği gibidir:

Tablo 52. *Ders Kitaplarında Yer Verilen Kültürel Tarafsızlık Bilgileri*

	Yeni İstanbul	Yedi İklim
Kültürel tarafsızlık	46	64

Bu sınıflandırmadaki içerikler herhangi bir kültüre özgü bilgi vermese de yaşanacak kültürel çatışmalara olanak vermediğinden ve art arda kültürel bilgi yüklemesinin önüne geçtiğinden ders kitaplarında tercih edildiği düşünülmektedir. Bu noktada bu içeriklerin kitaplardaki konumu ve dağılımı önem taşımaktadır. Kültürel bilgilerin aktarılmasında olduğu gibi kültürel tarafsızlık içeren metinlerin de kitaplarda hangi konuları içerdiğine, ne sıklıkla ve nerede konumlandırıldığına dikkat edilmelidir.

3.3.2. Kültürel Karşılaştırmalara Olanak Veren Unsurlar ve/veya Etkinlikler Bakımından İncelenmesi

Çalışmanın bir diğer inceleme ölçütü, belirlenen kitapların öğrencilerin kendi kültürü ile farklı kültürler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları gözlemleyip analiz etmelerine ve kendi kültürleri ile karşılaştırmalarına olanak veren unsurlar ve/veya etkinlikler bulundurma durumudur. Bu kapsamda elde edilen bulgulara bu bölümde yer verilmektedir.

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe B1 düzey ders kitabında, taşınma konusunun ele alındığı 1. ünitenin A bölümünde yer alan, İstanbul’da ev kiralamak hakkındaki okuma metninde barınma ve sosyal yaşam kültürel içeriklerine yer verildiği görülmektedir. Ardında yer alan yazma bölümünde, öğrencilerin kendilerinin ya da ailelerinin oturdukları yerleri yazmaları istenmektedir. Burada konum/büyüklik, iç/dış özellikler, ulaşım, ev tipi, merkeze yakınlık, evin yaşı ve durumu ve ev ile ilgili diğer detaylar hakkında bilgilere yer vermeleri beklenmektedir. Bu noktada, öğrenci kendi kültürünün aile yapısı, sosyal yaşamları ve barınma içeriklerini anlatan bir metin yazabilir. Böylece okumada yer verilen hedef kültür ile kendi kültürü arasındaki farkı gözlemleyip analiz etme fırsatı bulabilir ve karşılaştırma yapabilir.

2. ünite “Yoğurdun Steve Jobs’u” başlıklı metinde Hamdi Ulukaya adlı bir iş adamının başarı hikâyesini anlatan okuma parçasının ardından “Ya Siz?” bölümünde öğrencilerden kendi ülkelerinde dünyaca ünlü başarılı iş adamlarını tanıtmaları istenmektedir. Bu şekilde bir alıştırma öğrenciye verilen kültürel içerik ardından kendi kültürü ile karşılaştırma yapmasına ve kültürler arasındaki benzerlik ve farklılıkları analiz etmesine olanak verebilir. Ünite sonunda yer alan “Kültürden Kültüre” bölümünde ise Hollanda, Çin ve Türkiye’den ilginç mesleklerin tanıtıldığı okuma parçası bulunmakta ve öğrencilerden bu meslekleri kazanç, rahatlık, çalışma saatleri gibi özelliklerine göre karşılaştırmaları ve kendi ülkelerinde böyle ilginç meslekler varsa tanıtmaları istenmektedir. Bu durumda öğrenciler bu bölümde yer verilen kültürel içerikleri kendi aralarında ve kendi kültürleri ile karşılaştıracaktır.

3. ünitenin “Kültürden Kültüre” bölümünde ise Çin, Hindistan ve Türkiye’de kullanılan üç farklı alternatif tıp yöntemini anlatan okuma metni öğrencilere bu kültürler arasındaki farklılıkları göstermektedir. Okuma parçasının ardından öğrencilere kendi ülkelerinde kullanılan alternatif tıp yöntemleri sorulmakta ve verilen kültürel içerikler ile kendi kültürü arasında benzerlikler ve farklılıklar açısından ilişki kurması sağlanmaktadır.

“Eğitim Hayatı” başlıklı 4. Ünite, konuşma bölümünde öğrencilerden kendi ülkelerindeki eğitim sistemini anlatmaları istenmektedir. Bunun yanında çocuklar için uygulanan özel programlar olup olmadığı ve çocukken kendilerinin nasıl bir eğitim aldığı da sorulmaktadır. Kendi ülkesinin eğitim sistemi hakkında bilgi aktarımını

hedefleyen bu tür bir etkinliğin sınıf ortamında konuşma etkinliği olarak yapılması özellikle çokkültürlü sınıflarda öğrencilerin farklı kültürlerdeki eğitim sistemleri hakkında bilgi sahibi olmalarını ve böylece kendi kültürleri ile karşılaştırıp benzerlikler ve farklılıklar bakımından analiz etmeleri konusunda faydalı olacaktır. Aynı konuya farklı alt sorular ile aynı üniteye diğer bir bölümün Hazırlık Çalışması'nda tekrar yer verilmektedir. “Ülkenizdeki eğitim sistemi nasıl? Her seviye kaç yıl sürer? (ilkokul, ortaokul, lise, üniversite) Özel okullar var mı? Eğitimde farklı ülkelerden yöntemler var mı?” şeklinde sorular ile öğrencilere kendi kültürlerinin eğitim sistemleri hakkında bilgi verme olanağı sunulmaktadır.

Kitabın son ünitesi olan 6. ünitenin “Bir Dünya Kültür” başlığından da anlaşılacağı üzere kültürel bilgi açısından zengin bir ünite olarak düzenlendiği gözlemlenmektedir. A bölümünde farklı kültürlerde beden dili hareketlerini anlatan okuma metninde öğrencilere kültürler arasındaki beden dili kullanımı farklılıklarını gösterip kendi kültürleri ile de benzerlikleri ve farklılıkları görme olanağı verilmektedir. “Ya Siz?” bölümünde ise “Kendi kültürünüz ile Türkiye’deki beden dili kullanımı arasındaki farklar nelerdir?” sorusu ile öğrencilere doğrudan kaynak kültür ile hedef kültür arasındaki farklar sorulmaktadır. Aynı bölümde dinleme metninde ise çeşitli ülkelere göre iyi veya kötü şans getiren nesneler anlatılmakta ve verilen bazı nesnelerin öğrencinin kültürüne göre şans mı yoksa şanssızlık mı getirdiği sorulmaktadır. Yazma bölümünde öğrencilerden kendi ülkeleri ile Türkiye arasındaki beden dili farklılıklarını anlatan bir metin yazmaları istenmektedir. Öğrenci, böylece beden dili kullanımı açısından kendi kültürü ile hedef kültürü karşılaştırabilecek ve benzerlikler ile farklılıkları saptayabilecektir. 6. ünitenin C bölümünde ise Çin Yeni Yılı, Rio Karnavalı ve İspanya Domates Festivaline ait fotoğrafların bulunduğu Hazırlık Çalışması bölümünde öğrencilere kendi ülkelerinde/kültürlerinde festivallerin olup olmadığı sorulmakta ve öğrencilerin kültürel karşılaştırma yapmaları sağlanmaktadır.

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe B2 düzeyi ders kitabının ilk ünitesinde yer verilen dinleme metninde Türkiye’nin popüler turistik yerlerinden biri olan Ayder Yaylası ve bölgenin kültürü hakkında ve Türkiye’de oldukça yaygın olan yayla turizmi hakkında bilgiler verildikten sonra konuşma ve yazma bölümlerinde öğrencilerden ülkelerinde bulunan turistik yerler, turizm çeşitleri, yöresel kutlamalar, festivaller, gelenekler, lezzetler hakkında konuşmaları ve ülkelerindeki turizm hakkında

bir metin yazmaları istenmektedir. Öğrencilerin kendi kültürlerine ait bilgileri sınıf ortamında konuşma etkinliğinde aktarması özellikle çokkültürlü sınıflarda öğrencilerin farklı kültürler hakkında bilgi sahibi olmalarını ve böylece kendi kültürleri ile karşılaştırıp benzerlikler ve farklılıklar bakımından analiz etmelerini sağlayabilir. C bölümünde ise İzmir’de bulunan Meryem Ana Evi hakkında bilgiler verildikten sonra “Ya Siz?” bölümünde “Sizin ülkenizde farklı dinlere ait kutsal yerler var mı?” sorusu verilerek kendi kültürleri ile hedef kültür arasında benzerlik ya da farklılık ilişkisi kurulmaya çalışılmaktadır. Aynı şekilde bir sorunun Kültürden Kültüre bölümünde “Ünlü Gezginler” adlı metinden sonra da verildiği görülmektedir. Öğrencilere “Sizin kültürünüzde böyle kitaplar yazan kişiler var mı?” sorusunun da aynı amacı taşıdığı düşünülmektedir.

3. ünitenin C bölümünde okuma metninde, Türk kültüründeki farklı müzik türleri hakkında bilgiler verildikten sonra “Üç Türkünün Hikâyesi” adında bir dinleme metnine yer verildiği görülmektedir. Bunun ardından konuşma bölümünde öğrencilere ülkelerindeki müzik türleri, geleneksel müzik aletleri, önemli sanatçılar/besteciler, gençlerin genellikle dinlediği/dinlemediği müzik türleri, unutulmaz film müzikleri hakkında konuşmaları istenmektedir. Böylece öğrenciler yukarıda verilen hedef kültürdeki müzik hakkında bulunan içerikler ile kendi kültürlerindeki içerikleri benzerlikler ve farklılıklar açısından analiz etme olanağı bulabilir.

Bunlara ek olarak ünitelerin sonunda yer alan bazı Kültürden Kültüre bölümlerinde öncesinde ya da sonrasında bir soru ya da etkinlik bulunmayan yalnızca okuma parçaları bulunmaktadır. Bunlar da farklı kültürlerde yer alan kültürel öğeler hakkında bilgilere yer verdikleri için öğrencinin kendi kültürü ile benzerlik ve farklılık ilişkisi kurmasını sağlayabilir.

Yedi İklim Türkçe B1 düzey ders kitabında 2. ünite “Ethem Çalışkan’la Sohbet” başlıklı dinleme metninde hat sanatçısı Ethem Çalışkan ve hat sanatı hakkında bilgilere yer verilmektedir. Bu dinleme metninden sonra yazma bölümünde “Hat sanatı gibi sizin de kendi kültürünüze özgü sanatlarınız var mı?” sorusu ile kısa bir metin yazmaları istenmiştir. Böylece öğrenci hedef kültür ile kaynak kültür arasında benzerlik ve farklılık açısından karşılaştırma yapabilir.

“Engelleri Kaldıralım” başlıklı 5. Ünitenin sonunda yer verilen Serbest Okuma metninde, engelli sanatçı Âşık Veysel Şatıroğlu anlatılmaktadır. Bu okuma metni sonrasında öğrencilere “Sizin ülkenizde engelli ve ünlü bir sanatçı var mı?” diye sorarak kendi kültürleri ile karşılaştırma yapmaları sağlanmaktadır. Bunun gibi 6. ünite de yer alan “Çiçek Festivalleri” başlıklı metinde, Türkiye’de kutlanan iki festival hakkında bilgi verildikten sonra öğrencilere “Ülkenizde/ şehrinizde ne tür festivaller yapılıyor?” sorusu ile öğrencilerin hedef kültür ile kaynak kültür arasında benzerlikleri ve farklılıkları analiz etmeleri sağlanabilir. Bunun yanı sıra özellikle çokkültürlü sınıflarda konuşma etkinliğinde kültürel içeriklere yer verilmesi durumunda sınıf ortamında bulunan farklı kültürlerle sahip diğer öğrenciler de anlatan öğrencinin kültürü hakkında bilgi sahibi olabilir ve o kültür ile kendi kültürünü karşılaştırabilir.

7. ünite de festivaller konusuna tekrar değinildiği ve bu kez Holi Festivali, Nevruz Bayramı ve Venedik Karnavalı hakkında bilgiler verildiği görülmektedir. Okuma parçası sonrasında yazma bölümünde öğrencilerden kendi ülkelerindeki bir festivali anlatmaları istenmektedir. Bununla beraber “Şeker Gibi Bir Bayram” başlıklı dinleme metninde Türk kültüründe bayram geleneklerine yer verilirken sonrasında bulunan yazma ve konuşma bölümlerinde öğrencilerden kendi ülkelerindeki bir bayramı anlatmaları istenmektedir. Ardından Hıdrellez kutlamalarının anlatıldığı metin sonrasında öğrencilere “Ülkenizde ve kültürünüzde bildiğiniz olağanüstü olaylarla ilgili bir hikâye var mı? Nedir?” sorusu ile kendi kültürleri ile hedef kültürü karşılaştırma olanağı sunulmaktadır. Geleneksel Türk düğünlerinin anlatıldığı “Oğlan Bizim Kız Bizim” başlıklı okuma metninden sonra da öğrencilere kendi düğünlerinin nasıl olduğunu/olmasını istediklerini anlatan bir metin yazmaları istenmiştir. Düğün konusunun sonrasında farklı ülkelerde doğum günü kutlamalarını anlatan dinleme metninden sonra öğrencilere “Doğum günü kutlamalarında milletler arasında farklılık gösteren uygulamalar nelerdir?” sorusu ile doğrudan farklılıklara dikkat çekildiği görülmektedir. Dinleme etkinliği ardından konuşma bölümünde öğrencilere “Sizce ülkeler arasında çeşitlilik gösteren uygulamaların nedenleri nelerdir? Ülkenizdeki doğum günü kutlamalarını anlatınız. Ülkenizde önemli görülen ve özel bir kutlama yapılan bir yaş var mıdır?” soruları sorularak kendi kültürlerinde doğum günü kutlama geleneklerini anlatmaları istenmektedir. Ünite sonunda da öğrencilerin kendi kültürlerinde düğün ile ilgili geleneklerini anlatmaları istenen bir yazma etkinliğine yer

verilmektedir. Böylece öğrenciler, ünite içerisinde Türk düğünleri hakkında öğrendikleri kültürel bilgileri kendi kültürleri ile karşılaştırma yaparak benzerlik ve farklılıkları bakımından analiz edebilir.

8. ünite de Tahir ile Zühre başlıklı bir Türk halk hikâyesine yer verildiği ve ardından öğrencilerden kendi kültürlerine ait bir aşk hikâyesini anlatmaları istendiği görülmektedir. Benzer şekilde “Bir Liderin Doğuşu” başlıklı okuma metninde Mustafa Kemal Atatürk’ün hayatına yer verdikten sonra öğrencilerden ülkelerinde tarihe damgasını vuran önemli şahsiyetlerden birini anlatmaları istenmektedir.

Yedi İklim Türkçe B2 ders kitabında 2. ünite de “Farklı Düğünler” başlığı altında bir dinleme metninde farklı ülkelerin düğün gelenekleri paylaşılmış ve sonrasında “Dinlediğiniz gelenekler hakkında ne düşünüyorsunuz? Sizin için en ilginç olanı hangisidir? Sizin ülkenizdeki düğün gelenekleri nelerdir?” sorularına yer verilmektedir. Burada öğrencilerin dinleme metninde yer verilen kültürleri, kendi aralarında karşılaştırma yapmaları hedeflenmektedir. Ardından yazma bölümünde önce Türkiye’de düğün geleneğini anlatan kısa bir paragraf verilip sonrasında öğrencilerin kendi ülkelerinde düğünle ilgili gelenekleri yazmaları istenir.

3. ünite de yer alan “Gebelik İlgili İnanışlar” başlıklı okuma metni sonrasında öğrencilere bu inanışlardan hangilerinin onların kültüründe olduğu sorulmaktadır. Bu durumda öğrenci yer verilen inançlar ile kendi kültüründeki inançları karşılaştıracak ve benzer ya da farklı olup olmadığı bakımından değerlendirecektir.

4. ünite sonunda bulunan Serbest Okuma bölümünde Türk toplumunun misafirperverliğinden ve konuk etme geleneklerinden bahsettikten sonra öğrencilerden kendi ülkelerinde misafir geldiğinde hazırlanan özel yemekler hakkında bir metin yazmaları istenmektedir. Böylece kendi kültürlerinde misafir ağırlama geleneklerinden bahsedecek olan öğrenci, hedef kültürde gördüğü konuk etme geleneklerini kendi kültürü açısından analiz edecek ve karşılaştıracaktır. “Misafir Sever Misiniz?” başlıklı 8. ünite de Türkiye’de misafirperverlik hakkında okuma metninin ardından öğrencilere “Sizin ülkenizde misafirlerin karşılanması ve uğurlanmasında neler söylenir? Ülkenizde köy ve şehir hayatında misafirleri ağırlamada farklılıklar var mıdır?” şeklinde sorular ile kendi kültürlerinde misafir ağırlama geleneklerini anlatmaları ve misafirlikle ilgili atasözlerini söylemeleri istenmektedir. “Köylerde

Misafirlik” başlıklı bölümde ise köy odalarının anlatıldığı okuma metninden sonra öğrencilere kendi ülkelerindeki köylerde misafirlerin nasıl ağırlandığı ve nerede kaldığı sorulmaktadır. Böylece Türk kültüründe yer alan bölgesel kültür ve misafir ağırlama gelenekleri açısından benzerlikler ve farklılıklar öğrenciler tarafından saptanabilir.

3.3.3. Farklı Kültürlere Karşı Hoşgörü Geliştirmelerine Yönelik Unsurlar ve/veya Etkinlikler Bakımından İncelenmesi

Çalışmanın inceleme ölçütlerinden bir diğeri de belirlenen kitapların öğrencilerin farklı kültürlere karşı hoşgörü geliştirmelerini sağlayan unsurlar ve/veya etkinlikler bulundurma durumudur. Bu kapsamda elde edilen bulgulara bu bölümde yer verilmektedir.

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe B1 düzey ders kitabında 6. ünitenin C bölümünde yer alan okuma becerisini geliştirmeye yönelik metinde, İtalya’da düzenlenen “Venedik Maske Festivali”, Hindistan’da düzenlenen “Holi Festivali” ve Türkiye’de düzenlenen “Portakal Çiçeği Festivali” hakkında bilgiler verildikten sonra konuşma ve yazma etkinliklerinin görev odaklı düzenlendiği ve öğrencilere bir “Kültür Günü” düzenlemeleri için görevler verildiği görülmektedir. Üç kişilik gruplar hâlinde hazırlanması planlanan bu etkinlik çerçevesinde, öğrencilerden kültür günü etkinliklerine karar verme, görev paylaşımı yapma, etkinlik zamanı ve yerine karar verme, program hakkında konuşma, davetlilere karar verme görevlerini gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Çokkültürlü bir sınıfta böylesi bir etkinliğin farklı kültürlerden öğrencileri bir araya getirmesi, birbirlerinin kültürel bilgileri ile ortak bir etkinlik hazırlamasını gerektirmektedir. Dolayısıyla bu durumda, olası bir şekilde öğrencinin kendisi ile çelişen bir kültürel öge ile karşılaşması ve bundan rahatsız olmaması, tepki göstermemesini gerekmektedir. Bu tarz etkinliklerin bu hoşgörü ve saygı ortamının oluşmasını destekleyeceği düşünülmektedir.

Yedi İklim Türkçe ders kitaplarında ise öğrencilerde farklı kültürlere hoşgörü geliştirmesine yönelik bir unsur ya da etkinliğe rastlanmamaktadır.

3.3.4. Farklı Kültürlere Sahip Kişiler ile Empati Kurmasını Sağlayan Unsurlar ve/veya Etkinlikler Bakımından İncelenmesi

Çalışmanın diğer bir inceleme ölçütü ise belirlenen kitapların öğrencilerin farklı kültürlere sahip kişiler ile empati kurmasını sağlayan unsurlar ve/veya etkinlikler bulundurma durumudur. Bu kapsamda elde edilen bulgulara bu bölümde yer verilmektedir.

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe B1 düzey ders kitabında 1. ünitenin C bölümünde yer alan “İkinci Vatanım Türkiye” başlıklı okuma metninde Pakistanlı bir öğrencinin Türk kültürünü yansıtan içerikler ve öğrencinin bunları kendi kültürü ile karşılaştırması, onun Türk kültürüne karşı hoşgörülü yaklaşımı ve ilk zamanlarda zorluklar yaşasa da zamanla alışması öğrencilerin empati yapmalarını sağlayabilir. İlk günlerde benzer şekilde farklılıklarla karşılaştıklarını görmek onlara yalnız olmadıklarını gösterebilir. Buna ek olarak, B2 düzeyindeki ders kitabının 6. ünitesinde “Uzayda Hayat Nasıl?” başlıklı herhangi bir kültüre özgü bilgi aktarımı olmayan kültürel tarafsızlık niteliği taşıyan metnin ardından “Eğer imkanınız olsaydı, uzay istasyonunda yaşamak ister miydiniz?” şeklinde bir soru ile öğrencilere empati kurmaları sağlansa da herhangi bir kültüre sahip kişiler söz konusu olmadığından bu kapsamda değerlendirilmemiştir. Bunun dışında incelenen Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe B1 ve B2 düzey ders kitaplarında farklı kültürlere sahip kişiler ile empati kurmalarını sağlayacak unsurlar ve/veya etkinliklerin yer almadığı dikkat çekmektedir.

Yedi İklim Türkçe B1 ders kitabında 3. ünite “Sen hangi dilleri biliyorsun?” başlığı ile yer verilen konuşma bölümünde öğrencilere “Yabancı bir ülkeye gittiniz ve o ülkenin dilini bilmiyorsunuz. Havaalanında pasaport kontrolünde bir sorun çıktı. Bu durumda neler yaparsınız?” sorusu ile bir durum verilmiştir. Böyle bir etkinlik öğrencilerin kendinden farklı kültüre sahip bir kişi ile empati yapmalarını sağlamasa da kültürlerarası bir durumu yansıttığından, bu etkinlik de kültürlerarası duyarlılığı geliştirmesi bakımından bu ölçüt altında değerlendirmeye alınabilir. Bunun yanı sıra 1. ünite okuma metinlerinde herhangi bir şekilde miras konusu geçmemesine rağmen yazma bölümünde öğrencilerden “Size bir akrabanızdan büyük bir miras kaldı. Neler yaparsınız?” sorusuna yanıt vermeleri beklenmektedir. Hemen sonrasında ise

dedikodunun ne olduğunu anlatan kısa bir paragraf ardından “Dedikodu yapar mısınız? Diyelim ki bir arkadaşınız sizin hakkınızda bazı olumsuz şeyler söylemiş. Nasıl bir tepki verirsiniz? Birisi yanınızda en yakın arkadaşınızın dedikodusunu ediyor. Ne yaparsınız?” şeklinde öğrencilerden empati yapmaları istenmiştir. Ancak empati yapılan durumların herhangi bir kültürel öge yansıtmamasından dolayı bu gibi durumlar bu çalışma kapsamında değerlendirilmemiştir.

Bununla beraber B2 düzey ders kitabında “En Yakın Arkadaşım” başlıklı okuma metninde yer verilen arkadaşlık ilişkisi içinde iki kişinin yaşadığı bir durum aktarılmakta ve ardından “ Siz Emir’in Meryem’e darılmasını doğru buluyor musunuz? Siz olsanız, böyle bir durumda ne yaparsınız?” soruları ile öğrencilerde farklı kültürden kişiler arası ilişki içinde arkadaşlık olarak değerlendirilen bir kültürel öge hakkında empati yapması sağlanmaktadır. Buna ek olarak 7. ünite “Onlar Çalıştılar ve Başarılı Oldular” başlıklı okuma metninde farklı ülkelerden kişilerin başarı hikâyelerine yer verilmektedir. Okuma metninin ardından öğrencilere verilen sorular arasında “Kendinizi yukarıdakilerden en çok hangisine yakın hissettiniz? Niçin?” sorusunun öğrencilerin empati kurmalarını sağlayacak nitelikte olduğu dikkat çekmektedir.

3.3.5. Farklı Kültürlere Karşı Merak Uyandırmasını Sağlayan Unsurlar ve/veya Etkinlikler Bakımından İncelenmesi

Çalışma kapsamındaki son inceleme ölçütü ise belirlenen kitapların, öğrencilerin farklı kültürlere karşı merak uyandırmasını sağlayan unsurlar ve/veya etkinlikler bulundurma durumudur. Bu kapsamda elde edilen bulgulara bu bölümde yer verilmektedir.

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe B1 ders kitapları incelendiğinde yalnızca 6. ünitenin C bölümünde Çin Yeni Yılı, Rio Karnavalı ve İspanya Domates Festivaline ait fotoğraflar ile adlarını eşleştirme çalışması bulunmaktadır. Bu bölümde yer alan “Sizce bu festivallerde nasıl etkinlikler var?” sorusunun öğrencilerde merak uyandıracak nitelikte olduğu söylenebilir. Öğrenci bu soru üzerine görselleri daha dikkatle inceleyebilir, hatta bu konu hakkında farklı kaynaklardan bilgi arayışına gidebilir.

B2 düzeyi ders kitabının ilk ünitenin A bölümünde yer verilen dinleme metninde Türkiye’de popüler turistik bir yerlerden biri olan Ayder Yaylası ve bölgenin kültürü hakkında ve Türkiye’de oldukça yaygın olan yayla turizmi hakkında bilgiler verilmektedir. Dinleme sonrasında yer verilen “Sizce insanlar neden yaylalara giderler?” sorusu ile bölgesel kültür hakkında merak uyandırmak amaçlandığı düşünülmektedir. B bölümünde ise konuşma etkinliğinde öğrencilerden ikişer kişilik grup oluşturarak bir gezi planı oluşturmaları istenmektedir. Burada yer alan “Nereye gideceksiniz? Nasıl bir yerde kalacaksınız? Hangi etkinliklere katılacaksınız?” gibi yönergeler öğrencide merak uyandırarak bir turistik yer hakkında bilgi edinmesini sağlayabilir.

3. ünitenin C bölümünde yer alan dinleme metninde gazoz içeceği hakkında bilgiler verildiği görülmektedir. Bu etkinlikten önce gazoz görseline yer verilerek öğrencilere “Fotoğraftaki içeceği tanıyor musunuz? Daha önce içtiniz mi? İçtiyseniz tadı nasıldı? İçmediyseniz sizce bu içeceğin içinde neler olabilir?” gibi merak uyandıran sorulara yer verildiği görülmektedir.

5. ünitenin C bölümünde yer alan Hazırlık Çalışması bölümünde farklı kültürlerle ait mimarlık eserlerine yer verildiği görülmektedir. Öğrencilere bu yapılara ait fotoğrafı vererek “Bu yapıların inşa edilmesinin sebebi nedir?” şeklinde soru ile öğrencilerde bu eserlere ve onların yapılarılarına dair merak uyandırmak istendiği görülmektedir. Benzer bir durum dinleme etkinliğinde de gözlemlenmektedir. “Mihrimah Sultan Camileri” başlıklı metni dinlemeden önce fotoğraflarda tarihî ve dinî yapıların görselleri sunulurken öğrencilere bu yapıların ortak özelliğinin ne olabileceği sorulmaktadır. Bu soru yine öğrencilerde hedef kültürde bulunan mimarlık eserleri hakkında merak uyandırmayı sağlayacak nitelikte olduğu söylenebilir.

İncelenen Yedi İklim Türkçe B1 ve B2 ders kitaplarında ise öğrencilerde farklı kültürlerle karşı merak uyandıracak herhangi bir unsur ya da etkinliğe rastlanmamaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada kullanılan ölçekler ve belirlenen kitapların incelemeleri aracılığıyla elde edilen bulgular, alanyazında yer alan bilgiler ışığında ele alınıp sonuç değerlendirmelerine ve önerilere yer verilecektir.

SONUÇ

Eğitim, iş, ticaret, turizm gibi birçok uluslararası etkileşimin gerçekleştiği alanın yanı sıra teknoloji sayesinde bilgiye erişimin kolaylaştığı çağdaş dünyada farklı kültürel grupların üyeleri ile karşılaşmak kaçınılmazdır. Hiç şüphesiz, bu kültürlerarası karşılaşmaların en çok yaşandığı durumlardan biri de yabancı/ikinci dil öğretimi alanıdır. Yabancı/ikinci dil öğretimi sınıflarında öğrenci kendi kültürünün yanında başta hedef dile ait olan kültür olmak üzere en az bir kültürle daha karşılaşmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin yeni bir kültürle karşılaştıklarında kültürel farklılıkların farkına varıp bu farklılıklara duyarlı hâle gelmeleri kültürlerarası iletişimin başlangıcı olarak kabul edilebilir. Öğrenciler diğer kültürel grupların üyeleriyle yeni bir dilde etkili bir iletişim kurma becerisine sahip olduklarında etkili bir kültürlerarası iletişim de gerçekleştirmiş olurlar.

Kültür, dil öğrenmenin temel bileşeni olarak yabancı/ikinci dil öğretim sürecine tamamen dâhil edilmelidir. Ne var ki, bu dâhil edilme süreci geleneksel kültür öğretimi yöntemlerinde olduğu gibi resmî kültür ve pasif kültür öğretiminden uzak olmalıdır. Öğrencilerin çağdaş davranış kalıplarını anlamaları için “kültürel farkındalık” ve “kültürlerarası iletişim” kavramları ön plana çıkarılmalıdır.

Son yıllarda gerek Türkiye’de gerekse Türkiye dışında farklı ülkelerde açılan eğitim kurumları ve dil merkezlerinde Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenenlerin sayısında oluşan artış, uluslararası temasın da arttığı bu dil öğretim ortamlarında gerçekleşen kültürlerarası iletişimi alanyazındaki araştırmaların odak noktası hâline getirmiştir. Bu durum, öğrencilerin hedef kültür ile karşılaştıklarında yaşadıkları sorunlar ve diğer kültürlerle kendi kültürleri arasındaki farklılıklardan kaynaklanan olumsuz tutumlara yönelik bilimsel araştırmaların hız kazanmasını beraberinde

getirmiştir. Yabancı/ikinci dil öğretim sürecinde öğrenciler farklı dilleri konuşan ve farklı kültürlerden gelen insanlarla daha fazla kültürlerarası etkileşimde bulundukları için daha fazla anlayışa ve empatiye gereksinim duymaktadır. Kültürlerarası farklılıklara duyarlı olmak, kültürlerarası etkileşimi engelleyen önyargılar, kalıp düşünceler ve etnikmerkezci yaklaşımlardan uzaklaşmak çokkültürlü etkileşimlerde yetkin olabilmek için önemli aşamalardır. Kültürlerarası iletişim yeterliliği öğrencilerin kültürel farklılıklara açık olmalarını ve onlara karşı saygılı olmalarını gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda öne çıkan araştırmamızın inceleme konusu olan *kültürlerarası duyarlılık* kavramı “kültürel farklılıkların önemine ve diğer kültürlerdeki insanların görüşlerine duyarlılık” olarak tanımlanmakta (Bhawuk ve Brislin, 1992) ve alanyazında kültürlerarası iletişimi oluşturan üç unsurdan biri olarak ele alınmaktadır.

Bir kişinin farklı bir kültürde etkili olabilmesi için, diğer kültürlerle ilgi duyması, kültürel farklılıkları ayırt edebilecek kadar yeterli duyarlılıkta olması ve bunlarla birlikte farklı kültür gruplarının üyelerine saygı gösterebilmek için kendi davranışlarında değişiklik yapmaya istekli olması beklenmektedir (Bhawuk ve Brislin, 1992). Dolayısıyla çokkültürlü etkileşimlerin yoğunlukla yaşandığı yabancı/ikinci dil öğretiminde de kültürlerarası duyarlılık kavramı, kültürlerarası iletişim yeterliliğinin geliştirilebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Kültürel farklılıkların dikkate alınarak hazırlandığı eğitim programları ve yaklaşımlar aracılığıyla öğrencilere bu farklılıkları merak etme ve bu farklılıklara saygı duyma gibi olumlu duygular kazandırılabilir. Bununla beraber öğrencilerin de öğretim uygulamalarını, öğrencilere yaklaşımlarını ve davranışlarını kültürlerarası bir duyarlılıkla gerçekleştirmesi yabancı/ikinci dil öğretiminde kültürlerarası iletişim yeterliliğinin kazandırılmasında oldukça önemlidir. Ayrıca yabancı/ikinci dil öğretiminde kullanılan ders kitapları ve materyallerin de bu bağlamda ihtiyaçları karşılamaya yönelik hazırlanmış olması gerekmektedir. Dolayısıyla yabancı/ikinci dil öğretmek amacıyla hazırlanan ders kitaplarının bir dizi kültürel bağlam ve kültürlerarası unsurları içermesi ve öğrencilerin kültürlerarası konularda farkındalıklarını artıran, karşılaştıkları kültürel farklılıklara karşı duyarlı olmalarını sağlayacak materyaller olması beklenmektedir. Bu bağlamda uluslararası öğrencilere yönelik ders kitaplarının, öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarını nasıl geliştirebileceği konusunda daha fazla çalışma yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Tüm bu unsurlar ve farklı etkenler dikkate alınarak

planlanan “Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası İletişim ve Kültürlerarası Duyarlılığın Görünümleri” başlıklı bu doktora tez çalışmasının amacı uluslararası öğrencilerin ve uluslararası öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarını ve etnikmerkezcilik düzeylerini etkileyen etmenleri saptamak ve uluslararası öğrencilere Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının kültürlerarası duyarlılık görünümü açısından değerlendirmektir.

Alanyazındaki eksikliklerden hareketle uluslararası öğrenciler ve Türkçe öğreten öğretmenler ile yürütülen bu tez çalışması, çoklu durum çalışması olarak desenlenmiştir. Çalışmada uluslararası öğrencilerin ve Türkçe öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerini etkileyen etmenler Chen ve Starosta (2000) ile Neuliep ve McCroskey (1997) tarafından geliştirilen ve Üstün (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ve Etnikmerkezcilik Ölçeğinden elde edilen veriler doğrultusunda incelenerek somutlaştırılmış ve değişkenlere göre analiz edilerek karşılaştırılmıştır. Araştırma, nitel ve nicel verilerin yardımıyla bir durumu derinlemesine betimlemeye olanak tanıdığından araştırma deseni çoklu durum çalışması olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ölçekler, Çukurova Üniversitesi TÖMER’de 2019-2020 ve 2021-2022 öğretim yılında Türkçe öğrenen öğrenciler ve çalışmaya gönüllülük esasına dayanarak katılmayı kabul eden uluslararası öğrencilere Türkçe dersi veren öğretmenlere uygulanmıştır. Bununla beraber biri araştırmanın yürütüldüğü öğretim merkezinde kullanılan; diğeri ise hem Türkiye’de hem de Türkiye dışında yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan iki ders kitabı, çalışmanın doküman incelemesi kısmının örneklemini oluşturmuştur. Nicel verilerin analizinde SPSS 22.0 programı kullanılmış, gruplar arasında sayısal ölçümlerin karşılaştırılmasında varsayımların sağlanması durumunda bağımsız gruplarda T testi, varsayımların sağlanmaması durumunda ise Mann Whitney U testi yapılmıştır. İki den fazla grubun sayısal ölçümlerinin genel karşılaştırılmasında varsayımların sağlanması durumunda Tek Yönlü Varyans Analizi, varsayımların sağlanmaması durumunda ise Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Bu karşılaştırmalarda anlamlı bulunan durumlar için grupların ikili karşılaştırmalarında varsayımların sağlanması durumunda grup içi varyansların homojen olup olmamasına göre Tukey, Games&Howell testleri kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise doküman analizi yöntemi kullanılmış ve belirlenen kitaplar araştırmacı tarafından tümevarım yöntemiyle geliştirilen **Yabancı/İkinci Dil Olarak**

Türkçe Ders Kitabı Kültürlerarası Duyarlılık İnceleme Ölçütleri doğrultusunda incelenmiştir.

Çalışmada yabancı/ikinci dil öğretimini oluşturan üç ana unsur olarak öğrenci, öğretici ve ders kitapları birlikte ele alınmıştır. Araştırma çerçevesinde yapılan incelemelerde amaç, yabancı/ikinci dil öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin geliştirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada,

- ilk olarak, öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarını geliştirmek amacıyla kültürlerarası duyarlılık düzeylerini etkileyen etmenler saptanmaya çalışılmış,
- ikinci olarak, eğitimsel açıdan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarını geliştirmek; bireysel açıdan ise öz gelişimlerine katkıda bulunmak açısından öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini geliştirmek amacıyla kültürlerarası duyarlılık düzeylerini etkileyen etmenler saptanmaya çalışılmış,
- öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarını geliştirmek amacıyla ders kitaplarında yer verilen kültürel içerikler incelenmiştir.

Bu çalışmanın araştırma sorularından ilki olan “Uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerini etkileyen etmenler nelerdir?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla yapılan Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ve Etnikmerkezcilik Ölçeği ile beraber öğrencilere “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Elde edilen bilgilere dayanarak öğrencilerin cinsiyet, yaş, anadilleri ile ülkelerinin resmî dillerinin aynı olup olmaması, yetiştikleri yerleşim birimleri, yabancı dil bilgileri, ülkelerinin bulunduğu kıtalar, Türkiye’de bulunma süreleri, Türkiye’de ikamet etme şekilleri, Türkiye’den başka bir ülkede bulunma durumları, farklı ülkelerden ve/veya kültürlerden arkadaşına sahip olma durumları, farklı bir ülkede yaşama istekleri, farklı ülkelerin kitle iletişim araçlarını takip etme sıklıkları ve sosyal medyada farklı kültürlerden insanlar ile iletişim kurma sıklıklarının öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarını ve etnikmerkezcilik düzeylerini etkileyip etkilemediği saptanmıştır. İstatistik verileri analizlerinden elde edilen sonuçlara göre uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerini etkileyen etmenler şu şekildedir:

- Uluslararası öğrencilerin yaşlarının arttıkça kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin de arttığı gözlemlenmiştir.

- Uluslararası öğrencilerin geldikleri ülkelerin bulunduğu kıtalara göre yapılan incelemelerde Afrika ülkelerinden gelen öğrencilerin Asya ülkelerinden gelen öğrencilere göre daha yüksek kültürlerarası duyarlılığa sahip olduğu bulunmuştur.
- Aynı zamanda analizler sonucunda Türkiye’de bulunma sürelerinin arttıkça uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin de arttığı gözlemlenmiştir.
- Çalışmada başka ülkelerde bulunma değişkeninin kültürlerarası duyarlılığı etkileme durumunun sınırdaki kabul edilebilecek bir puanla negatif çıktığı görülmüştür. Bu durumda, önceki araştırma alt problemlerinden biri olan “Türkiye’de bulunma sürelerine göre uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı fark var mı?” sonuçlarında yapılan değerlendirmelere ve bu konuda yapılan daha önceki araştırmalara dayanarak yurt dışı deneyimine sahip uluslararası öğrencilerin daha yüksek kültürlerarası duyarlılığa sahip olduğu söylenebilir.
- Çalışma sonucunda sosyal medyada farklı kültürlerden insanlar ile her zaman iletişim kuran uluslararası öğrenciler, hiç iletişim kurmayanlara göre daha fazla kültürlerarası duyarlılık taşıdığı görülmüştür.
- Uluslararası öğrencilerin etnikmerkezcilik düzeylerini etkileyen etmen olarak yalnızca cinsiyet değişkeni olduğu saptanmıştır. Erkek öğrencilerin etnikmerkezcilik düzeylerinin, kadın öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu olan “Uluslararası öğrencilere ders veren öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerini etkileyen etmenler nelerdir?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla yapılan Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ve Etnikmerkezcilik Ölçeği ile beraber öğretmenlere “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Elde edilen bilgilere dayanarak öğretmenlerin cinsiyet, yaş, uluslararası öğrencilere Türkçe öğretme süresi, yetiştikleri yerleşim birimleri, yetiştikleri coğrafi bölge, Türkiye’den başka bir ülkede bulunma durumları, farklı ülkelere ve/veya kültürlerden arkadaşına sahip olma durumları, farklı ülkelerin kitle iletişim araçlarını takip etme sıklıkları ve sosyal medyada farklı kültürlerden insanlar ile iletişim kurma sıklıklarının öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarını ve etnikmerkezcilik düzeylerini etkileyip

etkilemediği saptanmıştır. İstatistik verilerinin analizlerinden elde edilen sonuçlara göre uluslararası öğrencilere ders veren öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerini etkileyen etmenler şu şekildedir:

- Öğreticilerden elde edilen bulgular sonucunda ilde yetişen öğretmenlerin köy ve ilçede yetişen öğrencilere göre daha yüksek kültürlerarası duyarlılık düzeyine sahip olduğu görülmektedir.
- Farklı ülkelerin kitle iletişim araçlarını çoğu zaman ve her zaman takip eden öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarının nadiren takip edenlerden daha yüksek olduğu saptanmıştır.
- Çalışma sonucunda sosyal medyada farklı kültürlerden insanlarla her zaman iletişim kuran öğretmenlerin nadiren iletişim kuran öğrencilere göre daha yüksek kültürlerarası duyarlılık gösterdiği bulunmuştur.
- Bunun yanında, erkek öğretmenlerin etnikmerkezcilik düzeylerinin kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür.
- Çalışmadan elde edilen verilerde sosyal medyada farklı kültürden insanlarla hiç iletişim kurmayan öğretmenlerin etnikmerkezcilik düzeyleri daha düşük çıkmıştır. Ancak sosyal medyada “çoğu zaman” ve “her zaman” farklı kültürlerden insanlarla iletişim kuran Türkçe öğretmenlerinin en yüksek etnikmerkezcilik düzeyine sahip olmaları beklenen bir sonuç değildir. Çünkü bu öğretmenler, aynı zamanda kültürlerarası duyarlılık düzeyi en yüksek olan kişilerdir. Oysaki alanyazındaki araştırmalardan elde edilen bulgular, kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik arasında negatif yönde ilişki olduğunu göstermektedir. Bu durumda, kültürlerarası duyarlılık düzeyleri yüksek olan “her zaman” ve “çoğu zaman” sosyal medyada farklı kültürlerden insanlarla iletişim kuran katılımcıların etnikmerkezcilik düzeylerinin düşük olması beklenmekteydi. Ancak burada dikkat çeken nokta çalışmaya katılan 109 öğreticiden 7’sinin sosyal medyada farklı kültürden insanlarla “hiç” iletişim kurmaması durumudur. Elde edilen bulgu, böylesi bir sayısal dağılımdan kaynaklanmış olabilir. Dolayısıyla, öğretmenlerin sosyal medyada farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurma sıklığı değişkeninin etnikmerkezcilik düzeyi üzerindeki etkililiğinin yapılacak farklı araştırmalar kapsamında daha derinlemesine araştırılması gerektiği düşünülmektedir.

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusu olan “Yabancı/ ikinci dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültürlerarası duyarlılık görünümleri nelerdir?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla yapılan yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretim ders kitapları öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarını geliştirmeye yönelik unsurlar ve/veya etkinlikler açısından incelenmiştir. Bu çerçevede seçilen ders kitaplarında bulunan metinler ve etkinlikler ayrıntılı bir şekilde taranmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir:

- İncelenen Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe B1 ve B2 ders kitapları kültürel öğelerin çeşitliliği açısından incelendiğinde kültürel içerik bakımından temel ve alt öğelere yeterince yer verilmediği saptanmıştır. Türk kültürü ya da farklı kültürlerin özellikle soyut değerlerinden yeterince bahsedilmediği, daha çok sosyal yaşam ile coğrafya ve mekân alt öğelerine ait kültürel içeriklerin bulunduğu görülmüştür. Özellikle sosyal yaşam alt ögesi altında İstanbul’da yaşayan uluslararası öğrencilere yönelik İstanbul’u ve İstanbul’da yaşamı içeren bilgilere yer verildiği dikkat çekmiştir. Bu bilgilerin Türkiye’de diğer şehirlerde yaşayan ya da kendi ülkelerinde Türkçe öğrenen kişiler açısından aynı düzeyde ilgi çekici ya da merak uyandırıcı olmayacağı düşünülebilir. Bu açıdan öğrencilerin kendi dil öğrenme bağlamlarıyla ilişki kurarak aynı konuları işleyebilmek önemlidir. Yedi İklim Türkçe B1 ve B2 ders kitaplarındaki kültürel içerik çeşitliliğine bakıldığında ise en çok soyut değerler ve kişilerarası iletişim alt öğelerine yer verildiği, bunun yanı sıra sosyal yaşam ve coğrafya ve mekân alt öğelerine ait kültürel içeriklerden yeterince bahsedilmediği görülmüştür.
- Bunların yanı sıra her iki kitap setine ait ders kitaplarında, herhangi bir kültüre özgü bilgi içermeyen kültürel tarafsızlık ifade eden konulara da çokça yer verildiği saptanmıştır. Kültürel tarafsızlık, sınıf ortamında ortaya çıkabilecek kültürel çatışmaları önleyebileceği gibi aynı zamanda art arda yapılacak kültürel bilgi aktarımının da önüne geçeceğinden bu tür içeriklere ders kitaplarında yer verilebilir. Bu noktada bu içeriklerin kitaplardaki konumu ve dağılımı önem taşımaktadır. Kültürel bilgi aktarımında olduğu gibi kültürel tarafsızlık içeren metinlerin de kitaplarda hangi konuları içerdiğine, ne sıklıkla ve nerede konumlandırıldığına dikkat edilmelidir.

- Dil öğretimi gerçekleştirilirken öğrencilerin farklı kültürler ile kendi kültürünü karşılaştırması için farklı kültürlerle ait kültürel bilgilerin ders kitaplarında bulunması, kültürlerarası duyarlılık açısından önem taşımaktadır. Bu noktada incelenen kitaplarda farklı kültürlerle ait yer verilen içerikler çoğunlukla ya bilgi olarak sunulmakta ya da öğrencilerden kendi kültürlerine ait bilgiler vermeleri istenmektedir. Yabancı/ikinci dil öğretim sınıflarında farklı kültürlerle ait kültürel içeriklerin yalnızca bilgi aktarımı şeklinde sunulmasındansa öğrencilerin bu bilgileri analiz edip kendi kültürleri ile benzerlikleri ve farklılıklarını saptayabilmesini sağlayacak etkinlik ve uygulamalara yer verilmesi daha etkili olacaktır.
- Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe ve Yedi İklim Türkçe B1 ve B2 ders kitaplarında öğrencilerin farklı kültürlerle karşı hoşgörü geliştirmelerine yönelik unsur ve etkinliklere yeterince yer verilmediği görülmüştür. Çokkültürlü sınıflarda öğrencilerin kendi kültürlerinden farklı kültürel öğeler ile karşılaşmaları kaçınılmazdır. Öğrencilerin kendi kültürleri ile çelişen kültürel öğeler ile karşılaşmaları durumunda bunlardan rahatsızlık duymaması ve tepki göstermemesi kültürlerarası duyarlılığın gelişimi açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle farklı kültürlerle karşı hoşgörü geliştirmek üzere düzenlenen etkinlikler, görevler ve uygulamalara ders kitaplarında yer verilmesi gerekmektedir.
- İncelenen her iki kitap setine ait ders kitaplarının öğrencilerin farklı kültürlerle sahip kişilere karşı empati kurmasını sağlayan unsurlar ve etkinlikler açısından yetersiz olduğu görülmüştür. Dil öğretim kitaplarında öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarını geliştirmek için farklı kültüre sahip bir kişinin içinde bulunduğu durumu ya da davranışlarındaki motivasyonu anlayabilmesine yönelik etkinliklere yer verilmesi gerekmektedir.
- Bunlara ek olarak Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe B1 ve B2 ders kitaplarında farklı kültürlerle merak uyandıracak unsur ve etkinliklerin sınırlı sayıda olduğu, Yedi İklim Türkçe B1 ve B2 ders kitaplarında ise hiç yer verilmediği saptanmıştır. Öğrencilerin yeni bir bilgiye merak duyması daha çok öğrenme arzusuna neden olacağından kendi kültüründen farklı kültürlerle ait

içeriklerin merak uyandıracak şekilde sunulması dil öğrenimini olumlu yönde etkileyecektir.

Yukarıda bahsedilen bulgular ışığında, “Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası İletişim ve Kültürlerarası Duyarlılığın Görünümleri” adlı bu tez çalışması ile yabancı/ikinci dil Türkçe olarak öğretimi alanına katkı sağlamak amaçlanmıştır. Bir sonraki başlıkta öğrencilere, program ve materyal geliştiricilerine ve araştırmacılara araştırmanın bulguları ve sonuçlarından hareketle çeşitli önerilerde bulunulacaktır.

ÖNERİLER

Çalışmada elde edilen bulgular ve alanyazın taramasından ulaşılan sonuçlar ışığında Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde öğrencilerin ve öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarının geliştirilmesi ile ilgili öneriler aşağıda sunulmuştur:

- Öğrencilerin etkin bir kültürlerarası iletişim yeterliliğine sahip olabilmeleri için kültürel farklılıkların dikkate alındığı ve duyarlı olunduğu bir eğitim anlayışı benimsenmeli ve öğrencilerin kültürlerarası iletişim yeterliliklerini geliştirmelerine olanak sağlayan etkinlikler ve projeler kurumlar tarafından öğretim programlarına dâhil edilmelidir.
- Bu çalışmada elde edilen bulgular uluslararası öğrencilerin Türkiye’de bulunma sürelerinin arttıkça kültürlerarası duyarlılıklarının arttığını ortaya koymuştur. Bu çerçeveden bakıldığında öğrencilerden Türkiye’ye gelir gelmez farklılıklara karşı her zaman yüksek düzeyde duyarlılık göstermeleri beklenmemelidir. Araştırma kapsamında uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini etkileyen etmenlerden bazıları saptanmaya çalışılmıştır. Kültürlerarası duyarlılığın farklı etmenlere göre değişiklik göstereceği ve zamanla gelişeceği unutulmamalıdır.
- Bu çalışmada elde edilen bulgular uluslararası öğrencilerin farklı kültürlerden ve/veya ülkelerden arkadaşına sahip olma durumunun ve sosyal medyada farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurma sıklığının kültürlerarası duyarlılık düzeyi üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir. Bu bulgulardan hareketle

Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde uluslararası öğrencileri çokkültürlü ortamlarda kendi kültürlerinden farklı kültürlere sahip bireyler ile gerek yüz yüze gerekse sosyal medya aracılığıyla bir araya getirerek etkileşim kurmalarını sağlayacak etkinliklere yer verilmelidir.

- Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde öğreticilerin kültürlerarası duyarlılık konusunda bilgi ve yeterlilikleri artırılmalıdır. Böylece dil öğreticileri, öğretim sürecinde öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin gelişiminin ya da etnikmerkezci tutum sergileme durumlarının farkında olarak bu gibi durumlara uygun stratejiler geliştirebilir. Bu nedenle bu alanda görev yapan öğreticilerin çokkültürlü ortamlar ve uluslararası öğrenciler ile yoğun temasından dolayı Türkiye’de bulunan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi” yüksek lisans ve doktora programları ile sertifika programlarında kültürlerarası iletişim kapsamında kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik konularında eğitimlere yer verilmeli, ilgili programlara öğreticilerin kültürlerarası iletişim becerilerini geliştirecek ders içerikleri dâhil edilmelidir.
- Bununla beraber gerek Türkiye’de gerekse Türkiye dışında Türkçenin yabancı/ikinci dil öğretiminde görev alan öğreticilere hizmet içi eğitimler verilerek kültürlerarası duyarlılık ve kültürlerarası iletişim becerilerine yönelik genel amaç ve kazanımların öğrencilere kazandırılmasının yolları konusunda bilgilendirilmelerinin faydalı olacağı düşünülmektedir.
- Kültürlerarası iletişim, kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik konularının yükseköğretim ders programlarına dâhil edilmesi ve hizmet içi eğitimler ile sürdürülmesi bu yeterliliğin öğrencilere kazandırılması açısından önemli olduğu kadar öğreticilerin kendi kültürlerarası duyarlılık becerilerini geliştirmeleri açısından da önem taşımaktadır. Farklı kültürlerden çok sayıda öğrenci ile iletişim hâlinde derslerini sürdüren öğreticilerin bu kültürel çeşitliliğe karşı duyarlı olmasının, bu alanda öğreticilik yapabilmek açısından önemli bir gereklilik olduğu düşünülmektedir. Daha açık bir ifade ile eğitimler yalnızca öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarını geliştirmeye yönelik olmamalı; aynı zamanda öğreticilere bu mesleğin çokkültürlülük boyutunu göz önüne sererek

öğreticilerde bu konuda farkındalık oluşturmali ve öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarını geliştirmelerini sağlayacak nitelikte olmalıdır.

- Öğrencilerin dil öğrenim süreçlerinde uzun bir süre, yoğun bir şekilde takip edecekleri ders materyallerinin kitaplar olduğu göz önünde bulundurulursa, dil öğretim kitaplarında farklı kültürlerle ait içeriklerin ele alınması öğrencilerin kültürlerarası duyarlılığı açısından daha olumlu yaklaşıma sahip olmalarına yardımcı olacaktır. Dil öğretim ders kitaplarında farklı kültürlerle ait çeşitli kültürel içeriklere, öğrencilerin karşılaştırma yapabilecekleri şekilde yer verilmedi. Bununla beraber bu kitaplarda, farklı kültürden kişilere karşı hoşgörü olmalarına ve o kişiler ile empati kurmalarına yardım edebilecek ve farklı kültürlerle merak uyandıracak etkinliklerin yer alması öğrencilerin farklılıklar karşısında kültürel çatışmaların tarafı olmak yerine daha uyumlu tutum sergilemelerini sağlayacaktır. Çalışmada ele alınan ölçütler dikkate alınarak hazırlanacak ders materyalleri, kültürlerarası duyarlılığın dolayısıyla kültürlerarası iletişim yeterliliğinin kazanılmasında önemli rol oynayacaktır.
- Öğreticiler, öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarını geliştirmek için dilsel ve kültürel farklılıklar ve benzerlikler üzerine eleştirel ve yapıcı bir şekilde düşündürücü ve zıtlıkları sorgulayıcı uygulamalar gerçekleştirmelidir. Öğreticiler, öğrencileri kültürlerarası duyarlılıklarını geliştirmeye ve kendi kültürlerini terk etmeden sosyal katılıma teşvik etmeli; onların farklı kültürlerle etkileşim kurmaları için bir alan yaratmalıdır.
- Eğitimde eşitlik yükümlülüğünü ve tarafsız hizmet görevini yerine getirmek özellikle çokkültürlü sınıflarda büyük öneme sahiptir. Farklı kültürlerin, etnik kökenlerin, dillerin, dinlerin, değerlerin takdir edildiği bir sınıf ortamı yaratılmalı ve bu yolda engeller ile karşılaşılması durumunda çeşitli stratejiler geliştirilmelidir.
- Bu araştırma Çukurova Üniversitesi TÖMER’de 2019-2020 ve 2021-2022 akademik yıllarında eğitim gören uluslararası öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Kültürlerarası duyarlılığı ve etnikmerkezciliği etkileyen farklı etmenlerin belirlenmesi amacıyla benzer araştırmaların gerçekleştirilmesi farklı bulgulara ulaşılmasını sağlayarak bu alana katkı sağlayabilir.

- Bu araştırmada bazı değişkenlerin istatıksel analizlerinden anlamlı sonuç alamamanın örneklem sayısının azlığından ve dolayısıyla sayısal verilerin homojen dağılmamasından kaynaklandığı düşünölmektedir. Daha sonraki araştırmalarda bu değişkenler daha çok katılımcıya ulaşarak gerçekleştirilmesi durumunda anlamlı sonuçlar elde edilebilir.



KAYNAKÇA

- Abbasian, G.R., Kouhpayehzadeh, M. ve Asgharpour, G. (2015). Iranian EFL Learners' Attitudes towards Target and Source Cultures. *The Journal of Applied Linguistics*, 8 (16), 1-19. 06.09.2022 tarihinde https://jal.tabriz.iau.ir/article_524572_3544a5720f9acc1f1fe7a3ffb432d29b.pdf adresinden erişildi.
- Aksoy, Z. (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 20 (5), 292-303.
- Aksoy, Z. (2013). *Kültürel Zekâ ve Çokkültürlü Ortamlardaki Rolü*. Basılmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Aksoy, Z. (2015): *Kültürel Zekâ –CQ- Kültürlerarası İletişim ve Yönetimde Çağdaş Bir Yaklaşım*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Aksoy, Z. (2016). Kültürlerarası İletişim Eğitiminde Öğrencilerin Kültürlerarası Duyarlılık Gelişimi Öz Değerlendirmeleri Üzerine Bir İnceleme. *Selçuk İletişim*, 9 (3), 34-53. doi:10.18094/si.55438
- Aliakbari, M. (2005). The Place Of Culture İn The Iranian ELT Textbooks İn High School Level. *The Linguistic Journal*, 1, 1-14. 19.01.2023 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/358141744_The_Place_Of_Culture_In_The_Iranian_EL_Textbooks_In_High_School_Level adresinden erişildi.
- Altundağ, P. (2007). *Kültürlerarası Yeterlilik ve Korece Öğretimi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Anık, M. (2012). *Kimlik ve Çokkültürlülük Sosyolojisi [Identity and Sociology of Multiculturalism]*. İstanbul: Açılım Kitap.
- Ayas, H. M. (2006). *Assessing Intercultural Sensitivity of Third-Year Medical Students at The George Washington University*. Doktora Tezi, The George Washington University, Washington.

- Aydın, G. (2020). Kültür Öğretiminin Temel Kavramları. Gülnur Aydın (Ed.) *Yabancı/İkinci Dil Öğretiminde Kültür ve Kültürel Etkileşim* içinde (1-50). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, S. (2007). Kültür Kavramı. Handan Üstündağ-Aydın (Ed.) *Antropoloji* içinde (23-46). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Ankara: Pegem Akademi.
- Baker, W. (2011). Intercultural Awareness: Modelling an Understanding of Cultures in Intercultural Communication Through English as a Lingua Franca. *Language and Intercultural Communication*, 11 (3), 197-214. 23.08.2022 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/233471720_Intercultural_awareness_Modelling_an_understanding_of_cultures_in_intercultural_communication_through_English_as_a_lingua_franca/citations adresinden erişildi.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49.
- Banos, R. V. (2006). Intercultural Sensitivity of Teenagers: A study of Educational Necessities in Catalonia. *Intercultural Communication Studies*, 15 (2), 16-22.
- Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. ve Özdemir, C. (Ed.) (2015). *Yedi iklim Türkçe B1 Ders Kitabı*. Ankara: Yunus Emre Enstitüsü.
- Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. ve Özdemir, C. (Ed.) (2015). *Yedi İklim Türkçe B2 Ders Kitabı*. Ankara: Yunus Emre Enstitüsü.
- Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J. I. ve Kathleen, D.V. (2003). Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*. 4 (1), 1-44. 19.10.2021 tarihinde <https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/1529-1006.01431> adresinden erişildi.
- Bayles, P. P. (2009). *Assesing the Intercultural Sensitivity of Elementary Teachers in Bilingual Schools in Texas School District*. Basılmamış Doktora Tezi, Minnesota Üniversitesi, Minnesota.
- Bekiroğlu, O. ve Balcı, Ş. (2014). Kültürlerarası İletişim Duyarlılığının İzlerini Aramak: “İletişim Fakültesi Öğrencileri Örneğinde Bir Araştırma”. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1, 429-459.

- Bennett, C. (2001). Genres of Research in Multicultural Education. *Review of Educational Research*, 71(2), 171-217.
- Bennett, M. J. (1998). Intercultural Communication: A Current Perspective. Milton J. Bennett (Ed.), *Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings* içinde 1-20. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, M. J. (2017). A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. 06.08.2020 tarihinde <https://www.idrinstitute.org/wp-content/uploads/2019/02/DMIS-IDRI.pdf> adresinden erişildi.
- Bhawuk, D.P.S. ve Brislin, R. (1992). The Measurement of Intercultural Sensitivity Using The Concepts of Individualism and Collectivism. *Intercultural Journal of Intercultural Relations*, 16, 413-436.
- Birkök, M. C. (2019). Değerler Sınıflandırması. *Journal of Human Sciences*, 16 (2), 493-498.
- Bölükbaş F. ve Yılmaz, M. Y. (Ed.) (2014). *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe B1 Ders Kitabı*, İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Bölükbaş F. ve Yılmaz, M. Y. (Ed.) (2014). *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe B2 Ders Kitabı*, İstanbul: Kültür Sanat Basımevi
- Byram, M., Gribkova, B. ve Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Chen, G. M. (1997). A Review of the Concept of Intercultural Sensitivity. *Human Communication*, 1, 1-16.
- Chen, G. M. (2005). A Model of Global Communication Competence. *China Media Research*, 1, 3-11.
- Chen, G. M. (2010). The Impact of Intercultural Sensitivity on Ethnocentrism and Intercultural Communication Apprehension. *Intercultural Communication Studies*, 19 (1), 1-9 Erişim <https://web.uri.edu/iaics/files/01Guo-MingChen.pdf>
- Chen, G. M. ve Starosta, W. J. (1998). A Review of the Concept of Intercultural Awareness. *Human Communication*, 2, 27-54.

- Chen, G. M. ve Starosta, W.J. (2000). The Development and Validation of the Intercultural Scale. *Human Communication*, 3, 1-15.
- Cooper, P.J., Calloway-Thomas, C. ve Simonds, C. J. (2007). *International Communication a Text with Readings*. Boston: Pearson.
- Cortazzi, M. ve Jin, L. (1999). Cultural Mirrors Materials and Methods in the EFL Classroom. Eli Hinkel (Ed.) *Culture in Second Language Teaching and Learning* içinde (196-219). Cambridge: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2019). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*. (Mustafa Sözbilir Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Çakır, İ. (2011). Yabancı Dil Ortamlarında Kültürün Rolü. *Millî Eğitim*, 190, 248-255.
- Çetin, D. (2013). *Bilgilerin Hafızada Kalıcılığını Sağlamak İçin Öğrencilere Öneriler*. 18.12.2019 tarihinde <http://www.tunahancetin.com/2013/03/> adresinden erişildi.
- D-AOBM. (2018). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme*. Almanya: Avrupa Konseyi.
- De Vita, G. (2001). Learning Styles, Culture and Inclusive Instruction in the Multicultural Classroom: A Business and Management Perspective, *Innovations in Education and Teaching International*, 38 (2), 165-174,
- Deardorff, D. K. (2004). *The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of International Education at institutions of Higher Education in the United States*. Unpublished dissertation, North Carolina State University, Raleigh.
- Deardoff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10, 241-266
- Demir, A. (2010). *Yabancılar Türkiye Türkçesi Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşımdan Hareketle Metinlerin İncelenmesinde Dikkat Edilecek Noktalar*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demircan, Ö. (2002). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Dökmen, Ü. (2008). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Durmuş, M. (2013). Doğrudan Yöntem (Direct Method) ve Berlitz Okullarındaki Uygulamalar. Mustafa Durmuş ve Alpaslan Okur (Ed.) *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (55-60). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Durmuş, M. (2018). Dil Öğretiminin Temel Kavramları Üzerine Düşünceler: Yabancılara Türkçe Öğretimi Mi, Yabancı Dil veya İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi Mi?. *Türkbilig* , 35, 181-190 .
- Durmuş, M. (2019). Kùltürlerin Temas Alanı Olarak Dil Öğretim Süreçleri ve Mikro Saldırganlıklar. *Millî Folklor*, 122, 50-63.
- Durmuş, M. ve Sumruk-Ateşgöl, H. (2021). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültürel İçeriklerin Seçimi, Sunumu ve Öğreticilerde Kültürlerarası Yeterlilik Geliştirme. Erdost Özkan (Ed.) *Yabancılara Türkçe Öğretimi* içinde (111-133). İstanbul: Eğitim Yayınevi.
- Eagly, A. H. ve Wood, W. (2012). Social Role Theory. Paul A. M. Van Lange, Arie W. Kruslanski ve E.Tory Higgins (Ed.) *Handbook of Theories of Social Psychology* içinde (458-476). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Er, K. O. (2006). Yabancı Dil Öğretim Programlarında Kültürün Etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakùltesi Dergisi*, 1, 1-14.
- Erden, M. (2005). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık
- Fabregas Janerio, M. G., Kelsey, K. D. ve Robinson, S. J. (2012). Predicting Intercultural Sensitivity Using Demographic Variables Among College of Agriculture Undergraduate Students. *US-China Education Review A*, 8, 710-719.
- Fretheim, A. M. (2007). *Assesing the Intercultural Sensitivity of Educators in an American International School*. Basılmamış Doktora Tez, Minnesota Üniversitesi, Minnesota.
- Fritz, W., Mollenberg, A. ve Chen, G.M. (2001). Measuring Intercultural Sensitivity in Different Cultural Context. *Intercultural Communication Studies*, 11, 165-176.
- 19.10.2023 tarihinde
https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1019&context=com_facpubs adresinden erişildi.

- Gencer, Ö. (2009). *Eğitim Fakülteleri Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Derslerinde Yabancı Kültürle Karşılaşma ve Önyargılar Ampirik - Nitel Bir Araştırma*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Gerring, J. (2004). What Is a Case Study and What Is It Good For? *American Political Science Review*, 98 (2), 341-354.
- Goode, T., Sockalingam, S., Brown, M. ve Jones, W. (2000). *A Planner's Guide Infusing Principles, Content and Themes Related to Cultural and Linguistic Competence into Meetings and Conferences*. Washington, DC: Georgetown University Center for Child and Human Development, National Center for Cultural Competence. 21.08.2021 tarihinde https://nccc.georgetown.edu/documents/Planners_Guide.pdf adresinden erişildi.
- Griffin, E. (2006). Anxiety / Uncertainty Management Theory of William Gudykunst. Andrew Ledbetter, Emory A. Griffin ve Glenn Grayson Sparks (Ed.) *A First Look at Communication Theory* içinde (426-438). Boston: McGraw-Hill.
- Gudykunst, W.B. ve Kim, Y.Y. (1997) *Communicating With Strangers: An Approach to Intercultural Communication*. (3. Baskı). Boston: McGraw-Hill.
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (8), 123-148.
- Güvenç, B. (2015). *İnsan ve Kültür*. İstanbul: Boyut Yayıncılık.
- Hammer, M. (2012). The Intercultural Development Inventory: A New Frontier in Assessment and Development of Intercultural Competence. M. Vande Berg, R.M. Paige, & K.H. Lou (Ed.), *Student Learning Abroad* içinde (115-136). Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Hammer, M.R., Bennett, M.J. ve Wiseman, R. (2003). Measuring Intercultural Sensitivity: the Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443.
- Haviland, W.A., Prins, H.E.L., Walrath, D. ve McBride, B. (2008). *Kültürel Antropoloji*. (D. Erguvan Sarıglı Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

- Hofstede, G. (1986). Cultural Differences In Teaching and Learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 301-320.
- İlgin, İ. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisi Bağlamında Kültürel Etkileşim. Efcan Karagöl (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisi* içinde (41-53). Ankara: Pegem Akademi.
- İşçi, C. (2012). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan “Yeni Hitit” Ders Kitabının Dört Temel Dil Becerisi ve Kültür Açısından İncelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Jiang, W. (2001). Handling Culture Bumps. *ELT Journal*, 55 (4), 382–390,
- Kartarı, A. (2016). *Farklılıklarla Yaşamak: Kültürlerarası İletişim*. (2. Baskı).Ankara: Ürün Yayınları.
- Kartarı, A. (2019). *Kültürlerarası İletişim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kınay, D. E. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sosyal Etkinlikler ile Dil Öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 3, 53-75.
- Kim, Y.Y. (2001). Becoming Intercultural: An Integrative Theory of Communication and Cross-Cultural Adaptation. *Learning Abroad* içinde (s. 115-136). Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Kim, D. (2020). Learning Language, Learning Culture: Teaching Language to the Whole Learner. *ECNU Review of Education*, 3(3), 519–541. 23.12.2022 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/343238113_Learning_Language_Learning_Culture_Teaching_Language_to_the_Whole_Student adresinden erişildi.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Küçük, S. ve Demirdöven, G.H. (2022). Dil Öğretiminin Temel Kavramları. Gökhan Arı ve Ozan İpek (Ed.) *Dil Eğitiminin Temel Kavramları* içinde (s. 3-28). Adıyaman: İksad Yayınevi.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. (2. Baskı). Oxford: Oxford University Press.

- Lessard-Clouston, M. (1997). Towards an Understanding of Culture in L2/FL Education. *The Internet TESL Journal*, 3(5), 131-150.
- LIAM. (2018). Yetişkin Mülteciler için Dil Desteği: Bir Avrupa Konseyi Araç Seti. 08.09.2020 tarihinde <https://www.coe.int/tr/web/language-support-for-adult-refugees> adresinden erişildi.
- Liddicoat, A., Papademetre, L., Scarino, A. ve Kohler, M. (2003). A Report on Intercultural Language Learning. Canberra: Department of Education, Science and Training.
- Lukens, Janet G. (1977). Bridging the Communication Gap: Understanding Communicative Distances and Cultural Differences. 15.11.2022 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=ED141857> adresinden erişildi.
- MEB (2009). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Medina-Lopez-Portillo, A. (2004). Intercultural Learning Assessment: The Link Between Duration and the Development of Intercultural Sensitivity. *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 179-199.
- Meng, H. (2008). Social Script Theory and Cross-Cultural Communication. *Intercultural Communication Studies*, 17 (1), 132-138.
- Merriem-Webster. (t.y.). 11.10.2023 tarihinde <https://www.merriam-webster.com/dictionary/intercultural> adresinden erişildi.
- Moradi, E. ve Ghanbanchi, Z. (2019). Intercultural Sensitivity: A Comparative Study Among Business English Undergraduate Learners in Two Countries of Iran and China. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 6 (3), 134-146.
- Neuliep, J. W. (2012). *Intercultural Communication a Contextual Approach*. (5. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Neuliep, J. W. ve McCroskey, J.C. (1997) The Development of a U.S. and Generalized Ethnocentrism Scale, *Communication Research Reports*, 14:4, 385-398, doi:10.1080/08824099709388682

- Neuliep, J. W., Chaudoir, M. ve McCroskey, J.C. (2001). A Cross Cultural Comparison of Ethnocentrism Among Japanese and United States College Students. *Communication Research Reports*, 18, 137-146.
- Openstax, Lumen Learning (2021). *General Psychology*. Portland: Lumen Learning. 26.03.2023 tarihinde <https://pressbooks.online.ucf.edu/lumenpsychology/> adresinden erişildi.
- Oksaar, E. (2008). *Kültürlerarası İletişim Bağlamında Kültür Kuramı*. (Çev. A. Selçuk) Konya: Çizgi Kitabevi.
- Okur, A. ve Keskin, F. (2013). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kültürel Öğelerin Aktarımı: İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Seti Örneği. *International Journal of Social Science*, 6 (2), 1619-1640.
- Orth, U. ve Robins, R.W. (2014). The Development of Self-Esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 23 (5), 381-387.
- Oruç, Ş. (2016). Ana Dili, İkinci Dil, İki Dillilik, Yabancı Dil. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 45, 279-290.
- Öğüt, N. ve Olkun, E. O. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyi: Selçuk Üniversitesi Örneği. *Selçuk İletişim*, 11 (2), 54-73.
- Özdemir, İ. (2011). Kültürlerarası İletişimin Önemi. *Folklor/Edebiyat*, 66 (2), 29-38.
- Özyurt Gülen, D. (2019). *Kültürlerarası İletişim Kapsamında Yabancı Dil Öğretim Yolu ile Kültür Aktarımı ve Duyarlılık Kazanımı: Örnek Kitap İncelemesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Panocová, R. (2020). *Theories of Intercultural Communication*. Košice: Unibook.
- Parekh, B. (2006). *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory* (2. Baskı). New York: Palgrave Macmillan.
- Peck, D. (1998). *Teaching Culture: Beyond Language*. Yale: New Haven Teachers Institute.
- Polat, S. (2009). Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1 (1), 154-164.
- Polat, T. (1990). Kültürlerarası Bildirişimde Etkin Bir Süreç: Yabancı Dilde Okuma-Anlama. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 7, 69-90.

- Polat, T. (2001). Avrupailik Bağlamında Kùltùr Boyutuyla Yabancı Dil. *Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, 13, 29-40.
- Politzer, R. (1959). Developing Cultural Understanding Through Foreign Language Study. *Report of the Fifth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Teaching*, 99- 105. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Rose, C. (2004). *Intercultural Learning* 1. 25.10.2023 tarihinde https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1019&context=com_facpubs adresinden erişildi.
- Samovar, L. A., Porter, R. E., McDaniel, E. R. ve Roy, C. (2013). *Communication Between Cultures*. (8. Baskı). Boston: Wadsworth Publishing.
- Sarıtaş, H. (2014). *Kùltùrel Yaklaşımın Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uygulanması Ve Öğrenci Görüşleri*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Saygılı, D. ve Kana, F. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Kùltürlerarası Duyarlılığı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6 (4), 1041-1063.
- Schmidt, P. (2009). Discovering The Intercultural Development Inventory (IDI) a Reliable and Valid Measure of Intercultural Competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 26, 609-631. 21.04.2020 tarihinde <https://www.semanticscholar.org/paper/Attitudes-toward-the-culturally-different%3A-the-role-Spencer-Rodgers-McGovern/3ca9a5059cbb452b72758d61728faf5ca40aff52> adresinden erişildi.
- Segura-Robles, A. ve Parra-González, M. E. (2019). Analysis of Teachers' Intercultural Sensitivity Levels in Multicultural Contexts. *Sustainability*, 11, 1-12.
- Selçuk, Z. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. (14. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Spithourakis, J. A., Karatzia-Stavlioti E. ve Roussakis Y. (2009). Pre-Service Teacher Intercultural Sensitivity Assesment as a Basis for Adressing Multiculturalism. *Intercultural Education*, 3, 267-276.
- Spitzberg, B. H. (2000). A Model of Intercultural Communication Competence. L. Samovar & R. Porter (Ed.), *Intercultural communication: A reader* (9th ed., 375–387). Belmont, CA: Wadsworth. 21.04.2020 tarihinde

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.464.3045&rep=rep1&type=pdf> adresinden erişildi.

Stiftung, B. ve Cariplo, F. (2006). Intercultural Competence – The Key Competence in the 21st Century?. International Culture Dialogue Bertelsmann Stiftung 13.04.2021 tarihinde https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms_bst_dms_30238_30239_2.pdf adresinden erişildi.

Strevens, P. (2000). Interaction Outside The Classroom: Using The Community. W. M. Rivers (Ed.), *Interactive language teaching* (s. 170-176). Cambridge: Cambridge University Press.

Sue D.W., Capodilupo C.M., Torino, G.C., Bucceri, J. M., Holder, A.M., Nadal, K.L. ve Esquilin, M. (2007). Racial Microaggressions in Everyday Life: Implications For Clinical Practice. *American Psychologist*, 62 (4), 271-86. 28.06.2022 tarihinde <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17516773/> adresinden erişildi.

Sumner, W. G. (1906). *Folkways*. Boston: Gin.

Synder, M. (1974). Self-Monitoring of Expressive Behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30 (4), 526-537.

Tapan, N. (1990). Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Kültür Bağlamının Değerlendirilmesi. *Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, 7, 55-68. 16.11.2021 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuaded/issue/1036/11637> adresinden erişildi.

Tapan, N. (1995). Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Yeni Bir Yöneliş: Kültürlerarası - Bildirişim - Odaklı Yaklaşım. *Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, 9, 149-168. 12.11.2021 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuaded/issue/1039/11707> adresinden erişildi.

Tarcan, A. (2004). *Yabancı Dil Öğretim Teknikleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık

Tellan, D. (2013). *Kültürlerarası İletişim: Tanım ve İşleyiş*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi AÖF Yayınları. 23.11.2023 tarihinde <https://silo.tips/download/nte-kltrlerarasi-letm-ndekler-hedefler-kltrlerarasi-letm-tanim-ve-ley> adresinden erişildi.

Temel Eğinli, A. ve Yalçın, M. (2016). Kültürlerarası Yeterliliğin Gelişmesi ve Kültürlerarası Uyum. *Global Media Journal TR Edition*, 7 (13), 6-27.

- Türkiye Maarif Vakfı. (2020). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı*. (2. baskı). İstanbul: Matsis Matbaa
- Uygur, N. (2013). *Kültür Kuramı*. (4. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Uzunçarşılı-Soydaş, A. (2010). *Kültürlerarası İletişim Farklı Kültürel Ortamlarda Çalışma ve İletişim*. İstanbul: Parşömen Yayıncılık.
- Ülker, N. (2007). 'Hitit Ders Kitapları' Örneğinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı Sürecine Çözümleyici Ve Değerlendirici Bir Bakış. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Üstün, E. (2011). *Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Düzeylerini Etkileyen Etmenler*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Wood, J. T. (2014). *Communication Mosaics: An Introduction to the Field of Communication*. (7. Baskı). Boston, MA: Wadsworth Cengage Learning.
- Yassine, S. (2006). Culture Issues in FL Teaching Towards the Fostering of Intercultural Awareness. *Revue Annales du Patrimoine*, 5, 51-61. 22. 05. 2020 tarihinde https://www.academia.edu/936150/Culture_Issues_in_FL_Teaching_Towards_the_Fostering_of_Intercultural_Awareness adresinden erişildi.
- Yetişkin Mülteciler için Dil Desteği: Bir Avrupa Konseyi Araç Seti, Almanya: Avrupa Konseyi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Zhu, H. (2011). From Intercultural Awareness to Intercultural Emphaty. *English Language Talking*, 4 (1), 116-119.

EKLER

EK 1. HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ ETİK KOMİSYON İZNİ



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Tarih: 26.07.2019 18:52
Sayı: 35853172-300-E.00000698460

0000698460

Sayı : 35853172-300
Konu : Damla Elif KINAY (Etik Komisyon İzni)

TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 16.07.2019 tarihli ve 26674787-300/00000683762 sayılı yazı.

Enstitünüz Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı öğrencilerinden **Damla Elif KINAY**'ın **Doç. Dr. Mustafa DURMUŞ** danışmanlığında yürüttüğü "**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı ve Kültürlerarası Yeterlilik**" adlı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **23 Temmuz 2019** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden d6b859ff-1aeb-4fd1-9dd3-d38f24623648 kodu ile erişebilirsiniz.
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta:yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Sevda TOPA T



EK 2. KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIK ÖLÇEĞİ¹

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

¹ Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması amacıyla sırasıyla dil eşdeğerliği, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Üstün (2011) tarafından yapılmıştır. Geçerlik çalışması kapsamında yapılan faktör analizi sonucunda 19. maddenin faktör yükünün .19 olması nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 23 madde dil eşdeğerliği, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sırasında kabul edilebilir değerler gösterdikleri için ölçekte aynen yer almıştır.

EK 3. ETNİKMERKEZCİLİK ÖLÇEĞİ ²

	Aşağıdaki ifadeleri hızlıca okuyunuz ve ilk izleniminize göre cevap veriniz. Cevaplarınızı 1 ile 5 arasında, düşüncenizi en iyi tanımlayan numara ile gösteriniz. Bu ölçekte “doğru” veya “yanlış” cevaplar <u>olmadığını</u> unutmayınız ve mümkün olduğu kadar içten cevaplar vermeye özen gösteriniz.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	Teşekkürler...					
1.	Diğer birçok kültür benim kültürümle kıyaslandığında geri kalmıştır.	1	2	3	4	5
2.	Benim kültürüm diğer kültürlere örnek olmalıdır.	1	2	3	4	5
3.	Diğer kültürlerin insanları benim kültür ortamına gelince tuhaf davranırlar.	1	2	3	4	5
4.	Diğer kültürlerdeki yaşam biçimleri de benim kültürümdekiler kadar meşrudur (geçerlidir).	1	2	3	4	5
5.	Diğer kültürler benim kültürüme daha çok benzemeye çalışmalıdır.	1	2	3	4	5
6.	Diğer kültürlerin değerleri ve gelenekleriyle <u>ilgilenmiyorum</u> .	1	2	3	4	5
7.	Benim kültürümdeki insanlar başka kültürlerdeki insanlardan pek çok şey öğrenebilir.	1	2	3	4	5
8.	Diğer kültürlerdeki pek çok insan kendileri için neyin iyi olduğunu <u>bilmiyorlar</u> .	1	2	3	4	5
9.	Diğer kültürlerin değerlerine ve geleneklerine saygı duyarım.	1	2	3	4	5
10.	Pek çok insan benim kültürümdeki insanlar gibi yaşasaydı, daha mutlu olurdu.	1	2	3	4	5
11.	Farklı kültürlerden pek çok arkadaşım var.	1	2	3	4	5
12.	Benim kültürümdeki insanlar neredeyse dünyadaki en iyi yaşam biçimine sahiptir.	1	2	3	4	5
13.	Diğer kültürlerdeki yaşam biçimleri benim kültürümdekiler kadar meşru (geçerli) <u>değildir</u> .	1	2	3	4	5
14.	Diğer kültürlerin değerlerine ve geleneklerine karşı çok ilgiliyim.	1	2	3	4	5
15.	Benden farklı olan insanları da kendi değerlerimle yargılarım.	1	2	3	4	5
16.	Kendime benzeyen insanları erdemli olarak görürüm.	1	2	3	4	5
17.	Benden farklı insanlarla işbirliği <u>yapmam</u> .	1	2	3	4	5
18.	Benden farklı olan insanlara <u>güvenmem</u> .	1	2	3	4	5
19.	Diğer kültürlerden insanlarla etkileşim kurmaktan <u>hoşlanmam</u> .	1	2	3	4	5
20.	Diğer kültürlerin değerlerine ve geleneklerine karşı çok az saygım var.	1	2	3	4	5

Etnikmerkezcilik Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması amacıyla sırasıyla dil eşdeğerliği, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Üstün (2011) tarafından yapılmıştır. Geçerlik çalışması kapsamında yapılan faktör analizi sonucunda 10. ve 19. maddelerin faktör yüklerinin .30'un altında olması nedeniyle bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 20 madde dil eşdeğerliği, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sırasında kabul edilebilir değerler gösterdikleri için ölçekte aynen yer almıştır.²

EK 4. ÖĞRENİCİLER İÇİN KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu anket, kültürlerarası iletişimi etkileyen unsurlardan Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik ile ilgilidir. Kimliğinizi belirtmeksizin vereceğiniz cevaplar, bu araştırma dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacaktır. Anketten sağlıklı sonuçlar elde edilebilmesi, hiçbir soruyu cevapsız bırakmamanıza ve samimi cevaplar vermenize bağlıdır.

Katkılarınız için teşekkür ederim.
Damla Elif KINAY
Hacettepe Üniversitesi
Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Doktora Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

2. Yaş: _____

3. Ülkeniz: _____

4. Anadiliniz nedir? _____

5. Ülkenizin resmi dil(ler)i ne(ler)dir? _____

6. Yetiştığınız Yerleşim Birimi: Bu soruyu cevaplariken yaşamınız boyunca en uzun süreyle kaldığınız yerleşim birimini işaretleyiniz.

Köy () İlçe () İl Merkezi () Diğer _____

7. Yabancı dil biliyor musunuz? Cevabınız evet ise hangi yabancı dil(ler)i ne düzeyde biliyorsunuz?

Evet () Hayır () Temel _____
Orta _____
İleri _____

8. Ne kadar zamandır Türkiye’de yaşıyorsunuz? _____

9. Türkiye’de ikamet etme şekliniz nedir?

Evde yalnız () Evde arkadaşlarla () Ailemle ()
Yurtta () Otel/Pansiyon () Diğer ().....

10. Hiç Türkiye’den başka bir ülkede bulundunuz mu? Cevabınız evet ise ne amaçla ve ne süreyle?

Evet () Hayır () Amaç _____
Süre _____

11. Farklı ülkelerden ve/veya kültürlerden hiç arkadaşınız var mı?

Evet () Hayır ()

12. Farklı kültüre sahip başka bir ülkede yaşamak ister misiniz?

Evet () Hayır ()

13. Farklı ülkelerin kitle iletişim araçlarını (televizyon, radyo, internet, gazete) takip eder misiniz?

Hiç () Nadiren () Bazen () Çoğu zaman () Her zaman ()

14. Sosyal medyada farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurar mısınız?

Hiç () Nadiren () Bazen () Çoğu zaman () Her zaman ()



EK 5. ÖĞRETİCİLER İÇİN KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu ölçek, kültürlerarası iletişimi etkileyen unsurlardan Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik ile ilgilidir. Kimliğinizi belirtmeksizin vereceğiniz cevaplar, bu araştırma dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacaktır. Ölçekten sağlıklı sonuçlar elde edilebilmesi, hiçbir soruyu cevapsız bırakmamanıza ve samimi cevaplar vermenize bağlıdır.

Katkılarınız için teşekkür ederim.
Damla Elif KINAY
Hacettepe Üniversitesi
Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Doktora Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

2. Yaş: _____

3. Ne kadar zamandır yabancı dil olarak Türkçe öğretiyorsunuz?

4. Yetiştığınız Yerleşim Birimi: Bu soruyu cevaplarken yaşamınız boyunca en uzun süreyle kaldığınız yerleşim birimini işaretleyiniz.

Köy () İlçe () İl Merkezi () Diğer _____

5. Yetiştığınız Coğrafi Bölge: Bu soruyu cevaplarken hayatınız boyunca en uzun süre yaşadığınız bölgeyi işaretleyiniz.

Akdeniz () Karadeniz () İç Anadolu () Marmara ()

Ege () Doğu Anadolu () Güneydoğu Anadolu ()

Yurt dışı (_____)

6. Hiç yurt dışında bulundunuz mu? Cevabınız evet ise hangi amaçla ve ne kadar süreyle?

Evet () Hayır () Amaç _____

Süre _____

7. Farklı kültüre sahip başka bir ülkede yaşamak ister misiniz?

Evet () Hayır ()

8. Farklı ülkelerden ve/veya kültürlerden hiç arkadaşınız var mı?

Evet () Hayır ()

9. Farklı ülkelerin kitle iletişim araçlarını (televizyon, radyo, internet, gazete) takip eder misiniz?

Hiç () Nadiren () Bazen () Çoğu zaman () Her zaman ()

10. Sosyal medyada farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurar mısınız?

Hiç () Nadiren () Bazen () Çoğu zaman () Her zaman ()



EK 6. ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Sayın Katılımcılar,

Bu çalışma, ‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı Ve Kültürlerarası Yeterlilik’ başlıklı bir doktora tezi çalışması olup Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin ve yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim görevlilerinin kültürlerarası duyarlılık ve etnomerkezcilik düzeylerini ve etkileyen etmenleri saptama amacını taşımaktadır. Çalışma, Doç. Dr. Mustafa DURMUŞ danışmanlığında Damla Elif KINAY tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kültürlerarası yeterliklerini geliştirmeyi hedeflenmektedir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışma Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu ve Çukurova Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi’nin izniyle yapılmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, sizlere 23 maddeden oluşan Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ve 20 maddeden oluşan Etnikmerkezcilik Ölçeği verilerek doldurmanız istenecektir. Araştırmanın verileri bu şekilde oluşturulacaktır.
- Gönüllü katılım formu dışında isminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri kullanılmayacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacaktır.
- İstemeniz hâlinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler korunacak ve araştırma bitiminde araştırmacı tarafından arşivlenecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zaman ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Katılım Formunu onaylamadan önce ya da onayladıktan sonra aklınıza takılan soruları sorumlu araştırmacı ya da yardımcı araştırmacıya aşağıda verilen iletişim bilgilerinden faydalanarak ulaştırabilirsiniz.

Sorumlu Araştırmacı: Doç. Dr. Mustafa DURMUŞ Yardımcı Araştırmacı: Damla Elif KINAY

Telefonu:

E-posta:

Telefonu:

E-posta:

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK 7. ORJİNALLİK RAPORU

Form No: 12

 HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA	
Tarih: 24/01/2024	
Tez Adı: YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜRLERARASI İLETİŞİM VE KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIĞIN GÖRÜNÜMLERİ Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 162 sayfalık kısmına ilişkin, 23/01/2024 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 9 'dur. Uygulanan filtrelemeler: 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, 2- Kaynakça hariç 3- Alıntılar hariç/dâhil 4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim. Gereğini saygılarımla arz ederim.	
24/01/2024	
Adı Soyadı:	Damla Elif KINAY
Öğrenci No:	N16147285
Anabilim Dalı:	Türkiyat Araştırmaları
Programı:	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
Statüsü:	☐ Yüksek Lisans ☒ Doktora
<u>DANIŞMAN ONAYI</u> UYGUNDUR _____ (Unvan, Ad Soyad, İmza)	

EK 8. TURNİTİN BENZERLİK İNDEKSİ

YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜRLERARASI İLETİŞİM VE KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIĞIN GÖRÜNÜMLERİ

ORJİNALLİK RAPORU

% 9	% 9	% 2	% 5
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	www.folklorededebiyat.org İnternet Kaynağı	<% 1
2	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	<% 1
3	www.yumpu.com İnternet Kaynağı	<% 1
4	ia802903.us.archive.org İnternet Kaynağı	<% 1
5	rm.coe.int İnternet Kaynağı	<% 1
6	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	<% 1
7	abakus.inonu.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
8	sosyolojisi.com İnternet Kaynağı	<% 1

aof.sorular.net