

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**KÜLTÜRLERARASI İLETİŞİMDE KÜLTÜREL DUYARLILIK
VE FARKINDALIK: YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE
ÖĞRENEN ÖĞRENCİLER ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Filiz ATASOY

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Programı

TEMMUZ, 2025

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



KÜLTÜRLERARASI İLETİŞİMDE KÜLTÜREL DUYARLILIK
VE FARKINDALIK: YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE
ÖĞRENEREN ÖĞRENCİLER ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Filiz ATASOY
(Y2312.014003)

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Selim EMİROĞLU

TEMMUZ, 2025

ONAY SAYFASI

İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 10.07.2025 tarih ve 2025/00 sayılı toplantısında oluşturulan jüri üyeleri önünde, 10.07.2025 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Filiz Atasoy'un tezi hakkında oyçokluğu ile başarılı kararı verilmiştir.

JÜRİ

1. Üye (Tez Danışmanı) : Prof. Dr. Selim EMİROĞLU
2. Üye : Prof. Dr. Belkıs GÜRSOY
3. Üye : Prof. Dr. Muhammed Eyyüb SALLABAŞ

ONAY

İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun
..... tarih ve sayılı kararı

ONUR SÖZÜ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Kültürlerarası İletişimde Kültürel Duyarlılık ve Farkındalık: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrenciler Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından, sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça kısmında gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (10/07/2025)

Filiz ATASOY



ÖNSÖZ

Günümüz dünyasının değişen şartları ve gelişen teknolojinin sunduğu imkânlar sayesinde bireylerin farklı kültürel ortamlarla daha sık karşılaşması kaçınılmaz olmuştur. Bu durum, kültürlerarası etkileşimi yalnız sosyal yaşamın değil, aynı zamanda eğitim süreçlerinin de merkezine yerleştirmektedir. Özellikle yabancı dil öğretimi, artık yalnızca dilsel yeterliliğin kazandırılmasıyla sınırlı kalmamakta; bireylerin kültürel farkındalık, empati ve duyarlılık geliştirmesini de amaçlayan çok boyutlu bir süreç olarak şekillenmektedir. Bu tez çalışması, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarası duyarlılığın ve farkındalığın rolünü incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Uluslararası liselerde eğitim gören yabancı öğrencilerin deneyimlerinden yola çıkarak yapılan bu araştırma, çok kültürlü sınıf ortamlarında etkili iletişimin nasıl sağlanabileceğine dair veriler sunmayı hedeflemektedir. Araştırma süreci boyunca elde edilen veriler, sadece akademik katkı sağlamakla kalmamış, uluslararası sınıflardaki farklı kültürel perspektiflerin zenginliğini bir kez daha ortaya koymuştur.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında katkısı bulunan herkese teşekkür etmek isterim. Öncelikle, akademik rehberliği ve destekleyici yaklaşımı için danışman hocam Sayın Prof. Dr. Selim Emiroğlu'na; araştırma sürecine katılarak içtenlikle paylaşımlarda bulunan Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liselerinin değerli yönetici ve öğrencilerine; bu süreçte her zaman yanımda olup bana inanan aileme en içten teşekkürlerimi sunarım.

Temmuz, 2025

Filiz ATASOY



**KÜLTÜRLERARASI İLETİŞİMDE KÜLTÜREL DUYARLILIK VE
FARKINDALIK: YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN
ÖĞRENCİLER ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

ÖZET

Kültürlerarası iletişim, farklı kültürel arka planlara sahip bireyler ya da gruplar arasında bilgi, duygu ve değerlerin karşılıklı olarak aktarılması sürecidir. Günümüzde, farklı uluslardan ve etnik kökenlerden insanların kolayca tanışıp etkileşim kurabildiği bir dünyada, bu iletişim becerileri bir tercih değil, kaçınılmaz bir gereklilik hâline gelmiştir. Bu bağlamda, çok kültürlü yapıya sahip okullar; eşit ilişkileri teşvik eden, öğrencilerin empati, hoşgörü ve karşılıklı anlayış gibi evrensel değerleri içselleştirmelerine imkân tanıyan, aynı zamanda kültürlerarası yeterliliklerini geliştiren önemli eğitim ortamları olarak öne çıkmaktadır.

Bu çalışma, kültürlerarası duyarlılık kavramının yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki rolünü incelemektedir. Amaç, lise düzeyinde öğrenim gören yabancı öğrencilerin kültürlerarası etkileşim düzeylerini değerlendirmek ve öğretim sürecine yansımalarını ortaya koymaktır. 2024–2025 eğitim yılında yürütülen araştırmada karma yöntem kullanılmış; nicel veriler Chen ve Starosta'nın (2000) Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğiyle nitel veriler ise açık uçlu sorularla toplanmıştır. Veriler SPSS ile analiz edilmiş, nitel veriler içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Bulgular, uluslararası okul ortamlarının kültürlerarası duyarlılığı teşvik ettiğini göstermektedir. Öğrenciler, farklı kültürel geçmişe sahip bireylerle iletişimden memnuniyet duymakta ve empati, anlayış, saygı gibi değerlere önem vermektedir. Ancak bazı öğrencilerin iletişim yeterliği konusunda tereddüt yaşadığı görülmüştür. Bu durum, uygulamalı eğitimin önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca kadınların erkeklere kıyasla, 18–20 yaş grubunun ise 15–17 yaş grubuna göre daha yüksek duyarlılık gösterdiği; dört dil bilen ve ileri düzey Türkçe konuşan bireylerin de daha yüksek kültürel duyarlılığa sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, yaş, cinsiyet ve dil yeterliliğinin kültürel farkındalık üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kùltùrlerarası Duyarlılık, Kùltùrel Farkındalık, Tùrkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, Uluslararası Öğrenciler





CULTURAL SENSITIVITY AND AWARENESS IN INTERCULTURAL COMMUNICATION: A STUDY ON STUDENTS LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT

With the impact of globalization, intercultural encounters have increased and communication has become more complex. Education has also been influenced by this mobility, with schools offering multicultural environments that promote equitable relationships and foster students' intercultural competencies. These environments contribute to the early development of human values such as empathy, tolerance, and mutual understanding among students. This study examines the role of the concept of intercultural sensitivity in teaching Turkish as a foreign language. The aim is to evaluate the level of intercultural interaction among foreign students studying at three international high schools in Istanbul and to reveal how this is reflected in the teaching process. The research, conducted during the 2024–2025 academic year, employed a mixed-method approach. Quantitative data were collected using Chen and Starosta's (2000) Intercultural Sensitivity Scale, while qualitative data were gathered through open-ended questions. The data were analyzed using SPSS for quantitative analysis and content analysis for qualitative responses. The findings indicate that international school environments promote intercultural sensitivity. Students expressed satisfaction in communicating with individuals from different cultural backgrounds and placed importance on values such as empathy, understanding, and respect. However, it was observed that some students experienced hesitation regarding their communication competence, highlighting the importance of practical training. Additionally, it was found that women displayed higher sensitivity than men, and that the 18–20 age group exhibited greater sensitivity compared to the 15–17 age group. Furthermore, individuals who spoke four languages and had an advanced level of Turkish demonstrated higher cultural sensitivity. These results reveal the impact of age, gender, and language proficiency on cultural awareness.

Keywords: Intercultural sensitivity, Cultural awareness, International students, Teaching Turkish as a foreign language, Multiculturalism.



İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ	iii
ÖNSÖZ	v
ÖZET	vii
ABSTRACT	x
İÇİNDEKİLER.....	xii
ÇİZELGELER LİSTESİ	xvi
KISALTMALAR LİSTESİ	xxixi
I. GİRİŞ.....	1
A. Problem Durumu ve Alt Problemler	2
B. Literatür Araştırması.....	3
1. Dünya’da Kültürlerarası Duyarlılık Çalışmaları	3
2. Türkiye’de Kültürlerarası Duyarlılık Çalışmaları	16
C. Araştırmanın Amacı.....	25
D. Araştırmanın Önemi	26
E. Problem Cümlesi ve Alt Problemler	27
1. Problem Durumu	27
2. Alt Problemler	28
F. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	28
G. Araştırmanın Varsayımları (Sayıltıları)	29
H. Tanımlar.....	29
II. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	31
A. Kültür.....	31
B. Dil Kültür İlişkisi	35
1. Kültürlerarası Duyarlılık.....	43
2. Kültürlerarası Beceriklilik	47
3. Kültürel Farkındalık	48
D. Türkçe Öğretiminin Tarihçesi ve Dil-Kültür Bağlamı	49
E. Türkçenin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar	51

III. YÖNTEM.....	53
A. Araştırmanın Yöntemi ve Deseni	53
1. Araştırmanın Nicel Boyutu.....	53
2. Araştırmanın Nitel Boyutu	54
B. Çalışma Grubu.....	54
C. Veri Toplama Araçları	56
1. Demografik Bilgi formu.....	56
2. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği	56
3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	58
D. Verilerin Toplanma Süreci.....	58
E. Verilerin Analizi	59
1. Nicel Verilerin Analizi.....	59
2. Nitel Verilerin Analizi	61
3. Araştırmacının Rolü.....	61
IV. BULGULAR.....	62
A. Araştırmanın Nicel Verilerine İlişkin Bulgular	62
1. Ölçek Maddelerine İlişkin Yüzde, Frekans Dağılım ve Ortalaması Bulguları.....	62
2. Anket Maddelerine Yönelik Normal Dağılım Test Bulguları	77
3. Katılımcıların Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyi Faktörlerindeki Farklılık Testi Bulguları	83
a. İletişimde Sorumluluk Boyutuna İlişkin Farklılık Testi Bulguları.....	83
b. Kültürel Farklılıklara Saygı Boyutuna İlişkin Farklılık Testi Bulguları...86	
c. İletişimde Kendine Güvenme Boyutuna İlişkin Farklılık Testi Bulguları 88	
d. İletişimde Dikkatli Olma Boyutuna İlişkin Farklılık Testi Bulguları.....91	
e. İletişimden Hoşlanma Boyutuna İlişkin Farklılık Testi Bulguları	94
B. Araştırmanın Nitel Verilerine İlişkin Bulgular	97
1. İçerik Analizi Bulguları.....	97
V. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	104
A. Tartışma ve Sonuç	104
1. Nicel Verilere İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	104
2. Nitel Verilere İlişkin Tartışma ve Sonuç	107
B. Öneriler	114

VI. KAYNAKÇA	116
EKLER	136
ÖZGEÇMİŞ.....	142





ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1 Nicel Veri Grubundaki Katılımcıların Temel Demografik Profili	55
Çizelge 2 “Farklı kültürlerden olan insanlarla iletişimde bulunmaktan hoşlanırım.” Maddesine İlişkin Yüzdelik Dilim, Frekans Dağılımı ve Ortalama Bilgileri	63
Çizelge 3 “Diğer kültürlerden olan insanların dar görüşlü olduğunu düşünürüm.” Maddesine İlişkin Yüzdelik Dilim, Frekans Dağılımı ve Ortalama Bilgileri	63
Çizelge 4 “Farklı kültürlerden olan insanlarla iletişim kurarken kendimden oldukça eminimdir.” Maddesine İlişkin Yüzdelik Dilim, Frekans Dağılımı ve Ortalama Bilgileri.....	64
Çizelge 5 “Farklı kültürlerden olan insanların karşısında konuşmakta çok zorlanırım.” Maddesine İlişkin Yüzdelik Dilim, Frekans Dağılımı ve Ortalama Bilgileri.....	64
Çizelge 6 “Farklı kültürlerden olan insanlarla iletişim kurarken her zaman ne söyleyeceğimi bilirim.” Maddesine İlişkin Yüzdelik Dilim, Frekans Dağılımı ve Ortalama Bilgileri.....	65
Çizelge 7 “Farklı kültürlerden olan insanlarla iletişim kurarken oldukça sosyal olabilirim.” Maddesine İlişkin Yüzdelik Dilim, Frekans Dağılımı ve Ortalama Bilgileri.....	65
Çizelge 8 “Farklı kültürlerden olan insanlarla birlikte olmaktan hoşlanmam.” Maddesine İlişkin Yüzdelik Dilim, Frekans Dağılımı ve Ortalama Bilgileri	66
Çizelge 9 “Farklı kültürlerden olan insanların değerlerine saygı duyarım.” Maddesine İlişkin Yüzdelik Dilim, Frekans Dağılımı ve Ortalama Bilgileri	67
Çizelge 10 “Farklı kültürlerden olan insanlarla iletişim kurarken kolayca telaşlanırım.” Maddesine İlişkin Yüzdelik Dilim, Frekans Dağılımı ve Ortalama Bilgileri	67

Çizelge 11	“Farklı kültürlerden olan insanlarla iletişim kurarken kendime güvenirim.” Maddesine İlişkin Yüzdelik Dilim, Frekans Dağılımı ve Ortalama Bilgileri	68
Çizelge 12	“Farklı kültürdeki akranlarım hakkında bir kaniya varmadan önce beklemeyi tercih ederim.” Maddesine İlişkin Yüzdelik Dilim, Frekans Dağılımı ve Ortalama Bilgileri.....	69
Çizelge 13	“Farklı kültürlerden olan insanlarla birlikteyken genellikle cesaretim kırılır.” Maddesine İlişkin Yüzdelik Dilim, Frekans Dağılımı ve Ortalama Bilgileri	69
Çizelge 14	“Farklı kültürlerden olan insanlara karşı açık fikirliyimdir.” Maddesine İlişkin Yüzdelik Dilim, Frekans Dağılımı ve Ortalama Bilgileri	70
Çizelge 15	“Farklı kültürlerden olan insanlarla iletişim kurarken nezaket kurallarına daha dikkat ederim.” Maddesine İlişkin Yüzdelik Dilim, Frekans Dağılımı ve Ortalama Bilgileri.....	71
Çizelge 16	“Farklı kültürlerden olan insanlarla iletişim kurarken genellikle kendimi yetersiz hissedirim.” Maddesine İlişkin Yüzdelik Dilim, Frekans Dağılımı ve Ortalama Bilgileri.....	71
Çizelge 17	“Farklı kültürlerden olan insanların davranış biçimlerine saygı duyarım.” Maddesine İlişkin Yüzdelik Dilim, Frekans Dağılımı ve Ortalama Bilgileri	72
Çizelge 18	“Farklı kültürlerden olan insanlarla iletişim kurarken olabildiğince çok bilgi edinmeye çalışırım.” Maddesine İlişkin Yüzdelik Dilim, Frekans Dağılımı ve Ortalama Bilgileri.....	72
Çizelge 19	“Farklı kültürlerden olan insanların görüşlerini kabul edemem.” Maddesine İlişkin Yüzdelik Dilim, Frekans Dağılımı ve Ortalama Bilgileri	73
Çizelge 20	“İletişimimiz boyunca kültürel olarak farklı olan akranlarımla imalı yorumlarına karşı hassasımdır. Maddesine İlişkin Yüzdelik Dilim, Frekans Dağılımı ve Ortalama Bilgileri.....	74
Çizelge 21	“Kendi kültürümün diğer kültürlerden daha iyi olduğunu düşünürüm.” Maddesine İlişkin Yüzdelik Dilim, Frekans Dağılımı ve Ortalama Bilgileri	74

Çizelge 22	“İletişimimiz boyunca kültürel olarak farklı olan akranlarıma genellikle olumlu yaklaşırım.” Maddesine İlişkin Yüzdelik Dilim, Frekans Dağılımı ve Ortalama Bilgileri	75
Çizelge 23	“Kültürel olarak farklı insanlarla uğraşmak zorunda kalacağım durumlardan kaçınırım.” Maddesine İlişkin Yüzdelik Dilim, Frekans Dağılımı ve Ortalama Bilgileri.....	75
Çizelge 24	“Kültürel olarak farklı olan akranlarıma karşı anlayışımı, genellikle sözlü/sözsüz iletişim ile belli ederim.” Maddesine İlişkin Yüzdelik Dilim, Frekans Dağılımı ve Ortalama Bilgileri.....	76
Çizelge 25	“Kültürel olarak farklı olan akranlarımla aramızdaki farklılıklardan keyif alırım.” Maddesine İlişkin Yüzdelik Dilim, Frekans Dağılımı ve Ortalama Bilgileri	77
Çizelge 26	İletişimde Sorumluluk Boyutundaki Maddelere Ait Normal Dağılım Analizi (Boyut1- İletişimde Sorumluluk).....	78
Çizelge 27	Kültürel Farklılıklara Saygı Boyutundaki Maddelere Ait Normal Dağılım Analizi	79
Çizelge 28	İletişimde Kendine Güvenme Boyutundaki Maddelere Ait Normal Dağılım Analizi	80
Çizelge 29	İletişimde Dikkatli Olma Boyutundaki Maddelere Ait Normal Dağılım Analizi.....	81
Çizelge 30	İletişimden Hoşlanma Boyutundaki Maddelere Ait Normal Dağılım Analizi.....	81
Çizelge 31	Cinsiyete Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Mann-Whitney U Testi)-	83
Çizelge 32	Yaş Gruplarına Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Mann-Whitney U Testi).....	84
Çizelge 33	Türkçe Öğrenilen Yere Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Mann-Whitney U Testi)	84
Çizelge 34	Bölgelere Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Kruskal-Wallis H Testi).....	85
Çizelge 35	Bilinen Dil Sayısına Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Kruskal-Wallis H Testi)	85

Çizelge 36 Türkçe Dil Seviyesine Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Kruskal-Wallis H Testi).....	85
Çizelge 37 Türkiye’de İkamet Süresine Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Kruskal-Wallis H Testi).....	86
Çizelge 38 Cinsiyete Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Mann-Whitney U Testi).....	86
Çizelge 39 Yaş Gruplarına Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Mann-Whitney U Testi)	86
Çizelge 40 Türkçe Öğrenilen Yere Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Mann-Whitney U Testi)	87
Çizelge 41 Bölgelere Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Kruskal-Wallis H Testi)	87
Çizelge 42 Bilinen Dil Sayısına Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Kruskal-Wallis H Testi)	87
Çizelge 43 Türkçe Dil Seviyesine Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Kruskal-Wallis H Testi).....	88
Çizelge 44 Türkiye’de İkamet Süresine Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Kruskal-Wallis H Testi).....	88
Çizelge 45 Cinsiyete Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Mann-Whitney U Testi).....	88
Çizelge 46 Yaş Gruplarına Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Mann-Whitney U Testi)	89
Çizelge 47 Türkçe Öğrenilen Yere Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Mann-Whitney U Testi)	89
Çizelge 48 Bölgelere Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Kruskal-Wallis H Testi)	89
Çizelge 49 Bilinen Dil Sayısına Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Kruskal-Wallis H Testi)	90
Çizelge 50 Türkçe Dil Seviyesine Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Kruskal-Wallis H Testi).....	90
Çizelge 51 Türkiye’de İkamet Süresine Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Kruskal-Wallis H Testi).....	91

Çizelge 52 Cinsiyete Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Mann-Whitney U Testi)	91
Çizelge 53 Yaş Gruplarına Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Mann-Whitney U Testi).....	91
Çizelge 54 Türkçe Öğrenilen Yere Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Mann-Whitney U Testi)	92
Çizelge 55 Bölgelere Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Kruskal-Wallis H Testi).....	92
Çizelge 56 Bilinen Dil Sayısına Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Kruskal-Wallis H Testi)	92
Çizelge 57 Türkçe Dil Seviyesine Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Kruskal-Wallis H Testi)	93
Çizelge 58 Türkiye’de İkamet Süresine Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Kruskal-Wallis H Testi)	93
Çizelge 59 Cinsiyete Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Mann-Whitney U Testi)	94
Çizelge 60 Yaş Gruplarına Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Mann-Whitney U Testi).....	94
Çizelge 61 Türkçe Öğrenilen Yere Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Mann-Whitney U Testi)	94
Çizelge 62 Bölgelere Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Kruskal-Wallis H Testi).....	95
Çizelge 63 Bilinen Dil Sayısına Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Kruskal-Wallis H Testi)	95
Çizelge 64 Türkçe Dil Seviyesine Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Kruskal-Wallis H Testi)	95
Çizelge 65 Türkiye’de İkamet Süresine Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Kruskal-Wallis H Testi)	96
Çizelge 66 Katılımcıların Kültürel Geçmişlerinin Türk Kültürüyle Etkileşimdeki Rolü	97
Çizelge 67 Katılımcıların Türk Kültürünü Öğrenme Deneyimi ve Kültürel Farkındalık Kazanımı	98

Çizelge 68 Katılımcıların Türk Kültürü ile Kendi Kültürleri Arasındaki Benzerlik ve Farklılık Algıları.....	99
Çizelge 69 Katılımcıların Kültürel Farkındalık Kazanımına İlişkin Ders İçi Etkinlikleri.....	100
Çizelge 70 Katılımcıların Kitaplardan Kültür Aktarımı ve İletişime Hazırlık Süreci Üzerine Görüşleri.....	100
Çizelge 71 Katılımcıların Günlük Hayattaki Gözlemleri ve Kültürel Farkındalıkları	101
Çizelge 72 Katılımcıların Türk Kültürüne Bakış Açısı ve Benimsenen Davranışlar	102



KISALTMALAR LİSTESİ

ANOVA	: Tek Yönlü Varyans Analizi
DMIS	: Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli
ICC	: Kültürlerarası İletişim Yeterlikleri
IS	: Kültürlerarası Duyarlılık
ISI	: Kültürlerarası Duyarlılık İndeksi
ISS	: Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği
KDÖ	: Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği
MANOVA	: Çoklu Varyans Analizi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi)
ss	: Standart Sapma
TDK	: Türk Dil Kurumu
TOEIC	: Test of English for International Communication (Uluslararası İletişim için İngilizce Testi)
TÖMER	: Türkçe Öğretim Merkezi
WIHIC	: Fraser'ın Sınıf Ortamı Ölçeği
$\bar{x}$	: Aritmetik Ortalama



I. GİRİŞ

Değişen dünya şartları ve giderek artan çok kültürlü toplumsal yapılar, kültürlerarası ilişkiler üzerine yeniden düşünmeyi gerekli kılmıştır. Farklı yaşam tarzlarını, değer sistemlerini ve inançları bir araya getiren bu toplumlarda, kültürlerarası iletişim becerileri de ayrı bir önem kazanmıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin kültürlerarası iletişim becerilerini geliştirmeleri ve süreç içinde karşılaşılabilecekleri duygusal sorunlarla başa çıkabilme yetkinliği kazanmaları gerekmektedir. Okul eğitimi, barışçıl bir yaşam ortamı inşa etme ve anlayış geliştirmeye katkı sağlamada temel kurumlardan biridir.

"Yabancı dil öğrenen bireyler, çok kültürlü ortamlarda dil edinimi sürecinde farklı kültürel normlar, değerler ve iletişim biçimleriyle temas etmekte; bu da kültürel farkındalık ve empati gibi becerilerin gelişimini zorunlu kılmaktadır" (Byram, 1997; Kramsch, 1998). Kültürlerarası yeterlilik kazanmadan bir dilin etkin biçimde kullanılması oldukça güçtür; zira dil, kültürel bağlamdan bağımsız bir şekilde var olamaz (Risager, 2006). Bu doğrultuda, kültürlerarası duyarlılığın incelenmesi özellikle kültürlerarası iletişim yeterliliğinin duygusal bileşenine odaklanmak açısından önemlidir.

Farklı kültürlerin bir araya gelmesiyle ortaya çıkan iletişim dinamikleri, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin karşılaştığı kültürel etkileşim süreçlerini anlamayı öncelikli hale getirmiştir. Yabancı dil öğretimi, yalnızca sözcük ve dil bilgisi öğretiminden ibaret değildir. Günümüzde dil öğrenimi, bireylerin farklı kültürel pratiklerle karşılaştığı, empati kurma becerilerinin geliştiği ve çok boyutlu düşünme alışkanlıklarının kazandırıldığı karmaşık bir süreç olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda kültürlerarası duyarlılık ve farkındalık, yalnızca bilgi düzeyinde kalmayıp bireyin tutum ve davranışlarını da dönüştüren dinamik bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Kültürlerarası iletişimde, bireylerin kendi kültürel değerleri ile ev sahibi toplumun norm ve değerleri arasında kurdukları denge, sağlıklı iletişimin temelini

oluşturmaktadır. Bu bağlamda, kültürel duyarlılık ve farkındalık, dilsel yetkinlik yanında farklı kültürel perspektiflere saygı duyma ve empati geliştirme becerisini de içermektedir. Bu çalışmanın odak noktası, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin, kültürel entegrasyon süreçlerinde nasıl bir deneyim yaşadıkları, karşılaştıkları zorluklar ve bu zorlukları aşmada geliştirdikleri stratejilerdir.

Kültürlerarası farkındalık; farklı kültürel kodları tanıma, anlama, empati kurma ve karşılaştırma süreçlerini içeren çok katmanlı bir bilinç hâlidir. Öğrencilerin kültürel benzerlikler aracılığıyla hedef kültürle bağ kurdukları, kültürel farklılıklar karşısında ise bakış açılarını yeniden yapılandırırları gözlemlenmiştir. Bu dönüşüm, dil öğretiminin yalnızca bilişsel değil; duyuşsal ve toplumsal bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu araştırmada, literatürdeki kuramsal çerçeve doğrultusunda kültürlerarası iletişim ile kültürel duyarlılık ve farkındalık kavramlarının kapsamlı bir şekilde incelenmesi amaçlanmaktadır. Yöntem olarak karma araştırma yöntemi benimsenmiştir.

Araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kültürlerarası iletişimde karşılaştıkları deneyimleri aydınlatmayı, eğitim süreçlerinde kültürel duyarlılığın artırılmasına yönelik stratejik öneriler geliştirmeyi ve küresel iletişim ortamında daha etkili ve empatik etkileşimlerin sağlanmasına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

A. Problem Durumu ve Alt Problemler

İnsanlığın tarihi boyunca kültürlerarasındaki iletişim ekonomik nedenler, savaşlar, göçler gibi nedenlerle hep var olmuştur. Günümüzde toplumların karşı karşıya kaldığı küreselleşme ile bu iletişimin hızı artmış farklı kültürlerden gelen insanlarla temas halinde ikinci bir dil konuşabilmek önemli bir ihtiyaç halini almıştır. Bu iletişimin sağlıklı kurulması ise iletişim becerisinin bireyler tarafından kazanılmış olmasına bağlıdır. İletişim sırasında gelişebilecek olumsuz davranışların önlenmesi için farklılıkların iyi anlaşılması ve buna karşı bir duyarlı tutum geliştirilmesi gerekmektedir (Peck, 1998).

Uluslararası öğrencilerin Türkçe öğretimi sırasında içinde bulundukları farkındalık ve duyarlılık seviyesinin bilinmesi gerekli olan iletişimin daha sağlıklı kurulmasında ve kültürel farklılıklardan ortaya çıkabilecek sorunların azaltılmasında büyük bir önem taşımaktadır. Bu sebeple araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası lise öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık seviyeleri ve bunun Türkiye'deki eğitim hayatlarına etkisi, bu etkinin nasıl iyileştirilebileceği sorusuna cevap aranmıştır. Konuya yönelik olarak ortaya çıkan problem durumlarını şu şekilde sıralamak mümkündür:

- 1) Uluslararası lise öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılığını etkileyen sebepler nelerdir?
- 2) Uluslararası lise öğrencilerinin farkındalık düzeylerini etkileyen sebepler nelerdir?
- 3) Uluslararası lise öğrencilerinin kültürlerarası etkileşimi ve kültürel çeşitliliği algılayış biçimleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

B. Literatür Araştırması

Bu bölümde, çalışmanın konusu doğrultusunda uluslararası ve Türkiye’de gerçekleştirilen ilgili araştırmalar incelenmiş; söz konusu çalışmalar, kullanılan yöntemlere göre nicel, nitel ve karma desenli olarak sınıflandırılarak sunulmuştur.

1. Dünya’da Kültürlerarası Duyarlılık Çalışmaları

Banos’un (2006) duyarlılık çalışmasında, Katalonya’daki ortaöğretim öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık seviyelerini ve bu duyarlılıkla ilişkili eğitimsel gereksinimlerini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Araştırma, 638 öğrenciyi kapsayan bir örneklem ile gerçekleştirilmiştir. Nicel olarak yapılan çalışmada, Chen ve Starosta’nın Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği uygulanmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin genel olarak kültürlerarası duyarlılıkta olumlu bir düzeyde olduğunu ancak dikkat, güven ve etkileşim katılımı gibi boyutlarda daha fazla gelişime ihtiyaç duyduklarını göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin kültürel kimlik çeşitliliği ve dil yeterliliği gibi faktörlerin, kültürlerarası duyarlılık düzeylerini önemli ölçüde etkilediği tespit edilmiştir.

Peng'in (2006) çalışması, Çin'deki İngilizce öğrenen üniversite öğrencileri, İngilizce bilmeyen üniversite öğrencileri ve çok uluslu şirket çalışanlarının kültürlerarası duyarlılıklarını karşılaştırmayı ve bu duyarlılığın beş temel boyut (etkileşim katılımı, etkileşim güveni, kültürel farklılıklara saygı, etkileşim keyfi, etkileşim dikkati) üzerinden nasıl yapılandığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, 173 İngilizce öğrenen öğrenci, 135 İngilizce bilmeyen öğrenci ve bir Çin-Amerikan ortak girişiminde çalışan 74 çok uluslu şirket çalışanı incelenmiştir. Veriler, Chen ve Starosta'nın Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği kullanılarak toplanmış ve boyutlar arasındaki ilişkiler çoklu regresyon analizi ile değerlendirilmiştir. Sonuçlar, farklı grupların duyarlılık boyutları arasındaki etkileşimlerin değiştiğini göstermiştir. Örneğin, İngilizce öğrenen öğrencilerin kültürel farklılıklara saygıları, etkileşim keyfi ve katılımından etkilenirken çok uluslu çalışanların duyarlılıkları yalnızca etkileşim keyfi ile ilişkilendirilmiştir. Araştırma, kültürlerarası duyarlılığın farklı demografik gruplarda nasıl değişiklik gösterdiğine dair önemli bilgiler sunmaktadır.

Gojkov-Rajić ve Prtljaga'nın (2013) çalışması, yabancı dil öğreniminin kültürlerarası hoşgörü üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, Sırbistan Belgrad Üniversitesi'nde yabancı dil öğrenmeye başlayan 240 öğrenciden oluşan bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, sistematik deneysel olmayan gözlem yöntemi kullanılmış ve veriler iki aşamalı anket ile toplanmıştır. Birinci anket yabancı dil eğitiminin başlangıcında, ikinci anket ise bir yıl sonrasında uygulanmıştır. Anket sonuçları, Mann-Whitney U Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular, öğrencilerin daha az bilinen milletlere karşı tutumlarında anlamlı bir iyileşme olduğunu göstermiştir. Örneğin, Bulgarlar ve Finlilere yönelik olumlu tutumlar artmıştır. Ancak öğrenilen dilin konuşulduğu ülkeye yönelik tutumlarda belirgin bir değişim gözlenmemiştir. Çalışma, yabancı dil öğreniminin, öğrencilerin hoşgörü ve kültürel çeşitliliği kabul etme düzeylerini artırarak daha açık ve toleranslı bir toplum yaratılmasına katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Park'ın (2013) çalışması, Güney Kore'deki ergenlerin kültürlerarası duyarlılıklarını ve bu duyarlılığı etkileyen çok kültürlü deneyimlerini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Araştırma, 2013 yılında Nisan-Mayıs döneminde, Seul'de 574 lise öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Araştırmada, Chen ve Starosta'nın Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ve çok kültürlü temas deneyimlerini ölçen bir anket kullanılarak veri

toplanmıştır. Sonuçlar, hem doğrudan temasların (örneğin, çok kültürlü arkadaş sayısı) hem de dolaylı temasların (örneğin, medya aracılığıyla çok kültürlü içeriklere maruz kalma) kültürlerarası duyarlılık üzerinde pozitif bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle, farklı kültürlerden kişilerle ilişkiler ve medya temelli dolaylı temasların tüm duyarlılık boyutlarını olumlu etkilediği bulunmuştur.

Soltani'nin (2014) çalışması, İran'daki İngilizce öğrenen üniversite öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık seviyelerinin etnik kökenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, İran'ın yedi farklı eyaletinde bulunan üniversitelerden 382 öğrenciyle, 2014 yılında gerçekleştirilmiştir. Chen ve Starosta'nın Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği kullanılarak veri toplanmış ve istatistiksel analiz uygulanmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık seviyelerinin etnik kökenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Lor ve Baluchi gruplarının en yüksek duyarlılık seviyelerine sahip olduğu, Azeri grubunun ise en düşük seviyeyi sergilediği bulunmuştur. Çalışma, kültürlerarası duyarlılık ile dil yeterliliği arasındaki ilişkinin etnik gruplara göre değişmediğini ancak bu ilişkinin gücünün etnik gruplar arasında farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Tamam ve Krauss'un (2014) araştırması, bir devlet üniversitesindeki öğrenciler arasında etnik kökenle ilgili çeşitlilik etkileşiminin kültürlerarası duyarlılığın üç birbiriyle ilişkili 3 boyutunu incelemektedir. Analiz için toplam 447 katılımcıdan veri toplanmıştır. Çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılarak yapılan analizler, öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin, etnik kökenle ilgili çeşitlilik etkileşim düzeyleriyle pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonucunda, etnik kökenle ilgili çeşitlilik ve etkileşiminin kültürlerarası duyarlılığın etkileşimde dikkatli olma, etkileşim açıklığı ve etkileşimde özgüven boyutlarıyla farklı şekillerde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Kuusisto'nun (2016) çalışması, Finlandiya'daki 1008 öğretmen ve 1000 öğrencinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini karşılaştırmayı ve Intercultural Sensitivity Scale Questionnaire (ICSSQ) adlı ölçeğin geçerliliğini test etmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada kullanılan veriler, 13-16 yaş arası öğrencilerden ve farklı düzeylerde öğretmenlerden toplanmıştır. Analizler, faktör analizi ve varyans analizi (ANOVA) ile gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, kültürlerarası duyarlılığın üç temel boyutunu (etnosentrizm, geçiş ve etnorelativizm) ortaya koymuş ve öğretmenlerin

duyarlılık düzeylerinin genelde öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Öğretmenler daha az etnosentrik (kendi kültürünü üstün görme, diğer kültürleri küçümseme veya evrensel kabul etme yaklaşımı), daha yüksek düzeyde etnorelativist (kültürel farklılıkları kabul etme, anlamaya çalışma ve uyum sağlama yaklaşımı) eğilimler gösterirken öğrenciler kültürel çeşitliliği daha olumsuz algılama eğilimindedir. Bu çalışma, kültürel farklılıkların kabulü ve adaptasyonu destekleyen eğitim yaklaşımlarının önemini vurgulamaktadır.

Li'nin (2016) çalışması, İngilizce öğrenen Çinli öğrencilerin kültürlerarası farkındalık düzeylerini değerlendirmeyi ve bu farkındalığın yabancı dil öğretimiyle nasıl geliştirilebileceğini araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırma, 2014-2015 akademik yılı boyunca farklı bölgelerden 200 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Veriler, Chen ve Starosta'nın Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği (ICSQ) ile toplanmış ve veriler istatistiksel analizle yorumlanmıştır. Çalışmanın sonuçları, öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık seviyelerinin, yaşadıkları bölge ve kültürel geçmişe göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Özellikle, çok kültürlü bir çevrede yetişen öğrencilerin daha yüksek kültürlerarası duyarlılık sergiledikleri ancak genel olarak öğrencilerin bu alanda daha fazla farkındalık geliştirmesi gerektiği belirtilmiştir. Araştırma, kültürel farkındalığı artırmak için eğitim programlarının yeniden yapılandırılmasını önermektedir.

Wu (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışma, Tayvan'daki 292 katılımcı arasında İngilizceyi kullanma sıklığı ile İngilizce yeterliliğinin kültürlerarası duyarlılık üzerindeki etkisini araştırmayı hedeflemiştir. Araştırmanın örneklemini, Tayvan'ın kuzey, orta ve güney bölgelerinden gönüllü olarak katılan ve TOEIC sınavına girmiş 97 erkek ve 195 kadın oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde anketlerden faydalanılmıştır. Çalışmada istatistiksel yöntemler kullanılarak katılımcıların İngilizce kullanım sıklıkları ve kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişkiler değerlendirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre İngilizce kullanım sıklığı yüksek olan katılımcılar, orta ve düşük sıklıkla İngilizce kullananlara göre daha yüksek kültürlerarası duyarlılık sergilemiştir. Bulgular, kültürlerarası duyarlılığın doğrudan gelen yeterlilikten ziyade gerçek etkileşim yoluyla geliştiğini göstermektedir.

Karras'ın (2017) çalışması, Yunanistan'daki uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini ölçmek ve bir kültürlerarası iletişim dersinin bu duyarlılık üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma,

Yunanistan'da bir üniversitede okuyan 29 son sınıf öğrencisi üzerinde dört aylık bir süre boyunca yürütülmüştür. Veriler, Chen ve Starosta'nın Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği (ISS) kullanılarak toplanmış ve istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir. Çalışma, dersin genel olarak öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık seviyelerinde anlamlı bir değişiklik yaratmadığını ancak "Etkileşim Katılımı" ve "Kültürel Farklılıklara Saygı" boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir gelişme olduğunu ortaya koymuştur. Bulgular, kültürlerarası iletişim derslerinin öğrencilerin değişik kültürel ortamlarda daha etkin ve duyarlı bir ilişki oluşturma kapasitelerini artırabileceğini göstermektedir.

Nameni ve Dowlatabadi'nin (2018) çalışması, tıp fakültesi öğrencilerinin öğrencilerinin kültürlerarası iletişim yeterlikleri (ICC) ve kültürlerarası duyarlılık (IS) seviyelerini etnik kökenlerine göre ölçmeyi ve bu düzeylerdeki farklılıkları incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma; İranlı, Türk (Azeri), Kürt ve Lor kökenli toplam 400 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiş ve veriler Chen ve Starosta'nın Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği (ISS) ile Zhou'nun Kültürlerarası İletişim Yeterlik Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Çalışmada, istatistiksel analizler yapılmıştır. Sonuçlar, dört etnik grubun genel olarak orta düzeyde ICC ve IS seviyelerine sahip olduğunu ancak Lor öğrencilerin ICC seviyelerinin diğer gruplara göre anlamlı derecede düşük olduğunu göstermiştir. Özellikle, Lor grubunda kültürel bilgi, tutum, beceri ve farkındalık boyutlarında eksiklikler olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, tıp öğrencilerinin kültürlerarası yeterlik ve duyarlılıklarının geliştirilmesi için eğitim politikalarının önemini vurgulamaktadır.

Su'nun (2018) çalışması, Tayvan'daki üniversite öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık seviyelerini, İngilizce öğrenmeye olan ilgilerini, ana dili İngilizce olan kişilere yönelik tutumlarını ve etnosentrik eğilimlerini değerlendirmeyi ve bu değişkenler arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, 1191 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiş ve Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği (Chen ve Starosta, 2000), Genel Etnosentrizm Ölçeği (Neuliep ve McCroskey, 1997) ve Tutumlar ve Motivasyon Testi (Gardner ve diğerleri, 1974) kullanılarak veriler elde edilmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin genel olarak orta düzeyde kültürlerarası duyarlılık gösterdiğini, İngilizce öğrenmeye yüksek ilgi duyduğunu ve ana dili İngilizce olan kişilere karşı olumlu tutumlar sergilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca, etnosentrizmin kültürlerarası

duyarlılığı olumsuz etkilediği buna karşın İngilizce öğrenme ilgisinin ve olumlu tutumların duyarlılık üzerinde anlamlı pozitif etkileri olduğu bulunmuştur. Bu çalışma, kültürlerarası iletişim becerilerinin gelişiminde etnosentrizmin azaltılmasının ve İngilizce öğrenmeye yönelik ilginin artırılmasının önemini vurgulamaktadır.

Hagley'in (2020) çalışması, başlangıç seviyesinde İngilizce öğrenen öğrencilerin sanal değişim (IVEProject) aracılığıyla kültürel ve kültürlerarası duyarlılıklarını artırmayı amaçlamaktadır. 2016 ve 2017 yıllarında Japonya'dan sırasıyla 303 ve 264 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilen araştırmada, katılımcılar 8 haftalık sanal eğitim süreçlerine katılmış ve çalışma süreci içinde sanal eğitim öncesi ve sanal eğitim sonrasında anket uygulanmıştır. Chen ve Starosta'nın Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği kullanılarak elde edilen veriler, istatistiksel yöntemlerle incelenmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin kendi kültürlerini ve diğer kültürleri anlamalarında gelişmeler olduğunu, kültürlerarası duyarlılık, etkileşim güveni ve İngilizce öğrenme motivasyonlarının arttığını göstermiştir. Bununla birlikte, bazı durumlarda kültürel farklılıkları daha keskin algılama eğilimi gözlemlenmiş ve bu durum kültürel kutuplaşmayı artırmıştır. Genel olarak öğrenciler sanal değişimi faydalı bulmuş diğer kültürlerle ilgilerini artırmış ve gelecekte benzer etkinliklere katılma istekliliklerini ifade etmişlerdir.

Gholami Pasand vd., (2021) çalışmalarında, farklı kültürel geçmişlere sahip bireyler arasında çevrim içi iletişimin, İranlı İngilizce öğrenen öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık gelişimini etkileyip etkilemediği incelenmiştir. Araştırma, üst-orta ve ileri düzeyde İngilizce bilen ve 15 kişiden oluşan iki grupta Avustralya, Bangladeş, Sırbistan ve İsveç'ten dört kültürlerarası konuşmacıyı içermektedir. Üç aylık süreçte deney grupları, "Mirrors and Windows" kitabından seçilen kültürel konuları tartışmıştır. İlk deney grubu, çevrim içi platformlarda kültürlerarası konuşmacılarla iletişim kurarken ikinci grup, yalnızca sınıf içi tartışmalara katılmıştır. Veriler, Chen ve Starosta'nın Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği kullanılarak toplanmış istatistiksel yöntemle analiz edilmiştir. Sonuçlar, çevrim içi grup üyelerinin kültürlerarası duyarlılıklarını diğer gruplardan daha fazla geliştirdiğini özellikle etkileşimde güven ve kültürel farklılıklara saygı boyutlarında aşama kaydettiklerini ortaya koymuştur. Bu bulgular, teknolojinin kültürlerarası duyarlılığı geliştirme üzerindeki olumlu etkisini doğrulamaktadır.

Esmacılı ve arkadaşlarının (2022) çalışması, İranlı İngilizce öğrenen öğrencilerin kültürlerarası duyarlılığını geliştirmek amacıyla kültürel açıdan zengin görevler vermenin etkisini incelemektedir. Araştırma, 21-30 yaş arası 44 İranlı öğrenciyle gerçekleştirilmiş ve katılımcılar rastgele seçilmiş deney ve kontrol grupları ile yapılmıştır. Araştırmada, Chen ve Starosta'nın Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği (ISS) kullanılmış ve görevler aracılığıyla kültürlerarası duyarlılık düzeyleri 18 oturumluk bir eğitim öncesi ve sonrası değerlendirilmiştir. Veriler, istatistiksel yöntemle analiz edilmiştir. Sonuçlar, kültürel açıdan zengin ödevlerle eğitim alan deney grubunun, kültürlerarası duyarlılık boyutlarında anlamlı gelişmeler kaydettiğini ancak cinsiyet farklılığının anlamlı bir fark yaratmadığını göstermiştir. Bu çalışma dil öğreniminde kültürel farkındalığı artırmak için kültürel görevlerin etkili bir araç olduğunu ortaya koymuştur.

Chen ve Hu'nun (2023) çalışması, Macao'daki üniversite öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık seviyelerini ölçmeyi ve bu seviyelerin cinsiyet, sınıf, program, kültürlerarası iletişimle ilgili dersler, yurtdışı deneyimi ve yabancı dil yeterliliği gibi değişkenlere göre nasıl farklılık gösterdiğini incelemeyi amaçlamaktadır. 2022 yılında, 375 üniversite öğrencisinden oluşan bir örneklem üzerinde yürütülen bu çalışma, Chen ve Starosta tarafından geliştirilen Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği (ISS) ve bir sosyodemografik anket kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veriler, istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin genel olarak yüksek düzeyde kültürlerarası duyarlılık gösterdiğini ve kültürel farklılıklara saygı, etkileşim katılımı ve dikkat gibi alanlarda güçlü olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, cinsiyet ve yabancı dil yeterliliği gibi faktörlerin kültürlerarası duyarlılık üzerinde anlamlı etkileri olduğu bulunmuştur. Çalışma, kültürlerarası duyarlılığın geliştirilmesi için kültürel ortam ve eğitimin önemini vurgulamaktadır.

Fatalaki'nin (2015) çalışması, kültürlerarası duyarlılık kavramını ve bu kavramın yabancı dil öğretimi bağlamındaki olası etkilerini incelemektir. Çalışma, kültürlerarası duyarlılığın tanımlarını, bu duyarlılığı geliştiren temel unsurları ve bu kavramın bireylerin tutumlarının şekillenmesindeki rolünü ele almaktadır. Ayrıca, çalışmada, kültürlerarası duyarlılığın dil öğreniminde olumlu bir etkisi olduğu vurgulanmıştır. Analiz yöntemi olarak literatür taraması kullanılmış ve kültürlerarası duyarlılık kavramını açıklamak için Bennett (1986; 1993) ile Chen ve Starosta'nın

(1997) modelleri incelenmiştir. Çalışmada, bu modellerin sunduğu kavramsal çerçeve üzerinden kültürlerarası duyarlılığın bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutları tartışılmıştır. Çalışma, yabancı dil öğretiminde kültürel unsurların entegrasyonunun, dil öğrenenlerin kültürlerarası iletişim becerilerini geliştirdiğini vurgulamaktadır.

Straffon'un (2003) çalışması, Güneydoğu Asya'daki bir uluslararası okulda öğrenim gören lise öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık seviyelerini ölçmeyi ve uluslararası okullarda geçirilen süre ile kültürlerarası duyarlılık arasında bir ilişki olup olmadığını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, 13-19 yaş aralığında 336 öğrenciyi kapsamış ve Bennett'in Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli (DMIS) temelli öz değerlendirme aracı olan 60 maddelik Intercultural Development Inventory (IDI) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında, nitel veriler içerik analiziyle nicel veriler ise istatistiksel analiz teknikleriyle çözümlenmiştir. Bulgular, öğrencilerin %97'sinin DMIS'in "Kabul" veya "Bilişsel Uyarlama" aşamalarında yer aldığını ve uluslararası okullarda geçirilen sürenin kültürlerarası duyarlılık düzeyini artırdığını göstermiştir. Çalışma, uluslararası okullarda çok kültürlü ortamların kültürlerarası farkındalık gelişimine katkı sağladığını ve bu bulguların liderlik, müfredat ve politika geliştirme süreçlerinde dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Engle ve Engle'nin (2004) çalışmasında, yurtdışında eğitim deneyimlerinin dil edinimi ve kültürlerarası duyarlılık üzerindeki etkileri değerlendirilmiş; bu etkilerin program tasarımıyla nasıl ilişkilendirilebileceği incelenmiştir. Araştırma, Fransızca bilgisine sahip orta-üst düzey öğrenciler için tasarlanmış bir program olan American University Center of Provence (AUCP) kapsamında sekiz dönem boyunca gerçekleştirilmiştir. Akademik yıl boyunca programa katılan 257 öğrenciden veri toplamak için dil edinimi açısından Test d'Evaluation de Français (TEF) ve kültürlerarası duyarlılık için Intercultural Development Inventory (IDI) testleri uygulanmıştır. Bu testler, öğrencilerin yurtdışı deneyimlerinin başlangıcında ve sonunda gerçekleştirilmiş, nitel ve nicel veri analizleri bir arada kullanılmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin dil becerilerinde ortalama %37'lik bir ilerleme kaydettiğini ve kültürlerarası duyarlılık açısından ise %33'lük bir artış sağladığını göstermiştir. Ancak bireysel sonuçlar arasında anlamlı farklılıklar olduğu ve bazı öğrencilerin ilerleme kaydetmediği veya gerilediği gözlemlenmiştir. Çalışma, öğrencilerin dil ve kültür

öğrenimi alanındaki ilerlemelerinin, program tasarımındaki süre, dil kullanımı ve kültürel rehberlik gibi bileşenlerle yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Gojkov-Rajić ve Prtljaga'nın (2013) çalışması, yabancı dil öğreniminin kültürlerarası hoşgörü üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, Sırbistan Belgrad Üniversitesi'nde yabancı dil öğrenmeye başlayan 240 öğrenciden oluşan bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, sistematik deneysel olmayan gözlem yöntemi kullanılmış ve veriler iki aşamalı anket ile toplanmıştır. Birinci anket yabancı dil eğitiminin başlangıcında, ikinci anket ise bir yıl sonrasında uygulanmıştır. Anket sonuçları, Avrupa milletlerinin sıralamalarının karşılaştırılmasında Mann-Whitney U Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular, öğrencilerin daha az bilinen milletlere karşı tutumlarında anlamlı bir iyileşme olduğunu göstermiştir. Örneğin, Bulgarlar ve Finlilere yönelik olumlu tutumlar artmıştır. Ancak öğrenilen dilin konuşulduğu ülkeye yönelik tutumlarda belirgin bir değişim gözlenmemiştir. Çalışma, yabancı dil öğreniminin, öğrencilerin hoşgörü ve kültürel çeşitliliği kabul etme düzeylerini artırarak daha açık ve toleranslı bir toplum yaratılmasına katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Galante (2014) çalışmasında, Kanada'da İngilizce öğrenen yetişkinlerin kültürlerarası duyarlılıklarını artırmayı ve dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma, 14 haftalık bir İngilizce programına katılan uluslararası öğrenciler ve Kanada'ya yeni gelen bireylerden oluşan bir grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcı sayısı açıkça belirtilmemiştir. Proje çok kültürlü bir ileri düzey sınıflarda yürütülmüştür. Araştırmada, Bennett'in Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli (DMIS) temel alınarak beş aşamalı bir dijital okuryazarlık projesi uygulanmıştır. Proje kapsamında öğrenciler, yansıtıcı tartışmalar yapmış, senaryolar yazmış, video kayıtları oluşturmuş, düzenleme yapmış ve sonunda bir kısa film üreterek kültürel farklılıkları ele almışlardır. Çalışmanın sonuçları, öğrencilerin kültürel farklılıklara dair farkındalıklarının arttığını daha kapsayıcı ve empatik bir tutum geliştirdiklerini göstermiştir. Dijital araçların, kültürlerarası duyarlılık eğitimi için etkili bir yöntem olduğu vurgulanmıştır.

Bloom ve Miranda'nın (2015) çalışmasının temel amacı, 2012 yaz döneminde İspanya'da dört haftalık bir yurtdışı eğitim programına katılan 12 Amerikalı öğrencinin kültürlerarası duyarlılık gelişimini incelemiştir. Çalışmanın örneklemi, B1 ve C1

seviyelerinde dil yeterliliği olan, farklı akademik alanlardan gelen 12 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin kültürlerarası deneyimleri farklılık göstermektedir. Bazıları daha önce yurtdışı deneyimi yaşamışken, diğerleri ilk kez yurtdışına çıkmıştır. Çalışmada, katılımcıların kültürlerarası duyarlılık düzeyleri, Olson ve Kroeger'in (2001) Kültürlerarası Duyarlılık İndeksi (ISI) aracılığıyla nitel veriler ise öğrencilere ait günlük yazılarının analiziyle elde edilmiştir. Kültürlerarası Duyarlılık İndeksi sonuçlarına göre öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarında önemli bir değişim gözlenmemiştir. Ancak nitel veriler, bireysel farklılıkların ve kişisel deneyimlerin kültürlerarası duyarlılık gelişiminde büyük rol oynadığını ortaya koymuştur.

Koch ve Takashima'nın (2021) çalışması, temel amacı, İngilizce öğrenimi bağlamında kültürlerarası duyarlılığı teşvik etmek ve öğrencilerin bu konuda farkındalık düzeylerini değerlendirmektir. Çalışma, Japonya'daki bir üniversitede İngilizce İletişim Becerileri dersi kapsamında 58 öğrenciden oluşan bir örneklemle gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar çoğunlukla Japon ana dili konuşucuları olup hedef dil seviyeleri A2-B1 aralığındadır. Araştırmada, kültürel farklılıkları anlamaya yönelik etkinlikler ve Eric isimli kısa bir hikâye kullanılarak öğrencilerin yargılamadan kültürel farklılıkları kabul etmeleri ve anlamaları hedeflenmiştir. Veri toplamak için ders sırasında yapılan grup tartışmaları ve bireysel refleksiyon soruları temel alınmıştır. Analiz sürecinde öğrencilerin yazılı cevapları, kültürlerarası duyarlılık düzeyleri nitel yöntemle değerlendirilmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun kültürel farklılıkları fark ettiğini ve bunlara açık fikirli bir tutumla yaklaştığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, bazı öğrencilerin yargılayıcı ifadeler kullandığı, diğerlerinin ise arkadaşlarıyla empati kurarak farklı bakış açılarını anlamaya çalıştığı gözlemlenmiştir. Çalışma, öğrencilerin kültürel farklılıklara yönelik duyarlılık geliştirmeleri için yapılandırılmış etkinliklerin olumlu etkilerini vurgulamaktadır.

Kim'in (2019) çalışması, Kore'deki bir mühendislik fakültesinde öğrenci olan uluslararası öğrencilerin akademik sosyalleşme süreçlerini ve bu süreçte kültürlerarası duyarlılığın etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, 2018 yılı içerisinde, 141 uluslararası öğrenciye yönelik bir anket ve ardından 10 öğrenci ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem kullanılan çalışmada anket verileri için faktör analizi ve Pearson korelasyon analizi, nitel veriler için ise

içerik analizi uygulanmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin kültürlerarası duyarlılığının, yerel kültüre dikkat ve saygı gibi boyutlarda yüksek olduğunu ancak sınıf içi ve sosyal etkileşimlerinde yerel dil ve normlara dair bilgi eksikliği nedeniyle zorluklar yaşadıklarını göstermiştir. Bulgular, yerel kültürel normlar ve dil eğitiminin uluslararası öğrencilerin sosyalleşme ve başarıları üzerindeki önemini vurgulamaktadır.

Tirnaz ve Haddad Narafshan'ın (2018) çalışması, İran'da (EFL) İngilizce öğrenen öğrencilerin kültürlerarası TV reklamlarının, öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık seviyeleri ve sınıf ortamı üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırma, 15-22 yaş aralığında, her biri 37 öğrenciden oluşan deney ve kontrol gruplarını içeren yarı-deneyssel bir tasarıma sahiptir. Altı aylık bir süre boyunca uygulanan çalışma ön test-son test eşdeğer grup tasarımına dayalıdır. Veri toplama için Chen ve Starosta'nın Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği (ICSQ) ve Fraser'ın Sınıf Ortamı Ölçeği (WIHIC) kullanılmıştır. Çalışmada, karma yöntem yaklaşımı kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir. Gruplar arasındaki farklılıkları değerlendirmek için istatistiksel analiz uygulanmıştır. Nitel analizlerde ise öğrencilerin deneyimlerini derinlemesine anlamak amacıyla görüş alınmış ve bu görüşlerden elde edilen veriler tematik kodlama yöntemiyle analiz edilmiştir. Bulgular, TV reklamlarının deney grubu öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık seviyelerini ve sınıf atmosferini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Reklamlar, öğrencilerin kültürel farklılıkları fark etme, kabul etme ve saygı duyma becerilerini geliştirmiş ve sınıfta daha esnek ve katılımcı bir ortam oluşmasını sağlamıştır.

Dünya genelinde yabancı dil öğretimi ve kültürlerarası duyarlılık bağlamında gerçekleştirilen çalışmalar, bu alanın çok disiplinli yapısını ve etkisini çeşitli yönlerden incelemiştir. Bu çalışmalar farklı örneklem grupları, analiz yöntemleri ve sonuçlarla kültürlerarası duyarlılığın eğitsel, sosyal ve kültürel boyutlarını aydınlatmıştır. Çalışmalarda kullanılan örneklem gruplarının, araştırma kapsamına ve odak noktasına göre çeşitlilik gösterdiği görülmektedir.

Çalışmaların önemli bir kısmı, üniversite öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılığının gelişimini incelemek için örneklem grubu olarak kullanmıştır. Örneğin, Straffon (2003), Li (2016), Kim (2019), Chen ve Hu (2023) gibi çalışmalar, öğrencilerin farklı kültürel bağlamlarda duyarlılıklarını değerlendirmiştir. Üniversite

öğrencileri, dil öğrenimi sürecindeki aktif rolleri nedeniyle bu alandaki araştırmalarda kritik bir örneklem grubudur. Banos'un (2006) ve Park'ın (2015) çalışmaları ise, lise öğrencilerinin çok kültürlü bağlamlardaki duyarlılık seviyelerini analiz etmiştir. Özellikle, erken yaşta kültürel çeşitliliğe maruz kalan öğrencilerin duyarlılık seviyelerindeki değişim dikkat çekici bulunmuştur. Galante (2014) ve Gholami Pasand vd. (2021), yabancı dil öğrenen yetişkinlerin duyarlılık düzeylerini artırmak için kullanılan dijital araçlar ve çevrim içi platformların etkisini incelemiştir. Çalışmaların çalışanlar ve mesleki gruplar üzerinde özelleştiği de görülmektedir. Peng'in (2006) çalışması, çok uluslu şirket çalışanlarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerini incelemiştir. Şirket çalışanlarının, dil öğrenen öğrencilerle karşılaştırmalı olarak ele alınması ise dikkate değerdir. Ayrıca Nameni ve Dowlatbadi (2018), tıp öğrencilerinin etnik köken farklılıklarına yönelik duyarlılıklarını analiz etmiştir. Bazı çalışmalarda kısa süreli yurtdışı eğitim alan öğrenciler ele alınmıştır. Bloom ve Miranda (2015) ve Engle ve Engle'nin (2004) çalışması, yurtdışı eğitim deneyimlerinin kültürlerarası duyarlılık üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Kısa süreli eğitimlerin etkisinin sınırlı olduğu ancak iyi tasarlanmış programların olumlu sonuçlar sağlayabileceği tespit edilmiştir.

Dünyada yapılan çalışmalarda kullanılan yöntemler, araştırma sorularına ve örneklem gruplarına göre şekillenmiştir. Nicel yöntemler bağlamında çoğu çalışmada Chen ve Starosta'nın geliştirdiği Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği (ISS) veya Bennett'in Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli (DMIS) gibi ölçme araçları kullanılmıştır. Straffon (2003) ve Chen ve Hu (2023) gibi çalışmalarda ölçekler, duyarlılık seviyelerini anlamak için temel veri toplama aracı olmuştur. Çalışmalarda sıklıkla ANOVA, Kruskal-Wallis, Pearson korelasyon ve çok değişkenli analiz yöntemleri uygulanmıştır. Nameni ve Dowlatbadi (2018) ve Li (2016), demografik değişkenlere göre duyarlılık düzeylerindeki farklılıkları istatistiksel olarak analiz etmiştir. Nitel yöntemlerde ise yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmış, Bloom ve Miranda (2015) ve Galante (2014) gibi çalışmalarda ise katılımcıların bireysel deneyimlerinden elde edilen nitel veriler içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Bazı çalışmalarda ise karma yöntem duyarlılık gelişimini anlamada kapsamlı bir yaklaşım imkânı sunmuştur. Örneğin, Straffon (2003), Engle ve Engle (2004), Bloom ve Miranda (2015), Tirnaz ve Haddad Narafshan (2018), Kim (2019), Gholami Pasand vd. (2021) karma yöntemle daha derinlemesine analizler yapmıştır.

Çalışmalardan elde edilen sonuçlar, farklı uygulama alanlarında kültürlerarası duyarlılık gelişimini anlamada önemli bilgiler sunmaktadır. Dünyada yapılan çalışmalar incelendiğinde kültürlerarası ortamların etkisi, eğitim programlarının rolü, dijital araçların ve teknolojinin etkisi, demografik faktörlerin önemi, dil yeterliliği ve kullanım sıklığı, hoşgörü ve açıklık gibi faktörlerin etkili olduğu görülmektedir. Örneğin Straffon (2003) ve Park (2015) gibi çalışmalar, çok kültürlü ortamlarda geçirilen sürenin duyarlılık seviyelerini artırdığını ortaya koymuştur. Özellikle, farklı kültürlerle düzenli etkileşim içinde olan bireylerin daha yüksek duyarlılık geliştirdiği vurgulanmıştır. Engle ve Engle' (2004), program tasarımının, kültürlerarası duyarlılık gelişiminde dil eğitimi kadar önemli olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde, Bloom ve Miranda (2015), kısa süreli yurtdışı eğitimlerin sınırlı etkisine dikkat çekmiştir. Galante (2014) ve Gholami Pasand vd. (2021), ise dijital araçların duyarlılık eğitimindeki etkisini vurgulamış, çevrim içi platformların katılımcıların farkındalık ve empati düzeylerini artırdığını göstermiştir. Bazı çalışmalar, yaş, cinsiyet, etnik köken ve dil yeterliliği gibi faktörlerin duyarlılık seviyelerini etkilediğini ortaya koymuştur. Nameni ve Dowlatnabadi (2018) ve Li (2016), özellikle etnik kökenin duyarlılık üzerindeki etkisini vurgulamıştır.

Wu (2016), dil yeterliliğinin duyarlılık üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığını ancak dili kullanma sıklığının önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Gojković ve Prtljaga (2013), dil öğrenmenin hoşgörüyü artırmada etkili olduğunu ortaya koymuş, öğrencilerin daha az bilinen milletlere karşı olumlu tutumlar geliştirdiğini göstermiştir. Çalışmalar, eğitim programlarının tasarımında kültürel unsurların entegrasyonunun, duyarlılık gelişiminde kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Özellikle, kültürel farklılıkları vurgulayan ders materyalleri ve uygulamalar, öğrencilere daha yüksek empati ve farkındalık kazandırmaktadır. Bunun yanı sıra cinsiyet, yaş, etnik köken ve dil yeterliliği gibi faktörler, bireylerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini anlamada önemlidir. Çok kültürlü ortamlar ve yabancı dil öğrenim süreçleri, bu düzeyleri olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca dijital araçlar ve çevrim içi platformlar, duyarlılık eğitimi için etkili yöntemler sunmaktadır. Teknolojinin kültürel farkındalık üzerindeki olumlu etkisi, gelecekteki uygulamalar için önemli bir yol haritası çizmektedir. Yurtdışı eğitim deneyimleri ve kültürel etkileşimler, bireylerin duyarlılık düzeylerini artıran temel faktörler arasında yer almaktadır. Ancak programların süresi ve içeriği gibi faktörler, bu etkinin büyüklüğünü

belirlemektedir. Sonuç olarak, kültürlerarası duyarlılık, dil öğrenim süreçlerinde bireylerin empati, hoşgörü ve farkındalık düzeylerini artırmada kilit bir kavramdır. Çalışmaların sonuçları, eğitim politikalarının ve öğretim yöntemlerinin bu yönde geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Eğitimcilerin bu süreçteki rolünün, öğrencilere daha açık ve hoşgörülü bir dünya görüşü kazandırmada belirleyici olacağı düşünülmektedir.

2. Türkiye’de Kültürlerarası Duyarlılık Çalışmaları

Üstün’ün (2011) çalışmasının amacı, eğitim fakültesinde okuyan 414 öğrencinin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik seviyelerini etkileyen nedenleri belirlemektir. Araştırmada Chen ve Starosta’nın (2000) kültürlerarası duyarlılık ölçeği ile Neuliep ve McCroskey’in etnikmerkezcilik ölçeği kullanılmıştır. Toplanan veriler istatistiksel testlerle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin; öğrenim gördükleri bölümler, yetiştikleri yerleşim yerleri, mezun oldukları lise türleri, yurt dışı deneyimleri ve farklı ülke ya da kültürlerden arkadaşlarının olup olmaması değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Bekiroğlu ve Balcı’nın (2014) çalışmasında, kültürlerarası iletişimde duyarlılığın akademik ve sosyal yönlerden önemli bir kaynak olduğunu vurgulamak amaçlanmıştır. Araştırma, 302 İletişim Fakültesi öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiş ve Chen ve Starosta’nın (2000) geliştirdiği Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği kullanılarak anket yoluyla toplanan verilere “Faktör Analizi” yapılmış ve ölçeğin dört faktörünün doğrulandığı tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin Erasmus programına katılma isteğinin kültürlerarası duyarlılık seviyelerini anlamlı bir şekilde farklılaştırdığı belirlenmiştir.

Öğüt ve Olkun (2018) çalışmalarında, üniversite okuyan öğrencilerde kültürlerarası duyarlılığı incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada, Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilmiş Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği kullanılmıştır. Anket yoluyla 436 üniversite öğrencisinden veri toplanmış ve bu verilere korelasyon analizi ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet, farklı uyruklardan arkadaş edinme sıklığı ve yabancı dil bilme düzeyinin öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarını anlamlı bir şekilde etkilediği belirlenmiştir.

Abaslı (2018) çalışmasını, 2017-2018 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde, farklı üniversitelerde öğrenim gören 210 öğrenci (hem Türk hem de yabancı) ile gerçekleştirmiştir. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, veriler Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ve Empati Düzeyi Belirleme Ölçeği aracılığıyla toplanarak istatistiksel testlerle analiz edilmiştir. Analiz sonuçları, Türkçe öğrenen öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık seviyelerinin orta düzeyde, empati seviyelerinin ise yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Katılımcıların kültürlerarası duyarlılık algı seviyelerinin; demografik verilere göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ancak Türk öğrencilerin empati düzeylerine ilişkin görüşlerinde cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine bağlı olarak farklılıklar gözlemlenmiştir.

Saygılı ve Kana'nın (2018) çalışmasının amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini belirlemektir. Araştırmada, karma yöntem içerisinde tek noktada birleştirme deseni kullanılmıştır. Örneklem, farklı dil öğretim merkezlerinde çalışan 133 öğreticiden oluşmaktadır. Veriler, Chen ve Starosta'nın (2000) geliştirdiği kültürlerarası duyarlılık ölçeği kullanılarak toplanmış ve SPSS istatistik programı ile analiz edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin demografik bilgileri, aldıkları eğitim, yabancı dil bilme durumu ve yurt dışı deneyimleri gibi değişkenler yorumlanmıştır. Bulgular, kültürlerarası duyarlılık ve etkileşim kapsamında en yüksek puanın katılım alt boyutuna, en düşük puanın ise etkileşimde özen alt boyutuna ait olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte yabancı dil bilmek, yurt dışına çıkmış olmak ve cinsiyet gibi değişkenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini anlamlı ölçüde etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğreticilerin ortak görüşü, dilin kültür taşıyıcı rolünün çok önemli olduğu yönündedir. Çalışmanın nitel ve nicel verileri birbirini destekler niteliktedir.

Erdoğan'ın (2018) çalışmasında, 317 ilkokul öğretmeni ile kültürlerarası duyarlılık seviyeleri ile çocuk haklarına yönelik tutum ve davranış biçimleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Veriler, Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ve Çocuk Hakları Tutum Ölçeği kullanılarak toplanmış, verilerin işlenmesinde istatistik analizlerinden yararlanılmıştır. Çalışmanın bulguları, öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık konusunda sorunlar yaşadığını ancak çocuk haklarına ilişkin olumlu bir tutum geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin çok kültürlülük konusunda kendilerini geliştirmelerinin gerekli olduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca sınıf ortamlarını daha demokratik bir yapıya kavuşturmaları ve Millî Eğitim müfredatına “Çocuk Hakları” dersinin eklenmesi gerektiği önerilmiştir. Ayrıca çocukların ailelerinin çocuk hakları konusunda bilinçlendirilmesi tavsiye edilmiştir.

Köse'nin (2019) çalışmasında, ilkokul öğretmenlerinin sınıflarında bulunan Türk olmayan öğrencilere karşı davranışları ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilgi araştırılmıştır. Araştırma, nicel yöntemle gerçekleştirilmiş ve veri toplama aracı olarak Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği (Chen ve Starosta, 2000), Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği ile kişisel bilgi formu kullanılmıştır. 154 sınıf öğretmeninden elde edilen veriler, istatistiksel analiz ile değerlendirilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıkları ile yabancı uyruklu öğrencilere karşı davranış biçimleri arasında olumlu ve yüksek seviyeli bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Açıkgöz'ün (2019) çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde drama yönteminin kültürlerarası duyarlılığın geliştirilmesine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma, 2017-2018 eğitim döneminde 14 yabancı uyruklu öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma, 6 haftalık bir süreçte deney ve kontrol grupları kullanılarak yürütülmüş; kontrol grubuna okuma metinleri verilmiş, deney grubuna ise hedef kültüre ait ritüeller drama teknikleriyle öğretilmiştir. Veriler görüşme formu ve Chen ve Starosta'nın (2000) geliştirdiği Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ile toplanmıştır. Toplanan veriler istatistiksel analiz ve içerik analizi yöntemleriyle değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık seviyelerinin uygulama sonrasında arttığı tespit edilmiştir.

Yıldırım ve arkadaşlarının (2020) çalışmasında, farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini ölçmek ve bu düzeyleri betimlemek amaçlanmıştır. Araştırma, 2018-2019 sonbahar döneminde, 1530 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiş ve bilgilerin toplanmasında Braskamp, Merrill ve Engberg (2012) tarafından geliştirilen Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği kullanılmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Çalışmanın bulguları, öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık seviyelerinin yüksek olduğunu ortaya koyarken demografik bilgilerin kültürlerarası duyarlılık üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Erdoğan ve Okumuş'un (2020) çalışması, İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık ve etnosentrizm düzeylerini ve bu düzeyleri etkileyen değişkenleri incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, 2018-2019 akademik yılında, toplam 326 ilahiyat fakültesi öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler, Chen ve Starosta'nın Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği (ISS) ve Genelleştirilmiş Etnosentrizm Ölçeği ile toplanmış ve analizlerde MANOVA (Çoklu Varyans Analizi) ve Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Bulgular, öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin yüksek, etnosentrizm düzeylerinin ise düşük olduğunu göstermiştir. Ayrıca kültürlerarası duyarlılık ile etnosentrizm arasında negatif bir ilişki bulunmuş yaş, cinsiyet, farklı kültürlerle etkileşim deneyimi gibi değişkenlerin bu tutumları etkilediği tespit edilmiştir. Çalışma, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin kültürel çeşitliliği anlama ve hoşgörü geliştirme kapasitelerinin toplumsal barış için önemini vurgulamaktadır.

Ünalan'ın (2020) çalışmasında, iletişim yeteneğinin geliştirilmesi için kültürlerarası duyarlılığın tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 392 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiş ve veri toplama aracı olarak duyarlılık ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada, veriler istatistiksel analizle yorumlanmıştır. Analizlerin sonucunda dört faktör ortaya çıkarılmış ve cinsiyete göre kültürlerarası duyarlılığın daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Alkar'ın (2022) çalışmasında, öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık, kültürlenme ve kültürel zekâları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, 2019-2021 yılları arasında, çeşitli üniversitelerde öğrenim gören yabancı öğrencilerden oluşan bir katılımcı grubu ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği, Kültürlenme Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılarak, 353 kadın ve 282 erkek olmak üzere toplam 635 öğrenciden toplanmıştır. Araştırmada istatistiksel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Bulgular, kültürel zekâ ile kültürlerarası duyarlılık arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu kültürel zekâ ile kültürlenme arasında ise olumlu ancak düşük düzeyde anlamlı bir bağ bulunduğunu göstermiştir. Araştırmanın sonucunda, kültürel zekâ düzeyinin hem kültürlerarası duyarlılığı hem de kültürlenmeyi etkilediği belirtilmiştir.

Tunçay'ın (2022) araştırmasının temel hedefi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kültürlerarası farkındalık düzeylerini belirlemek ve bu

farkındalığın farklı kategorilerdeki değişkenlere göre nasıl değiştiğini incelemektir. Araştırma, çeşitli üniversitelerde Türkçe öğrenen 163 öğrenciden oluşan bir örneklemle gerçekleştirilmiştir. Veriler, kültürlerarası duyarlılık ölçeği kullanılarak toplanmış ve istatistiksel analiz yapılmıştır. Ölçeğe doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış, katılımcıların kişisel bilgileri ise frekans analizi ile değerlendirilmiştir. Bulgular, öğrencilerin kültürlerarası farkındalık düzeylerinin demografik bilgilerine ve Türkiye’de aldıkları eğitim süresine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Kültürlerarası farkındalığın bu değişkenlerle ilişkilendirildiği vurgulanmıştır.

Taşdelen’in (2024) çalışması, yabancılara Türkçe öğretimi alan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi ve bu değişkenlerin sosyo-demografik faktörlere göre nasıl farklılık gösterdiğini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, 2022-2023 eğitim ve öğretim döneminde üniversitede öğrenim gören 196 öğrenciden oluşan bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler, Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılarak toplanmış ve normal dağılım testlerinden sonra MANOVA (Çoklu Varyans Analizi) yöntemiyle analiz edilmiştir. Sonuçlar, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek duyarlılık ve doyum düzeylerine sahip şehirde büyüyen öğrencilerin kırsalda büyüyenlere göre daha yüksek seviyeler sergilediğini ve farklı kültürlerden arkadaşları olan öğrencilerin bu iki değişkende de daha yüksek puan aldığını ortaya koymuştur. Araştırma, eğitim programlarının kültürel farklılıkları dikkate alarak kültürlerarası duyarlılığı ve yaşam doyumunu artıracak şekilde tasarlanmasını önermektedir.

Alyılmaz ve Er (2016) çalışmalarında, yabancı dil öğretimi sırasında öğreticilerin kültürel farkındalık kazandırma konusundaki katkılarını gözlemlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, 2014 yılında Türkiye’nin farklı dil merkezlerinde görev yapan 95 öğretmenden toplanan verilerle gerçekleştirilmiştir. Veriler, yapılandırılmamış gözlem formu kullanılarak toplanmış ve doküman analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Çalışmanın bulguları, kültürel farkındalık kazanımının eğitim merkezlerine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Sonuç olarak öğreticilerin kültürel farkındalığın gelişimine olan katkılarının eğitim merkezlerinin yapısal ve program özelliklerine bağlı olarak değiştiği vurgulanmıştır.

Uysal'ın (2021) çalışmasında, yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türk kültürü ile ilgili kültürel farkındalık düzeylerini ölçmek amaçlanmıştır. Araştırma, 2020-2021 yılları arasında 416 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler, açık uçlu beş soru aracılığıyla toplanmış olup soruların dördü somut eserler ve sosyal davranışlara, biri ise eğitim konusuna odaklanmıştır. Çalışma sonucunda, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere kültürel farkındalık kazandırılması sürecinde, ders kitaplarının içeriklerinin ve eğitim ortamlarının kültürel öğeler dikkate alınarak hazırlanmasının önemi vurgulanmış ve bu doğrultuda öneriler geliştirilmiştir.

Yakar ve Fedai'nin (2022) çalışmasının amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kültürel farkındalık düzeylerini belirlemek ve elde edilen bulgular doğrultusunda Türkçe öğretim müfredatının geliştirilmesine katkı sağlamaktır. Çalışmada, çeşitli üniversitelerin Türkçe öğrenme merkezlerinde öğrenim gören 30 öğrenciye ve 6 öğretim görevlisine hedef dile ait kültürel sorular yöneltilmiş, öğrencilerin kültürleri hakkında da açık uçlu sorular sorulmuştur. Araştırma, katılımcı öğrencilerin demografik bilgilerinin de toplandığı bir durum çalışması yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonunda elde edilen bulgulara göre yabancılara Türkçe öğretim müfredatının ve kaynak içeriklerinin gözden geçirilmesinin faydalı olacağı belirtilmiştir.

Aydın ve Gültekin'in (2023) çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kültürlerarası iletişimin etkisi hakkında öğreticilerin görüşlerini alarak bir durum tespiti yapmayı amaçlamışlardır. Araştırmada, 2022-2023 eğitim ve öğretim döneminde 37 öğretmenden görüşme formu tekniğiyle veri toplanmıştır. Verilerin değerlendirilmesi içerik analizi yöntemiyle yapılmıştır. Çalışmanın bulguları, kültürlerarası etkileşimin gelişmesi için öğretmen yeterliği, empati ve anlayışın önemli olduğunu ortaya koymuştur. Sonuç olarak öğreticilerin bu alanlardaki becerilerini geliştirmelerinin kültürlerarası iletişime katkı sağlayacağı vurgulanmıştır.

Kınay ve Durmuş (2023) çalışmalarında, ikinci dil öğretiminde kullanılan ders materyallerinin, öğrencilerin farklı kültürlerle karşı açık olmalarını ve hoşgörü kazanmalarını sağlayıcı nitelikte olması gerektiğini vurgulamayı amaçlamışlardır. Bu doğrultuda, farklı kurumlara ait B1 ve B2 seviyesindeki ders kitapları incelenmiştir. Araştırmada doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, ders kitapları içeriğindeki kültürlerarası duyarlılık öğelerinin sayısının azlığı dikkat

çekmiştir. Çalışmanın sonucunda, Türkçenin ikinci dil olarak öğretildiği sınıflarda kullanılan ders materyallerinin, kültürlerarası duyarlılık ve farkındalık geliştirme açısından daha nitelikli olması gerektiği vurgulanmıştır.

Rengi ve Polat'ın (2014) çalışmasında, kültürel farklılıkların bulunduğu okul ortamlarında çatışmaların azaltılması ve kültürlerarası iletişimin sağlanması amacıyla sınıf öğretmenlerinin kültürel çeşitliliğe ilişkin düşüncelerini belirlemek ve kültürlerarası duyarlılık düzeylerini tespit etmek amaçlanmıştır.

Araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim döneminde gerçekleştirilmiş ve 286 sınıf öğretmeninden oluşan bir örneklem üzerinde yürütülmüştür. Karma yöntem kullanılan çalışmada, veriler nicel olarak Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği (Chen ve Starosta, 2000) ile toplanmış, istatistiksel analiz yöntemleriyle değerlendirilmiştir. Nitel veriler ise öğretmenlere yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar üzerinden içerik analizi ile incelenmiştir. Bulgularda, katılımcıların kültürlerarası duyarlılık ve kültürel farkındalıklarının yüksekliği dikkat çekmiştir.

Demirkol'un (2019) çalışmasında, yurtdışında eğitim deneyimi olmayan ve İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini incelemek ve öğretmenlerin bu duyarlılık üzerindeki etkilerini karşılaştırmak amaçlanmıştır. Araştırma, Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde, 16 haftalık bir dönemde gerçekleşmiş ve orta düzey İngilizce bilgisine sahip, hazırlık sınıfında öğrenim gören 105 öğrenciden (53 Türk, 52 uluslararası) oluşan bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler, kültürlerarası duyarlılık anketi yoluyla toplanmış, açık uçlu sorularla desteklenmiştir. Araştırmada nicel analizler için tanımlayıcı istatistikler ve alt ölçek karşılaştırmaları, nitel analizler için ise tematik analiz yöntemleri uygulanmıştır. Sonuçlar, uluslararası öğretmenlerden düzenli olarak eğitim alan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin, Türk öğretmenlerden eğitim alan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Bal'ın (2020) çalışmasının amacı, Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin hazırlık sınıfında İngilizce öğrenen öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini belirlemek ve bu duyarlılığı etkileyen faktörleri araştırmaktır. Çalışma, 2018-2019 döneminde 113 hazırlık öğrencisinden oluşan bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Chen ve Starosta'nın (2000) Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği kullanılarak nicel veriler toplanmış ve dokuz gönüllü öğrenciyle yapılan yarı

yapılandırılmış görüşmelerle nitel veriler elde edilmiştir. Araştırmada ölçekle alınan bilgiler SPSS programında incelenmiş, görüşme formu ile alınan bilgiler ise MAXQDA programı ile yorumlanmıştır. Sonuçlara göre, öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık seviyesinin teorik ortalamanın üzerinde olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, cinsiyet veya dil yeterliliği düzeyine göre dikkat çekici bir fark bulunmamıştır. Görüşmelerden elde edilen bulgular, öğrencilerin kişisel özellikleri, aile ve sosyal geçmişleri, yabancı öğretmenlerle etkileşimleri ve dil öğrenim ortamlarının kültürlerarası duyarlılık gelişimlerini olumlu etkilediğini ortaya koymuştur.

Kınay'ın (2024) araştırmasının evreni, 2019-2020 ve 2021-2022 akademik dönemlerinde Türkçe öğrenen 155 öğrenci ile 109 öğreticiden oluşmaktadır. Araştırmada katılımcıların kültürlerarası duyarlılık ve etnik merkezilik düzeylerini etkileyen etmenler yanında derslerde kullanılan Türkçe setlerindeki duyarlılık durumları incelenmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği”, “Etnik merkezilik Ölçeği” ve görüşme formları kullanılmıştır. Nicel veriler istatistik yöntemle, Türkçe ders kitapları doküman analiziyle incelenmiştir. Çalışma sonunda elde edilen verilere bağlı olarak kültürlerarası duyarlılıklarının geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Türkiye’de yabancı dil öğretimi ve kültürlerarası duyarlılık bağlamında gerçekleştirilen çalışmalar, bu alanın çeşitli yönlerine odaklanarak eğitim ve kültürel farkındalık arasındaki ilişkiyi çok boyutlu bir şekilde ele almaktadır. Bu çalışmalar, farklı örneklem grupları, analiz yöntemleri ve sonuçlarıyla, kültürlerarası duyarlılığın eğitsel süreçlerdeki rolüne dair önemli bilgiler sunmaktadır.

İncelenen çalışmaların örneklem grupları, katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine göre çeşitlilik göstermektedir. Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalarda üniversite öğrencileri bu alandaki çalışmaların en büyük örneklem kısmını oluşturmaktadır. Örneğin, Abaslı (2018), Ögüt ve Olkun (2018), Ünalın (2020) ile Yıldırım'ın (2019) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri ve bunları etkileyen faktörler incelenmiştir. Bazı çalışmalarda Türk ve yabancı öğrenciler birlikte yer alırken çalışmaların bazıları ise Uysal (2021), Tunçay (2022), Alkar (2022), Yakar ve Fedai (2022) ve Kınay (2024) gibi yalnızca yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öte yandan öğretmenler bir diğer örneklem grubunu oluşturmaktadır. Özellikle sınıf ve ilköğretim

öğretmenleriyle ilgili çalışmalar, öğretmenlerin kültürel çeşitliliğe yönelik yaklaşımlarını ve eğitim ortamlarındaki etkilerini incelemiştir. Rengi ve Polat'ın (2014), Köse (2019) ve Erdoğan'ın (2018) çalışmaları bu özellikleriyle öne çıkan çalışmalardır. Literatürde kültürlerarası duyarlılığın materyaller üzerindeki yansımalarını inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır (Kınay ve Durmuş, 2023). Bu örneklem çeşitliliği, kültürlerarası duyarlılığın yalnızca dil öğrenimi değil aynı zamanda eğitim ve mesleki bağlamda da önem taşıyan bir kavram olduğunu ortaya koymaktadır.

Yapılan çalışmalarda analiz yöntemlerinin de çeşitli olduğu görülmektedir. Nicel yöntemle yapılan çoğu çalışmada, Chen ve Starosta'nın (2000) geliştirdiği Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği kullanılmıştır (Öğüt ve Olkun, 2018; Ünal, 2020; Abbas, 2023). Söz konusu çalışmalarda ANOVA, MANOVA, t-testi ve korelasyon analizi gibi istatistiksel yöntemler sıkça tercih edilmiştir. Örneğin, Köse (2019) bağımsız gruplar t-testi ve korelasyon analizi kullanırken, Erdoğan (2018) çalışmasında ANOVA ve Mann-Whitney U testlerine yer vermiştir. Nitel yöntemlerde genellikle içerik analizi kullanıldığı gözlemlenmiştir. Rengi ve Polat (2014) ile Aydın ve Gültekin'in (2023) çalışmalarında, öğretmenlerin ve öğreticilerin görüşlerinden elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra Coşkun (2023) ve Alyılmaz ve Er (2016), yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlem tekniklerini kullanarak kültürel farkındalık kazandırma süreçlerini incelemiştir. Ayrıca Rengi ve Polat'ın (2014) çalışmaları nicel ve nitel yöntemleri bir arada kullanarak daha kapsamlı sonuçlar sunmuştur.

Çalışmalardan elde edilen bulgulara bakıldığında kültürlerarası duyarlılığın çeşitli faktörlerden etkilendiği görülmektedir. Bunlardan biri cinsiyet değişkenidir. Abaslı (2018) ve Ünal (2020), kadın katılımcıların genellikle erkeklere kıyasla daha yüksek duyarlılık seviyelerine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Kültürel etkileşim öne çıkan bir diğer bulgudur. Erdoğan (2018), çok kültürlü etkileşimlerin duyarlılığı artırdığını belirtmiş, Köse (2019) ise yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumların kültürlerarası duyarlılıkla ilişkili olduğunu göstermiştir. Bulguları mesleki gruplar arasında duyarlılık farklılıkları açısından da değerlendirmek mümkündür. Farklı bir bakış açısından konuyu ele alan bir çalışmada ise drama ve etkileşimli yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir. Açıkgöz (2019), drama yönteminin, özellikle deney

gruplarında kültürlerarası duyarlılığı artırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Kınay ve Durmuş (2023), kültürel unsurlar içeren ders materyallerinin öğrencilerin hoşgörü ve farkındalık kazanımlarını artırmada etkili olduğunu tespit etmiştir.

Türkiye’deki çalışmalar, kültürlerarası duyarlılığın gelişiminde eğitimin ve sosyo-demografik faktörlerin önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Yabancı dil öğretimi bağlamında gerçekleştirilen çalışmalar, kültürlerarası duyarlılığın eğitim süreçleri üzerindeki önemini vurgulamaktadır. Eğitimcilerin, ders kaynakları ve yöntemlerin bu süreçteki rolü, bireylerin empati, hoşgörü ve kültürel farkındalık geliştirmelerinde temel taşlar olarak görülmektedir.

Türkiye’de yabancı dil öğretimi ve kültürlerarası duyarlılık bağlamında gerçekleştirilen çalışmalar, bu alanın çeşitli yönlerine odaklanarak eğitim ve kültürel farkındalık arasındaki ilişkiyi çok boyutlu bir şekilde ele almaktadır. Farklı örneklem grupları, analiz yöntemleri ve sonuçlarıyla, kültürlerarası duyarlılığın eğitsel süreçlerdeki rolüne dair önemli katkılar sunmaktadır.

C. Araştırmanın Amacı

Dünyadaki nüfus hareketleri toplumsal ve bireysel ihtiyaçlara bağlı olarak farklı yönlerde gerçekleşmektedir. Özellikle eğitim amacıyla yer değiştiren bireyler, gittikleri ülkelerin eğitim kurumlarında kültürel çeşitliliğin artmasına katkı sağlamaktadır. Eğitim süreci içerisinde okul ortamlarında ortaya çıkan bu kültürel çeşitlilik, bireylerin birbirlerine saygılı yaklaşımlarını ve olumlu tutumlar sergilemelerini gerekli kılmaktadır. Günümüz toplumlarının giderek daha çok kültürlü bir yapıya evrilmesi, kültürlerarası duyarlılık ve farkındalığın iletişim üzerindeki etkisini her geçen gün daha da görünür kılmaktadır. Chen ve Starosta (2000, s. 4), kültürlerarası duyarlılığı “bireyin kültürlerarası iletişimde uygun ve etkili davranışlar sergilemesini teşvik eden kültürel farklılıkları anlama ve takdir etme yönünde duygusal bir yetenek geliştirme süreci” olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretilen okullarda da kültürlerarası duyarlılığın ve farkındalığın gelişimine yönelik olarak öğreticilerin ders içinde kullandığı yöntemler ve ders materyalleri ayrı bir önem taşımaktadır. Dil öğretiminin gerçekleştiği sınıfların çok kültürlü yapısı, öğretim sürecinde kimi zaman istenmeyen olumsuz durumların meydana gelmesine neden olabilmektedir. Söz konusu olumsuzluklar, yalnızca

öğretmen-öğrenci etkileşimlerinde değil, öğrenciler arası iletişimde de ortaya çıkabilmekte ve bu durum, eğitim sürecini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu bağlamda, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dilin yapısal özelliklerine yönelik bilgi kadar, onun kültür taşıyıcı işlevinin de önceliklendirilmesi; kültürlerarası farkındalık ve duyarlılığın eğitimin temel hedefleri arasına dâhil edilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin gerçekleştirildiği çok kültürlü eğitim ortamlarında kültürlerarası duyarlılık ve farkındalık düzeylerini incelemek ile bireylerin etkileşim sürecinde sergiledikleri açık ya da örtük ayrımcı tutum ve eğilimleri analiz etmektir. Bu kapsamda, kültürlerarası iletişimin sınıf içi ilişkiler üzerindeki etkisi, sosyal çevre ve geleneksel medyanın bu sürece katkısı, öğrencilerin kültürel farklılıklara yaklaşımı ve dil öğrenme süreçlerindeki kültürel etkileşimin boyutu değerlendirilecektir.

D. Araştırmanın Önemi

Küreselleşmeyle birlikte çok kültürlü toplum yapısının yaygınlaşması, eğitim ortamlarında kültürlerarası iletişim becerilerinin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Özellikle yabancı dil öğretimi yapılan ortamlarda, kültürel farklılıkların doğru yönetilmesi ve öğrencilere kültürlerarası duyarlılık kazandırılması, yalnızca akademik başarıya değil aynı zamanda bireyler arası anlayış ve empati gelişimine de katkı sağlamaktadır (Bhawuk ve Brislin, 1992).

Kültürlerarası duyarlılığın geliştirilmesi öğrencilerin hedef dil yanında, farklı kültürel perspektiflere karşı açık fikirli olmasını sağlar. Bu sayede kültür çatışmaları azaltılır, iletişim becerileri güçlenir ve dil öğrenme süreci daha etkili hâle gelir (Chen ve Starosta, 2000). Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda da kültürlerarası farkındalık çalışmalarına daha fazla yer verilmesinin öğrenciler ve öğretmenler açısından önemli bir kazanım olacağı düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin kültürel kimlik algıları ile kültürlerarası iletişimde, duyarlılık ve farkındalık düzeylerini uluslararası lise seviyesinde araştıran çalışma sayısının azlığı dikkat çekmektedir. Araştırma bu yönüyle literatüre katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Bu çalışmanın teorik çerçevesi, Bennett'in kültürlerarası duyarlılık sürecine ilişkin yaklaşımından esinlenilerek Chen ve Starosta tarafından geliştirilen Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli üzerine inşa edilmiştir.

Çalışma, dil öğretiminde kültürün ayrılmaz bir bileşen olduğunu vurgulamakta ve kültürel farkındalığın empati, hoşgörü ve etkili iletişim becerilerinin gelişimindeki rolünü kuramsal temelde ortaya koymayı hedeflemektedir.

Uygulama açısından ise araştırma, çok kültürlü sınıf ortamlarında karşılaşılan iletişim problemlerinin çözümüne katkı sunmayı amaçlamaktadır.

E. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Bu bölümde, çalışmanın temelini oluşturan ana problem durumu ile bu problemi daha ayrıntılı olarak incelemeyi sağlayacak alt problemlere yer verilmiştir.

1. Problem Durumu

Küreselleşmenin hız kazandığı günümüzde, eğitim amaçlı gerçekleşen nüfus hareketleri, okulları ve eğitim kurumlarını giderek daha çok kültürlü yapılara dönüştürmektedir. Bu dönüşüm, eğitim ortamlarında kültürel çeşitliliği görünür kılmaktadır.

Dil öğretimi, bireylerin kültürel kimliklerini ifade ettikleri önemli bir vasıta olarak görülmektedir. Bu nedenle, yabancı dil öğretimi yapılan çok kültürlü sınıflarda sadece dilin yapısal yönlerine değil, aynı zamanda o dilin taşıdığı kültürel öğelere ve değerler sistemine de odaklanılması gerekmektedir. Bu çok kültürlü yapı içinde, öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşimler, kültürlerarası duyarlılık eksikliği nedeniyle zaman zaman ayrımcı tutumlara, yanlış anlamalara veya iletişim kopukluklarına neden olabilmektedir. Bu gibi durumlar sınıf içi etkileşimi olumsuz yönde etkileyebilmekte; öğretim sürecinin verimini düşürerek bireyler arasında sağlıklı iletişim kurulmasını güçleştirebilmektedir.

Literatürde kültürlerarası iletişimin dil öğrenme sürecine etkisi üzerine çalışmalar bulunsa da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin kültürel duyarlılık ve farkındalık düzeyleri, özellikle uluslararası lise ortamında yeterince ele

alınmamıştır. Bu boşluk, çok kültürlü sınıflarda karşılaşılan sorunları bütüncül bir yaklaşımla değerlendirme ihtiyacını doğurmaktadır.

Bu bağlamda, problem, yabancı dil olarak Türkçenin öğretildiği çok kültürlü sınıf ortamlarında kültürlerarası duyarlılık ve farkındalığın yetersizliği nedeniyle ortaya çıkan iletişim problemlerinin eğitim sürecini olumsuz etkileyip etkilemediği ve mevcut öğretim yöntemleri ile materyallerin bu sorunları gidermeye ne derece katkı sunduğudur.

2. Alt Problemler

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılan çok kültürlü sınıflarda öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeyi nedir?

2. Çok kültürlü sınıflarda öğrencilerin kültürlerarası farkındalık düzeyi hangi seviyededir?

3. Kültürlerarası duyarlılık ve farkındalık düzeyleri, sınıf içi iletişimlerini nasıl etkilemektedir?

4. Kültürlerarası duyarlılık ve farkındalık düzeyleri, öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerine ne tür katkılar sağlamaktadır?

5. Sosyal çevrenin ve geleneksel medyanın öğrencilerin kültürel farklılıklara yaklaşımı üzerindeki etkisi nedir?

6. Derste kullanılan materyaller kültürlerarası farkındalık gelişimini desteklemekte ne derece etkilidir?

F. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın çeşitli sınırlılıkları bulunmaktadır. Coğrafi açıdan, çalışma yalnızca İstanbul ilinde bulunan üç uluslararası lise ile sınırlandırılmış olup elde edilen bulgular Türkiye'nin diğer bölgelerindeki öğrencilere genellenemez. Kurumsal sınırlılık açısından, araştırmaya yalnızca Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı uluslararası liseler dâhil edilmiş; vakıf veya özel uluslararası okullar kapsam dışı bırakılmıştır. Zaman bakımından, çalışma 2024–2025 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır ve farklı yıllarda yürütülecek benzer araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılabilir. Katılımcı profili açısından, araştırmaya yalnızca B2 ve C1 düzeyinde Türkçe bilgisine sahip

öğrenciler dâhil edilmiş, temel düzey (A1-A2) öğrenciler dışarıda tutulmuştur. Örneklem büyüklüğü bakımından, araştırma 137 öğrenci ile sınırlı kalmıştır. Dolayısıyla, daha geniş örneklemle gerçekleştirilecek araştırmalar, farklı sonuçlar ortaya koyabilir.

G. Araştırmanın Varsayımları (Sayıtları)

1. Katılımcıların araştırmaya gönüllü olarak katıldığı ve verdikleri cevapların samimi ve gerçeğe uygun olduğu varsayılmıştır.
2. Görüşmeler yoluyla elde edilen verilerin, katılımcıların kültürlerarası farkındalık ve duyarlılık düzeylerini yansıttığı kabul edilmiştir.
3. Toplanan verilerin, araştırma konusunu temsil etme gücüne sahip olduğu varsayılmaktadır.
4. Çok kültürlü sınıf ortamında yaşanan etkileşimlerin, bireylerin kültürel farkındalık ve duyarlılık düzeylerini etkilediği varsayılmıştır.
5. Dil öğrenme sürecinin kültürle yakından ilişkili olduğu ve kültürlerarası duyarlılığın gelişiminin, öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerine olumlu katkı sağladığı kabul edilmektedir.
6. Katılımcıların kültürel çeşitliliğinin, araştırma açısından anlamlı ve açıklayıcı bir zemin oluşturduğu kabul edilmiştir.

H. Tanımlar

- **Çok Kültürlülük:** Irk, etnisite, dil, din, yaş, toplumsal cinsiyet, sınıf ve eğitim düzeyi gibi farklı sosyo-kültürel özelliklere sahip birey veya grupların bir arada bulunma durumudur.
- **Edinim:** Dilin, bireyin hedef dile doğal olarak maruz kaldığı ortamlarda farkında olmadan kazandığı kullanım becerisidir; sınıf dışı sosyal etkileşimlerle de gelişir.
- **Etnorelativizm:** (kültürel görecelik) Kültürel farklılıkların, ait oldukları bağlamda anlamlı ve geçerli olduğunu kabul eden anlayıştır.

- **Etnosentrizm:** (etnik merkezilik) Bireyin kendi kültürel grubunu norm olarak kabul etmesi ve diğer tüm kültürleri bu merkezden sapma olarak değerlendirmesi durumudur.
- **Kültürlerarası Duyarlılık:** Bireyin farklı kültürlere karşı açık, saygılı ve önyargılardan uzak bir tutum sergilemesi; empati kurma ve farklılıkları anlama becerisidir.
- **Kültürlerarası Farkındalık:** Bireyin kendi kültürel değerlerinin, inançlarının ve normlarının evrensel değil, belirli bir topluma özgü olduğunun bilincine varması ve diğer kültürlerin de farklı ancak geçerli yaklaşımlar taşıdığını kabul etmesidir.
- **Kültürlerarası Etkileşim:** Farklı kültürel geçmişlere sahip bireyler arasında gerçekleşen karşılıklı iletişim ve anlam alışverişi süreci.
- **Yabancılar Türkçe Öğretimi:** Türkçenin hem ikinci dil hem de yabancı dil olarak öğretimini kapsayan genel bir terimdir.

II. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Kavramsal çerçeve başlığı altında kültür, kültürlerarası beceriklilik, kültürleşme, çok kültürlülük, kültürlerarası iletişim, kültürlerarası iletişim becerisi, kültürlerarası duyarlılık, kültürel farkındalık, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, öğretim sürecinde karşılaşılan problemler yer almaktadır.

A. Kültür

Kültür, insan topluluklarının tarih boyunca geliştirdiği sembolik, bilişsel, davranışsal ve maddi unsurların bütününe kapsayan çok bileşenli ve dinamik bir yapıdır. Tylor (1871, s.1), kültürü; “bir toplumun üyesi olarak, insanın öğrendiği bilgi, sanat, gelenek-görenek ve benzeri yetenek, beceri ve alışkanlıkları içine alan karmaşık bir bütün” olarak tanımlamıştır. Bu tanım, kültürün yalnızca maddi unsurlar değil; aynı zamanda bireyin toplumsal yaşamı içinde kazandığı davranış örüntülerini de kapsayan geniş bir çerçeve sunduğunu göstermektedir. Kültürün kapsamını daha derinlemesine açıklamak amacıyla Kroeber ve Kluckhohn, kültür üzerine yaptıkları kapsamlı analizde 100’ün üzerinde tanımı incelemiş ve kültürü; "semboller aracılığıyla edinilen ve kuşaktan kuşağa aktarılan, insan topluluklarının ayırt edici başarılarını içeren, bu başarıların maddi eserlerde somutlaştığı ve açık ya da örtük davranış örüntülerinden oluşan bir yapı" olarak ifade etmişlerdir (akt. Adler, 2007, s. 18). Kültürün çekirdeğini, tarihsel olarak şekillenmiş geleneksel fikirler ve bu fikirlere bağlı değerler oluşturur. Bu kültürel sistemler hem bireysel eylemlerin bir ürünü hem de gelecekteki eylemleri biçimlendiren yapılar olarak değerlendirilmektedir.

Türkçe literatürde ise kültür kavramı için bir dönem ürün manasında olan "ekin" ve Ziya Gökalp’in önerdiği toprağı işleyip ürün elde etme anlamında “hars” sözcükleri kullanılmıştır. Fakat zamanla bu terimlerin yerine “kültür” kelimesi genel kabul görerek yerleşmiştir. Türk Dil Kurumu (2025), kültürü; “tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada ve sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine

egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü” şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanım, kültürün hem üretici hem de aktarıcı yönünü vurgulayarak bireylerin kimlik oluşumundaki belirleyici rolünü de ön plana çıkarmaktadır.

Kültür kavramı, kültürel antropoloji ve kültürlerarası psikolojide genellikle bir ulus ya da dünya bölgesi gibi büyük toplulukların paylaştığı ortak yaşam deneyimlerini ifade eden bir kategori veya tanımlayıcı olarak kullanılmaktadır. Geçtiğimiz süreçte, bu kavramın anlamı genişlemiş ve yerel etnik ya da ırksal topluluklar, toplumsal cinsiyet, cinsel kimlik, fiziksel farklılıklar veya engellilik gibi sosyolojik grupların yanı sıra, coğrafi bölgeleri kapsayan daha küçük alt kültürleri de içine alacak şekilde evrilmiştir (Kim, 2005).

Kültür, bireyden ziyade toplulukların ortak değerlerini ve uygulamalarını temsil eder ve sosyal gruplarla yakından bağlantılıdır. Kültüre bireyin davranışları özelinde bakıldığında kişisel bir yön taşısa da aynı zamanda toplumun genel norm ve değerlerini de yansıtır. Bununla birlikte, kültür grup içinde homojen bir yapıda değildir; bu nedenle sınırları kesin çizgilerle belirlenemez. Ayrıca kültür hem evrensel hem de özgün unsurlar içerir. Biyolojik bir miras değil, çevresel etkileşimler yoluyla öğrenilen bir süreçtir. Dil, değerler ve normlar gibi unsurlar da bu süreçle aktarılır. Kültür, zamanla değişime uğrayan, statik olmayan bir yapıya sahiptir. Teknolojik gelişmeler ve küreselleşme gibi faktörler, kültürün dönüşümünü ve evrimini beraberinde getirir. Bu nedenle, kültürün birey ve topluluk üzerindeki etkilerini daha iyi anlayabilmek için temel niteliklerinin çeşitli yönlerden ele alınması gerekir (Samovar vd., 2012).

Kültürel unsurlar; dinî inanışlar, sosyal yapı ve ekonomik sistemler gibi bileşenlerle karşılıklı etkileşim içindedir. Bu unsurlardan birinde meydana gelen bir değişim, diğerlerini de doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyebilir (Spencer-Oatey, 2012). Kültürün bu iç içe geçmiş yapısı, onun iletişim süreçleri üzerindeki belirleyici rolünü kavrayabilmemiz açısından büyük önem taşır. Kültürün temel özelliklerinden bazıları, bireyler tarafından nasıl öğrenildiğini ve toplumsal yapılar içinde nasıl sürdürüldüğünü açıklamaya yardımcı olur:

- *Kültür Öğrenilir:* Bireyler doğduklarında toplumsal kurallar hakkında bilgi sahibi değildir. Ancak bu kuralları hızla öğrenirler. İletişim kurarak, gözlem yaparak ve taklit yoluyla düşünme, duyumsama ve etkili davranış biçimlerini

edinirler. Bu süreç “kültürleme” (enculturation) olarak adlandırılır ve hem bilinçli hem de bilinçsiz şekilde gerçekleşir.

- *Kültür Nesiller Arası Aktarılır:* Kültür; aile, öğretmenler, akranlar, kitaplar ve medya aracılığıyla kuşaktan kuşağa iletilir. Geçmişten gelen kültürel değerler korunur ve iletişim yoluyla yeni nesillere aktarılır.
- *Kültür Sembolik Bir Yapıdır:* Kültür, kelimeler, jestler ve imgeler gibi sembollerle aktarılır. Semboller hem bilgi depolama hem de anlam aktarma işlevi görerek kültürün korunmasına ve geçmişin birikiminden yararlanılmasına imkân tanır.
- *Kültür Dinamiktir:* Kültür, yeni fikirler, icatlar ve kültürel etkileşimlerle sürekli bir değişim içindedir. Teknolojik ilerlemeler ve kültürel ödünç almalar (diffusion), bu değişimin başlıca kaynaklarıdır.
- *Kültür Etnosentriktir:* Kültür, bireylerde güçlü bir grup aidiyeti oluşturur. Ancak bu durum, kendi kültürünü diğerlerinden üstün görme eğilimine, yani etnosentrizme yol açabilir. Etnosentrizm, çoğunlukla farklı kültürlerle sınırlı temas sonucu ortaya çıkar.

Kültür öğrenimiyle ilgili literatürde, kültürün nasıl edinildiğine veya öğrenildiğine dair çeşitli teorik yaklaşımlar bulunmaktadır. Geleneksel anlayışa göre kültür, yüksek ve düşük kültür şeklinde iki kategoriye ayrılmıştır. Yüksek kültür; edebiyat, müzik ve felsefe gibi alanları kapsarken düşük kültür bireylerin giyim tarzları, yaşam alışkanlıkları ve gündelik pratiklerini içermektedir. 1940’lı yıllarda, bir dilin öğrenilmesinin temel amacı, yüksek kültürü anlamak ve incelemek olarak görülmekteydi. Brooks’un (1975) yaklaşımına göre ise kültür, iki temel boyutta ele alınabilir: “Büyük K kültür” ve “küçük k kültür”. Büyük K kültür, bir toplumun sanat, edebiyat, bilim ve müzik gibi alanlardaki seçkin ve tarihsel katkılarını kapsarken küçük k kültür, bireylerin günlük yaşam pratiklerinde gözlenen davranış biçimleri, inanç sistemleri, toplumsal değerler ve gündelik alışkanlıklarla ilişkilidir. Klasik yaklaşımlar, kültürün dil öğretimi sürecinde doğal olarak aktarıldığını öne sürerken modern yaklaşımlar kültürü, öğrenilmesi ve zihinde saklanması gereken bilişsel bilgiler bütünü olarak değerlendirmektedir (Sarıçoban ve Çalışkan, 2011).

Kültür kavramı, dinamik ve çok katmanlı yapısı nedeniyle zaman içerisinde millî ve evrensel kültür, alt kültür ve üst kültür, geleneksel ve modern kültür, kent kültürü ile kırsal yaşam kültürü, soyut ve somut kültür gibi çeşitli kültürel sınıflandırmaların ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır (Bayraktar, 2015). Aşağıda kültürle ilgili bazı temel kavramlara yer verilmiştir:

Millî kültür: Türk sosyoloji geçmişinde "millî kültür" kavramını ilk kez Ziya Gökalp kullanmıştır. Gökalp millî kültürü; “Halkın geleneklerinden, yapageldiği şeylerden, örflerden, sözlü ve yazılı edebiyatından, dilinden, musikisinden, dininden, ahlakından ve estetik ürünlerinden ibarettir” şeklinde tanımlamıştır (akt. Türkdoğan, 2007, s. 35).

Yabancı kültür: Yabancı kültür, bir kişinin doğup büyüdüğü veya yaşadığı kültürün dışındaki diğer kültürleri ifade eder. Bu kültürler farklı coğrafi bölgelerde, farklı etnik, dinî dilsel ve sosyal arka planlara sahip insanların yaşam tarzlarını, geleneklerini, inançlarını, değerlerini ve normlarını içerir.

Hedef kültür: Hedef kültür, bir dilin öğrenilmesi sürecinde, öğrenenlerin o dile ait kültürel bağlamları, toplumsal normları, değerleri ve yaşam biçimlerini anlamalarına yardımcı olan kültürel unsurların bütünüdür. Tek bir ulus-devletle ilişkilendirilen diller için hedef kültür genellikle ulusal sınırlar çerçevesinde tanımlanırken küresel ölçekte öğrenenin bağlamına, dilin kullanım amacına ve küresel etkileşimlere bağlı olarak, hedef kültür tek bir merkeze bağlı olmaktan çıkar ve çoklu kimlikler içeren bir yapıya dönüşebilir (Jahan ve Roger, 2006).

Kültürleşme: Kültürleşme, farklı kültürel arka plana sahip toplulukların sürekli ve doğrudan etkileşim içinde bulunmaları sonucunda, her iki grubun kültürel yapılarında meydana gelen dönüşümleri ifade eder (Redfield, Linton ve Herskovits, 1936). Bu süreç, genellikle taraflardan birinin diğerine göre daha belirgin değişiklikler yaşamasına neden olur (Berry, 1990).

Kültürleşme yalnızca tek yönlü bir etkileşim değil; aynı zamanda çeşitli biçimlerde kendini gösterebilen dinamik bir süreçtir. Bu bağlamda, kültürel temas bazı durumlarda değişime karşı direnç doğurabilir (reaktif kültürleşme), bazen her iki kültürde de daha önce bulunmayan yeni kültürel öğelerin oluşumunu teşvik edebilir (yaratıcı kültürleşme) ya da zaman içinde, etkileri uzun vadede ortaya çıkan

dönüşümlere yol açabilir (gecikmeli kültürleşme) (Social Science Research Council, 1954).

Çok kültürlülük: Bir toplumda farklı kültürlerin bir arada etkileşim içinde bulunma durumudur. Bu tür toplumlarda farklılıklar bir zenginlik olarak kabul görür. Çok kültürlülük öncelikle uluslar içerisindeki farklı kültürlerle sahip toplulukların kimliklerini korumalarını ve yaşatmalarına destek olmak için ortaya atılmıştır (Vatandaş, 2002; Yakışır, 2009). Bu kavram ilk kez İsviçre’de 1957 yılında kullanılmıştır (Özensel, 2012).

Çok kültürlü bir toplum bireylerin kendi kültürlerini koruyarak diğer kültürlerle etkileşim içinde bulunmalarına imkân tanıyarak farklı kültürel geçmişlere ve kimliklere sahip bireylere eşit fırsatlar sunmayı amaçlamaktadır (Özhan, 2006). Bu yaklaşım, kültürel çeşitliliğin bir tür zenginliğe dönüşmesi ve çok kültürlü yapının sürdürülebilirliği açısından büyük önem taşımaktadır.

B. Dil Kültür İlişkisi

Dil ile kültür arasında karşılıklı ve dinamik bir etkileşim bulunmaktadır. Bireylerin kültürel normları, değer sistemleri ve dünyayı algılayış biçimleri çoğunlukla içinde bulundukları dilsel bağlamla şekillenmektedir. Bu noktada ana dil bireyin doğrudan içinde yer aldığı sosyal çevrenin ve kültürel öğelerin bir yansıması olarak kültürel anlamların ve toplumsal kodların içselleştirilmesinde merkezî bir rol üstlenmektedir. Ana dilin kullanımı, bireyin ait olduğu kültürel çerçevede yer alan bilgi, değer ve sembolik anlamları zihinsel düzeyde daha etkin biçimde işlemesine imkân tanır. Diğer taraftan, ikinci dil edinimi genellikle bireyin yeni bir kültürel çevreyle kurduğu etkileşim sonucunda gerçekleşir. Bu süreç yalnızca dilsel yeterlilik kazandırmakla kalmaz aynı zamanda bireyin alternatif bir kültürel bakış açısı geliştirmesine katkı sağlar. İkinci bir dilin kullanımı esnasında, o dile özgü kültürel normlar ve bilişsel kalıplar da etkin hale gelir. Bu doğrultuda dil, yalnızca bir iletişim aracı değil aynı zamanda kültürel yapıları taşıyan ve bireyin bilişsel süreçlerini yönlendiren temel bir unsur olarak değerlendirilmelidir (Perunovic, 2007). Dil ile kültür arasındaki ilişki, karşılıklı olarak birbirini şekillendiren sürekli ve etkileşimli bir süreçtir. Bu iki unsur, birbirinden ayıramayacak biçimde iç içe geçmiş durumdadır. Uygur’un (2018) da vurguladığı gibi insan, dil ve kültür, birbirinden bağımsız ele

alınamayacak kadar köklü bir bütünlüğün parçalarıdır. Kültür, dile anlam kazandırırken dil, kültürel unsurların kuşaktan kuşağa aktarımında temel bir araç işlevi görmektedir. Aynı zamanda dil, bireylerin düşünme biçimlerini, algı sistemlerini ve dünyayı yorumlama tarzlarını yansıtan bir yapıdadır. Toplumların dünyaya bakış açıları ve duygu-düşünceyi ifade etme biçimleri, büyük ölçüde sahip oldukları dilin yapısal özellikleri doğrultusunda biçimlenmektedir. Bu bağlamda, dilin biçimsel ve işlevsel yönleri, o topluma özgü kültürel ve zihinsel örüntüleri yansıttığı gibi zaman içerisinde bu örüntüleri dönüştürme potansiyeline de sahiptir (Akarsu, 1998).

Göç hareketleri, küreselleşme süreçleri ve teknolojik gelişmeler, diller arasındaki etkileşimi artırarak hem dilsel hem de kültürel dönüşümlere zemin hazırlamaktadır. Bu çerçevede, dilsel değişimlerin kültürel dönüşümlere yol açabileceği, aynı şekilde kültürel değişimlerin de dilin ifade biçimlerini ve kullanım alanlarını şekillendirebileceği unutulmamalıdır. Dil, bireylerin ve toplumların kimliğini belirleyen en önemli unsurlardan biridir. Dil, kendine özgü kültürel kodlara sahip olup farklı dillerle benzerlik gösterse de ses, yapı, değer ve işlev açısından özgün bir alan oluşturur. (Gedizli, 2019). Ana dili, bireyin aidiyet duygusunu güçlendirirken bir topluluğun ortak dili, o toplumun kültürel bütünlüğünü korumasına yardımcı olur. “Bir halkın dilinin aldığı şekil, o halkın düşünme şeklinin yönüne karşılık gelir” (Altuğ, 2020, s.17). Kültürel değişimler ve toplumsal olaylar dilin gelişimini doğrudan etkilemektedir. Dil ve kültür arasındaki bu karşılıklı etkileşim toplumların kimliklerini koruması ve geliştirmesi açısından büyük bir öneme sahiptir. Kültür, dili besleyip yönlendirirken dil de kültürel mirası geleceğe taşıyan en güçlü araçlardan biri olarak varlığını sürdürmektedir.

Yabancı bir dili öğrenme süreci, yalnızca dilsel unsurların edinimiyle sınırlı kalmamakta aynı zamanda o dilin ait olduğu kültürel bağlamın da kavranmasını içermektedir. Bu süreçte birey, hedef dilin kullanıldığı toplumun değerler sistemi, düşünme biçimi ve toplumsal normlarıyla doğrudan ya da dolaylı olarak etkileşime girer. Dörnyei’nin İkinci Dil Motivasyonu Modeli kapsamında ele alınan “dil bileşeni”, öğrenilen dile yönelik tutumları olduğu kadar o dile ait kültürel ve toplumsal yönelimleri de kapsamaktadır (Varışoğlu, 2018). Bu bileşen, bireyin hedef dil ile onun kültürel yapısı arasında zihinsel bir köprü kurmasına olanak tanır. Böylece yabancı dil öğrenen bireyler, yalnızca dil bilgisi ve sözcük dağarcığını geliştirmekle kalmaz aynı

zamanda, iletişimsel yeterlilik kazanarak o kültürün sosyal davranış kalıplarını, değer yargılarını ve düşünce sistemlerini de içselleştirmeye başlar. Bu yönüyle dil öğrenimi, bireyin yalnızca iletişim kurma becerisini artırmakla kalmaz, aynı zamanda kültürlerarası farkındalığını geliştirerek empati yeteneğini güçlendirir. Neticede kültürel etkileşimle zenginleşen bu süreç, bireyin hem hedef dil toplumuyla daha derin bir bağ kurmasına hem de öğrenmeye yönelik motivasyonunun artmasına katkı sağlar.

C. Kültürlerarasılık ve İletişim

Kültürlerarasılık, farklı kültürlere sahip bireylerin ve toplumların karşılıklı etkileşim, diyalog ve anlayış geliştirme sürecini ifade etmektedir. Bu kavram ilk defa, kültürlerarası etkileşimleri ve dönüşümleri ele alan çalışmalarıyla tanınan Alman kültür kuramcısı Wolfgang Welsch tarafından ilk defa kullanılmıştır. Welsch, küreselleşme sürecinde kültürler arasındaki sınırların bulanıklaşması ve etkileşim biçimlerinin yeniden tanımlanması gerektiğine işaret ederek bu kavramla kültürlerarası diyalogun ve etkileşimin dinamiklerini açıklamaya çalışmıştır (1992). Bu yaklaşım, kültürel farklılıkların zenginlik olarak görülmesini ve bu farklılıklar üzerinden karşılıklı öğrenme, saygı ile ortak yaşam alanları oluşturulmasını hedeflemektedir. Kültürlerin birbirlerinden etkilenmesi ve temas halinde olmaları böyle bir kavramın doğmasına neden olmuştur. Günümüzün küreselleşen dünyasında, artan göç hareketleri ve iletişim imkânları sayesinde daha da önemli hale gelmiştir.

Etkili kültürlerarası iletişim kurabilmek için öncelikle kişinin kendi dili ve kültürü konusunda yeterli bilgiye sahip olması önemlidir. Kendi kültüründen uzaklaşmış bireylerin yeni kültürlerle etkileşime girdiklerinde şaşkınlık ve zorluk yaşamaları olasıdır.

Kültürlerarasılık, geniş bir çerçevede toplumlararası uyumu ve diyalogu hedeflerken kültürel iletişim bu hedeflere ulaşmada kullanılan araç ve süreçleri sunar. Kültürlerarası iletişim ve kültürlerarasılık kavramları, farklı kültürel geçmişlere sahip bireyler arasında anlamlı, etkili ve uyumlu bir etkileşimin sağlanmasında tamamlayıcı işlev gören temel unsurlar arasında yer almaktadır. Bu iletişim biçimi, farklı kültürlere sahip olan bireylerin bir araya gelerek hem kendi kültürel kimliklerini tanımları hem de diğer kültürlerin değer sistemlerini anlayabilmeleri için bir etkileşim zemini oluşturur. Bu çerçevede yapılandırılmış bir kültürlerarası iletişim süreci, bireylerin önyargıların ötesine geçerek karşılıklı anlayış ve empati geliştirmelerine katkı sağlar.

Kültürlerarası iletişim kavramı akademik literatürde ilk kez, antropolog Edward T. Hall tarafından 1959 yılında yayımlanan *The Silent Language* adlı eserle sistematik bir şekilde ele alınmıştır. Hall'un bu eseri, kültürlerarası iletişimin kuramsal temellerini atarak alanın öncüsü kabul edilmiştir. Kültürlerarası iletişim, yalnızca teorik bir çerçeve sunmakla kalmaz aynı zamanda gündelik yaşamın farklı bağlamlarında kültürel farklılıkların etkilediği iletişim biçimlerini de inceler (Sarı, 2004). Bu süreçte bireylerin iletişimin tüm aşamalarına aktif katılım göstermesi, özellikle geri bildirim mekanizmalarını etkili bir şekilde kullanmaları önem arz etmektedir (Bennett, 1998). Böylelikle iletişim bilgi aktarımı yanında anlam inşası ve kültürel anlayışın gelişim süreci olarak işlev görür.

Kültürlerarası iletişim, farklı kültürel geçmişlere sahip bireyler arasındaki ilişki, etkileşim, bilgi aktarımı ve kültürel farklılıkların anlaşılmasını inceleyen disiplinler arası bir bilim dalı olarak tanımlanmaktadır. Bu alan, kültürel farklılıkların iletişim süreçlerindeki etkilerini analiz ederek kültürlerarası etkileşimlerin dinamiklerini ve bu süreçte ortaya çıkan fırsatları ve engelleri araştırır. Kültürlerarası iletişim süreci, göndericinin ve alıcının farklı kültürel çevreden gelmesi nedeniyle, anlam oluşturma ve paylaşma süreçlerinde karşılıklı anlayışın sağlanmasını gerektirir (Kartarı, 2019). Ayrıca kültürlerarası iletişim yalnızca bireyler arasındaki doğrudan etkileşimlerle sınırlı kalmayıp iş, eğitim, sosyal ilişkiler ve medya gibi hayatın farklı alanlarında meydana gelen çeşitli kültürel etkileşimleri kapsamaktadır. Bu noktada kültürlerarası iletişim, kültürel farklılıkların anlaşılması ve bu farklılıkların uyumlu bir şekilde yönetilmesi açısından önemli bir rol oynamaktadır.

Dil öğrenen bireylerin başarılı bir iletişim kurabilmesi için yalnızca dili kullanma becerisi yeterli olmayıp aynı zamanda kültürel bağlamı anlayabilmeleri ve buna uygun iletişim stratejileri geliştirebilmeleri gerekmektedir. Bu süreçte bireylerin sahip olduğu önyargılar, iletişim biçimleri ve kültürel normlar etkili olmaktadır.

İletişim becerisi, dil öğretiminde dil bilgisel yapıların ötesine geçilerek dilin toplumsal bağlamda kullanımına odaklanan daha kapsamlı bir yaklaşımı temsil etmektedir. Bu kavram, Hymes tarafından ortaya atılan “iletişimsel yeterlilik” (communicative competence) çerçevesinde ele alınmış ve dilin yalnızca kurallar bütünü değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel bağlamda anlamlı bir şekilde kullanılması gerektiği anlayışıyla dilbilim alanına kazandırılmıştır (Göçer ve Okur,

2019). Hymes'in yaklaşımı, yabancı dil öğretimini biçimsel yapılarla sınırlı tutmak yerine bağlamı, zamanı ve toplumsal normları dikkate alan bir iletişim anlayışıyla yeniden şekillendirmiştir. Bu doğrultuda iletişimsel yeterlik, bireyin dilsel yeterliğinin yanı sıra o dili hangi durumlarda, nasıl ve ne şekilde kullanacağını bilmesini de gerektirir (Chang, 2009).

İletişim, bireyler arasında bilgi, düşünce ve duygu aktarımını mümkün kılan temel bir toplumsal süreçtir. Toplumun sürekliliği ve işleyişi açısından iletişim, sosyal ilişkilerin yapılandırılmasında ve sürdürülmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Bu kapsamda Oskay (1999), iletişimi bireylerin yaşadıkları çevrede meydana gelen olaylar, durumlar ve nesnelerle ilgili değişimleri birbirlerine aktarma süreci olarak tanımlamaktadır. İletişimin bu yönü, onu yalnızca bireyler arası bir etkileşim değil, aynı zamanda kültürel bilgilerin aktarım aracı haline getirmektedir.

Yabancı dil öğretiminin temel hedeflerinden biri de bireyin iletişimsel yeterlilik kazanmasını sağlamaktır. Bu yeterliğin etkili bir biçimde geliştirilebilmesi için dil öğretiminin, kültürel ve kültürlerarası unsurları içerecek şekilde yapılandırılması gerekmektedir. Celce-Murcia (2008: 51), “dil öğretiminin yalnızca dil bilgisi aktarımıyla sınırlı kalmaması gerektiğini etkili iletişim kurabilen bireyler yetiştirmenin kültürel içeriklerin öğretimiyle mümkün olacağını” ifade etmektedir

Bu doğrultuda, kültürlerarası iletişim yaklaşımı, öğrencilerin kendi kültürel kimlikleriyle hedef kültür arasında anlamlı bağlantılar kurabilmesini amaçlamaktadır (Melanlıoğlu, 2013).

Kültürlerarası iletişimsel yeterlik, bireylerin farklı kültürel bağlamlara uygun şekilde düşünebilme ve davranabilme kapasitesine sahip olmalarını ifade eder. Alan yazında bu kavram, bireyin kendi kültürüne olduğu kadar hedef kültüre de duyarlılık göstermesi ve farklı değer sistemlerine saygı duyarak anlamlı etkileşimler kurabilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu yeterliliğin kazanılması bireyin hem kendi kültürel kimliğini tanıması hem de başka kültürleri anlama çabasıyla doğrudan ilişkilidir.

Farklı kültürlerden gelen bireylerin iletişim tarzlarını ve kültürel kodlarını anlamak, etkili ve sağlıklı bir iletişimin temelini oluşturmaktadır. Logie'ye (2004) göre, jestler, mimikler ve beden dili gibi sözsüz iletişim öğeleri, sözlü iletişim kadar önemlidir ve bu öğeler kültürler arasında anlam açısından büyük farklılıklar

gösterebilir. Bu nedenle bireylerin, karşılıklı olarak birbirlerinin kültürel kodlarını tanıması, yanlış anlamaların ve iletişim kopukluklarının önlenmesinde önemli bir rol oynar. Ayrıca, farklı sosyal ortamlarda uygun konuşma ve davranış biçimlerini bilmek, iletişim sürecini doğrudan etkileyen belirleyici faktörlerden biridir.

Kültürlerarası iletişim, farklı toplumsal değer sistemlerine ve bakış açılarına sahip bireylerin karşılıklı anlayış, saygı ve hoşgörü çerçevesinde etkileşim kurabilmelerini temel alan çok yönlü bir süreçtir. Bu iletişim biçimi, yalnızca dilsel yeterlilikle sınırlı kalmayıp bireylerin kendi kültürel tutumlarının ve öğrenilen kültüre ilişkin davranış kalıplarının farkında olmaları, bu davranışları uygun zamanda, doğru bağlamda ve etkili biçimde kullanmalarını da içermektedir (Byram, 1997). Bu yönüyle kültürlerarası iletişim, sadece bir bilgi alışverişi değil aynı zamanda kültürel farkındalığın ve anlayışın gelişmesini hedefleyen bir kabul ediş süreci olarak değerlendirilmektedir.

Günümüzdeki küreselleşme süreci, kültürlerarası iletişimin önemini her geçen gün daha da artırmaktadır. Küresel ekonominin genişlemesi uluslararası iş birliklerinin çeşitlenmesi ve çok kültürlü yapılar içerisinde yaşanan karşılaşmalar hem bireyler hem de kurumlar açısından kültürlerarası iletişim becerilerini zorunlu hale getirmiştir (Spitzberg ve Changnon, 2009). İş dünyasında farklı kültürel normların ve değer sistemlerinin anlaşılması sayesinde sürdürülebilir iş ilişkilerinin kurulması ve olası çatışmaların önlenmesi mümkün olmaktadır. Benzer şekilde, eğitim bağlamında da kültürlerarası iletişim, bireylerin çok yönlü düşünme becerilerini geliştirmelerine, farklı bakış açılarını içselleştirmelerine ve eleştirel düşünce kapasitelerini artırmalarına katkı sağlamaktadır (Deardorff, 2006).

Dijital iletişim araçlarının yaygınlaşması özellikle sosyal medya platformlarının küresel ölçekte erişilebilir hale gelmesi farklı kültürel gruplar arasındaki etkileşimi daha görünür ve yaygın hale getirmiştir. Bu dijital etkileşim, bireylerin kültürel çeşitliliğe dair farkındalıklarını artırmakta, farklı değer sistemlerinin ve yaşam tarzlarının daha yakından tanınmasına imkân sunmaktadır. Bu nedenle kültürlerarası iletişim, yalnızca bireysel düzeyde empati ve anlayış geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda daha uyumlu, barışçıl ve kapsayıcı bir küresel toplumun inşasında da merkezi bir rol üstlenmektedir.

Kültürlerarası iletişim, tıpkı kişilerarası iletişimde olduğu gibi karşılıklılığa dayalı bir etkileşim süreci olarak değerlendirilir. Bu etkileşimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için iletişimde yer alan bireyin sürece aktif olarak katılması gerekmektedir (Bennett, 1998). Kiss (2008), iletişim becerisini yalnızca mesajların aktarımı olarak değil aynı zamanda bu mesajların kültürel bağlama uygun biçimde düzenlenebilme yetisi olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, kültürlerarası iletişimin çok boyutlu yapısına işaret etmektedir. Kiss'in modeline göre, kültürlerarası iletişim, altı temel bileşenden oluşmaktadır (akt. Sıkı, 2014):

- Bağlam: Bir kültürde doğal ve olağan kabul edilen davranış biçimleri, başka bir kültürel ortamda anlamsız veya uygunsuz olarak algılanabilir.
- Uygunluk: Bir davranışın, gerçekleştiği kültürel bağlama ne ölçüde uyduğunu ifade eder.
- Etkililik: Hem yerinde hem de hedef kültürde olumlu olarak değerlendirilen davranış biçimlerini içerir.
- Bilgi: Belirli bir kültürde geçerli olan sosyal kodlara ve bağlamlara ilişkin bilişsel farkındalığı ifade eder.
- Güdülenme: Bireylerin iletişim süreci boyunca karşı kültürle etkileşime girme ve bu kültürden beklentiler geliştirme isteğidir.
- Eylemler: Kültürel bağlam içinde uygun ve kabul gören davranışların uygulanmasıdır.

Kültürlerarası iletişim, yalnızca dilsel yeterliliği değil bireyin içinde bulunduğu sosyal durumu doğru yorumlayarak uygun iletişim stratejileri geliştirme yetisini de içermektedir. Özellikle yabancı dil öğrenen bireylerin, ana dilleri ile hedef dil ve kültürü arasında anlamlı ilişkiler kurabilmeleri kültürlerarası iletişim sürecinin etkinliğini artırmaktadır. Bu deneyim süresince edinilen kültürel farkındalık, bireyin önyargılara dayalı olan sınırlı bakış açısını aşarak empatiye dayalı daha kapsayıcı bir perspektif geliştirmesine katkı sunmaktadır (Byram, 1997). Uzun vadede bu bireyler yalnızca yeni bir dilin değil aynı zamanda o dile ait kültürel değerlerin de taşıyıcısı ve aktarıcısı konumuna gelmektedir.

Kültürlerarası iletişim için konuşma ihtiyacı ön planda yer almaktadır. Dil, sosyal ve kültürel temellere dayandığı için dili iletişimin aracı olarak kullanabilmek

dilin dünyasını yeterince anlamaktan geçmektedir (Vedenina, 2000). Yabancı bir dili iletişim aracı olarak öğretmek için gerçek bir iletişim ortamı yaratmak ve yabancı dille yaşam arasında bir bağ kurmak, dili doğal ortamında aktif olarak kullanmak gerekir (Danylyuk, 2020). Dil, kültürel kimliğin temel bir yansıması olarak kültürlerarası iletişimin en işlevsel araçlarından biri konumundadır (Grushevskaya, Popkov ve Sadokhin, 2003). Bu bağlamda, yabancı bir dili etkin biçimde kullanmak isteyen bireylerin yalnızca dilin yapısal özelliklerini değil aynı zamanda o dili konuşan toplumun kültürel normlarını ve değerler sistemini de göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Zira kültürel bağlamdan kopuk bir dil kullanımı, iletişimin bütünlüğünü olumsuz yönde etkileyebilir.

Yeni bir dil öğrenen bireyler, bu süreçte farklı kültürlerin temsilcileriyle etkileşim kurarak yalnızca dilsel değil, aynı zamanda kültürel gözlem yapma ve anlayış geliştirme fırsatı elde ederler. Kültürlerarası iletişimde başarılı olabilmek için farklı kültürlere ait iletişimsel davranış biçimlerinin aynı ifadeleri farklı şekillerde yorumlayabileceği gerçeğinin farkında olunması önem taşır. Bu farkındalık, olası yanlış anlamaları ve iletişimdeki tıkanmaları önleyerek daha sağlıklı bir kültürlerarası etkileşimi beraberinde getirir (Gudkov, 2003).

Kültürlerarası iletişim araştırmalarına göre, bireyin yalnızca kendi sosyal çevresiyle sınırlı kalması onu kendi kültürü dışındaki değerlere karşı duyarsızlaştırma riski taşımaktadır (Gökmen, 2005). Ancak birey, farklı kültürel sistemlerle karşılaştığında kendi eksikliklerini fark etme ve iletişim becerilerini geliştirme yönünde bir motivasyon hissedebilir. Bu farkındalık, bireyin kültürlerarası etkileşimlerinde daha esnek ve yapıcı tutumlar sergilemesine katkı sağlar (Bhawuk ve Brislin, 1992).

Farklı kültürel kodlara sahip bireyler arasındaki etkileşimde zaman zaman yanlış anlamalar ve buna bağlı iletişim çatışmaları yaşanabilir. Kültürel arka planın farkında olunmadan gerçekleştirilen iletişim, çoğu zaman önyargıların ya da varsayımların etkisiyle olumsuz sonuçlar doğurabilir (Erdem ve Günlü, 2006). Bireyler, kendi kültürel normlarını evrensel doğrular olarak kabul ettiklerinde farklı kültürlerle anlamlı bir diyalog kurmakta zorlanırlar. Bu durum, sosyal çevre dışındaki kültürel gruplara yönelik olumsuz yargıların ve ayrımcı tutumların oluşmasına zemin hazırlayabilir. Etnosentrizm, bireyin kendi kültürünü merkez alan bir perspektiften

dünyayı değerlendirmesi ve diğer kültürleri bu çerçevede eksik, yanlış ya da garip olarak algılaması şeklinde tanımlanır. Uluç'un (2003) ifade ettiği biçimiyle sosyal yaşamda karşılaşılan farklı kültürlerden gelen bireylerin kıyafetleri, davranışları veya yaşam tarzları, çoğu zaman önyargılı biçimde "tuhaf" ya da "komik" olarak etiketlenebilir. Bu yaklaşım, diğer kültürlerin görmezden gelinmesine ve bireyin kültürel kimliğinin yok sayılmasına neden olur. Etnosentrik tutumlar, kültürlerarası anlayışı engelleyerek empati gelişiminin önünde önemli bir engel oluşturur. Kültürel çeşitliliğin yoğun olduğu ortamlarda, etkili iletişim kurmak her zaman kolay olmayabilir. Bu bağlamda, bireyin karşılaştığı yeni kültürel ortamı anlamakta güçlük çekmesi ve buna uyum sağlayamaması durumunda, kültür şoku yaşaması olasıdır (Martin ve Nakayama, 2018). Bu nedenle kültürel çeşitliliğe karşı açık ve olumlu bir bakış açısı geliştirmek kültürel iletişim becerisi ile duyarlılığı artırmak büyük önem taşımaktadır (Albu, 2015).

Kültürlerarası iletişim becerisi Chen ve Starosta tarafından (1998, s.7) “Kültürel olarak farklılık içeren ortamlarda, bireylerin birbirlerinin kimlik veya kimlikleri hakkında ortak bir anlayışa varmak adına uygun ve etkili iletişim davranışları oluşturabilmeleri” biçiminde tanımlanmıştır.

Bu beceri üç temel boyutta ele alınmaktadır: duyuşsal süreç olarak kültürlerarası duyarlılık (intercultural sensitivity), bireyin diğer kültürlerle karşı açık, saygılı ve empatik bir tutum geliştirmesini kapsar. Bilişsel süreç olan kültürlerarası farkındalık, (intercultural awareness), bireyin hem kendi kültürel yapısını hem de diğer kültürleri tanımasını ve karşılaştırabilmesini içerir. Davranışsal bir süreç olarak ise kültürlerarası beceri (intercultural adroitness), bireyin iletişim sırasında uygun dilsel ve bedensel davranışları sergileyebilme yeteneğini ifade eder. Bu üç boyut bir araya geldiğinde bireyin kültürlerarası ortamlarda etkili bir şekilde iletişim kurabilme kapasitesi ortaya çıkar.

1. Kültürlerarası Duyarlılık

Kültürlerarası duyarlılık, bireylerin farklı kültürel bağlamlarla karşılaştıklarında bu farklılıkları tehdit unsuru olarak değil; öğrenme, gelişim ve etkileşim fırsatı olarak değerlendirebilmelerini sağlayan önemli bir duyuşsal yeterlidir. Chen (1997), bu kavramı bireyin kültürel çeşitliliğe yönelik olumlu tutumlar geliştirmesi, farklılıkları

kabul etmesi ve bunları takdir etmesi süreci olarak tanımlamaktadır. Benzer biçimde Bennett (1986), kültürlerarası duyarlılığı bireyin kültürel farklılıkları fark etme, anlamlandırma ve zamanla bu farklılıklara uygun davranış geliştirme yetkinliği olarak ele almaktadır. Bu çerçevede kültürlerarası duyarlılık, yalnızca bilişsel bir farkındalık değil, aynı zamanda bireyin iletişim sürecine aktif, esnek ve yapıcı biçimde katılımını içeren çok boyutlu bir yeterlilik alanıdır.

Bu kavram, bireylerin başka kültürel geçmişe sahip insanlara saygı göstermesi, onların düşünsel perspektiflerini anlamaya çaba göstermesi ve bu perspektifleri değerli bulmasıyla doğrudan ilişkilidir (Saygılı ve Kana, 2018). Kültürlerarası duyarlılığa sahip bireyler, etkileşimde bulundukları kültürler karşısında önyargılardan uzak, empatik ve açık fikirli bir tutum sergileyerek etkili iletişim kurma olasılıklarını artırmaktadır.

Ayrıca kültürlerarası duyarlılık, bireyin yalnızca duyuşsal yönünü değil, aynı zamanda bilişsel ve davranışsal gelişimini de destekleyen dinamik bir süreçtir. Bu süreç bireye, kültürel farklılıklar karşısında önyargılarını sorgulama, çok yönlü düşünme ve empatik yaklaşım geliştirme fırsatı sunar. Böylece yalnızca dış dünyayla olan ilişkiler değil, aynı zamanda bireyin içsel farkındalık düzeyi ve sosyal etkileşim kapasitesi de zenginleşir (Medina-López-Portillo, 2004).

Chen'e (1997) göre, kültürlerarası duyarlılık belirli kişisel niteliklerin varlığı ile şekillenir. Bu nitelikler arasında bireyin kendine olan saygısı, sosyal bağlamlarda öz değerlendirme becerisi, açık fikirli olma, empati kurabilme, iletişim sürecine etkin katılım sağlama ve önyargılardan arınmış bir tutum sergileyebilme gibi faktörler yer almaktadır. Bu özellikler, bireyin yalnızca kültürel farklılıkları tanımasını değil bu farklarla anlamlı ve sürdürülebilir ilişkiler kurmasını da mümkün kılmaktadır.

Farklı kültürlerin bir arada bulunduğu toplumlarda bireylerin, bu çeşitliliğe karşı geliştirdiği farkındalık ve sağlıklı iletişim kurabilme becerisi oldukça kritik bir yer tutar. Bu alanda yapılan çalışmalar, bireylerin kültürel farklılıklara yönelik tutumlarını anlamaya yönelik çeşitli teorik modeller ortaya koymuştur. Bu modellerden birincisi, Bennett'in (1986) geliştirdiği Gelişimsel Kültürlerarası Duyarlılık Modelidir. Söz konusu model, bireylerin kültürel çeşitliliğe verdikleri tepkileri ve zamanla geçirdikleri değişimi belirli aşamalarla açıklamaktadır.

Model, bireylerin kültürel farklılıklara yönelik algısının başlangıçta daha dar ve merkezci bir bakış açısıyla şekillendiğini ve zamanla daha açık ve esnek bir anlayışa evrildiğini öne sürer. Bu gelişim süreci üç etnosantrik (benmerkezcî) ve üç etnorelativist (öteki merkeziliği içeren) aşamadan oluşur:

İnkâr: Bu aşamada kişi, kendi dışındaki kültürleri ya hiç fark etmez ya da görmezden gelir. Başka kültürlerle temasa geçme gereği duymaz ve yalnızca kendi kültürel çerçevesi içinde yaşar.

Savunma: Birey, kendi kültürünü üstün görürken diğer kültürleri bir tehdit olarak algılar. Bu dönemde genellikle önyargılar ve kalıp yargılar yoğun bir şekilde devreye girer.

İndirgeme: Farklı kültürlerin varlığı kabul edilse bile, bu kültürler kendi kültürel bakış açısı üzerinden değerlendirilir. Bu yaklaşım, kültürel çeşitliliği tam olarak kavrayamamanın bir göstergesidir.

Kabullenme: Kişi, kültürel farklılıkların varlığını ve önemini anlamaya başlar. Farklı yaşam tarzları, değer sistemleri ve inanç biçimlerine karşı daha fazla saygı ve anlayış geliştirir.

Uyum (Adaptasyon): Bu aşamada birey, farklı kültürlerle kurduğu iletişimde esneklik gösterebilir. Davranışlarını, söylemlerini ve yaklaşımlarını karşılarındaki kültürel bağlama göre şekillendirebilir.

Bütünleşme: Modelin en ileri aşamasında kişi, birden fazla kültürle iç içe yaşayabilen, çok kültürlü bir kimlik geliştiren birey hâline gelir. Bu kişiler, kültürel sınırları doğal bir biçimde aşarak farklı toplumsal yapılarla etkin ve anlamlı ilişkiler kurabilir.

Bu aşamalar, bireylerin kültürel etkileşimler sürecinde geçirdiği dönüşümü sistematik bir biçimde açıklarken kültürlerarası anlayışın nasıl geliştiğine dair önemli ipuçları sunar. Dil öğretim programları bu gelişimi dikkate alarak eğitim sürecini planlar.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı da dilin ait olduğu toplumun sosyal ve kültürel değerlerini, dil öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak tanımlanmıştır. Program, her sınıf ve seviyeye uygun şekilde düzenlenmiş bu bilgileri, öğrencilerin kültürlerarası farkındalıklarını artırmayı ve farklı kültürlerle etkili bir

şekilde iletişim kurmalarını sağlamayı hedeflemektedir. Bu bilgiler, dil öğrenen bireylerin dili öğrenmesi yanında, toplumun hayatı algılayış şeklini ve değerlerini de kavramasını yardımcı olur.

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni'nden (CEFR, 2018) yola çıkarak Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nda (TMV, 2020), sosyal ve kültürel beceriler şu şekilde sınıflandırılmıştır:

Günlük Yaşam: Bireylerin günlük yaşamlarına dair unsurlar arasında yemek kültürü, öğün saatleri, yemek alışkanlıkları, tatil ve bayramlar, günlük mesai saatleri ve boş zamanları değerlendirme gibi konular yer alır. Bu bağlamda, bireylerin günlük rutinleri ve alışkanlıkları ile sosyal hayatlarına ışık tutan temel bilgilerin anlaşılması hedeflenir.

Yaşam Koşulları: Kişilerin yaşadığı çevrenin fiziksel ve sosyal durumlarına ilişkin unsurlar bu başlık altında incelenir. Ev düzeni, yaşam standartları, refah düzeyi ve güvenlik gibi faktörler, bireylerin yaşam şartlarını ve çevresel koşullarını anlamada önemli bir rol oynar.

Kişiler Arası İlişkiler: Toplum içindeki bireylerin sosyal etkileşimlerini tanımlayan bu kategori, kadın ve erkek ilişkileri, aile yapısı, iş hayatındaki ilişkiler gibi dinamikleri kapsar. Amaç, bireyler arasındaki iletişim biçimlerini ve bu ilişkilerin toplumdaki yerini anlamaktır.

Değerler, İnançlar ve Tutumlar: Bu başlık, bir toplumun bölgesel kültürlerini, gelenek ve göreneklerini, tarihsel süreçlerini, sembol haline gelmiş olaylarını ve kişiliklerini ele alır. Ayrıca yabancı toplumlarla ilgili genel bilgiler, halkların politik ve sanatsal eğilimleri, mizah anlayışı, meslek grupları ve güvenlik gibi konulara da değinilir. Bu sayede bireylerin değer sistemleri ve inançlarının, davranışlarına nasıl yansıdığını anlamak hedeflenir.

Beden Dili: Farklı kültürlerde kullanılan beden dili ve bu dilin iletişimdeki rolü önemli bir yer tutar. Özellikle, beden dilinin kültürlerarası etkileşimdeki anlamı ve önemi üzerinde durulur. Amaç, beden dilini anlayarak farklı kültürlerdeki iletişim kalıplarını tanımaktır.

Sosyal Gelenekler: Sosyal etkileşimlere yönelik davranış kuralları bu başlıkta ele alınır. Misafir karşılama ve ağırlama, hediyeleşme, ziyaret süreleri, vedalaşma gibi

unsurlar, toplumların sosyal yapılarını ve alışkanlıklarını öğrenmede rehber niteliği taşır.

Ritüeller ve Geleneksel Davranışlar: Doğum, evlilik ve ölüm gibi hayatın dönüm noktalarına dair ritüeller; kutlamalar, danslar, dini gelenekler ve halka açık toplantılarda sergilenen davranış biçimleri bu kategoride incelenir. Amaç, toplumların kültürel dokularını ve geleneksel değerlerini tanımadır.

2. Kültürlerarası Beceriklilik

Kültürlerarası etkileşimlerin yoğunlaştığı günümüz dünyasında, bireylerin farklı kültürel kimliklere sahip kişilerle etkili, uyumlu ve çevresindekilerle saygıya dayalı bir iletişim kurabilmesi, yalnızca toplumsal uyum açısından değil, aynı zamanda kişisel ve mesleki gelişim açısından da kritik bir yeterlilik olarak öne çıkmaktadır. Bu yeterlik, literatürde genellikle kültürlerarası beceriklilik (intercultural competence) kavramı ile ifade edilmektedir. Söz konusu yetkinlik, bireyin yalnızca dilsel düzlemde değil sözsüz iletişim biçimlerinde de (örneğin beden dili, jestler, mimikler) anlamlı ve bağlama uygun mesajlar verebilme kapasitesini içerir (Chen ve Starosta, 1996).

Kültürlerarası beceriklilik, bireyin farklılıklarla karşılaştığında gösterdiği tutum ve davranışları belirlerken mesajların etkili biçimde iletilmesini, sosyal etkileşimlerin başarıyla yönetilmesini ve iletişim sürecine esneklik kazandırılmasını da kapsar. Bu yeterliliğe sahip bireyler, yalnızca söylenenleri anlamakla kalmaz aynı zamanda kültürel bağlamı okuyarak çok katmanlı bir iletişim süreci yürütebilirler. Bu durum, kültürel farklılıklardan doğabilecek yanlış anlamaları ve çatışmaları minimize ederken karşılıklı anlayış ve iş birliği temelinde güçlü ilişkilerin kurulmasına zemin hazırlar (Fritz, Möllenberg ve Chen, 2002).

Kültürlerarası beceriklilik, iletişim sürecinin davranışsal boyutunu yansıtır. Açık fikirlilik, empati geliştirme, yeni sosyal ortamlara kolay uyum sağlama ve farklı bakış açılarına değer verme gibi kişisel özellikler bu yeterliliğin temel bileşenleri arasında yer almaktadır (Eğinli, 2011). Küresel ölçekte artan kültürel etkileşimler göz önüne alındığında bu özelliklere sahip olan bireyler sosyal uyum konusunda daha yetkin davranarak profesyonel iş birliklerinde başarılı ilişkiler kurmakta ve içine girdikleri ortamlarda güçlü bir iletişim sağlayabilmektedir.

3. Kültürel Farkındalık

Kültürlerarası farkındalık, dilin yanı sıra gelenekler, sosyal kurallar ve yaşam biçimlerine yönelik anlayış geliştirmeyi de içerir. Bireyler, yabancı bir kültürel çevreye girdiklerinde ya da farklı kültürel geçmişe sahip bireylerle iletişim kurduklarında bu farkları anlamadan hareket ederlerse iletişim engelleri yaşayabilirler. Oluşabilecek sorunların önüne geçebilmek için bireylerin içinde bulundukları toplumun değerlerini tanıyarak saygı göstermeleri ve bu doğrultuda farkındalık kazanmaları önemlidir (Tamam ve Krauss, 2007). Farkındalık kazanmak, bireylerin kendi kültürel kabullerini gözden geçirmelerine ve diğer bakış açılarına daha açık hale gelmelerine katkı sağlar.

Byram'a (1997) göre kültürel farkındalık, bireyin kendi kültürel değerlerini ve kimliğini sorgulaması ve bu değerlere sahip diğer bireylerle karşılaştırma yapabilmesi sürecidir. Kültürlerarası farkındalık geliştiren bireyler, yabancı kültürlerle temas ettiklerinde daha empatik, saygılı ve anlayışlı davranabilir. Bu durum da iletişimdeki olası çatışmaları azaltarak daha sağlıklı ilişkilerin kurulmasına imkân tanır.

Bireyin kendi kültürünü anlamlandırabilmesi, kimliğini tanımlayabilmesi ve empati geliştirebilmesi için, diğer kültürleri gözlemlemesi ve tanınması gereklidir. Gezon ve Kottak'a (2016) göre, kişi kendi kültürel altyapısının farkına vardığında farklı bakış açılarına daha açık hale gelir. Kültürlerarası farkındalığı gelişmiş bireyler, farklı kültürel geçmişe sahip kişilerle daha uyumlu ve etkili ilişkiler kurabilirler. Bu süreç bireyin kültürel çeşitliliğe yönelik bilinç geliştirmesini ve bu çeşitliliğin sunduğu zenginliği kavrama anlamına gelen 'öz-farkındalık' kavramıyla da doğrudan ilişkilidir (Ece, 2019).

Kültürel farkındalığın gelişmesi, kişilerarası iletişimin sürdürülebilirliğini destekleyerek çeşitli ortamlarda etkileşimi kolaylaştırır. McAuliffe'ye (2017) göre, dil öğretiminde kültürel farkındalık kazandırılması dil öğrenen bireylerin sınıf içi etkileşimlerinde empati geliştirmelerine yardımcı olurken aynı zamanda yabancılaşma duygularının azalmasına katkı sağlamaktadır.

Kültürel farkındalık kazanmak belli bir süreç içinde gelişim göstermektedir. Bunlar;

- Bilinçsizlik düzeyi, kişinin farklılıkları bilmediği ya da dikkate almadığı ilk aşamadır. Bu evrede çevrelerinde olan kültürel yanlış anlama ve yanlış

yorumlamaların farkına varmazlar (Hu, 2017). Farkındalık düzeyinde insanların davranışları arasında fark olduğunu anlarlar fakat farkın boyutları hakkında yeteri derecede bilgi sahibi değildirler.

- İkinci farkındalık düzeyi ise kültürel farklılıkları görüp buna uygun şekilde davranmaya başladıkları dönemdir (Çatak, 2010).
- Son düzeyde ise bilinçsiz farkındalık, insanların diğer kültüre olan farkındalıklarının oldukça geliştiği ve bu farkındalığın doğal davranışa dönüştüğü dönemdir (Gezon, 2017).

Kültürel farkındalık, bireylerin hem kendi kültürel değer ve normlarını sorgulayıp anlamlandırmalarını hem de farklı kültürlere ait inanç sistemleri, iletişim biçimleri ve davranış kalıplarına karşı duyarlılık geliştirmelerini içeren çok boyutlu ve dinamik bir süreçtir. Bu sürecin gelişiminde yalnızca kuramsal bilgi değil, bireyin doğrudan deneyimlerinin de belirleyici olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, yurtdışında geçirilen süre; bireylere yalnızca farklı kültürel yapılarla doğrudan temas kurma imkânı sunmakla kalmaz, aynı zamanda kendi kültürel kimliklerini yeniden değerlendirme ve anlamlandırma fırsatı da yaratır (Hu, 2017). Bu çerçevede, hoşgörü, saygı ve entegrasyon becerileri; bireyin "küresel vatandaş" kimliğini kazanabilmesi için temel yeterlikler olarak değerlendirilir.

Bireylerin kültürel farkındalık düzeylerini artırmaya yönelik stratejiler geliştirilirken öncelikle hangi alanlarda yetersizlik yaşandığının belirlenmesi önemlidir. Bu doğrultuda hazırlanacak eğitim programları, yalnızca bilgi aktarımına dayalı olmamalı, aynı zamanda bireyde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini teşvik ederek farklı bakış açıları geliştirmesine ve kültürel çeşitlilik karşısında daha duyarlı bir tutum geliştirmesine ortam sağlamalıdır.

D. Türkçe Öğretiminin Tarihçesi ve Dil-Kültür Bağlamı

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi köklü bir geçmişe sahiptir. Bu sürecin bilinen en erken örneği, 11. yüzyılda Kaşgarlı Mahmud tarafından kaleme alınan Divânü Lügati't-Türk adlı eserdir. Kaşgarlı Mahmud bu eserinde, sözcük ve dil bilgisi unsurlarının yanı sıra, Türklerin temel değerleri ve yaşam biçimlerine ilişkin zengin bir kültürel içerik de sunmuştur (Akyüz, 2001). Dil öğretimindeki bu yaklaşım, dilin

kültürel bağlamdan bağımsız düşünölemeyeceğini ortaya koyar. Osmanlı döneminde, özellikle devşirme sistemi kapsamında Yeniçeri Ocağı'na alınan gayrimüslim çocuklara Türkçe öğretilmiş, Avrupa'da ise Türkçeye yönelik artan ilgiyle dil okulları açılmış ve öğretim materyalleri hazırlanmıştır (Karal, 2001; Açık, 2012). Tanzimat Dönemi'nde hem yabancı dil hem de Türkçe öğretimi önem kazanmış, Cumhuriyet döneminde ise bu süreç daha sistemli bir hal almıştır. Türk Dil Kurumunun kurulması (1932), üniversitelerde Türkçe öğretiminin kurumsallaşması ve 1985'te TÖMER'in kurulması bu gelişimin önemli adımlarıdır. Günümüzde, üniversiteler bünyesinde faaliyet gösteren TÖMER'lerin sayısının 130'u aştığı belirtilmektedir (Dilbilimi, 2023).

Dil öğretimi tarihsel süreçte büyük ölçüde gramer, kelime bilgisi ve iletişimsel yeterlilik üzerine odaklanmış ancak zamanla dilin kültürden bağımsız düşünölemeyeceği anlayışı ön plana çıkmıştır. Özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren, yabancı dil öğretiminde kültürel unsurların dilsel yeterliliğin ayrılmaz bir parçası olduğu kabul görmeye başlamıştır. Bu doğrultuda, dil öğretim merkezleri de yalnızca dilsel becerilerin kazandırılmasını değil, aynı zamanda hedef dilin kültürel bağlamının da aktarılmasını amaçlayan yaklaşımlar benimsemiştir. Dil, bir toplumun kültürel kimliğini, değerlerini, inanç sistemlerini ve sosyal yapısını yansıtan temel bir unsurdur. Kültür ise bu değerlerin sözlü ve yazılı biçimlerde dil aracılığıyla kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlar. Bu nedenle, dil ve kültür arasında karşılıklı ve dinamik bir ilişki vardır; birinde meydana gelen değişim, diğerini doğrudan etkiler (Çifçi, Gündoğdu ve Bayyurt, 2013). Yabancı dil öğretiminde, dil kuralları ve sözcük yapısının öğretilmesi kadar dile ait kültürel değerlerin de aktarılması gerekmektedir. Kramsch'ın (1998) da belirttiği gibi dil yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda kültürel anlamların taşıyıcısıdır. Heidegger'in dil anlayışı, dil ile insan arasındaki ilişkinin derinliğine işaret eder. Ona göre "dil, insanın evidir ve birey tüm yaşantısını bu evin sınırları içinde inşa eder. Dilin yaşamın her anına eşlik etmesi, insanla dil arasında kopmaz bir bağ kurulmasına neden olur" (Kaplan, 1982: 219). Bu bağlamda, kültürel kimliğin şekillenmesinde dilin belirleyici rolü şüphe götürmez. Nitekim kültür kavramı anıldığında akla ilk gelen unsurlardan biri dil olmaktadır (Kaplan, 1982). Jin ve Cortazzi (1998: 196) bu durumu "dil hem kültürün bir parçası hem de onun kurucu ögesidir" ifadesiyle açıklamaktadır.

Bireyin kimliği, içinde bulunduğu sosyal çevre ve kültürel etkileşimlerle şekillenir. Norton (2000), dil öğrenme sürecinin aynı zamanda kimlik inşa süreci olduğunu, bireyin sosyal pratikler aracılığıyla bu sürece aktif olarak katıldığını belirtmektedir. Byram'a (1997) göre, kültürel yeterlilik, dilsel yeterlilikle eşdeğer bir öneme sahiptir bu nedenle dil öğretimi, bireylerin hedef dilin konuşanlarıyla etkili iletişim kurabilmesini sağlayacak biçimde tasarlanmalıdır.

Yabancı dil öğretiminde kültürel bağlamın göz ardı edilmesi, öğrenme sürecini eksik bırakabilir. Dil öğretiminde öğrencilerin hedef toplumun davranış kalıplarını, değerlerini ve tepkilerini gözlemleyerek kültürel farkındalık kazanmaları, o topluma empatik bir yaklaşım geliştirmelerini sağlar (Alpar, 2013). Kramsch (1993) bu süreci, bireyin kendi kültürel algılarını yeniden değerlendirdiği ve çok kültürlü bir bakış açısı geliştirdiği dinamik bir dönüşüm süreci olarak tanımlamaktadır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde de dilin yalnızca bir iletişim aracı değil, Türk milletinin tarihsel ve toplumsal birikimini yansıtan bir kimlik olduğu gerçeği göz ardı edilmemelidir.

E. Türkçenin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar

Son yıllarda Türkiye hem siyasi hem de sosyal değişimlerin etkisiyle çevre ülkelerden önemli ölçüde göç alırken aynı zamanda dünyanın farklı coğrafyalarından gelen birçok uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapmaktadır. Bu çeşitlilik, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde bazı süreçinde çeşitli zorlukları beraberinde getirmektedir. Bu zorluklardan biri de kültürel uyum sürecinde yaşanan güçlüklerdir. Söz konusu uyum problemleri, öğrencilerin geldikleri toplumların sosyo-kültürel özelliklerine bağlı olarak değişkenlik göstermektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde karşılaşılan güçlükler; dilin yapısal özellikleri, öğretim materyallerinin niteliği, öğretim yöntemleri, öğrenen bireylerin ana dili ve kültürel geçmişı gibi pek çok etkene bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Mutlu ve Gümüş (2021), Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında gerçekleştirilen 81 makale, 70 yüksek lisans tezi ve 12 doktora tezini inceleyerek bu alandaki temel problemleri belirlemişlerdir. Araştırma sonucunda ön plana çıkan başlıca sorunlar şu şekilde sıralanabilir:

- Lisans düzeyinde verilen "yabancı dil olarak Türkçe öğretimi" derslerinin yetersizliği,

- Ders materyali ve araç-gereç eksikliği,
- Dil bilgisi öğretiminde yaşanan pedagojik sorunlar,
- Yabancı dil olarak Türkçenin müstakıl bir ana bilim dalı olarak yapılandırılmamış olması,
- Öğretici yeterliliklerinde görülen eksiklikler,
- Etkili öğretim yöntemlerinin belirlenememesi,
- Öğretim programlarının güncel ihtiyaçları karşılamaması,
- Türkçenin temel söz varlığını belirlemeye yönelik çalışmaların sınırlı oluşu,
- Homojen öğrenci gruplarının oluşturulamaması,
- Öğrencilerin Türkçeye yönelik olumsuz tutumları,
- Farklı alfabeler kullanan öğrencilerde alfabe uyum problemi,
- Telaffuz ve diksiyonla ilgili güçlükler,
- Yazılı anlatım becerilerinde yaşanan yetersizlikler.

Dil öğretiminde hedef kitlenin kültürel geçmişi, iletişim biçimleri ve öğrenme eğilimlerinin tanınması; öğrencilerin Türkçenin ifade kalıpları ve kültürel kodlarına aşinalık geliştirmesi, öğretim sürecinin başarısı açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu bağlamda kültürlerarası duyarlılık yalnızca olası iletişim çatışmalarını önlemekle kalmaz; empati kurma, farklılıkları anlama ve bağlama uygun iletişim stratejileri geliştirme becerilerini de destekleyerek öğretim sürecine doğrudan katkı sağlar. Bu durum, kültürün yalnızca sosyal yaşamı değil, aynı zamanda dilbilim, iletişim, sosyoloji ve antropoloji gibi birçok disiplini etkileyen çok boyutlu bir yapı arz etmesinden kaynaklanmaktadır (Windmüller, 2011).

Kültürel uyum süreci bireyin günlük yaşamındaki sosyal ilişkilerinden sağlık hizmetlerine erişimine hatta devlet kurumlarıyla olan ilişkilerine kadar geniş bir alanda kendini göstermektedir. Bu çok boyutlu süreçte bireyin hem kendini tanıması ve ifade edebilmesi hem de içinde bulunduğu sosyal çevreye uygun davranışlar geliştirebilmesi önem taşımaktadır. Abdallah-Pretceille'in (2013) vurguladığı gibi, kültür bireyler arası ilişkilerde hem içsel farkındalık hem de toplumsal uyum açısından çift yönlü bir işleve sahiptir. Bu noktada, kültürlerarası duyarlılık, dil öğretiminin ve kültürel etkileşimin temel bir bileşeni olarak değerlendirilmelidir. Çünkü birey ancak bu duyarlılığı geliştirerek farklı kültürel bağlamlarda sağlıklı ve anlamlı ilişkiler kurabilir.

III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, araştırma deseni, uygulama süreci ile çalışma kapsamında benimsenen araştırma yaklaşımlarına ilişkin ayrıntılara yer verilmiştir. Çalışma grubunun özellikleri, kullanılan veri toplama aracı ile elde edilen verilerin hangi aşamalarda ve nasıl değerlendirildiği açıklanmaya çalışılmıştır.

A. Araştırmanın Yöntemi ve Deseni

Bu çalışmada, farklı veri toplama ve analiz yaklaşımlarını bir arada içeren bütüncül bir araştırma stratejisi olarak karma yöntem tercih edilmiştir. Bu yöntem, farklı veri türlerinden elde edilen bulguların karşılıklı olarak desteklenmesini ve araştırma sorularına daha kapsamlı cevaplar sunulmasını amaçlayan bir yöntemsel çerçeve sunar (Creswell ve Creswell, 2021). Bu yöntemin temel amacı, araştırma problemini daha derinlemesine anlamak ve güçlü yönleri birleştirerek bulguların geçerliliğini artırmaktır (Tunalı vd., 2016). Yıldırım ve Şimşek (2013), karma yöntem araştırmalarının nicel paradigmanın "derinlik" eksikliği ile nitel yaklaşımın "genellenebilirlik" sınırlılığını dengelemeye yardımcı olduğunu ifade etmektedir.

Araştırmanın deseni yakınsaktır. Bu desende nicel (anket) ve nitel (açık uçlu sorular) veriler tek aşamada toplanır, ayrı ayrı analiz edilen sonuçlar bütünleştirilerek yorumlanır (Creswell ve Creswell, 2021). Bu yaklaşım, farklı veri türlerinden elde edilen bulguların birbirini destekleyip desteklemediğini ortaya koyarak araştırma sonuçlarının geçerliliğini artırmayı hedefler.

1. Araştırmanın Nicel Boyutu

Araştırmanın nicel boyutunda, katılımcıların demografik özellikleri ile kültürlerarası duyarlılık algılarına ilişkin verilerin toplanması amaçlanmıştır. Elde edilen veriler istatistiksel yöntemlerle analiz edilerek genel eğilimlerin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu bölümde tarama deseni kullanılmıştır. Tarama deseni, mevcut durumu olduğu gibi ortaya koymayı amaçlayan bir betimsel araştırma yöntemidir

(Karasar, 2012). Bu modelde araştırmacı, belirli bir grup ya da örneklemdaki davranış biçimlerini, eğilimleri ve görüşleri ölçmeye çalışır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Tarama desenine dayalı çalışmalarda, çoğunlukla anket, ölçek ya da mülakat gibi yöntemlerle bireylerden belirli bir konuya ilişkin bilgiler toplanmakta; elde edilen bulgular ise sayısal veriler üzerinden analiz edilerek yüzdelik ifadelerle rapor haline getirilmektedir (Gökçe, 2018). Bu sayede, incelenen değişkenler arasındaki ilişkiler ortaya konularak genel eğilimler hakkında yorum yapılabilme imkânı oluşmaktadır.

2. Araştırmanın Nitel Boyutu

Nicel veri toplama sürecini takiben, aynı örneklem grubundan gönüllülük esasına göre seçilen katılımcılarla nitel veri toplama aşamasına geçilmiştir. Bu doğrultuda, açık uçlu yedi sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş; elde edilen veriler ise olgubilim (fenomenoloji) deseni çerçevesinde içerik analizi yöntemiyle sistematik biçimde analiz edilmiştir.

Olgubilim (fenomenoloji), bireylerin belirli bir olguya ilişkin deneyimlerini anlamayı ve tanımlamayı amaçlayan nitel araştırma desendir (Creswell, 2007). Bu bağlamda araştırmanın odak noktası, katılımcıların kültürlerarası duyarlılık konusundaki bireysel algılarını ve yaşantılarını derinlemesine anlamaktır. Katılımcıların öznel deneyimleri odaktaadır.

İçerik analizi, olgubilim gibi durum çalışması yöntemiyle toplanan verilerin belirli temalar ve kategoriler altında sistematik olarak incelenmesini sağlar. Merriam'a (2018) göre içerik analizi, araştırma konusuna dair daha fazla içgörü sağlayarak katılımcıların düşünce yapılarını daha iyi anlamaya yardımcı olurken Creswell ve Creswell'in (2021) vurguladığı gibi analizde verilerin anlam derinliği ve çeşitliliği ön planda tutularak bir çalışma sürdürülür.

B. Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel bölümünü oluşturan kültürlerarası duyarlılık ölçeği, belirli bir katılımcı grubuna uygulanarak yürütülmüştür. Ölçekle toplanan verilerin anlamlı şekilde yorumlanabilmesi ve elde edilen bulguların bağlam içinde değerlendirilebilmesi açısından katılımcıların demografik özelliklerinin önemli

olduğu düşünülmektedir. Aşağıda, nicel veri grubunu oluşturan katılımcıların demografik profiline ilişkin dağılımları yer almaktadır.

Çizelge 1. Nicel Veri Grubundaki Katılımcıların Temel Demografik Profili

Değişken	Kategori	N	%68
Cinsiyet	Erkek	86	62.8
	Kadın	51	37.2
Yaş	15-17 Yaş	71	51.8
	18-20 Yaş	66	48.2
Bölge	Afrika	60	43.8
	Asya	44	32.1
	Avrupa	21	15.3
	Orta Doğu	7	5.1
Bilinen Dil Sayısı	Uzak Doğu	5	3.6
	3 Dil	66	48.2
	2 Dil	54	39.4
	4 Dil	14	10.2
Türkçe Dil Seviyesi	Temel	-	-
	Orta	-	-
	İyi	87	63.5
	Çok iyi	46	33.6
	Ana dilim gibi	4	2.9
İkamet Süresi	4 yıl	55	40.1
	2 yıl	48	35.0
	3 yıl	34	24.8
Türkçe Öğrenilen Yer	Okul	128	93.4
	Kurs	9	6.6

Bu araştırmanın örneklemini, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Uluslararası Anadolu İmam-Hatip Liselerinde öğrenim görmekte olan ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen toplam 137 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların Türkçe yeterlik düzeyleri B2 ile C1 arasında değişmektedir. Öğrencilerin %62,8'i (n=86) erkek, %37,2'si (n=51) ise kadındır. Yaş dağılımları incelendiğinde, katılımcıların %51,8'inin 15–17, %48,2'sinin ise 18–20 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Bu yaş grupları, Erikson'un (1968) psikososyal gelişim kuramında tanımlanan “kimlik kazanımına karşı kimlik karmaşası” dönemine denk gelmekte olup, öğrencilerin önemli bir kısmının kimlik gelişimi süreci içerisinde yer aldığı söylenebilir.

Katılımcılar farklı coğrafi kökenlerden gelmektedir: %43,8'i Afrika, %32,1'i Asya, %15,3'ü Avrupa, %5,1'i Orta Doğu ve %3,6'sı Uzak Doğu kökenlidir. Bu kültürel çeşitlilik, çalışmanın çokkültürlü bağlamda değerlendirilmesine olanak tanımaktadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu çok dillidir; %48,2'si üç, %39,4'ü iki,

%10,2'si dört dili bildiğini ifade ederken, yalnızca %2,2'si tek dil konuştuğunu belirtmiştir.

Türkçe yeterlik düzeyleri katılımcılar tarafından öz bildirim yoluyla değerlendirilmiş olup; %63,5'i Türkçeyi orta düzeyde (3), %33,6'sı iyi düzeyde (4) ve %2,9'u ileri düzeyde (5) bildiğini belirtmiştir. Türkiye'de kalış süreleri incelendiğinde, %40,1'inin 4 yıl, %24,8'inin 3 yıl ve %35'inin ise 2 yıldır ülkede yaşadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin %93,4'ü Türkçeyi okul ortamında, %6,6'sı ise kurs aracılığıyla öğrendiğini ifade etmiştir.

Çalışma karma yöntemle yürütülmüştür. Çalışmanın her iki boyutunun katılımcıları aynı çalışma evreni içinde yer almaktadır. Araştırmanın nicel kısmına öğrencilerin tamamı katılmış bunlar arasından gönüllü olan 47 öğrenci ise nitel kısımda yer alan açık uçlu soruları cevaplandırmıştır.

C. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Kültürlerarası Duyarlılık Testi, Demografik Bilgi Formu ile çalışmanın ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formuyla toplanmıştır.

1. Demografik Bilgi formu

Bu form, katılımcıların kişisel ve eğitimsel özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Formda cinsiyet, yaş, bölge, bilinen dil sayısı, dil seviyesi gibi demografik bilgiler yer almaktadır. Demografik bilgi formuna ilişkin maddeler Ek 2'de sunulmuştur.

2. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, Bulduk (2011) tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin (KDÖ) Türkçeye uyarlanması kapsamında, ölçek iki bağımsız dil uzmanı tarafından hedef dile çevrilmiştir. Yapılan Türkçe çevirinin yeterliliğini değerlendirmek amacıyla, geri çeviri yöntemi uygulanmış ve bu doğrultuda ölçeğin orijinal dili ile yeniden oluşturulan versiyonu araştırmacılar tarafından karşılaştırılmıştır. Bu inceleme

sonucunda, ölçeğin dilsel ve kavramsal açıdan özgün formuna uygun olduğu belirlenmiş ve Türkçe versiyonun geçerliliği onaylanmıştır.

İçerik geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuştur. Tüm maddeler, Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) kullanılarak 1 -4 arasında puanlanmıştır (1 = uygun değil, 4 = çok uygun). Bir ölçeğin yeterli içerik geçerliliğine sahip olduğunun kabul edilebilmesi için, maddelerin en az %80'inin 3 veya 4 puan alması beklenmektedir. Bu çalışma kapsamında, KDÖ'nün genel KGİ değeri 0.86 olarak hesaplanmıştır. Uzmanların ortak görüşleri doğrultusunda bazı maddelerde küçük çaplı revizyonlar gerçekleştirilmiştir. Özellikle “interacting” ifadesi için “etkileşim” yerine “iletişim” sözcüğünün tercih edilmesi önerilmiştir. Ayrıca, “counterparts” kelimesinin geçtiği 11, 19, 21, 23 ve 24. maddelerde, Türkçe karşılık olarak “akran” ifadesi kullanılmıştır.

Ölçeğin beş duygu boyutuna ilişkin toplam 24 maddesi bulunmaktadır. Ölçeğin Bulduk (2011, s.28) tarafından yapılan güvenirlik testinde ölçeğin alt boyutları ile toplam puan arasındaki korelasyon katsayılarına ilişkin 22 maddesinin toplam puan ile istatistiksel olarak anlamlı düzeyde korelasyon gösterdiği belirlenmiştir ($p < 0.01$). Ancak iletişimden hoşlanma alt boyutunda yer alan iki maddenin toplam puanla korelasyon katsayısı 0.20'nin altında kalmıştır. Alt boyutlar incelendiğinde yalnızca iletişimden hoşlanma alt boyutunun toplam puanla olan korelasyonu anlamlı bulunmamıştır. Genel olarak madde-toplam puan korelasyon katsayılarının 0.13 ile 0.66 arasında değiştiği gözlemlenmiştir.

Ölçeğin güvenirliği, Cronbach alfa katsayısı ile değerlendirilmiş ve iç tutarlılığı 0.72 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin genel puanı ile alt boyutlardan elde edilen puanların ortalamaları şu şekildedir: iletişimde sorumluluk boyutu 25.06 ± 4.93 , kültürel farklılıklara saygı boyutu 17.76 ± 2.99 , iletişimde kendine güven boyutu 16.95 ± 2.69 , iletişimden hoşlanma boyutu 6.94 ± 2.46 , iletişimde dikkatli olma boyutu ise 11.22 ± 2.38 olarak saptanmıştır. Ölçeğin toplam puanı ise 77.58 ± 9.44 (minimum 48, maksimum 112) aralığında yer almaktadır (Bulduk, 2011).

Ölçekte yer alan boyutların ilki olan etkileşimde sorumluluk, katılımcıların kültürlerarası iletişime yönelik duygusal katılım düzeylerini yansıtmaktadır. Bu faktör, 1, 11, 13, 21, 22, 23 ve 24 numaralı maddeler ile temsil edilmektedir. İkinci faktör olan kültürel farklılıklara saygı, katılımcıların farklı kültürlerle ve görüşlere yönelik hoşgörü

ve yönelimlerini değerlendirmeye yöneliktir. Bu faktör, 2, 7, 8, 16, 18 ve 20 numaralı maddelerden oluşmaktadır.

Üçüncü faktör olan etkileşimde kendine güvenme, bireylerin kültürlerarası ortamlarda ne derece kendilerinden emin olduklarını sorgulamaktadır. Bu bağlamda 3, 4, 5, 6 ve 10 numaralı maddeler dikkate alınmaktadır. Dördüncü faktör olan etkileşimden hoşlanma, farklı kültürel geçmişe sahip bireylerle iletişim kurmaya yönelik olumlu ya da olumsuz tutumları yansıtmaktadır. Bu faktör, 9, 12 ve 15 numaralı maddelerle ilişkilidir. Son olarak, etkileşimde dikkatli olma faktörü, bireylerin kültürlerarası etkileşim sırasında yaşananları anlamaya yönelik zihinsel çabalarını ifade etmektedir ve bu faktör 14, 17 ve 19 numaralı maddelerle ölçülmektedir.

Chen ve Starosta'nın (2000) belirttiği üzere; 2, 4, 7, 9, 12, 15, 18, 20 ve 22 numaralı maddeler ters kodlanmıştır. Bu tür olumsuz ifadeler analiz sürecinde olumlu yönde anlamlandırılarak puanlanmaktadır. Ters puanlama hem madde çeşitliliğini artırmak hem de katılımcıların dikkat düzeyini ve cevap tutarlılığını ölçmek açısından önemli bir araçtır (DeVellis, 2016). Bu yöntem sayesinde olumlu ve olumsuz ifadelere verilen cevaplar ortak bir yapıda analiz edilebilir hale getirilmektedir. Ölçek Ek 4'te yer almaktadır.

3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Nitel veri toplama sürecinde, araştırmacı tarafından oluşturulan 7 açık uçlu soru kullanılmıştır. Bu sorular, öğrencilerin kültürlerarası farkındalık ve duyarlılık düzeylerini daha ayrıntılı olarak ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılan sorular, araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve ardından danışman görüşü ile iki alan uzmanının değerlendirmeleri doğrultusunda revize edilerek son hâline getirilmiştir. Katılımcılara sunulan açık uçlu sorular Ek 3'te yer almaktadır.

D. Verilerin Toplanma Süreci

Veri toplama süreci başlamadan önce, Millî Eğitim Bakanlığının resmî web sitesi üzerinden gerekli araştırma izni başvurusu yapılmış; başvurunun olumlu sonuçlanmasının ardından İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü ile iletişime geçilmiştir. Araştırmanın uygulama kısmı İstanbul'daki Uluslararası Anadolu İmam-Hatip

Liselerinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada katılımcılara, kültürlerarası duyarlılık düzeylerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanan ölçek ve bilgi formu dağıtılmış ve uygulama süreci tamamlanmıştır.

E. Verilerin Analizi

Aşağıdaki bölümlerde elde edilen verilerin analiz süreçleri açıklanmaya çalışılmıştır.

1. Nicel Verilerin Analizi

Öncelikle ölçek maddelerine ilişkin yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değerleri belirlenmiştir. Bunun yapılma nedenlerinden biri genel eğilimin belirlenmesi yani katılımcının hangi seçeneği ne sıklıkla tercih ettiğidir. Böylece veri setini tanımak mümkün olmuştur. Ortalamaları kıyaslamak maddeler arasındaki farkı görmeyi sağlamış ve böylece öne çıkan ifadeler belirlenmiştir. Bu, aynı zamanda yorumlama kolaylığı sağlamış istatistik veriler daha anlaşılır hale gelmiştir. İleri analizlere geçmeden önce genel durumu görmek mümkün olmuştur. Anket maddelerine yönelik normal dağılım testi yapılarak verilerin dağılım özelliği kontrol edilmek istenmiştir. Böylelikle, parametrik ya da non-parametrik testlerin hangisinin kullanılacağına karar verilmiştir.

Yapılan araştırmanın alt problemlerine bağlı olarak uluslararası lise öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık seviyelerinde bazı değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Böylelikle cinsiyet, yaş, bölge gibi demografik değişkenlere göre kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiştir.

Araştırmada bağımlı değişken olarak öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri; bağımsız değişkenler olarak ise uluslararası öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, ülkelerinin bulunduğu bölgeler, Türkçe dil seviyeleri, bildikleri yabancı dil sayısı, Türkiye’de kalma süreleri ve Türkçeyi öğrendikleri yer dikkate alınmıştır.

Uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin; cinsiyet, yaş, ülkelerinin coğrafi konumu, Türkçe yeterlik düzeyi, bildikleri yabancı dil sayısı, Türkiye’de geçirdikleri süre ve Türkçeyi öğrendikleri yer gibi demografik değişkenler açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu farklılıkların

belirlenmesine yönelik olarak kullanılacak istatistiksel testlerin seçiminde, öncelikle verilerin dağılım özellikleri değerlendirilmiştir.

Verilerin normal dağılıma uygunluğunu test etmek amacıyla örneklem büyüklüğüne bağlı olarak farklı normallik testleri tercih edilmiştir. Örneklem sayısının 50'nin altında olduğu durumlarda Shapiro-Wilk testi, 50'nin üzerinde olduğu durumlarda ise Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmaktadır (Hair vd., 2014). Bu doğrultuda ölçek maddelerine yönelik olarak çarpıklık, basıklık ve Kolmogorov-Smirnov test istatistikleri sonuçları incelenmiştir. Sonuçlar, beş boyuttaki tüm maddelere verilen cevapların normal dağılım varsayımını karşılamadığını göstermiştir. Özellikle birçok madde için çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 sınırını aşması ve Kolmogorov-Smirnov testinde tüm maddelerde p değerlerinin .05'ten küçük çıkması sebebiyle parametrik testler yerine nonparametrik testler kullanılmıştır.

Verilerin normal dağılmadığı ve varyansların homojenliği sağlanamadığı göz önünde bulundurularak Mann-Whitney U Testi ve Kruskal-Wallis farklılık testleri kullanılmıştır. Bu yöntemler, veri yapısına uygunluğu sayesinde bulguların geçerliliğini desteklemektedir. Bu nedenle, araştırmada non-parametrik analiz yöntemlerinin tercih edilmesi metodolojik açıdan daha uygun görülmektedir (Field, 2018; Tabachnick ve Fidell, 2013). Mann-Whitney U testi, verilerin normal dağılım göstermemesi durumunda iki bağımsız grubun ortalamaları arasındaki farkı incelemek amacıyla kullanılan parametrik olmayan bir istatistiksel analiz yöntemidir.

Bu testte, sürekli değişkenlere ait veriler sıralı bir biçime dönüştürülerek analiz edilir ve bu sıralamalar aracılığıyla gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı değerlendirilir (Karagöz, 2010). Kruskal-Wallis testi, üç ya da daha fazla bağımsız grup arasında yer alan ve normal dağılım göstermeyen verilere sahip değişkenler için kullanılan parametrik olmayan bir analiz yöntemidir. Verileri sıralayarak gruplar arası farkları inceleyen bu test, anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemeye yardımcı olur (Bülbül, 2001). Araştırmada kullanılan anketin değerlendirilmesi IBM SPSS Statistics Versiyon 23.0 programı ile yapılmıştır. Yapılan istatistiksel analizlerde, anlamlılık sınırı %5 olarak belirlenmiş ve yorumlamalar %95 güven düzeyi esas alınarak yapılmıştır ($p < .05$).

2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel veri toplama sürecine başlamadan önce, katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı, süreci ve etik ilkeleri içeren bir aydınlatılmış onay formu sunulmuştur. Formda, katılımcı bilgilerinin gizliliğinin korunacağı ve elde edilen verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı açıkça belirtilmiştir. Katılımcıların gönüllülük esasına dayalı olarak onam vermelerinin ardından veri toplama süreci başlatılmıştır.

Bu kapsamda, toplam 42 öğrenciyle görüşmeler gerçekleştirilmiş; önceden hazırlanmış açık uçlu sorular aracılığıyla nitel veriler toplanmıştır. Elde edilen cevaplar, içerik analizi yöntemi ile sistematik olarak değerlendirilmiştir. Katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuş ve her biri K1, K2, K42 şeklinde kodlanmıştır.

Toplanan veriler sistematik biçimde sınıflandırılmış; verilerdeki ortak temalar kodlama yöntemiyle belirlenmiştir. Bu süreç, nitel verilerin yapılandırılmasına ve tekrar eden anlam örüntülerinin analiz edilmesine imkân tanımıştır. Gül ve Nizam'a (2021) göre içerik analizi; verilerin anlamlı kategorilere ayrılmasını ve açık/örtük mesajların keşfedilmesini amaçlayan analitik bir yaklaşımdır. Bu nedenle, bu yöntem yalnızca doğrudan ifadeleri değil, aynı zamanda katılımcıların dile getirmediği ancak ima ettiği anlamları da ortaya çıkarmayı hedefler. Dolayısıyla yöntem, araştırma probleminin çok boyutlu biçimde değerlendirilmesine ve araştırmacının veriye yalnızca yüzeysel değil, derinlikli bir şekilde yaklaşmasına imkân tanımaktadır.

3. Araştırmacının Rolü

Bu araştırmanın bütün süreçlerinde araştırmacı etkin bir biçimde yer almıştır. Öğrencilere yönelik gerçekleştirilen uygulamalar araştırmacının doğrudan katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

IV. BULGULAR

Bu bölümde, öğrencilerden elde edilen nicel (Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği) ve nitel (açık uçlu sorular) veriler analiz edilerek yorumlanmıştır. Nicel veriler ölçek kapsamında her bir maddeye verilen cevaplar üzerinden analiz edilmiş; bulgular frekans ve yüzde tabloları eşliğinde sunulmuştur. Ardından, ölçeğin genel ortalaması hesaplanarak kültürlerarası duyarlılık düzeyi sayısal verilerle ortaya konulmuştur.

Öğrencilerden elde edilen açık uçlu cevaplar içerik analizi ile incelenmiş ve ortaya çıkan temalar altında yorumlanmıştır. Bu analiz, öğrencilerin kültürel farkındalık ve duyarlılık düzeylerine ilişkin algılarını daha derinlemesine değerlendirme fırsatı sunmuştur.

Her iki veri setinden elde edilen sonuçlar, karma desenin yakınsak doğasına uygun biçimde birlikte yorumlanarak yorum kısmında karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Böylece, nicel verilerle tespiti yapılan genel eğilimlerin arka planında yatan gerekçeler nitel veriler aracılığıyla açıklanmış; araştırma sorularına kapsamlı cevaplar üretilebilmiştir (Creswell ve Plano Clark, 2018).

A. Araştırmanın Nicel Verilerine İlişkin Bulgular

Aşağıda araştırmanın nicel verileri üzerine yapılan testlerden elde edilen bulgular yer almaktadır.

1. Ölçek Maddelerine İlişkin Yüzde, Frekans Dağılım ve Ortalaması Bulguları

Katılımcıların kültürlerarası duyarlılık düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan ölçekte yer alan her bir madde, bireylerin farklı kültürlerle kurdukları etkileşimlere, tutumlarına ve algılarına ilişkin önemli ipuçları sunmaktadır. Bu bağlamda, ölçeğin her bir maddesine verilen yanıtlar frekans, yüzde ve ortalama değerleri doğrultusunda analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, katılımcıların kültürlerarası iletişimdeki eğilimlerinin madde düzeyindeki etkisini ortaya koymakta; hangi alanlarda yüksek duyarlılık sergiledikleri ya da gelişime açık yönlerinin

bulunduğunu detaylı biçimde yansıtmaktadır. Aşağıda, bu analiz sonuçları sistematik biçimde sunulmuştur:

Çizelge 2. “Farklı kültürlerden olan insanlarla iletişimde bulunmaktan hoşlanırım.” Maddesine İlişkin Yüzdelik Dilim, Frekans Dağılımı ve Ortalama Bilgileri

Kültürlerarası Duyarlılık Testi	Frekans Dağılımı	Yüzdelik Dilim	Ortalama
Kesinlikle katılmıyorum	8	5.8	4.37
Katılmıyorum	3	2.2	
Kararsızım	4	2.9	
Katılıyorum	37	27.0	
Kesinlikle katılıyorum	85	62.0	
Toplam	137	100	

Bu maddeye verilen cevaplar, katılımcıların büyük çoğunluğunun (%89) olumlu yönde görüş bildirdiğini göstermektedir. Özellikle “kesinlikle katılıyorum” cevabının %62 gibi oldukça yüksek bir oranda olması, bireylerin kültürlerarası etkileşime karşı açık ve isteklilik düzeylerinin yüksek olduğunu yansıtmaktadır. Ortalama değerin 4.37 gibi yüksek bir düzeyde seyretmesi, kültürel çeşitliliği zenginlik olarak gören bilinçli ve içselleştirilmiş bir yaklaşıma işaret olarak düşünülebilir.

Çizelge 3. “Diğer kültürlerden olan insanların dar görüşlü olduğunu düşünürüm.” Maddesine İlişkin Yüzdelik Dilim, Frekans Dağılımı ve Ortalama Bilgileri

Kültürlerarası Duyarlılık Testi	Frekans Dağılımı	Yüzdelik Dilim	Ortalama
Kesinlikle katılmıyorum	8	5.8	3.56
Katılmıyorum	18	13.1	
Kararsızım	28	20.4	
Katılıyorum	55	40.1	
Kesinlikle katılıyorum	28	20.4	
Toplam	137	100	

Ters kodlama yapılmıştır.

Ters kodlama dikkate alındığında, “katılmıyorum” (%13,1) ve “kesinlikle katılmıyorum” (%5,8) cevapları veren toplam %18,9’luk kesim, diğer kültürlerden bireylere karşı açık fikirli ve anlayışlı bir tutum sergilemektedir. “Kararsızım” diyen %20,4’lük grup ise kültürel farkındalık açısından belirsiz bir tutum içindedir. Buna karşılık, “katılıyorum” (%40,1) ve “kesinlikle katılıyorum” (%20,4) cevaplarını veren %60,5 oranındaki katılımcı, farklı kültürlerden bireylere karşı dışlayıcı ve önyargılı bir bakış açısı taşıma eğilimindedir. Bu sonuç, kültürel farkındalık ve hoşgörüyü

artırmaya yönelik sistematik ve sürdürülebilir eğitim yaklaşımlarının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Çizelge 4. “Farklı kültürlerden olan insanlarla iletişim kurarken kendimden oldukça eminimdir.” Maddesine İlişkin Yüzdelik Dilim, Frekans Dağılımı ve Ortalama Bilgileri

Kültürlerarası Testi	Duyarlılık	Frekans Dağılımı	Yüzdelik Dilim	Ortalama
Kesinlikle katılmıyorum		4	2.9	3.93
Katılmıyorum		4	2.9	
Kararsızım		24	17.5	
Katılıyorum		70	51.1	
Kesinlikle katılıyorum		35	25.5	
Toplam		137	100	

Bu maddeye katılım oranları, bireylerin kültürlerarası iletişimde kendilerine duydukları güvenin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. “Katılıyorum” (%51.1) ve “kesinlikle katılıyorum” (%25,5) cevapları toplamda %76,6 oranında yüksek bir güven göstermektedir. Ortalama puanı olan 3.93, bireylerin kültürel farklılıklarla etkileşim içindeyken kaygı düzeylerinin düşük, özgüvenlerinin ise yüksek olduğu görülmektedir. “Kararsızım” diyenlerin oranı %17,5, olarak görülmektedir. Bu oran kararsızların iletişimdeki öz yeterliklerinin güçlü olmadığını düşündürülebilir.

Çizelge 5. “Farklı kültürlerden olan insanların karşısında konuşmakta çok zorlanırım.” Maddesine İlişkin Yüzdelik Dilim, Frekans Dağılımı ve Ortalama Bilgileri

Kültürlerarası Testi	Duyarlılık	Frekans Dağılımı	Yüzdelik Dilim	Ortalama
Kesinlikle katılmıyorum		4	2.9	3.87
Katılmıyorum		16	11.7	
Kararsızım		11	8.0	
Katılıyorum		69	50.4	
Kesinlikle katılıyorum		37	27.0	
Toplam		137	100	

Ters kodlama yapılmıştır.

Elde edilen bulgular, katılımcıların kültürlerarası iletişim konusunda yüksek bir farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir. “Katılıyorum” (%50,4) ve “Kesinlikle katılıyorum” (%27,0) cevapları değerlendirildiğinde, bireylerin %77,4’ünün farklı kültürlerden bireylerle iletişim sırasında dikkatli ve özenli davrandıkları, bu iletişimlerini önemsedikleri anlaşılmaktadır. Bu durum, kültürel farklılıkların bilincinde

olundğunu ve iletişim sürecine sorumlulukla yaklaşıldığını göstermektedir. Ayrıca, bireylerin aktif konuşmacı olmaktan ziyade karşısındakini anlamaya ve doğru bir iletişim kurmaya yönelik eğilimleri olduğu söylenebilir. Bu da öz farkındalığın ve empatik iletişimin gelişmiş olduğunu ortaya koymakta, kültürlerarası etkileşimde yapıcı ve saygılı bir yaklaşımı yansıtmaktadır.

Çizelge 6. “Farklı kültürlerden olan insanlarla iletişim kurarken her zaman ne söyleyeceğimi bilirim.” Maddesine İlişkin Yüzdelik Dilim, Frekans Dağılımı ve Ortalama Bilgileri

Kültürlerarası Testi	Duyarlılık	Frekans Dağılımı	Yüzdelik Dilim	Ortalama
Kesinlikle katılmıyorum		5	3.6	3.35
Katılmıyorum		24	17.5	
Kararsızım		44	32.1	
Katılıyorum		46	33.6	
Kesinlikle katılıyorum		18	13.1	
Toplam		137	100	

Bu maddeye verilen cevaplar, bireylerin iletişim sürecinde ne kadar hazırlıklı ve bilinçli davrandıklarını sorgulamaktadır. Cevapların dağılımına bakıldığında “Katılıyorum” diyenlerin oranı %33,6 iken “kararsızım” cevabı verenler %32,1 gibi yüksek bir orana sahiptir. “Katılmıyorum” diyenlerin oranı da %17,5’tir.

Bu dağılım, katılımcıların kültürlerarası iletişimde söylem oluşturma ve iletişim stratejilerini belirleme konusunda zaman zaman belirsizlik yaşadığını göstermektedir. Ortalama puanın 3,35 seviyesinde olması bu maddenin genel olarak orta düzeyde bir yeterlilik hissiyle değerlendirildiğini düşündürülebilir.

Çizelge 7. “Farklı kültürlerden olan insanlarla iletişim kurarken oldukça sosyal olabilirim.” Maddesine İlişkin Yüzdelik Dilim, Frekans Dağılımı ve Ortalama Bilgileri

Kültürlerarası Testi	Duyarlılık	Frekans Dağılımı	Yüzdelik Dilim	Ortalama
Kesinlikle katılmıyorum		5	3.6	3.81
Katılmıyorum		13	9.5	
Kararsızım		22	16.1	
Katılıyorum		60	43.8	
Kesinlikle katılıyorum		37	27.0	
Toplam		137	100	

Bu maddeye verilen cevaplar, bireylerin kültürlerarası iletişimde sosyal etkileşime olan yatkınlıklarını göstermektedir. “Katılıyorum” diyenlerin oranı %43,8, “kesinlikle katılıyorum” diyenlerin oranı ise %27’dir. Bu iki oran birlikte

değerlendirildiğinde katılımcıların %70,8'i kendilerini kültürlerarası ortamlarda sosyal bir birey olarak kabul edebilirler.

Diğer yandan “kesinlikle katılmıyorum” %3,6 ve “katılmıyorum” diyen %9,5'lik grup ve “kararsızım” diyen %16,1'lik grup, sosyal etkileşimde kendilerini her zaman rahat hissetmeyen bireyleri temsil etmektedir. Bu durum, bazı bireylerin kültürel farklılıklar karşısında içe kapanabileceğini ya da daha çekingen davranabileceğini düşündürülebilir.

Çizelge 8. “Farklı kültürlerden olan insanlarla birlikte olmaktan hoşlanmam.” Maddesine İlişkin Yüzdelik Dilim, Frekans Dağılımı ve Ortalama Bilgileri

Kültürlerarası Testi	Duyarlılık	Frekans Dağılımı	Yüzdelik Dilim	Ortalama
Kesinlikle katılmıyorum		10	7.3	4.09
Katılmıyorum		13	9.5	
Kararsızım		6	4.4	
Katılıyorum		33	24.1	
Kesinlikle katılıyorum		75	54.7	
Toplam		137	100	

Ters kodlama yapılmıştır.

Ters kodlama yapılan bu maddede “katılıyorum” (%24,1) ve “kesinlikle katılıyorum” (%54,7) şeklinde cevap veren katılımcıların toplamda %78,8 gibi yüksek bir oranı, farklı kültürlerden bireylerle bir arada bulunmaktan memnuniyet duyduklarını ve bu tür sosyal etkileşimleri olumlu karşıladıklarını göstermektedir

“Kararsızım” diyen %4,4'lük kesim, bu konuda belirsizlik yaşamakta ve net bir eğilim ortaya koymamaktadır. Bu grup, yeterli deneyim ya da farkındalık düzeyine ulaşmadığı için yönlendirilmeye ve gelişime açık bir potansiyele sahiptir.

Öte yandan, “katılmıyorum” (%9,5) ve “kesinlikle katılmıyorum” (%7,3) cevaplarını veren %16,8'lik katılımcı grubu ise, ters kodlama dikkate alındığında, farklı kültürlerden bireylerle birlikte olmaktan hoşlanmadıklarını ve bu etkileşimlerden kaçınma eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, bu maddeye verilen yanıtlar, katılımcıların büyük çoğunluğunun kültürlerarası etkileşimlere açık ve bu etkileşimlerden memnuniyet duyduğunu ortaya koymaktadır. Bu olumlu tutumlar, kültürel çeşitliliğin bir zenginlik olarak algılandığını ve farklılıklara karşı kabul düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Çizelge 9. “Farklı kültürlerden olan insanların değerlerine saygı duyarım.” Maddesine İlişkin Yüzdelik Dilim, Frekans Dağılımı ve Ortalama Bilgileri

Kültürlerarası Testi	Duyarlılık	Frekans Dağılımı	Yüzdelik Dilim	Ortalama
Kesinlikle katılmıyorum		5	3.6	4.36
Katılmıyorum		7	5.1	
Kararsızım		7	5.1	
Katılıyorum		33	24.1	
Kesinlikle katılıyorum		85	62.0	
Toplam		137	100	

Bu maddeye verilen cevaplar, katılımcıların kültürlerarası hoşgörü, empati ve değer farkındalığı konularında oldukça olumlu bir tutum sergilediğini göstermektedir. “Kesinlikle katılıyorum” seçeneğinin %62 gibi yüksek bir orana sahip olması, bireylerin yalnızca farklılıkları kabul etmekle kalmayıp aynı zamanda bu farklılıkların özünde yer alan değer sistemlerine de büyük bir saygı duyduklarını ortaya koymaktadır. “Katılıyorum” diyenlerin oranı da %24,1 ile oldukça anlamlıdır. Böylece toplamda %86,1’lik bir kesim bu ifadeye olumlu yaklaşmaktadır.

Öte yandan, “kesinlikle katılmıyorum” (%3,6) ve “katılmıyorum” (%5,1) diyen toplam %8.7’lik bir grup bulunmaktadır. Bu oran görece düşük olmakla birlikte, bazı bireylerde kültürel değerlere karşı mesafeli tutumların var olduğunu göstermektedir.

Çizelge 10. “Farklı kültürlerden olan insanlarla iletişim kurarken kolayca telaşlanırım.” Maddesine İlişkin Yüzdelik Dilim, Frekans Dağılımı ve Ortalama Bilgileri

Kültürlerarası Testi	Duyarlılık	Frekans Dağılımı	Yüzdelik Dilim	Ortalama
Kesinlikle katılmıyorum		5	3.6	3.50
Katılmıyorum		21	15.3	
Kararsızım		32	23.4	
Katılıyorum		58	42.3	
Kesinlikle katılıyorum		21	15.3	
Toplam		137	100	

Ters kodlama yapılmıştır.

Toplamda %57,6 oranında bireyin “katılıyorum” ya da “kesinlikle katılıyorum” cevabını vermesi, bu bireylerin farkındalıklarının yüksek olduğunu ve iletişim süreçlerinde daha dikkatli, sorumluluk sahibi bir yaklaşım benimsediklerini ortaya koymaktadır.

Kodlamaya bakıldığında “katılmıyorum” (%15,3) ve “kesinlikle katılmıyorum” (%3,6) cevaplarını veren bireyler, kültürlerarası iletişim ortamlarında kendilerini rahat

ve özgüvenli hissetmeyen bu tür etkileşimlere olumlu yaklaşmayan katılımcılar olarak değerlendirilebilir. Bu grup, kültürel farkındalık ve deneyim açısından daha zayıf düzeyde bulunmakta, farklı kültürel bağlamlarda iletişim kurarken stres ya da gerginlik yaşamaktadır.

Öte yandan, %23,4'lük kararsız grup, kültürlerarası iletişimde henüz net bir tutum geliştirmemiş, muhtemelen bu tür deneyimlerle sınırlı düzeyde karşılaşmış bireylerden oluşmaktadır. Bu durum, onların bu alanda gelişime açık olduklarını ve uygun destek, rehberlik ve deneyimlerle olumlu yönde ilerleyebileceklerini göstermektedir.

Çizelge 11. “Farklı kültürlerden olan insanlarla iletişim kurarken kendime güvenirim.” Maddesine İlişkin Yüzdelik Dilim, Frekans Dağılımı ve Ortalama Bilgileri

Kültürlerarası Testi	Duyarlılık	Frekans Dağılımı	Yüzdelik Dilim	Ortalama
Kesinlikle katılmıyorum		1	0.7	4.01
Katılmıyorum		13	9.5	
Kararsızım		11	8.0	
Katılıyorum		71	51.8	
Kesinlikle katılıyorum		41	29.9	
Toplam		137	100	

Bu maddeye verilen cevaplar, bireylerin kültürlerarası iletişimdeki öz güven düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu göstermektedir. “Katılıyorum” diyenlerin oranı %51,8, “kesinlikle katılıyorum” diyenlerin oranı ise %29,9’dur. Toplamda %81,7 gibi çok büyük bir kesimin bu ifadeye olumlu yaklaşması bireylerin farklı kültürel ortamlarda kendilerini rahat hissettiklerini ve iletişim süreçlerinde özgüvenli bir tavır sergileyebildiklerini ortaya koymaktadır.

“Kararsızım” diyenlerin oranı %8 ve “katılmıyorum” diyenlerin oranı %9,5’tir. Bu oranlar, azınlıkta kalan bir kesimin bu konuda tereddüt yaşadığını veya zaman zaman güvensizlik hissine kapıldığını göstermektedir. “Kesinlikle katılmıyorum” diyenlerin oranı ise yalnızca %0,7 olup oldukça düşük düzeydedir. Bu da özgüvensizlik yaşayan bireylerin sayısının çok az olduğunu ortaya koymaktadır.

Çizelge 12. “Farklı kültürdeki akranlarım hakkında bir kanıya varmadan önce beklemeyi tercih ederim.” Maddesine İlişkin Yüzdelik Dilim, Frekans Dağılımı ve Ortalama Bilgileri

Kültürlerarası Duyarlılık Testi	Frekans Dağılımı	Yüzdelik Dilim	Ortalama
Kesinlikle katılmıyorum	6	4.4	3.57
Katılmıyorum	14	10.2	
Kararsızım	40	29.2	
Katılıyorum	50	36.5	
Kesinlikle katılıyorum	27	19.7	
Toplam	137	100	

Bu madde, bireylerin kültürlerarası yargılama süreçlerinde ne kadar temkinli ve açık fikirli davrandıklarını ölçmektedir. “Katılıyorum” diyenlerin oranı %36,5 ve “kesinlikle katılıyorum” diyenlerin oranı %19,7 olup, toplamda %56.2 gibi önemli bir kesim, bu ifadeye olumlu yaklaşmaktadır. Bu durum, bireylerin farklı kültürel geçmişe sahip kişilere karşı hızlı yargılarda bulunmak yerine, gözlem yapmayı ve anlamayı tercih ettiğini göstermektedir.

Ancak, “kararsızım” diyenlerin oranı %29,2 ile oldukça yüksektir. Bu durum, katılımcıların önemli bir kısmının bu konuda net bir tutum geliştiremediğini ya da belirli durumlara göre değişken davrandığını düşündürmektedir. “Katılmıyorum” diyen %10,2’lik grup ve “kesinlikle katılmıyorum” diyen %4,4’lük grup ise toplamda %14,6’lık bir kesimin, farklı kültürlerden bireyleri hızlı yargılamaya eğilimli olduğunu gösterebilir.

Çizelge 13. “Farklı kültürlerden olan insanlarla birlikteyken genellikle cesaretim kırılır.” Maddesine İlişkin Yüzdelik Dilim, Frekans Dağılımı ve Ortalama Bilgileri

Kültürlerarası Duyarlılık Testi	Frekans Dağılımı	Yüzdelik Dilim	Ortalama
Kesinlikle katılmıyorum	8	5.8	3.99
Katılmıyorum	8	5.8	
Kararsızım	15	10.9	
Katılıyorum	53	38.7	
Kesinlikle katılıyorum	53	38.7	
Toplam	137	100	

Ters kodlama yapılmıştır.

Bu maddeye bakıldığında, katılımcıların “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” cevaplarının toplamı olan %77,4’lük oranın, bireylerin bu tür ortamlarda yaşadıkları içsel sorgulamaların ve farkındalıklarının yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, bireylerin kültürel farklılıklara karşı duyarlılığının güçlü

olduğunu ve bu etkileşimlerde doğru davranışı sergileme konusunda sorumluluk hissettiklerini düşündürebilir.

Katılımcıların, “katılmıyorum” (%11,6) ve “kesinlikle katılmıyorum” cevapları, onların farklı kültürel ortamlarda kendilerini güvende ve yeterince güçlü hissetmediklerini göstermektedir. Ayrıca “kararsızım” diyen %10,9’luk kesim, henüz yeterli deneyim yaşamamış olmakla birlikte bu alanda gelişime açık bir potansiyel taşımaktadır.

Çizelge 14. “Farklı kültürlerden olan insanlara karşı açık fikirliyimdir.” Maddesine İlişkin Yüzdelik Dilim, Frekans Dağılımı ve Ortalama Bilgileri

Kültürlerarası Testi	Duyarlılık	Frekans Dağılımı	Yüzdelik Dilim	Ortalama
Kesinlikle katılmıyorum		8	5.8	3.74
Katılmıyorum		11	8.0	
Kararsızım		25	18.2	
Katılıyorum		58	42.3	
Kesinlikle katılıyorum		35	25.5	
Toplam		137	100	

Bu madde, katılımcıların kültürel çeşitliliğe yönelik zihinsel esnekliklerini, yani önyargılardan ne kadar uzak olduklarını ve farklı görüşlere ne ölçüde açık olduklarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. “Katılıyorum” diyenlerin oranı %42,3, “kesinlikle katılıyorum” diyenlerin oranı %42,3’tir. Bu da toplamda %67,8’lik bir kesimin kendini açık fikirli olarak tanımladığını göstermektedir.

Ancak, “kararsızım” diyenlerin oranı %18,2’dir. Bu oran dikkate değerdir ve bireylerin bir kısmının kendilerini açık fikirli olarak görüp görmedikleri konusunda emin olamadığını göstermektedir.

“Katılmıyorum” diyenlerin oranı %8,0, “kesinlikle katılmıyorum” diyenlerin oranı ise %5.8’dir. Bu %13,8’lik kesim, açık fikirli olmadığını belirterek kültürel farklılıklar karşısında daha kapalı, sabit fikirli ya da eleştirel bir duruş sergileyebilirler.

Çizelge 15. “Farklı kültürlerden olan insanlarla iletişim kurarken nezaket kurallarına daha dikkat ederim.” Maddesine İlişkin Yüzdelik Dilim, Frekans Dağılımı ve Ortalama Bilgileri

Kültürlerarası Testi	Duyarlılık	Frekans Dağılımı	Yüzdelik Dilim	Ortalama
Kesinlikle katılmıyorum		3	2.2	3.98
Katılmıyorum		12	8.8	
Kararsızım		15	10.9	
Katılıyorum		62	45.3	
Kesinlikle katılıyorum		45	32.8	
Toplam		137	100	

Bu madde, bireylerin kültürlerarası iletişim sürecinde davranışsal farkındalık düzeyini ve sosyal uyum becerilerini ölçmektedir. “Katılıyorum” diyenlerin oranı %45,3, “kesinlikle katılıyorum” diyenlerin oranı ise %32,8’dir. Toplamda %78,1 gibi yüksek bir çoğunluk, farklı kültürlerden bireylerle iletişim kurarken nezakete daha fazla özen gösterdiğini ifade etmektedir.

“Kararsızım” diyenlerin oranı %10,9’dur. “Katılmıyorum” diyenlerin oranı %8,8, “kesinlikle katılmıyorum” diyenlerin oranı ise %2,2’dir. Bu sonuç onların farklı kültürlerle iletişimde özel bir özen göstermediğini ifade etmektedir. Bunun nedeni kültürel farkındalık eksikliği olabileceği gibi bireyin kendi normlarını evrensel kabul etmesinden de kaynaklanabilir.

Çizelge 16. “Farklı kültürlerden olan insanlarla iletişim kurarken genellikle kendimi yararsız hissederim.” Maddesine İlişkin Yüzdelik Dilim, Frekans Dağılımı ve Ortalama Bilgileri

Kültürlerarası Testi	Duyarlılık	Frekans Dağılımı	Yüzdelik Dilim	Ortalama
Kesinlikle katılmıyorum		4	2.9	3.82
Katılmıyorum		21	15.3	
Kararsızım		21	15.3	
Katılıyorum		41	29.9	
Kesinlikle katılıyorum		50	36.5	
Toplam		137	100	

Ters kodlama yapılmıştır.

Ters kodlama dikkate alındığında, “katılmıyorum” (%15,3) ve “kesinlikle katılmıyorum” (%2,9) cevaplarını veren bireylerin, kültürlerarası iletişimde yüksek düzeyde öz-yeterlik algısına ve psikolojik dayanıklılığa sahip oldukları söylenebilir. Bu bireyler, farklı kültürel ortamlarda kendilerini yeterli, etkili ve özgüvenli şekilde ifade etme eğilimindedir.

“Kararsızım” diyen %15,3'lük kesim ise bu alanda belirsizlik yaşadığını ve gelişime açık olduklarını düşündürmektedir.

Ters kodlama dikkate alındığında, “katılıyorum” (%29,9) ve “kesinlikle katılıyorum” (%36,5) cevapları ise yüzeyde olumsuz gibi görünse de aslında bireylerin kültürlerarası iletişimde kendilerini yeterli ve güçlü hissettiklerini yansıtmaktadır. Bu oranlar, katılımcıların önemli bir bölümünün kültürlerarası ortamlarda kendilerine güven duyduklarını ve iletişimde etkili olduklarını düşündüklerini göstermektedir.

Çizelge 17. “Farklı kültürlerden olan insanların davranış biçimlerine saygı duyarım.” Maddesine İlişkin Yüzdelik Dilim, Frekans Dağılımı ve Ortalama Bilgileri

Kültürlerarası Testi	Duyarlılık	Frekans Dağılımı	Yüzdelik Dilim	Ortalama
Kesinlikle katılmıyorum		0	0	4.19
Katılmıyorum		10	7.3	
Kararsızım		18	13.1	
Katılıyorum		45	32.8	
Kesinlikle katılıyorum		64	46.7	
Toplam		137	100	

Bu madde aracılığıyla katılımcıların kültürel farklılıklara karşı gösterdikleri saygı düzeyi ile toplumsal çeşitliliğe yönelik kabul becerileri değerlendirilmektedir. “Kesinlikle katılıyorum” diyenlerin oranı %46,7, “katılıyorum” diyenlerin oranı ise %32,8'dir. Toplamda %79,5 gibi yüksek bir oran, bireylerin farklı kültürlere ait davranış kalıplarına saygı duyduğunu ifade etmektedir.

“Kararsızım” diyenlerin oranı %13,1'dir. Bu oran, bazı bireylerin bu konuda hâlâ net bir tutum geliştirmediklerini belki de farklı kültürlere ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadığını düşündürülebilir. “Katılmıyorum” diyenlerin oranı %7,3, “kesinlikle katılmıyorum” oranı ise %0'dır. Bu da bu maddeye karşı açıkça olumsuz bir tutum sergileyen bireylerin neredeyse yok denecek kadar az olduğunu gösterir.

Çizelge 18. “Farklı kültürlerden olan insanlarla iletişim kurarken olabildiğince çok bilgi edinmeye çalışırım.” Maddesine İlişkin Yüzdelik Dilim, Frekans Dağılımı ve Ortalama Bilgileri

Kültürlerarası Testi	Duyarlılık	Frekans Dağılımı	Yüzdelik Dilim	Ortalama
Kesinlikle katılmıyorum		11	8.0	3.85
Katılmıyorum		8	5.8	
Kararsızım		12	8.0	
Katılıyorum		65	47.4	
Kesinlikle katılıyorum		41	29.9	
Toplam		137	100	

Bu madde, bireylerin kültürlerarası iletişim sürecine yaklaşım biçimlerini; özellikle merak, öğrenmeye açıklık ve bilgi edinme istekliliği gibi bilişsel boyutları ölçmektedir. “Katılıyorum” diyenlerin oranı %47,4, “kesinlikle katılıyorum” diyenlerin oranı ise %29,9’dur. Toplamda %77,3 oranında katılımcı, iletişim sürecinde karşısındaki kişinin kültürel geçmişine karşı merak duyduğunu ifade etmiştir. Bu olumlu bir göstergedir. Bilgi edinmeye açık bireylerin, empatik yaklaşım geliştirebilecekleri böylece önyargılardan uzaklaşarak iletişimde daha sağlıklı ilişkiler kuracakları düşünülmektedir. “Kararsızım” diyenlerin oranı %8, “katılmıyorum” diyenlerin oranı %5,8, “kesinlikle katılmıyorum” diyenlerin oranı ise %8’dir. Bu toplamda %13,8’lik kesim, iletişim sırasında bilgi edinmeye çalışmadığını belirtmektedir. Bu bireylerin bazı durumlarda yüzeysel iletişim kurmaya eğilimli olabilecekleri düşünülebilir.

Çizelge 19. “Farklı kültürlerden olan insanların görüşlerini kabul edemem.” Maddesine İlişkin Yüzdelik Dilim, Frekans Dağılımı ve Ortalama Bilgileri

Kültürlerarası Testi	Duyarlılık	Frekans Dağılımı	Yüzdelik Dilim	Ortalama
Kesinlikle katılmıyorum		9	6.6	3.77
Katılmıyorum		11	8.0	
Kararsızım		28	20.4	
Katılıyorum		43	31.4	
Kesinlikle katılıyorum		46	33.6	
Toplam		137	100	

Ters Kodlanmış

Bu madde ters kodlama gerektirdiğinden “katılmıyorum” (%8,0) ve “kesinlikle katılmıyorum” (%6,6) şeklinde cevap veren toplam %14,6 oranındaki katılımcının, farklı kültürel bakış açılarına kapalı bir tutuma sahip olduğu söylenebilir.

Ayrıca “kararsızım” cevabını veren %20,4’lük kesim, bu konuda henüz net bir tutum geliştirmemiş olmakla birlikte, açık görüşlülüğe doğru gelişim potansiyeli taşıyan bireyleri işaret edebilir. Öte yandan, “katılıyorum” (%31,4) ve “kesinlikle katılıyorum” (%33,6) diyen toplam %65 oranındaki katılımcının farklı kültürlerden insanların görüşlerine açık oldukları ve onları kabul etme eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır.

Çizelge 20. “İletişimimiz boyunca kültürel olarak farklı olan akranlarımla imalı yorumlarına karşı hassasımdır. Maddesine İlişkin Yüzdelik Dilim, Frekans Dağılımı ve Ortalama Bilgileri

Kültürlerarası Testi	Duyarlılık	Frekans Dağılımı	Yüzdelik Dilim	Ortalama
Kesinlikle katılmıyorum		7	5.1	2.96
Katılmıyorum		31	22.6	
Kararsızım		69	50.4	
Katılıyorum		23	16.8	
Kesinlikle katılıyorum		7	16.8	
Toplam		137	100	

Bu madde, bireylerin kültürlerarası iletişim sürecinde karşı tarafın dolaylı, örtük veya imalı mesajlarına karşı duyarlılık düzeyini ölçmektedir. Cevap dağılımına bakıldığında “Kararsızım” %50.4 ile çok yüksek düzeydedir. “Katılmıyorum” oranı %22.6, “katılıyorum” oranı %16.8, “kesinlikle katılıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” oranları %5.1 ve %16.8 düzeyindedir. Ortalama puan ise 2.96’dır. Katılımcılar nötr bir çizgiye yakındır.

Bu veriler, çoğu bireyin bu konuda net bir farkındalık geliştiremediğini veya bu tür iletişim tarzlarına çok sık maruz kalmadığını düşündürmektedir. Katılımcılar, imalı ifadeleri fark edemiyor olabilir ya da fark ettiklerinde buna nasıl tepki vermeleri gerektiği konusunda emin değillerdir. Bu sebeple onların genel anlamda kararsız veya temkinli oldukları düşünülebilir.

Çizelge 21. “Kendi kültürümün diğer kültürlerden daha iyi olduğunu düşünürüm.” Maddesine İlişkin Yüzdelik Dilim, Frekans Dağılımı ve Ortalama Bilgileri

Kültürlerarası Testi	Duyarlılık	Frekans Dağılımı	Yüzdelik Dilim	Ortalama
Kesinlikle katılmıyorum		21	15.3	2.96
Katılmıyorum		30	21.9	
Kararsızım		40	29.2	
Katılıyorum		26	19.0	
Kesinlikle katılıyorum		20	14.6	
Toplam		137	100	

Ters kodlama yapılmıştır.

Bu madde ters kodlama içerdiğinden, “katılmıyorum” (%21,9) ve “kesinlikle katılmıyorum” (%15,3) cevapları birlikte değerlendirildiğinde, toplamda %37,2’lik önemli bir kesim, kendi kültürünü diğerlerinden üstün görmediğini ve kültürel çeşitliliğe saygılı bir tutum sergilediğini ortaya koymaktadır. Bu bireyler, kültürlerarası anlayış ve kapsayıcılık açısından güçlü bir öz farkındalık geliştirmiştir.

Ayrıca “kararsızım” diyen %29,2’lik dikkat çekici oran, bireylerin kültürel kimlikleriyle gurur duyarken aynı zamanda diğer kültürlerle de saygı gösterme arayışında olduklarını düşündürmektedir. Bu kararsızlık, aslında bireylerin kültürel üstünlük fikrini sorguladıklarını ve evrensel değerlere yönelme eğiliminde olduklarını gösteren önemli bir işaret olarak yorumlanabilir.

Çizelge 22. “İletişimimiz boyunca kültürel olarak farklı olan akranlarıma genellikle olumlu yaklaşırım.” Maddesine İlişkin Yüzdelik Dilim, Frekans Dağılımı ve Ortalama Bilgileri

Kültürlerarası Testi	Duyarlılık	Frekans Dağılımı	Yüzdelik Dilim	Ortalama
Kesinlikle katılmıyorum		5	3.6	3.93
Katılmıyorum		9	6.6	
Kararsızım		19	13.9	
Katılıyorum		61	44.5	
Kesinlikle katılıyorum		43	31.4	
Toplam		137	100	

Bu madde, bireylerin kültürlerarası etkileşimde ne ölçüde pozitif ve yapıcı bir tutum benimsediklerini ölçmektedir. “Katılıyorum” diyenlerin oranı %44,5, “kesinlikle katılıyorum” diyenlerin oranı ise %31,4’tür. Bu da toplamda %75,9’luk bir kesimin, kültürel olarak farklı bireylere karşı genel olarak olumlu bir yaklaşım sergilediğini ortaya koymaktadır. “Kararsızım” diyenlerin oranı %13,9’dur. Bu oran, bireylerin bazı durumlarda ya da belli kişi gruplarına karşı tutumlarının değişkenlik gösterebildiğini düşündürmektedir. Bu kararsızlık, henüz yeterli etkileşim yaşamamış bireylerde gözlemlenebilecek doğal bir geçiş süreci olabilir. Olumsuz tutum bildirenler ise daha az sayıdadır: “Katılmıyorum” diyenlerin oranı %6.6, “kesinlikle katılmıyorum” diyenlerin oranı ise %3,6’dır. Bu küçük grup, kültürel olarak farklı bireylerle iletişimde çekingenlik, önyargı ya da mesafe hissi taşıyor olabilir.

Çizelge 23. “Kültürel olarak farklı insanlarla uğraşmak zorunda kalacağım durumlardan kaçınırım.” Maddesine İlişkin Yüzdelik Dilim, Frekans Dağılımı ve Ortalama Bilgileri

Kültürlerarası Testi	Duyarlılık	Frekans Dağılımı	Yüzdelik Dilim	Ortalama
Kesinlikle katılmıyorum		5	3.6	3.62
Katılmıyorum		23	16.8	
Kararsızım		20	14.6	
Katılıyorum		60	43.8	
Kesinlikle katılıyorum		29	21.2	
Toplam		137	100	

Ters kodlama yapılmıştır.

Bu madde ters kodlandığından, “katılmıyorum” (%16,8) ve “kesinlikle katılmıyorum” (%3,6) cevaplarını veren toplam %20,4'lük kesim, kültürel farklılık içeren etkileşimlerden kaçındığını ifade etmektedir.

“Kararsızım” cevabını veren %14,6'lık katılımcı grubu ise, kültürlerarası etkileşimler karşısında net bir tutum geliştirememiştir.

Öte yandan, “katılıyorum” (%43,8) ve “kesinlikle katılıyorum” (%21,2) cevaplarını veren toplam %65 oranındaki katılımcı, kültürel olarak farklı bireylerle karşılaşmaktan kaçınma eğiliminde değildir.

Çizelge 24. “Kültürel olarak farklı olan akranlarıma karşı anlayışımı, genellikle sözlü/sözsüz iletişim ile belli ederim.” Maddesine İlişkin Yüzdelik Dilim, Frekans Dağılımı ve Ortalama Bilgileri

Kültürlerarası Testi	Duyarlılık	Frekans Dağılımı	Yüzdelik Dilim	Ortalama
Kesinlikle katılmıyorum		2	1.5	3.58
Katılmıyorum		15	10.9	
Kararsızım		41	29.9	
Katılıyorum		59	43.1	
Kesinlikle katılıyorum		20	14.6	
Toplam		137	100	

Bu maddeye, “Katılıyorum” diyenlerin oranı %43,1, “kesinlikle katılıyorum” diyenlerin oranı ise %14,6'dır. Toplamda %57,7 oranında katılımcı, bu tür iletişim yollarıyla anlayışlı bir tutum sergilediğini ifade etmektedir.

“Kararsızım” diyenlerin oranı %29,9'dur. Bu oldukça yüksek bir veridir ve dikkat çekicidir. Bu kararsızlık, bireylerin kendi davranışlarının karşı tarafta ne ölçüde anlaşıldığına dair net bir içgörüye sahip olmadıklarını veya sözlü/sözsüz iletişimi bilinçli olarak kullanmadıklarını düşündürebilir.

“Katılmıyorum” diyenlerin oranı %10,9, “kesinlikle katılmıyorum” diyenlerin oranı ise %1.5'tir. Bu oranlar, iletişim yönünden zayıf bireylerin sayısının görece az olduğunu göstermektedir.

Çizelge 25. “Kültürel olarak farklı olan akranlarımla aramızdaki farklılıklardan keyif alırım.” Maddesine İlişkin Yüzdelik Dilim, Frekans Dağılımı ve Ortalama Bilgileri

Kültürlerarası Testi	Duyarlılık	Frekans Dağılımı	Yüzdelik Dilim	Ortalama
Kesinlikle katılmıyorum		5	3.6	3.90
Katılmıyorum		15	10.9	
Kararsızım		19	13.9	
Katılıyorum		48	35.0	
Kesinlikle katılıyorum		50	36.5	
Toplam		137	100	

Bu madde, bireylerin kültürel çeşitliliği sadece “kabullenmekle” kalmayıp onu bir öğrenme, gelişme ve keyif alma fırsatı olarak görüp görmediklerini ölçmektedir. “Katılıyorum” diyenlerin oranı %35.0, “kesinlikle katılıyorum” diyenlerin oranı %36.5’tir. Toplamda %71.5’lik oldukça yüksek bir oran, kültürel farklılıkları pozitif bir kaynak olarak görmektedir. Bu tutum, kültürlerarası iletişimin ileri aşamalarından biri olan takdir (appreciation stage) düzeyine işaret etmektedir.

“Kararsızım” diyenlerin oranı %13.9’dur. “Katılmıyorum” cevabı %10.9, “kesinlikle katılmıyorum” ise %3.6’dır. Yani toplamda %14.5 oranında bir kesim, kültürel farklılıklardan keyif almak bir yana, bu durumdan rahatsızlık duyabileceğini belirtmektedir.

2. Anket Maddelerine Yönelik Normal Dağılım Test Bulguları

Araştırma kapsamında elde edilen nicel verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel testlerin türü, öncelikle verilerin dağılım özelliklerine bağlı olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda, Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğine ait her bir madde için normal dağılım varsayımının sağlanıp sağlanmadığı değerlendirilmiştir.

Yapılan analizlerde aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık, basıklık ve Kolmogorov-Smirnov test istatistiklerinden yararlanılmıştır. Aşağıda, ölçek maddelerine ilişkin normal dağılım test sonuçları boyutlar kapsamında sunulmuştur.

İletişimde sorumluluk boyutu, bireylerin farklı kültürlerden gelen kişilerle iletişim kurarken sorumluluk alma düzeylerini yansıtmaktadır. Katılımcıların, kültürel çeşitliliğe karşı tutumları ve iletişim süreçlerinde ne denli bilinçli davrandıkları bu

kapsamda değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, ölçek maddelerine verilen cevapların normal dağılım özellikleri aşağıda sunulmuştur:

Çizelge 26. İletişimde Sorumluluk Boyutundaki Maddelere Ait Normal Dağılım Analizi (Boyut1- İletişimde Sorumluluk)

No	Madde	$\bar{x}$	SS	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov
1	Farklı kültürlerden olan insanlarla iletişimde bulunmaktan hoşlanırım.	4.37	.099	-2.093	3.870	0.343 (0.000)
11	Farklı kültürdeki akranlarım hakkında bir kaniya varmadan önce beklemeyi tercih ederim.	3.57	.090	-.509	-.189	0.220 (0.000)
13	Farklı kültürlerden olan insanlara karşı açık fikirliyimdir.	3.74	.095	-.882	.243	0.273 (0.000)
21	İletişimimiz boyunca kültürel olarak farklı olan akranlarıma genellikle olumlu yaklaşırım.	3.93	.087	-1.079	.904	0.285 (0.000)
22	Kültürel olarak farklı insanlarla uğraşmak zorunda kalacağım durumlardan kaçınırım.	3.62	.094	-.625	-.478	0.284 (0.000)
23	Kültürel olarak farklı olan akranlarıma karşı anlayışımı, genellikle sözlü/sözsüz iletişim ile belli ederim.	3.58	.079	-.394	-.174	0.251 (0.000)
24	Kültürel olarak farklı olan akranlarımla aramızdaki farklılıklardan keyif alırım.	3.90	.096	-.892	-.045	0.251 (0.000)

Bu boyuttaki maddelerin çarpıklık değerleri incelendiğinde, çoğunun -1.0 değerinden düşük olduğu görülmektedir. Özellikle 1. madde (-2.093) oldukça belirgin negatif çarpıklık sergilerken bu durum dağılımın sola çarpık olduğunu göstermektedir. Basıklık değerleri incelendiğinde ise 1. madde (3.870) gibi bazı maddelerin basıklık değerleri +1.0'ın oldukça üzerindedir ve bu da dağılımın sivrililiğini artırmaktadır. Diğer maddelerin çoğu da çarpıklık açısından -1.0 sınırının dışına taşmaktadır (örn. madde 21: -1.079).

Bu durum, verilerin normal dağılıma uygun olmadığını göstermektedir. Nitekim, Kolmogorov-Smirnov testlerinin tümünde $p < .05$ bulunmuş ve bu da her bir maddenin dağılımının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde normalden saptığını göstermektedir.

Sonuç olarak bu boyut kapsamındaki veriler normal dağılım varsayımını karşılamamakta olup parametrik olmayan testlerin tercih edilmesi önerilir.

Çizelge 27. Kültürel Farklılıklara Saygı Boyutundaki Maddelere Ait Normal Dağılım Analizi

No	Madde	$\bar{x}$	ss	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov
2	Diğer kültürlerden olan insanların dar görüşlü olduğunu düşünürüm.	3.56	0.101	-.621	-.353	0.257 (0.000)
7	Farklı kültürlerden olan insanlarla birlikte olmaktan hoşlanmam.	4.09	.109	-1.320	.478	0.308 (0.000)
8	Farklı kültürlerden olan insanların değerlerine saygı duyarım.	4.36	.089	-1.834	2.753	0.352 (0.000)
16	Farklı kültürlerden olan insanların davranış biçimlerine saygı duyarım.	4.19	.079	-.949	-.022	0.276 (0.000)
18	Farklı kültürlerden olan insanların görüşlerini kabul edemem.	3.77	.102	-.806	-.153	0.225 (0.000)
20	Kendi kültürümün diğer kültürlerden daha iyi olduğunu düşünürüm.	2.96	.109	.061	-.970	0.150 (0.000)

Bu boyutta yer alan maddelerin çarpıklık değerleri genel olarak negatif yönde olup, -1.0 sınırını aşan durumlar dikkat çekicidir. Özellikle 8. madde (-1.834) güçlü bir negatif çarpıklık sergilemekte, aynı zamanda basıklık değeri de (+2.753) anlamlı şekilde yüksek çıkmaktadır. Bu iki değer birlikte, dağılımın hem sola çarpık hem de sivri olduğunu ortaya koymaktadır.

Diğer maddelerdeki çarpıklık ve basıklık değerleri de bazı durumlarda ± 1.0 sınırının dışındadır (örn. madde 7: çarpıklık = -1.320, madde 16: çarpıklık = -.949). Kolmogorov-Smirnov test sonuçlarının tamamı $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır. Bu da normal dağılım varsayımının tüm maddeler için reddedilmesini gerektirir. Sonuç olarak bu boyut altındaki veriler için de non-parametrik yöntemlerin uygulanması daha uygundur.

Çizelge 28. İletişimde Kendine Güvenme Boyutundaki Maddelere Ait Normal Dağılım Analizi

N o	Madde	$\bar{x}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov
3	Farklı kültürlerden olan insanlarla iletişim kurarken kendimden oldukça eminimdir.	3.93	0.77	-1,094	1,783	0.295 (0.000)
4	Farklı kültürlerden olan insanların karşısında konuşmakta çok zorlanırım.	3.87	0.088	-1,025	0,503	0.324 (0.000)
5	Farklı kültürlerden olan insanlarla iletişim kurarken her zaman ne söyleyeceğimi bilirim.	3.35	0.098	-.220	-.542	0.202 (0.000)
6	Farklı kültürlerden olan insanlarla iletişim kurarken oldukça sosyal olabilirim.	3.81	.090	-.874	.266	0.279 (0.000)
10	Farklı kültürlerden olan insanlarla iletişim kurarken kendime güvenirim.	4.01	.078	-1.020	0.762	0.314 (0.000)

Bu boyutta yer alan maddelerin çarpıklık değerleri -1.094 ile -.220 arasında değişmektedir. Özellikle madde 3 (-1.094) ve madde 4 (-1.025) gibi ifadelerde çarpıklık değeri -1.0 sınırının altında kalmakta ve sola çarpık bir dağılımı işaret etmektedir. Bu maddelere ait basıklık değerleri de (örn. madde 3: 1.783) +1.0'ın üstündedir. Bu durum, verilerin simetrik ve düz değil, uç değerlerin daha yoğun olduğu sivri dağılımlar sergilediğini göstermektedir.

Diğer maddelerin çoğunda da çarpıklık değerleri -1.0'a yakın veya üzerinde seyretmektedir. Tüm maddelere ait Kolmogorov Smirnov test sonuçları istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .05$) ve bu durum normal dağılım varsayımının sağlanmadığını göstermektedir. Bu nedenle bu boyut için de parametrik olmayan analiz tekniklerinin kullanılması gerekmektedir.

Çizelge 29 İletişimde Dikkatli Olma Boyutundaki Maddelere Ait Normal Dağılım Analizi

No	Madde	$\bar{x}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov
14	Farklı kültürlerden olan insanlarla iletişim kurarken nezaket kurallarına daha dikkat ederim.	3.98	.085	-1.054	.699	.290 (0.000)
17	Farklı kültürlerden olan insanlarla iletişim kurarken olabildiğince çok bilgi edinmeye çalışırım.	3.85	.099	-1.225	.840	.324 (0.000)
19	İletişimimiz boyunca kültürel olarak farklı olan akranlarımla imalı yorumlarına karşı hassasımdır.	2.94	.077	.116	.231	.255 (0.000)

Bu boyutta da benzer şekilde, çarpıklık değerleri genellikle -1.0'ın altındadır. Özellikle 17. madde (-1.225) ve 14. madde (-1.054) için bu durum belirgindir ve verilerin sola çarpık olduğunu ortaya koymaktadır. Bu maddelerdeki basıklık değerleri ise .699 ve .840 gibi +1.0'a yakın değerlerde olup dağılımın sivri (leptokurtik) bir yapı sergilediğini göstermektedir. Öte yandan 19. madde çarpıklık (.116) ve basıklık (.231) değerleriyle ± 1.0 aralığında kalmakta ve normal dağılıma daha yakın bir görünüm sergilemektedir. Ancak genel bütünlük açısından tüm boyutta Kolmogorov-Smirnov testlerinin tamamı anlamlı çıkmıştır ($p < .05$) ve normal dağılım varsayımı reddedilmiştir. Bu nedenle dikkatli olma boyutunda da parametrik olmayan analizlerin tercih edilmesi gerekmektedir.

Çizelge 30. İletişimden Hoşlanma Boyutundaki Maddelere Ait Normal Dağılım Analizi

No	Madde	$\bar{x}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov
9	Farklı kültürlerden olan insanlarla iletişim kurarken kolayca telaşlanırım.	3.50	0.089	-.502	-.386	0,259 (0.000)
12	Farklı kültürlerden olan insanlarla birlikteyken genellikle cesaretim kırılır.	3.99	0.101	-1.230	.922	0,279 (0.000)
15	Farklı kültürlerden olan insanlarla iletişim kurarken genellikle kendimi yararsız hissederim.	3.82	0.100	-.670	-.661	0,226 (0.000)

Bu boyuttaki tüm maddelerde çarpıklık değerleri negatif yönde olup, madde 12 (-1.230) belirgin sola çarpık bir dağılıma sahiptir. Basıklık değeri de (.922) +1.0'a yakın düzeydedir ve bu da dağılımın sivri yapısını gösterir. Diğer maddelerdeki çarpıklık değerleri (-.502, -.670) ± 1.0 aralığında kalmakla birlikte, hala negatif eğilimli bir dağılım söz konusudur. Basıklık değerleri de genellikle -.661 ile .922 arasında değişmekte olup ± 1.0 sınırlarını çoğunlukla aşmamaktadır. Buna rağmen Kolmogorov-Smirnov testlerinin tümü $p < .05$ ile anlamlı bulunmuş yani tüm maddeler normal dağılım varsayımını ihlal etmektedir. Dolayısıyla bu boyut için de parametrik olmayan yöntemlerin kullanımı daha uygun olacaktır.

Araştırmada kullanılan Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğine ait beş boyut kapsamında yer alan maddelere ilişkin normal dağılım analizi, çarpıklık, basıklık ve Kolmogorov-Smirnov test istatistikleri üzerinden değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, genel olarak maddelere verilen cevapların normal dağılım varsayımını karşılamadığını ortaya koymaktadır.

İletişimde Sorumluluk boyutunda yer alan maddelerin çoğunda çarpıklık değerleri -1.0'ın altında olup verilerin sola çarpık dağıldığını göstermektedir. Özellikle birinci maddeye ilişkin çarpıklık (-2.093) ve basıklık (3.870) değerleri, dağılımın ciddi şekilde normalden saptığını ortaya koymaktadır. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları da tüm maddeler için $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu da normal dağılım varsayımının reddedilmesini gerektirmektedir.

Benzer şekilde, Kültürel Farklılıklara Saygı boyutunda da tüm maddeler için çarpıklık değerlerinin negatif yönde olduğu ve bazı durumlarda -1.0 sınırını geçtiği görülmektedir. Örneğin, 8. maddeye ait çarpıklık (-1.834) ve basıklık (2.753) değerleri, dağılımın yüksek düzeyde sola çarpık ve sivri (leptokurtik) olduğunu göstermektedir. Kolmogorov-Smirnov test sonuçları da tüm maddelerde anlamlıdır ($p < .05$), bu da parametrik testlerin kullanılabilirliğini sınırlandırmaktadır.

İletişimde Kendine Güvenme boyutunda da benzer bir eğilim gözlenmiştir. Özellikle madde 3 (çarpıklık = -1.094) ve madde 4 (çarpıklık = -1.025) için çarpıklık değerlerinin -1.0 sınırını aşması dağılımın simetrik olmadığını ortaya koymaktadır. Kolmogorov-Smirnov testleri bu boyutta da anlamlı sonuçlar vermiştir.

İletişimde Dikkatli Olma boyutuna ilişkin veriler de ağırlıklı olarak negatif çarpıklık göstermektedir. En yüksek sapma 17. maddede gözlenmektedir (çarpıklık = -1.225). Diğer yandan 19. maddeye ait çarpıklık ve basıklık değerleri ± 1.0 aralığında yer almakla birlikte, tüm boyut genelinde normal dağılım varsayımı ihlal edilmiştir.

Son olarak, İletişimden Hoşlanma boyutunda yer alan üç maddenin tamamında da çarpıklık değerleri negatif yönlüdür. Özellikle madde 12'nin çarpıklık değeri (-1.230), dikkat çeken bir sapmaya işaret etmektedir. Basıklık değerleri ise genellikle ± 1.0 sınırları içerisinde kalmasına rağmen Kolmogorov-Smirnov testlerinin tümünde p değerlerinin .000 olması normal dağılım varsayımının reddedilmesini zorunlu kılmaktadır.

Bu bulgular ışığında, her bir boyutta yer alan maddelerin dağılımı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde normalden sapmaktadır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin çoğu durumda ± 1.0 sınırlarını aşması, buna ek olarak Kolmogorov-Smirnov testlerinin tüm maddelerde anlamlı çıkması, parametrik analiz tekniklerinin kullanılabilirliğini sınırlandırmaktadır.

3. Katılımcıların Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyi Faktörlerindeki Farklılık Testi Bulguları

Bu bölümde, katılımcıların kültürlerarası duyarlılık düzeylerine ilişkin beş temel boyutta (iletişimde sorumluluk, kültürel farklılıklara saygı, iletişimde kendine güvenme, iletişimde dikkatli olma ve iletişimden hoşlanma) anlamlı farklılıklar olup olmadığı çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Cinsiyet, yaş, bilinen dil sayısı, Türkçe dil seviyesi, Türkçe öğrenilen yer, bölge ve Türkiye'de ikamet süresi değişkenleri temelinde yapılan analizlerde non-parametrik testler kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, bazı değişkenlerin kültürlerarası duyarlılık üzerinde belirleyici etkiler oluşturduğunu, bazılarının ise anlamlı farklılık yaratmadığını ortaya koymaktadır.

a. İletişimde Sorumluluk Boyutuna İlişkin Farklılık Testi Bulguları

Çizelge 31. Cinsiyete Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Mann-Whitney U Testi)-

	Gruplar	Örneklem Sayısı	Ortalama Sıra	Mann Whitney U Değeri	Z Değeri	p Değeri
Cinsiyet	Kadın	51	91,16	1063,00	-5,053	0,000
	Erkek	86	55,86			

Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, kadın katılımcıların “iletişimde sorumluluk” boyutundaki kültürel duyarlılık düzeyleri ($\bar{x} = 91,16$) erkek katılımcılara ($\bar{x} = 55,86$) kıyasla anlamlı derecede daha yüksektir ($U = 1063,00$, $Z = -5,053$, $p = 0,000 < 0,01$). Bu bulgu, kadın bireylerin kültürlerarası etkileşimlerde daha fazla iletişim sorumluluğu hissettiklerini ve bu yönde daha duyarlı davrandıklarını ortaya koymaktadır.

Çizelge 32. Yaş Gruplarına Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Mann-Whitney U Testi)

	Gruplar	Örneklem Sayısı	Ortalama Sıra	Mann Whitney U Değeri	Z Değeri	p Değeri
Yaş	15-17	71	62,17	1856,00	-2.098	0,036
	18-20	66	76,35			

15–17 yaş grubundaki bireylerin sıra ortalaması 62,17, 18–20 yaş grubunun ise 76,35’tir. Mann-Whitney U testi sonucunda p değeri 0,036 olarak bulunmuş ve bu değer %5 anlamlılık düzeyinde anlamlıdır. Bu durum, yaş ilerledikçe bireylerin “iletişimde sorumluluk” boyutundaki duyarlılıklarının arttığını ve daha bilinçli bir kültürlerarası iletişim geliştirdiklerini göstermektedir.

Çizelge 33. Türkçe Öğrenilen Yere Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Mann-Whitney U Testi)

	Gruplar	Örneklem Sayısı	Ortalama Sıra	Mann Whitney U Değeri	Z Değeri	p Değeri
Türkçe Öğrenilen Yer	Okul	128	68,69	575,00	-0,009	0,993
	Kurs	9	69,11			

Katılımcıların Türkçeyi okulda veya kursta öğrenmiş olmaları, iletişimde sorumluluk boyutundaki kültürel duyarlılık düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmamıştır ($p = 0,993 > 0,05$). Bu bulgu, öğrenme ortamının iletişim sorumluluğu bağlamında farkındalık düzeyini belirlemede tek başına etkili bir değişken olmadığını göstermektedir.

Çizelge 34. Bölgelere Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Kruskal-Wallis H Testi)

	Gruplar	Örneklem Sayısı	Ortalama Sıra	Ki Kare	p Değeri
Bölge	Afrika	60	66,95	2,580	0,630
	Asya	44	70,68		
	Avrupa	21	62,62		
	Orta Doğu	7	83,57		
	Uzak Doğu	5	85,20		

Bölgelere göre gruplar arasında “iletişimde sorumluluk” boyutuna ilişkin kültürel duyarlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($\chi^2 = 2,580$, $p = 0,630 > 0,05$). Bu bulgu, katılımcıların köken aldıkları coğrafi bölgelere göre iletişim sorumluluğu farkındalıklarının benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

Çizelge 35. Bilinen Dil Sayısına Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Kruskal-Wallis H Testi)

	Gruplar	Örneklem Sayısı	Ortalama Sıra	Ki Kare	p Değeri
Bilinen Dil Sayısı	2	57	64,72	5,881	0,048
	3	66	67,62		
	4	14	92,93		

Katılımcıların bildikleri dil sayısına göre “iletişimde sorumluluk” boyutunda kültürel duyarlılık düzeyleri %10 anlamlılık düzeyinde farklılık göstermektedir ($\chi^2 = 5,881$, $p = 0,048 < 0,05$). Özellikle 4 dil bilen bireylerin ortalama sıra değeri ($\bar{x} = 92,93$) dikkate alındığında çok dilliliğin bireylerde daha yüksek iletişim sorumluluğu farkındalığıyla ilişkili olabileceği görülmektedir.

Çizelge 36. Türkçe Dil Seviyesine Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Kruskal-Wallis H Testi)

	Gruplar	Örneklem Sayısı	Ortalama Sıra	Ki Kare	p Değeri
Türkçe Dil Seviyesi	1	-	-	7,271	0,026
	2	-	-		
	3	87	62,10		
	4	46	81,01		
	5	4	81,00		

Katılımcıların Türkçe dil yeterlilik düzeylerine göre “iletişimde sorumluluk” boyutundaki kültürel duyarlılık düzeylerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($\chi^2 = 7,271$, $p = 0,026 < 0,05$). Üst düzeyde Türkçe bilen bireylerin (4. ve 5. seviye) daha

yüksek sıra ortalamasına sahip olmaları, dil yeterliliği ile iletişimde sorumluluk farkındalığı arasında pozitif bir ilişki olabileceğini göstermektedir. Bu bulgu, dil yeterliliğinin kültürlerarası duyarlılığın gelişiminde önemli bir belirleyici olabileceğini ortaya koymaktadır.

Çizelge 37. Türkiye’de İkamet Süresine Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Kruskal-Wallis H Testi)

	Gruplar	Örneklem Sayısı	Ortalama Sıra	Ki Kare	p Değeri
İkamet Süresi	2	48	61,66	3,299	0,192
	3	34	68,35		
	4	55	75,81		

Katılımcıların Türkiye’deki ikamet süresi ile “iletişimde sorumluluk” boyutundaki kültürel duyarlılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\chi^2 = 3,299$, $p = 0,192 > 0,05$). Bu bulgu, ikamet süresinin kültürel iletişim sorumluluğunu tek başına belirlemede yeterli olmayacağını ve diğer sosyal etkileşim değişkenlerinin de dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

b. Kültürel Farklılıklara Saygı Boyutuna İlişkin Farklılık Testi Bulguları

Çizelge 38. Cinsiyete Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Mann-Whitney U Testi)

	Gruplar	Örneklem Sayısı	Ortalama Sıra	Mann Whitney U Değeri	Z Değeri	p Değeri
Cinsiyet	Kadın	51	88,68	1189,500	-4,486	0,000
	Erkek	86	57,33			

Kadın katılımcıların (Ort. sıra = 88,68), erkek katılımcılara (Ort. sıra = 57,33) kıyasla kültürel farklılıklara saygı boyutunda anlamlı düzeyde daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir ($U = 1189,500$; $p < .001$). Bu bulgu, kadın bireylerin kültürel farklılıklara karşı daha duyarlı ve saygılı bir tutum geliştirme eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Çizelge 39. Yaş Gruplarına Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Mann-Whitney U Testi)

	Gruplar	Örneklem Sayısı	Ortalama Sıra	Mann Whitney U Değeri	Z Değeri	p Değeri
Yaş	15-17	71	62,58	1881,000	-1,972	0,049
	18-20	66	75,91			

18-20 yaş grubundaki bireylerin (Ort. sıra = 75,91), 15-17 yaş grubundaki bireylere (Ort. sıra = 62,58) göre kültürel farklılıklara saygı düzeylerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır ($U = 1881,000$; $p = .049$). Bu durum, yaşın artmasıyla birlikte bireylerin farklı kültürlerle karşı daha fazla hoşgörü ve saygı geliştirdiğini düşündürmektedir.

Çizelge 40. Türkçe Öğrenilen Yere Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Mann-Whitney U Testi)

	Gruplar	Örneklem Sayısı	Ortalama Sıra	Mann Whitney U Değeri	Z Değeri	p Değeri
Türkçe Öğrenilen Yer	Okul	128	70,05	442,000	-1,169	0,243
	Kurs	9	54,11			

Türkçeyi okul ortamında öğrenen bireylerin (Ort. sıra = 70,05), kurs ortamında öğrenen bireylere (Ort. sıra = 54,11) göre kültürel farklılıklara saygı düzeyleri daha yüksek olsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($U = 442,000$; $p = .243$). Bu bulgu, öğrenim ortamının kültürel farklılıklara saygı gelişimi üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığını ortaya koymaktadır.

Çizelge 41. Bölgelere Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Kruskal-Wallis H Testi)

	Gruplar	Örneklem Sayısı	Ortalama Sıra	Ki Kare	p Değeri
Bölge	Afrika	60	72,73	1,362	0,851
	Asya	44	67,69		
	Avrupa	21	61,38		
	Orta Doğu	7	68,57		
	Uzak Doğu	5	68,40		

Afrika, Asya, Avrupa, Orta Doğu ve Uzak Doğu kökenli bireyler arasında kültürel farklılıklara saygı düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($\chi^2 = 1,362$; $p = .851$). Bu sonuç, bireylerin uyrukları ne olursa olsun kültürel farklılıklara karşı benzer derecede saygılı tutumlar geliştirdiklerini göstermektedir.

Çizelge 42. Bilinen Dil Sayısına Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Kruskal-Wallis H Testi)

	Gruplar	Örneklem Sayısı	Ortalama Sıra	Ki Kare	p Değeri
Bilinen Dil Sayısı	2	57	72,96	2,568	0,277
	3	66	63,61		
	4	14	78,29		

Katılımcıların bildikleri dil sayısına göre kültürel farklılıklara saygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($\chi^2 = 2,568$; $p = .277$). Bu bulgu, çok dilli olmanın kültürel farklılıklara yönelik saygıyı tek başına anlamlı düzeyde artırmadığını göstermektedir.

Çizelge 43. Türkçe Dil Seviyesine Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Kruskal-Wallis H Testi)

	Gruplar	Örneklem Sayısı	Ortalama Sıra	Ki Kare	p Değeri
Türkçe Dil Seviyesi	1			0,161	0,922
	2				
	3	87	70,03		
	4	46	67,22		
	5	4	67,13		

Katılımcıların Türkçe yeterlilik düzeylerine göre kültürel farklılıklara saygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\chi^2 = 0,161$; $p = .922$). Bu durum, dil becerisinin kültürel farkındalık ya da saygı geliştirme üzerinde doğrudan etkili olmayabileceğini düşündürmektedir.

Çizelge 44. Türkiye’de İkamet Süresine Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Kruskal-Wallis H Testi)

	Gruplar	Örneklem Sayısı	Ortalama Sıra	Ki Kare	p Değeri
İkamet Süresi	2	48	68,30	1,029	0,598
	3	34	64,03		
	4	55	72,68		

Katılımcıların Türkiye’de geçirdikleri süreye göre kültürel farklılıklara saygı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\chi^2 = 1,029$; $p = .598$). Bu sonuç, ülkede kalma süresinin bireylerin kültürel farklılıklara yönelik saygı düzeyini önemli ölçüde etkilemediğini göstermektedir.

c. İletişimde Kendine Güvenme Boyutuna İlişkin Farklılık Testi Bulguları

Çizelge 45. Cinsiyete Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Mann-Whitney U Testi)

	Gruplar	Örneklem Sayısı	Ortalama Sıra	Mann Whitney U Değeri	Z Değeri	p Değeri
Cinsiyet	Kadın	51	75,25	1875,500	-1.456	0,154
	Erkek	86	65,30			

Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, kadın katılımcıların (Ort. sıra = 75,25) iletişimde kendine güvenme boyutunda erkek katılımcılara (Ort. sıra = 65,30) kıyasla daha yüksek bir ortalama sıraya sahip olduğu görülmektedir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($U = 1875,500$; $p = 0,154 > 0,10$). Bu sonuç, cinsiyetin iletişimde kendine güvenme düzeyinde belirleyici bir değişken olmadığını göstermektedir.

Çizelge 46. Yaş Gruplarına Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Mann-Whitney U Testi)

	Gruplar	Örneklem Sayısı	Ortalama Sıra	Mann Whitney U Değeri	Z Değeri	p Değeri
Yaş	15-17	71	65,84	21118,500	-,973	0,331
	18-20	66	72,40			

15-17 yaş grubunun ortalama sırası 65,84 iken, 18-20 yaş grubunun ortalama sırası 72,40'tır. Mann-Whitney U testi sonucu anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($U = 21118,500$; $p = 0,331 > 0,10$). Bu bulgu, yaş grupları arasında iletişimde kendine güvenme düzeylerinin benzer olduğunu ortaya koymaktadır.

Çizelge 47. Türkçe Öğrenilen Yere Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Mann-Whitney U Testi)

	Gruplar	Örneklem Sayısı	Ortalama Sıra	Mann Whitney U Değeri	Z Değeri	p Değeri
Türkçe Öğrenilen Yer	Okul	128	69,34	533,000	-,376	0,707
	Kurs	9	64,22			

Okulda Türkçe öğrenenlerin ortalama sırası 69,34 iken, kursta öğrenenlerin ortalama sırası 64,22'dir. Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre bu fark anlamlı değildir ($U = 533,000$; $p = 0,707 > 0,10$). Dolayısıyla Türkçenin öğrenildiği yerin iletişimde kendine güvenme boyutuna anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Çizelge 48. Bölgelere Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Kruskal-Wallis H Testi)

	Gruplar	Örneklem Sayısı	Ortalama Sıra	Ki Kare	p Değeri
Bölge	Afrika	60	71,91	1,446	0,836
	Asya	44	69,84		
	Avrupa	21	60,79		
	Orta Doğu	7	62,57		
	Uzak Doğu	5	70,20		

Kruskal-Wallis H testi sonuçları, uyruklara göre ortalama sıralarda bazı farklılıklar olduğunu (örneğin Afrika = 71,91, Avrupa = 60,79) gösterse de, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($\chi^2 = 1,446$; $p = 0,836 > 0,10$). Bu durum, kültürel kökenin iletişimde kendine güvenme düzeyini anlamlı biçimde etkilemediğini göstermektedir.

Çizelge 49. Bilinen Dil Sayısına Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Kruskal-Wallis H Testi)

Bilinen Dil Sayısı	Gruplar	Örneklem Sayısı	Ortalama Sıra	Ki Kare	p Değeri
	2	57	62,80	3,518	0,172
	3	66	71,28		
	4	14	83,50		

Bilinen dil sayısı arttıkça ortalama sıra değerinde artış gözlemlenmektedir (2 dil = 62,80; 3 dil = 71,28; 4 dil = 83,50). Ancak Kruskal-Wallis H testi sonuçları bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir ($\chi^2 = 3,518$; $p = 0,172 > 0,10$). Bu bulgu, çok dilliliğin iletişimde kendine güvenme düzeyine sınırlı etkisi olabileceğini ancak bu etkinin anlamlı düzeyde olmadığını ortaya koymaktadır.

Çizelge 50. Türkçe Dil Seviyesine Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Kruskal-Wallis H Testi)

Türkçe Dil Seviyesi	Gruplar	Örneklem Sayısı	Ortalama Sıra	Ki Kare	p Değeri
	1			1,423	0,491
	2				
	3	87	66,25		
	4	46	72,95		
	5	4	83,50		

Türkçe dil seviyesi yükseldikçe ortalama sıra değerlerinin arttığı gözlemlenmektedir (örneğin Seviye 3 = 66,25; Seviye 4 = 72,95; Seviye 5 = 83,50). Ancak Kruskal-Wallis H testi sonucunda bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($\chi^2 = 1,423$; $p = 0,491 > 0,10$). Bu durum, dil seviyesindeki artışın iletişimde kendine güvenme boyutuna olumlu yönde katkı sunduğunu düşündürmekle birlikte bu farkın anlamlı olmadığını işaret etmektedir.

Çizelge 51. Türkiye’de İkamet Süresine Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Kruskal-Wallis H Testi)

	Gruplar	Örneklem Sayısı	Ortalama Sıra	Ki Kare	p Değeri
İkamet Süresi	2	48	62,23	2,321	0,313
	3	34	70,62		
	4	55	73,91		

İkamet süresi arttıkça ortalama sıra değerlerinde artış gözlemlenmektedir (2 yıl = 62,23; 3 yıl = 70,62; 4 yıl = 73,91). Ancak Kruskal-Wallis H testi bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir ($\chi^2 = 2,321$; $p = 0,313 > 0,10$). Bu sonuç, Türkiye’de geçirilen sürenin iletişimde kendine güvenme düzeyine katkı sağlayabileceğini ancak bu katkının anlamlı düzeyde olmadığını ortaya koymaktadır.

d. İletişimde Dikkatli Olma Boyutuna İlişkin Farklılık Testi Bulguları

Çizelge 52. Cinsiyete Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Mann-Whitney U Testi)

	Gruplar	Örneklem Sayısı	Ortalama Sıra	Mann Whitney U Değeri	Z Değeri	p Değeri
Cinsiyet	Kadın	51	82,09	1525,500	-3,018	0,003
	Erkek	86	61,24			

Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, cinsiyet değişkeni açısından "iletişimde dikkatli olma" boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($U = 1525,500$; $p = 0,003 < 0,01$). Ortalama sıra puanlarına göre kadın katılımcıların (82,09), erkek katılımcılardan (61,24) daha yüksek düzeyde dikkatli iletişim davranışı sergilediği görülmektedir. Bu sonuç, kadınların iletişim sürecinde daha dikkatli olma eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır.

Çizelge 53. Yaş Gruplarına Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Mann-Whitney U Testi)

	Gruplar	Örneklem Sayısı	Ortalama Sıra	Mann Whitney U Değeri	Z Değeri	p Değeri
Yaş	15-17	71	62,53	1883,500	-2,010	0,044
	18-20	66	75,96			

Yaş değişkenine göre yapılan Mann-Whitney U testi, iki yaş grubu arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($U = 1883,500$; $p = 0,044 < 0,05$). Ortalama

sıralar incelendiğinde, 18–20 yaş grubundaki katılımcıların (75,96), 15–17 yaş grubuna (62,53) kıyasla daha yüksek duyarlılık düzeyine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, yaş arttıkça iletişimde dikkatli olma davranışının güçlenebileceğine işaret etmektedir.

Çizelge 54. Türkçe Öğrenilen Yere Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Mann-Whitney U Testi)

	Gruplar	Örneklem Sayısı	Ortalama Sıra	Mann Whitney U Değeri	Z Değeri	p Değeri
Türkçe Öğrenilen Yer	Okul	128	69,79	475,000	-0,891	0,373
	Kurs	9	57,78			

Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, Türkçe öğrenilen yer değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($U = 475,000$; $p = 0,373 > 0,05$). Bu durum, bireyin Türkçeyi okulda ya da kursta öğrenmesinin “iletişimde dikkatli olma” düzeyini anlamlı biçimde etkilemediğini göstermektedir.

Çizelge 55. Bölgelere Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Kruskal-Wallis H Testi)

	Gruplar	Örneklem Sayısı	Ortalama Sıra	Ki Kare	p Değeri
Bölge	Afrika	60	71,82	9,368	0,049
	Asya	44	72,02		
	Avrupa	21	47,55		
	Orta Doğu	7	70,64		
	Uzak Doğu	5	96,40		

Kruskal-Wallis H testi sonucunda bölge değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($\chi^2 = 9,368$; $p = 0,049 < 0,05$). Ortalama sıralar dikkate alındığında, Uzak Doğu’dan gelen bireylerin (96,40) iletişimde dikkatli olma düzeyleri diğer gruplara kıyasla daha yüksektir. Buna karşılık Avrupa kökenli bireyler en düşük ortalama sıraya (47,55) sahiptir. Bu bulgu, kültürel geçmişin ve bölgesel farklılıkların iletişim tarzları üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir.

Çizelge 56. Bilinen Dil Sayısına Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Kruskal-Wallis H Testi)

	Gruplar	Örneklem Sayısı	Ortalama Sıra	Ki Kare	p Değeri
Bilinen Dil Sayısı	2	57	64,85	2,759	0,252
	3	66	69,36		
	4	14	81,18		

Kruskal-Wallis H testi bulgularına göre, bilinen dil sayısına bağlı olarak gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($\chi^2 = 2,759$; $p = 0,252 > 0,05$). Ortalama sıralar artsa da bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmamaktadır. Bu durum, çok dillilik ile iletişimde dikkatli olma arasında doğrudan bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Çizelge 57. Türkçe Dil Seviyesine Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Kruskal-Wallis H Testi)

	Gruplar	Örneklem Sayısı	Ortalama Sıra	Ki Kare	p Değeri
Türkçe Dil Seviyesi	1			1,553	460
	2				
	3	87	65,95		
	4	46	74,83		
	5	4	68,38		

Kruskal-Wallis H testi sonucunda Türkçe dil seviyesi açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($\chi^2 = 1,553$; $p = 0,460 > 0,05$). Ortalama sıra puanları birbirine yakın olup, dil düzeyi ilerledikçe duyarlılık düzeyinde belirgin bir artış gözlenmemektedir. Bu durum, iletişimde dikkatli olmanın yalnızca dil yeterliğiyle sınırlı olmadığını ortaya koymaktadır.

Çizelge 58. Türkiye’de İkamet Süresine Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Kruskal-Wallis H Testi)

	Gruplar	Örneklem Sayısı	Ortalama Sıra	Ki Kare	p Değeri
İkamet Süresi	2	48	75,22	3,824	0,148
	3	34	58,28		
	4	55	70,20		

Kruskal-Wallis H testine göre, Türkiye’de ikamet süresine bağlı olarak iletişimde dikkatli olma düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($\chi^2 = 3,824$; $p = 0,148 > 0,05$). Ortalama sıralarda bazı farklılıklar bulunsa da bu farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu bulgu, ikamet süresinin tek başına kültürlerarası duyarlılığı belirleyici olmadığını göstermektedir.

e. İletişimden Hoşlanma Boyutuna İlişkin Farklılık Testi Bulguları

Çizelge 59. Cinsiyete Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Mann-Whitney U Testi)

	Gruplar	Örneklem Sayısı	Ortalama Sıra	Mann Whitney U Değeri	Z Değeri	p Değeri
Cinsiyet	Kadın	51	79,51	1657,000	-2,407	0,016
	Erkek	86	62,77			

Mann-Whitney U testi sonucuna göre, kadın katılımcıların (Ort. sıra = 79,51) "iletişimden hoşlanma" düzeyleri, erkek katılımcılara (Ort. sıra = 62,77) kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur ($U = 1657,000$; $p = 0,016 < 0,05$). Bu sonuç, kadınların iletişim odaklı kültürlerarası etkileşimlerde daha olumlu eğilimler sergileyebileceğini göstermektedir.

Çizelge 60. Yaş Gruplarına Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Mann-Whitney U Testi)

	Gruplar	Örneklem Sayısı	Ortalama Sıra	Mann Whitney U Değeri	Z Değeri	p Değeri
Yaş	15-17	71	68,35	2296,500	-0,202	0,840
	18-20	66	69,70			

15-17 ve 18-20 yaş grupları arasında "iletişimden hoşlanma" boyutunda anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U = 2296,500$; $p = 0,840 > 0,05$). Bu bulgu, yaşın bu bağlamda kültürlerarası duyarlılığı belirleyici bir unsur olmadığını göstermektedir.

Çizelge 61. Türkçe Öğrenilen Yere Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Mann-Whitney U Testi)

	Gruplar	Örneklem Sayısı	Ortalama Sıra	Mann Whitney U Değeri	Z Değeri	p Değeri
Türkçe Öğrenilen Yer	Okul	128	69,40	525,00	-0,447	0,655
	Kurs	9	63,33			

Türkçeyi okulda öğrenen katılımcılar (Ort. sıra = 69,40) ile kursta öğrenenler (Ort. sıra = 63,33) arasında "iletişimden hoşlanma" boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U = 525,000$; $p = 0,655 > 0,05$). Bu bulgu, öğrenim yerinin bu boyut üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu düşündürmektedir.

Çizelge 62. Bölgelere Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Kruskal-Wallis H Testi)

	Gruplar	Örneklem Sayısı	Ortalama Sıra	Ki Kare	p Değeri
Bölge	Afrika	60	67,77	1,527	0,822
	Asya	44	74,30		
	Avrupa	21	66,36		
	Orta Doğu	7	60,07		
	Uzak Doğu	5	60,80		

Beş farklı bölgeye yönelik Kruskal-Wallis testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($\chi^2 = 1,527$; $p = 0,822 > 0,05$). Bu durum, kültürel kökenin tek başına iletişimden hoşlanma düzeyinde belirleyici olmadığını ortaya koymaktadır.

Çizelge 63. Bilinen Dil Sayısına Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Kruskal-Wallis H Testi)

	Gruplar	Örneklem Sayısı	Ortalama Sıra	Ki Kare	p Değeri
Bilinen Dil Sayısı	2	57	68,81	8,247	0,016
	3	66	63,32		
	4	14	96,57		

Bilinen dil sayısı arttıkça "iletişimden hoşlanma" düzeyinde anlamlı farklılıklar gözlenmiştir ($\chi^2 = 8,247$; $p = 0,016 < 0,05$). Özellikle dört dil bilen bireylerin (Ort. sıra = 96,57) diğer gruplara göre daha yüksek bir düzey sergilemesi çokdilliliğin iletişim kurma istekliliğini ve kültürlerarası etkileşime açıklığı artırabileceğini göstermektedir.

Çizelge 64. Türkçe Dil Seviyesine Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Kruskal-Wallis H Testi)

	Gruplar	Örneklem Sayısı	Ortalama Sıra	Ki Kare	p Değeri
Türkçe Dil Seviyesi	1			2,220	0,330
	2				
	3	87	66,16		
	4	46	72,32		
	5	4	92,63		

Türkçe dil seviyesi açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($\chi^2 = 2,220$; $p = 0,330 > 0,05$). Bu bulgu, bireylerin Türkçe yeterlilik düzeylerinin iletişimden hoşlanma düzeylerine doğrudan bir etkisinin olmadığını düşündürmektedir.

Çizelge 65. Türkiye’de İkamet Süresine Göre Kültürel Duyarlılık Farklılık Testi Sonuçları (Kruskal-Wallis H Testi)

	Gruplar	Örneklem Sayısı	Ortalama Sıra	Ki Kare	p Değeri
İkamet Süresi	2	48	70,22	1,147	0,564
	3	34	62,84		
	4	55	71,75		

Katılımcıların Türkiye’de ikamet süresine göre iletişimden hoşlanma düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($\chi^2 = 1,147$; $p = 0,564 > 0,05$). Bu sonuç, ikamet süresinin tek başına iletişim eğilimi üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını göstermektedir.

Bu çalışmada, bazı demografik ve bireysel faktörlerin kültürlerarası duyarlılık düzeyine etkisi beş farklı boyut (iletimde sorumluluk, kültürel farklılıklara saygı, iletişimde kendine güven, iletişimde dikkatli olma ve iletişimden hoşlanma) yönlerinden incelenmiştir. Bulgular, bazı değişkenlerin kültürlerarası duyarlılık üzerinde anlamlı farklılıklar yarattığını, bazılarının ise belirleyici bir rol oynamadığını ortaya koymuştur.

Cinsiyet değişkeni, dört boyutta anlamlı farklılık yaratmış; kadın katılımcıların iletişimde sorumluluk alma, kültürel farklılıklara saygı gösterme, iletişimde dikkatli olma ve iletişimden hoşlanma düzeylerinde erkeklere kıyasla daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Bu durum, kadınların kültürlerarası etkileşimlerde daha duyarlı ve özenli bir tutum sergileme eğiliminde olduklarını işaret edebilir.

Yaş grubu açısından incelendiğinde, 18–20 yaş grubundaki bireylerin özellikle iletişimde sorumluluk, kültürel farklılıklara saygı ve iletişimde dikkatli olma boyutlarında daha yüksek duyarlılık düzeylerine sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulgu, yaşın ilerlemesiyle birlikte bireylerin kültürel etkileşimlerde daha bilinçli ve hoşgörülü davranışlar gösterilebileceği şeklinde yorumlanabilir.

Bilinen dil sayısı, özellikle iletişimde sorumluluk ve iletişimden hoşlanma boyutlarında anlamlı farklılık yaratmış; dört dil bilen bireylerin bu boyutlarda daha yüksek duyarlılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuç, çok dilliliğin bireyin kültürlerarası iletişime açıklığını ve sorumluluk bilincini güçlendirdiğini gösterebilir.

Türkçe dil seviyesi iletişimde sorumluluk boyutunda farklılık göstermiştir. Katılımcıların Türkçe dil seviyeleri arttıkça iletişimde daha fazla sorumluluk alma

eğiliminde olduklarını ve bireylerin iletişim sürecindeki aktif rollerini etkilediğini gösterebilir.

Bölgesel farklılıkların iletişimde dikkatli olma boyutunda etkili olduğu görülmektedir. Nitekim, Uzak Doğu'dan gelen bireyler bu boyutta en yüksek ortalamayı alırken Avrupa kökenli bireyler en düşük ortalamayı almıştır. Bu bulgu, kültürel geçmişin ve coğrafi kökenin iletişim tarzları üzerinde belirleyici bir rol oynayabileceğine işaret edebilir.

Türkçe öğrenilen yer ve Türkiye'de ikamet süresi gibi değişkenlerin genel olarak hiçbir boyutta anlamlı farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, bireylerin kültürel duyarlılık düzeyinin yalnızca dil öğrenilen yer ya da dile maruz kalınan süreyle değil kişinin geldiği coğrafyadan getirdiği kültürel geçmiş, bireysel farkındalık, dilsel beceriler gibi farklı etkenlerle oluşabileceği şeklinde yorumlanabilir.

B. Araştırmanın Nitel Verilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın nitel verilerine uygulanan analizin bulguları yer almaktadır.

1. İçerik Analizi Bulguları

Aşağıdaki bölümde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde öğrencilerin kültürlerarası farkındalık düzeylerini anlamaya yönelik açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve yorumlanmaya çalışılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formunda ilgili soruya verilen cevapların bulunduğu analiz tablosu yer almaktadır. Tablonun altında ise tablonun yorumu ve katılımcıların ön plana çıkan görüşleri yer almaktadır.

Çizelge 66. Katılımcıların Kültürel Geçmişlerinin Türk Kültürüyle Etkileşimdeki Rolü

Tema	Kod	Katılımcı	N	%
Kültürel geçmiş ve uyum	Ortak Kültür	K25, K23, K5, K15	4	28.57
	Kolay Uyum	K13, K14, K7, K22, K6	5	35.71
	Duyarlılık	K8, K4, K20	3	21.43
	Kültürel çeşitlilik	K9, K10	2	14.29

Çizelge 65'ya bakıldığında Kendi kültürel geçmişiniz Türk kültürüyle etkileşim kurarken size nasıl yardımcı olduğu sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde

katılımcıların, Benzer Geçmiş (n=4) Kolay Uyum (n=5) Duyarlılık (n=3) Kültürel Farklılıklar (n=2) görüşlerinin etrafında toplandığı görülmektedir.

Katılımcıların görüşlerinde ön plana çıkan ifadelere aşağıda yer verilmiştir:

Öne çıkan görüşler:

K4 “İlk olarak kültürel bir noktada buluştuğumuza inanıyorum. Çünkü benim kültürümde de insanlara saygı göstermek, misafirleri karşılamak beni duygulandıran bir şey.”

K5 “Türk kültürünün Sırp ve Arnavut kültürü ile yakın olduğunu düşünüyorum. Bu halde Türk kültürüne de alışmamda hiçbir zorluk olmadı.”

K8 “Kültürümü bilmem, Türk kültürüyle kolayca iletişim kurmamı sağlamıştır. Türk kültürü karşımdakine kibar ve saygılı olmamı sağladı.”

K10 “Tabii ki bir insanın çevresi değiştiğinde kültürel farklılıklar olabilir. Bu yüzden diğer kültür sahiplerinin davranışlarından etkilenmek mümkündür.”

K20 “Bizim kültürümüzde herkese saygı duymak ve ırkı, rengi fark etmeden iyi davranmayı öğretiyorlar. Bu sebeple buradaki kültürle iletişim kurarken bana kolaylık oldu.”

Çizelge 67. Katılımcıların Türk Kültürünü Öğrenme Deneyimi ve Kültürel Farkındalık Kazanımı

Tema	Kod	Katılımcı	N	%
Kültürel Farkındalık	Pozitif Yaklaşım	K30, K28, K34, K37	4	28.57
	Kültürel Bilinç	K1, K9, K27, K31, K2	5	35.71
	Yeni Deneyimler	K3, K12, K16	3	21.43
	Kültürlerarası Karşılaştırma	K13, K15	2	14.29

Çizelge 67 incelendiğinde, “Türk kültürünü öğrenmeniz kendi kültürünüze ve diğer kültürlerle yönelik görüşlerinizi nasıl etkiledi?” sorusuna verilen yanıtların; Pozitif Yaklaşım (n=4), Kültürel Bilinç (n=5), Yeni Deneyimler (n=3) ve Kültürlerarası Karşılaştırma (n=2) temaları etrafında toplandığı görülmektedir.

Öne çıkan görüşler:

K2 “Türk kültürünü öğrendikten sonra kendi kültürel mirasımı korumam gerektiğini daha iyi anladım kültürel bilincim güçlendi”.

K9 “Farklı kültürleri öğrenmek daha önce hiç düşünmediğim perspektifleri keşfetmeme yardımcı oldu.”

K15 “Türk kültüründe normal karşılanan bazı şeyler benim kültüründe farklı anlamlar taşıdığı için bu beni daha dikkatli olmaya yönlendirdi.”

K27 “Türk kültürünü öğrendikten sonra fikirlerim ve bakış açım değişti ve bu deneyim beni mutlu etti.”

K28 “Farklı kültürlerle karşı daha pozitif bir bakış açısı kazandım”

Çizelge 68. Katılımcıların Türk Kültürü ile Kendi Kültürleri Arasındaki Benzerlik ve Farklılık Algıları

Tema	Kod	Katılımcı	N	%
Kültürel Özellikler	Misafirperverlik	K13, K14, K15	3	27.27
	Yemek Kültürü	K5, K6, K4, K28	4	36.36
	Ortak Din	K7, K9	2	18.18
	Günlük Alışkanlıklar	K31, K18, K2, K29	4	36.36

Çizelge 68’e bakıldığında Türk kültürü ile sizin kültürünüz arasındaki benzer ve farklı yönler nelerdir sorusuna yönelik bulgular, Misafirperverlik (n=3) Yemek Kültürü (n=4) Dinî Benzerlikler (n=2) Günlük Alışkanlıklar (n=4) görüşlerinin etrafında toplandığı görülmektedir. Katılımcıların görüşlerinde ön plana çıkan ifadeler aşağıda yer verilmiştir:

Öne çıkan görüşler:

K2 “Türkçede çok iyi günlük ifadeler var. Afiyet olsun, kolay gelsin, Allaha emanet ol. Bence bu sadece günlük bir ifade değil, aynı zamanda bir dua.”

K4“Türk kültürü ile kendi kültürüm arasındaki benzerlik aynı din temelinde olması. Farkı ise yemek kültürünün hiç benzememesi.”

K28“Yemekleri, yöresel kıyafetleri çok farklı. Ülkemde Ramazan ve bayram için çok farklı hazırlıklar yapıyoruz.”

K29“Yaş olarak büyük insana saygı duyulur ve siz diye hitap edilir. Türkiye’de anne babaya bile sen diye hitap ediyorlar. Bu bana göre kaba ve saygısızca.”

K31“Büyüklerle saygı, farklılıklar biz büyüklerle sokakta tanınmasak bile selam veririz. Burada öyle olmadığını fark ettim.”

Çizelge 69. Katılımcıların Kültürel Farkındalık Kazanımına İlişkin Ders İçi Etkinlikleri

Tema	Kod	Katılımcı	N	%
Kültürel Farkındalık Etkinlikleri	Kültürlerarası iletişim	K1, K3, K23, K24	4	28.57
	Kültür Aışverişı	K5, K9, K7, K2, K10, K11	3	21.43
	Sanatsal Etkinlikler	K19, K17, K26, K28	4	28.57
	Tanıtım Günleri	K4, K14, K6	3	21.43

Çizelge 69'a bakıldığında Derste kültürel farkındalık kazanmak için etkinlikler yapıyor musunuz? Bunlar neler? Bu etkinlikler yeterli mi? Sorusuna yönelik bulguların, Kültürlerarası iletişim (n=4) Kültür Aışverişı (n=3) Sanatsal Etkinlikler (n=4) Tanıtım Günleri (n=3) görüşlerinin etrafında toplandığı görülmektedir.

Katılımcıların görüşlerinde ön plana çıkan ifadelere aşağıda yer verilmiştir:

Öne çıkan görüşler:

K6 "Ülke tanıtım gününe katıldım. Orada farklı kültürlerden yemekler ve kıyafetler gördüm. Bence bu biraz yetersiz."

K7 "Maalesef bu konuda fazla etkinlik yapmıyoruz."

K9 "Türk sınıfı ve uluslararası sınıfı arasında buluşma ve tanışma oldu. Sohbet ettik, yeni arkadaşlarla tanıştık."

K24 "Bence etkinlikler yeterli değil. Birbirimizi tanımak için daha fazla yapmamız lazım."

K26 "Evet yapıyoruz. Şiir şölenine katıldım ve farklı şiirleri dinledim."

Çizelge 70. Katılımcıların Kitaplardan Kültür Aktarımı ve İletişime Hazırlık Süreci Üzerine Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcı	N	%
Kitaplardan Kültür Aktarımı ve İletişim	Olumlu Etki	K2, K6, K5, K15, K14, K31, K34	7	38.89
	Zayıf Etki	K1, K7, K10, K12	4	22.22
	Çevresel Etkileşim	K5, K13, K29, K1, K7	5	27.78
	Öğretmen Rehberliği	K8, K9	2	11.11

Çizelge 70'e bakıldığında Kitaplardaki kültür aktarımı, sizi günlük hayatta iletişime hazırlıyor mu? Sorusuna yönelik bulguların, Olumlu Etki (n=7) Kısıtlı Etki (n=4) Çevresel Etkileşim (n=5) Öğretmen Rehberliği (n=2) görüşlerinin etrafında toplandığı görülmektedir.

Katılımcıların görüşlerinde ön plana çıkan ifadelerle aşağıda yer verilmiştir:

Öne çıkan görüşler:

K2 “Kesinlikle kitapta bazen yeni kelimeler öğrendim. Bu benim için konuşurken daha da konuşma kalitemi artırdı. Kitap aynı zamanda da fikirlerimi, görüşlerimi genişletti.”

K9 “Evet ama bazen de öğretmenlerimiz kitaplarda olmayan kültürle ilgili bilgiler veriyorlar.”

K10 “Aslında çok fazla değil. Çünkü uzun zamandır değişikliklere uğramış kitaplarda aktarılan kültürel bilgilerin zaman içinde güncelliğini yitiriyor”.

K13 “Bence kitapların etkisi çok büyük değil. Daha çok farklı kültürlerden arkadaşlarla konuşup sohbet etmek etkili oluyor.”

K14 “Evet dolaylı olarak da olsa hazırlıyor. Ben roman okumayı seven biriyim. Farklı edebiyatlardan ve dünya klasiklerinden roman okuyorum. Ve romandaki kültürel birikim dikkatimi çekiyor. Bu şekilde farklı kültürler ve milletlere dair bilgi sahibi oluyorum ki bu durum beni kültür aktarımı konusunda günlük hayatta iletişime hazırlıyor.”

Çizelge 71. Katılımcıların Günlük Hayattaki Gözlemleri ve Kültürel Farkındalıkları

Tema	Kod	Katılımcı	N	%
Günlük Yaşama Dair Farkındalık	Dizi Kültürü	K1, K13, K3, K22, K23, K27, K11, K2, K22, K8, K6,	9	52.94
	Mahalle Kültürü	K7, K9, K39, K15	4	23.53
	Kamusal Alan	K27, K36	2	11.76
	Ortak Değerler	K4, K10	2	11.76

Çizelge 71’e bakıldığında TV dizileri ve günlük hayat içinde yaptığınız gözlemler (ulaşım araçları, hastane, market, mahalle, komşuluk ilişkileri bayramlar vb.) kültürel farkındalık kazanmanızda etkili oluyor mu? Sorusuna yönelik bulguların, Dizi Kültürü (n=9) Mahalle Kültürü (n=4) Kamusal Alan (n=2) Ortak Değerler (n=2) görüşlerinin etrafında toplandığı görülmektedir.

Katılımcıların görüşlerinde ön plana çıkan ifadelerle aşağıda yer verilmiştir:

Öne çıkan görüşler:

K1 “Tabii mesela ben Türkçeyi ve Türk kültürünü dizi filmlerden öğrendim.”

K4 “Evet, özellikle bayram günlerindeki kültür çok etkiler. Bizde bayram günleri çok farklı ve heyecanla beklenen bir gündür ama burada sanki diğer günler gibi hiç hareket görmüyorum.”

K8 “Evet, dizilerdeki bazı olumsuz (garip) hareketler bizim Türk kültürünü yanlış bir şekilde öğrenmemize neden olmaktadır.”

K10 “Hayır olmuyor. Çünkü ben Müslümanım, bu yüzden bir farklılık yok. Ancak bir şey fark ettim ki Türkiye’de bayramların eski tadı kalmamış.”

K36 “Markette karşılaştığım insanlar bende farkındalık yaratıyor. Çok meraklı insanlar var.”

Çizelge 72. Katılımcıların Türk Kültürüne Bakış Açısı ve Benimsenen Davranışlar

Tema	Kod	Katılımcı	N	%
Türk Kültürü Algısı ve Benimsenen Davranışlar	Kültürel Zenginlik	K2, K12, K13, K14, K15, K18	6	35.29
	Kültürel Değişim	K1, K8	2	11.76
	İslam Kültürü	K12, K19, K39	3	17.65
	Beğenilen Davranışlar	K4, K25, K26, K9, K31, K35	6	35.29

Çizelge 71’ye bakıldığında Türk kültürünü kendinize göre nasıl tanımlarsınız? Türk kültüründe gördüğünüz ve benimsediğiniz bir davranışınızı yazar mısınız? Sorusuna yönelik bulguların Kültürel Zenginlik (n=6) Kültürel Değişim (n=2) İslam Kültürü (n=3) Beğenilen Davranışlar(n=6) görüşlerinin etrafında toplandığı görülmektedir.

Katılımcıların görüşlerinde ön plana çıkan ifadelere aşağıda yer verilmiştir:

Öne çıkan görüşler:

K2 “Türk kültürü çok derin ve zengin bir kültürdür. Yemekleri, insanları ve mimarisi başka kültürlerde yoktur.”

K8 “Türk kültürünü ikiye bölerek kavrayabilirim: 1. Eski Türk kültürü, 2. Yeni Türk kültürü. Eski Türk kültürünün kitaplardan ve yaşı ilerleyen öğretmenlerden öğrendiğimi kadarıyla çok iyi olduğunu gördüm. Hatta ben de Türk olsaydım dedirtmişti. Yeni Türk kültürü atalarının kültürünü bırakıp başkasının peşinde koştuklarını görmekteyim. Bu durum da yeni bir Türk kültürünün ortaya çıkmasına neden olacaktır.”

K12 “Türk kùltürü İslami çizgileri olan bir kùltür. Kùltürün özellikleri din üzerinden gidiyor.”

K25 “Türk kùltüründe misafire çok önem verilir ve ben de bunu kendi ùlkemdekilere anlatmaktan gurur duyarım.”

K31 “Türk kùltürünü çay olarak tanımlarım ve bu benimsediğim özelliktir. Yanında da sohbeti unutmamak gerekir.”



V. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

A. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde, araştırmada kullanılan ölçeklerle toplanan veriler incelenmiş; elde edilen sonuçlar, literatürdeki bilgiler ve sahadan elde edilen gözlemler doğrultusunda değerlendirilmiş ve çeşitli öneriler sunulmuştur.

1. Nicel Verilere İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, bireylerin kültürlerarası iletişime yönelik tutumlarını, duyarlılık düzeylerini ve öz yeterlik algılarını belirlemeye yönelik kapsamlı bir analiz sunmaktadır. Elde edilen bulgular, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun farklı kültürlerden bireylerle iletişim kurma konusunda açık, olumlu ve istekli bir tutum sergilediğini ortaya koymaktadır. Özellikle “farklı kültürlerden bireylerle iletişim kurmaktan hoşlanma”, “karşı kültürel değerlere saygı duyma” ve “iletişim sırasında kendine güven duyma” gibi maddelerde yüksek oranda olumlu cevaplar verilmesi kültürlerarası etkileşime dair güçlü bir farkındalık ve kabul düzeyine işaret etmektedir. Analiz bulguları, dünyada ve Türkiye’de yapılmış çalışmalarla karşılaştırıldığında katılımcıların genel olarak yüksek düzeyde kültürlerarası duyarlılığa sahip olduklarını gözlemlenmektedir. Bu sonuç, Straffon (2003) ve Banos (2006) tarafından yürütülen çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

Elde edilen ortalamalar incelendiğinde en yüksek puanın kültürel farklılıklara saygı boyutunda, en düşük puanın ise iletişimde kendine güven boyutunda toplandığı görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin farklı kültürlerden bireylerle doğrudan iletişim kurma sürecinde yeterli öz güvene sahip olmadıklarına ve bu alanda gelişime ihtiyaç duyduklarına işaret edebilir. Bu sonuç, İspanya, Çin, İran ve ABD’de yapılan önceki araştırmalarla da benzerlik göstermektedir (Banos, 2006; Zhang, 2015; Nameni ve Dowlatabadi, 2019; Zhang ve Han, 2019).

Bazı maddelerde kararsız cevap oranlarının dikkat çekici düzeyde yüksek olması (%30’a varan oranlar), bireylerin kültürlerarası iletişimde deneyim eksikliği

yaşadıklarına ya da bu konudaki tutumlarının hâlen gelişim sürecinde olduğuna işaret edebilir. Özellikle imalı iletişim, kültürel yargılama süreçleri ve ifade stratejileri gibi konularda daha belirsiz ya da kararsız tutumlar sergilenmektedir. Bu durum, bireylerin bilişsel düzeyde kültürel çeşitliliğe açık olsalar da davranışsal pratiklerde tam bir yeterlilik hissine sahip olmadıklarını gösterebilir.

Araştırmanın dikkat çekici bulgularından biri, katılımcıların büyük ölçüde etnosentrik yaklaşımlardan uzaklaştıklarını, kendi kültürlerini diğerlerinden üstün görme eğiliminde olmadıklarını ve kültürel eşitliği benimsediklerini göstermesidir.

Çalışma, katılımcıların kültürlerarası duyarlılık, empati, açık fikirlilik ve sosyal etkileşim becerileri açısından genel olarak olumlu bir profil sergilediklerini ortaya koymaktadır. Ancak iletişim becerilerinin sosyalleşme yoluyla geliştirilmesi ve öz güven gibi alanlarda katılımcıların destekleyici eğitim ve deneyimlere ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Bu bağlamda, kültürlerarası eğitim programları, yapılandırılmış iletişim ortamları ve rehberlik temelli yaklaşımlar, bireylerin bu alandaki yeterliklerini güçlendirmede etkili birer araç olabilir.

Cinsiyet değişkeni açısından elde edilen veriler, kadınların erkeklere kıyasla iletişimde sorumluluk alma, kültürel farklılıklara saygı gösterme, iletişimde dikkatli olma ve iletişimden hoşlanma boyutlarında anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldığını göstermektedir. Bu bulgu, kadın bireylerin empati kurma, ilişkisel düşünme ve sosyal duyarlılık gibi özelliklerinin kültürlerarası etkileşimlerde etkili olabileceğini düşündürmektedir. Elde edilen sonuçlar, Banos (2006), Talib ve Hosoya (2008), Öğüt ve Olkun (2018), Abaslı (2018), Yıldırım (2020), Erdoğan ve Okumuşlar (2020), Ünalın (2020), Chen ve Hu (2023) ile Taşdelen (2024) tarafından yürütülen önceki çalışmalarla örtüşmektedir. Coffey vd., (2013), cinsiyet değişkeni bağlamında kültürlerarası duyarlılığı ele almış ve “etkileşimden keyif alma” ile “kültürel farklılıklara saygı” alt boyutlarında erkeklerin kadınlara kıyasla daha yüksek puanlar elde ettiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Kargın ve Çapar Çiftçi (2020) de erkek bireylerin kültürlerarası ortamlarda kadınlara oranla daha özgüvenli iletişim kurduklarını belirlemiştir.

Cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı bir farka ulaşamayan araştırmalar da mevcuttur. McMurray (2007), Yılmaz ve Göçen (2013), tarafından yürütülen çalışmalarda cinsiyetin kültürlerarası duyarlılık üzerindeki etkisi sınırlı bulunmuştur.

Bunun yanında Rengi ve Polat (2014), Saygılı ve Kana, (2018) Biyan vd., (2019) Bal (2020), Yıldırım ve arkadaşları (2020), Esmaeili vd., (2022) çalışmalarında anlamlı sonuçlara ulaşamamışlardır. Holm vd., (2009), Bezirgân ve Alamur (2016), Robles ve González (2019) tarafından yapılan çalışma, cinsiyet bağımsız değişkeninin kültürlerarası duyarlılığın yalnızca “kültürel farklılıklara saygı” boyutunda anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bu farklılıklar, katılımcıların özellikleri, çalışmanın yürütüldüğü kültürel ortam ve kullanılan ölçüm araçlarındaki çeşitlilikten kaynaklanıyor olabilir.

Bilinen dil sayısı ve Türkçe dil düzeyi de bazı boyutlarda anlamlı farklılıklar yaratmıştır. Özellikle dört dil bilen bireylerin daha yüksek duyarlılık düzeylerine sahip olmaları, çok dilliliğin bireylerin kültürlerarası etkileşimde daha açık, sorumlu ve istekli olmalarına katkı sağladığını düşündürmektedir. Benzer şekilde, ileri düzey Türkçe bilen bireylerin iletişimde daha fazla sorumluluk hissetmeleri dil yeterliğinin kültürel anlayışla yakından ilişkili olabileceğini ortaya koymaktadır. Dil yeterliliği ve çok dillilik de kültürlerarası duyarlılığı etkileyen önemli değişkenler arasında yer almaktadır. Özellikle dört dil bilen bireylerin iletişimden hoşlanma ve iletişimde sorumluluk alma boyutlarında daha yüksek puanlar alması, çok dilliliğin kültürel açıklık ve iletişim istekliliğini artırabileceğini göstermektedir. Litetratüre bakıldığında Banos (2006), Fretheim (2007), Bekiroğlu ve Balcı (2014), Aslan vd., (2016), Bezirgân ve Alamur (2016), Bulduk vd., (2017), Ögüt ve Olkun (2018), Kılıçlar ve Pala (2019), Koç vd., (2020) ile Alyakut (2021), Chen ve Hu (2023) tarafından yürütülen araştırmalarda, kültürlerarası duyarlılığı etkileyen unsurlar ele alınmış ve bireylerin yabancı dil düzeyine göre bu duyarlılığın istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur.

Ancak Saygılı ve Kana (2018) ile Bal (2020) tarafından yürütülen çalışmalarda, dil yeterliliğine bağlı olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu farklı bulgular, dil öğrenme sürecinin içeriği, öğretim yöntemleri veya öğrenen bireyin motivasyonu gibi faktörlerle ilişkili olabilir.

Yaş değişkeni bağlamında elde edilen bulgular, 18–20 yaş grubunun 15–17 yaş grubuna kıyasla daha yüksek düzeyde kültürlerarası duyarlılık sergilediğini göstermektedir. Bu bulgu, yaşla birlikte artan sosyal deneyimlerin, bireylerin farklı kültürlerle yönelik hoşgörü ve anlayış düzeylerinde olumlu bir etki yarattığı

düşüncesini desteklemektedir. Bu bulgu, Banos (2006), Park (2015) ile Erdoğan ve Okumuşlar'ın (2020) çalışmalarının sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Bölgesel farklılıkların iletişimde dikkatli olma boyutunda etkili olduğu görülmektedir. Söz konusu bulgu, kültürel geçmiş ile coğrafi farklılıkların, bireylerin iletişim biçimlerini anlamada dikkate alınması gereken unsurlar olduğunu göstermektedir. Araştırma bulguları, “iletişimde kendine güven” boyutunda ise demografik değişkenlere bağlı anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Çalışmada Uzak Doğulu bireylerin “iletişimde dikkatli olma” boyutunda Avrupa kökenli bireylerden daha yüksek puan alması, kültürel geçmişin iletişim biçimlerine yansımaları ve kültürel kökenin duyarlılık düzeyi üzerindeki etkisine işaret ettiği kanaatini güçlendirmektedir.

2. Nitel Verilere İlişkin Tartışma ve Sonuç

Katılımcıların farklı kültürel kökenden gelseler de verilen cevapları incelendiğinde ortak dinî inanç ve tarihî geçmişin, empati ve anlayış geliştirme sürecini hızlandırarak “biz” duygusunu öne çıkardığı görülmektedir. Bu durum bireylerin kendi kültürel geçmişinden gelen değerlerin, hedef kültürle olan benzerlikleri fark etmesini ve bu sayede kültürlerarası kaygının azalmasını desteklemektedir. Coğrafi yakınlık, benzer yaşam tarzları veya ortak dil aileleri gibi faktörlerin, karşılıklı anlayışlarını güçlendirmede etkili olduğu müşterek yönleri görerek bir “kültürlerarası köprü” oluşturabildikleri gözlenmektedir. Kültürel benzerliklerin uyumu kolaylaştırdığı ve farklılıkların bakış açısını geliştiren önemli bir unsur olduğu görülmektedir. Katılımcılar kendi kültürel değerlerini iyi tanımanın ve duyarlı olmanın, Türk kültürüyle başarılı bir etkileşim kurmada temel etken olduğunu belirtmektedir. İletişimdeki başarı, sadece benzerliklerden değil, aynı zamanda farklılıkları saygıyla karşılamak ve empati yapabilmekle de ilgili olabilir.

Farklılıklara olumlu yaklaşmak, bireyin kültürlerarası farkındalık düzeyini yansıtır. Bu görüşle ilgili olarak katılımcılar farklı kültür öğelerinin kişisel gelişimlerine katkı sunduğunu, bakış açılarını genişlettiğini ve farklılıklara olumlu yaklaşmanın kültürel çeşitliliğe karşı merak uyandırdığını ifade etmektedirler. Bu merak, kelime ve deyimlerin arkasındaki kültürel hikâyeleri öğrenmeye de kapı aralamaktadır. Öğrencilerin, dili sadece kurallarla değil, kültürel bağlamıyla da

kavramaya çalışmalarına destek olmaktadır. Somut kültür öğeleri (yemekler, giyim-kuşam, bayram ritüelleri, geleneksel törenler vb) günlük hayatta ilk karşılaşılan ve en kolay gözlemlenen değerlerdir. Katılımcılar, ortak yemek kültürü, misafirperverlik ya da benzer bayram kutlamaları gibi pratiklerle Türk kültürüne uyum sağladıklarını veya bunu bir “tanıdıklık” hissi olarak deneyimlediklerini belirtmişlerdir. Türkiye ve dünya genelinde yapılmış benzer çalışmalarla karşılaştırıldığında önemli benzerlikler göstermektedir.

Soyut kültür öğeleri inanç sistemi, aile yapısı, saygı, hoşgörü, gibi kavramlarla, kültürün derin katmanını oluşturmaktadır. Kendi kültürü ile hedef kültür arasındaki bu benzerliklerin olması öğrencilerde, hedef dili öğrenmeye karşı daha fazla isteklilik oluşturmaktadır. Çünkü bu benzerlikler, öğrenilen dilin “yabancılık” hissini azaltmaktadır. Kültürel farkındalık ve duyarlılık, dil öğrenme ortamında oluşabilecek önyargıları azaltmaktadır. Bunun yanında farklı kültürlerden gelen öğrenciler bir arada bulundukları ortamlarda, birbirlerinin deneyimlerinden yararlanarak çok yönlü bir öğrenmeyi tecrübe etmektedirler.

Yabancı dil öğretimi süreçlerinde, somut ve soyut kültür değerlerinin doğru aktarılması ve öğrencilerin bu değerlere ilişkin farkındalık geliştirmesinin önemi büyüktür. Ortak noktalar, dil öğrenimini pekiştiren bir motivasyon kaynağıken farklılıklar ise ufuk açıcı bir öğrenme alanı sunmaktadır.

Türk kültürüne ilişkin deneyimlerin, katılımcıları daha açık fikirli ve meraklı kıldığı, ayrıca kültürel çeşitliliğe karşı olumlu bakış açıları geliştirmelerinde de etkili olduğu göstermektedir. Bunun yanı sıra katılımcılar, Türk kültürünü tanımaları sayesinde yalnızca Türk kültürüyle değil, bu kültür aracılığıyla diğer kültürlerle de daha kolay bir etkileşime geçebildiklerini belirtmiştir. Bu durum, bireylerin farkındalıklarının artması ve kültürel farklılıklara yönelik daha yapıcı ve ılımlı tutumlar geliştirmelerinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Katılımcıların bahsettiği “etkileşim”, sıklıkla günlük yaşamda deneyimledikleri misafirperverlik, yemek kültürü, geleneksel ritüeller vb. somut alanlarda karşılaşmaları ifade etmektedir. “Daha pozitif bakış açısı” veya “kültürel açıdan gelişim” gibi ifadeler ise saygı, anlayış, empati gibi soyut değerlerin güçlendiğinin göstergesi olabilir.

Katılımcılar, farklı kültürler hakkında edindikleri bilgiler sayesinde, başka bir kültürü öğrenmenin insanı kendi kimliğiyle yeniden yüzleştiren ve derin düşünmeye yönlendiren soyut bir süreç olduğunu ifade etmişlerdir. Türk kültürünü öğrenme deneyiminin onları düşünsel ve duygusal boyutta etkilediğini, kendilerine ve diğer topluluklara bakışlarını dönüştürdüğünü söylemektedirler. “Farklı kültürleri görmek” ve “kendi kültürüyle kıyaslamak” kültürel duyarlılık kazanmayı sağlamaktadır. Somut unsurlar, günlük hayat içerisinde kolayca gözlemlendiği için hızlı bir etkileşimi mümkün kılarken soyut değerler daha derin ve uzun vadeli bir kültürel etki yaratmaktadır. Farklı ülkelerden gelen öğrencilerin aynı ortamda bulunmalarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerini artırdığı yönündeki bulgu, Straffon (2003) ile Engle ve Engle’nin (2004) çalışmalarının sonuçlarıyla benzerlik taşımaktadır.

Türk kültürünü öğrenmenin her katılımcıda farklı düzeylerde kültürlerarası farkındalık oluşturduğu görülmektedir. Kimisi büyük bir dönüşüm yaşadığını, bakış açısının değiştiğini ifade ederken kimisinde zaten “benzer bir kültürel altyapı” nedeniyle daha sınırlı bir etki yaratmıştır. Ortak nokta ise katılımcıların daha geniş bir perspektifle bakabilme tutumlarının belirgin şekilde artmasıdır.

Kültürel yakınlık ve merak, öğrencilerin dile yönelik önyargılarını azaltarak iletişim pratiklerini daha hevesle deneyimlemelerine yardımcı olmaktadır. Kültürel bilinci artan birey, dili öğrenirken kültürel bağlamı da daha yakından gözlemektedir. Deyimler, atasözleri veya hitap biçimleri gibi dili şekillendiren unsurların arkasındaki kültürel kodları anlamaya çalışmaktadır. Bu durum öğrencinin dil yeterliliğini de derinleştirmesine yardımcı olabilir.

Katılımcıların deneyimleri, farklı kültürleri tanıma ve kıyaslama sürecinin, insanları daha esnek, duyarlı ve farkında hâle getirdiğini göstermektedir. Kültürel etkileşim, hedef dili öğrenen bireylerin motivasyonunu artırabileceği gibi, dilin taşıdığı kültürel kodları da daha bilinçli bir şekilde kavramalarını desteklemektedir. Kültürlerarası duyarlılık ve farkındalık, yalnızca iletişimde yaşanacak sorunları önlemekle kalmayarak dil öğrenimini daha keyifli ve bütüncül bir hâle getirmede etkili olabilmektedir.

Misafirperverlik, katılımcılar tarafından Türk kültürünün en dikkat çekici ve kendi kültürel değerleriyle en çok örtüşen öge olarak değerlendirmiştir. Yardımlaşma, anlayış ve hoşgörü gibi soyut değerlerin yanı sıra, yeme-içme gibi gündelik yaşama

dair pratikler de sıkça vurgulanmıştır. Öte yandan, bazı katılımcılar; coğrafi uzaklık, tarihsel geçmiş ve kültürel miras farklılıkları nedeniyle yemek, giyim-kuşam ve gelenekler gibi birçok somut kültürel unsurun kendi kültürlerinden farklı olduğunu belirtmiştir. Ortak din ise, kültürlerarası iletişimde paylaşılan değerler (ramazan ayı, bayramlar, helal gıda anlayışı vb.) aracılığıyla bir dayanışma duygusu oluşturabilmektedir. Benzer yaklaşımlar, kişilerin kültürlerarası etkileşimde daha sıcak ve tanıdık bir atmosfer hissetmesini sağlamaktadır. Din, kültürün birleştirici unsurlarından biridir. Ortak dinî inanç katılımcılar arasında yakınlık hissini pekiştiren temel etkenlerden biri olarak gösterilmektedir.

Ortak inançlar veya benzer kültürel öğeler, öğrencinin dil öğrenme motivasyonunu artırma potansiyeline sahiptir. Birey, kendini tamamen “yabancı” olarak hissetmek yerine, kültürel olarak daha “yakın” hissettiği durumlarda öğrenme sürecine dair kaygılarında azalma yaşayabilir. Bu durum, kültürlerarası farkındalığın “ortak yönleri keşfetme” boyutuyla ilişkilendirilebilir. Ortak kültürel unsurlar, bireyde yabancılık hissini azaltarak empati geliştirmeyi ve aidiyet duygusunu desteklemeyi mümkün kılabilir. Bu bağlamda, öğrencilerin ailevi ve sosyal geçmişlerinin, kültürlerarası duyarlılığın gelişimine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Söz konusu bulgular, Bal’ın (2020) çalışmasıyla da örtüşmektedir.

Günlük alışkanlıklar, kültürün en görünür somut yansımalarından biri olarak öne çıkmakta ve bazı katılımcılar bu alanda çeşitli farklılıklar gözlemlediklerini ifade etmektedir. Hitap biçimleri, banyo/temizlik alışkanlıkları veya yemek hazırlıkları gibi konularda ifade edilen farklılıklar, kültürlerarası iletişimde olası yanlış anlaşılmalara veya ön yargılar oluşturabilir. Bu tür durumlar, kültürlerarası farkındalığın “farklılıklara duyarlı olma” boyutu için önemli bir örnektir. Katılımcılar, benzerliklerden güç alırken farklılıkları öğrendikçe daha dikkatli, ön yargılardan uzak ve esnek davranmaya yönelebilir. Kültürlerarası duyarlılık, sadece ortak yönlere sevinmek değil, aynı zamanda farklılıkları yargılamadan anlamak ve karşı tarafın görüşüne değer vermek ile mümkün olmaktadır.

Derslerde ve kısmen ders dışında yapılan kültürel farkındalık etkinliklerinin genellikle tanıtım, sohbet, sanat gösterileri gibi kültür alışverişi şeklinde gerçekleştiğini göstermektedir. Bu etkinliklerin büyük bir bölümü, kısa süreli ve çoğunlukla ülke tanıtımlarına dayanmaktadır. Bazı katılımcılar için bu etkinlikler

yeterli görünse de katılımcıların çoğu bu tür aktivitelerin sayıca az olduğunu, içerik ve derinlik yönünden yetersiz kaldığını dile getirmektedir.

Katılımcılar, farklı kültürleri daha yakından ve düzenli şekilde tanıma fırsatı bulmak istediklerini belirtmektedir. Derin bir paylaşım ve etkileşimin olmadığı durumda öğrenme sürecinin yüzeysel kaldığına dair bir hissiyatın ortaya çıktığı görülmektedir. Araştırmada elde bu bulgu, öğrencilerin aynı eğitim ortamında yer almalarının kültürel farklılıklara dair farkındalıklarını artırdığı yönündedir. Bu bulgu, Galante'nin (2014) çalışmasıyla da desteklenmektedir

Etkinlikler katılımcılara farklı bakış açıları, iletişim normları ile inanç ve değer sistemlerini deneyimleme imkânı sunabilir. Kültürel paylaşımların, öğrencilerin hedef dili doğal iletişim ortamlarında kullanmalarını teşvik etme potansiyeli bulunmaktadır. Özellikle sanat temelli etkinliklerin, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye katkı sağlayabileceği; aynı zamanda kültürel kodların anlaşılmasına destek olabileceği düşünülmektedir. Dil öğrenen bireylerin hedef kültürün estetik yönleriyle karşılaşmaları, empati kurmalarını ve daha derin bir anlayış geliştirmelerini kolaylaştırarak kültürlerarası farkındalık kazanmalarına katkı sunabilir. Sosyal etkinliklerin, öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve farkındalıklarını geliştirmede etkili olduğu yönündeki bu bulgu Koch ve Takashima'nın (2021) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Kültürlerarası farkındalık kazanmada kitapların rolüne dikkat çeken bazı katılımcılar, bu materyallerin yalnızca sözcük dağarcığı ya da dil bilgisi açısından değil, aynı zamanda kültürel içerikleri bakımından da önemli olduğunu belirtmektedir. Roman ve hikâye gibi edebî eserlerin, bir toplumun değerlerini ve kültürel inceliklerini yansıttığı; ayrıca okuyucuyu farklı kültürlerin düşünce dünyasına hazırladığı ifade edilmektedir. Kitaplar, okura yemek alışkanlıkları, giyim, günlük yaşam pratikleri gibi gözlemlenebilir unsurları aktarabilir. Örneğin bir romanda bahsi geçen bayram kutlamaları, törenler veya sofrası, somut kültür öğelerinin tanınmasını sağlar. Bazı katılımcılar ise kitaplarda sunulan kültürel bilgilerin eski, klişeleşmiş ya da yeterince pratik olmadığını ifade etmektedir. Ayrıca gerçek hayatta doğrudan etkileşim olmadan yalnızca kitap okuyarak iletişim becerilerinin gelişmesinin sınırlı kalacağı düşüncesi hâkimdir. Kitapların içeriği güncel veya çağdaş kültürel konular içermediğinde okuyucunun elindeki bilgilerle gerçek hayatta karşılaşabileceği güncel kültür pratikleri

arasında farklılıklar oluşabilir. Bu durum, kültürlerarası farkındalığın sınırlı kalmasına ve hatta yanlış genellemeler oluşmasına yol açabilir.

Kitaplar, kültürel aktarımda önemli bir destekleyici kaynak olarak görülmekle birlikte içerik seçiminin belirleyici bir rol oynadığı düşünülmektedir. Kitaplarda aktarılan bazı somut kültürel unsurlar (örneğin yemekler, kıyafetler) zamanla kullanılmaz hâle gelmiş ya da değişime uğramış olabilir. Bu durum, bilgiyle güncel gerçeklik arasında bir tutarsızlık yaratabilir. Benzer şekilde, soyut kültüre ait geçmişte geçerli olan gelenekler veya toplumsal normlar da zaman içinde dönüşmüş olabilir. Dolayısıyla okurun, kitaptaki kültürel kodları mutlak ve değişmez gerçeklikler olarak algılaması, günümüz pratikleriyle çelişen bir algı ortaya çıkarabilir. Bu bulgu, Uysal (2021) ile Kınay ve Durmuş'un (2023) çalışmalarında elde edilen sonuçlarla da örtüşmektedir.

Yüz yüze etkileşim içeren ortak etkinlikler, kültürel farkındalığın gelişiminde daha etkili bir deneyim sunabilmektedir. Farklı kültürlerden bireylerle gerçekleştirilen sohbetler ve paylaşılan anlık etkileşimler, gerçek zamanlı geri bildirim ve ortak deneyim imkânı sağlayarak bu süreci desteklemektedir. Katılımcılar çevresel etkileşimin, pratik konuşma becerilerini ve doğal dil kullanımını güçlendirdiğini, kitaplarda rastlanmayan gündelik ifadeler, argo, deyimler gibi unsurların gerçek hayatta daha çok yer aldığını belirtmişlerdir.

Televizyon dizileri ve günlük yaşama ilişkin gözlemlerden elde edilen cevaplar, kültürel farkındalığın özellikle TV dizileri aracılığıyla gelişme eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır. Tarihi ya da güncel dizi içeriklerinin, katılımcıların ilgi alanlarına ve öğrenme motivasyonlarına hitap ettiği görülmektedir. Katılımcılar, dizilerdeki yanlış veya aşırı dramatize edilmiş sahnelerin kültürü çarpıtarak yansıttığını ifade etmektedir. Diziler, gündelik dil, aile ilişkileri, arkadaşlık, romantik ve tarihî temalar aracılığıyla izleyicilere belirli bir kültürün kodlarını sunmaktadır. Dizi sahnelerinde kıyafet, yemek, ev düzeni, şehir mimarisi gibi gözle görülür detaylar izleyiciye kültürün somut yönlerini tanıtırken dizi karakterlerinin iletişim tarzı, duygu ifade biçimleri, aile bağları, inanç sistemleri gibi soyut unsurları yansıtmaktadır.

TV dizileri aracılığıyla kültür aktarımını yeterli bulmayan bazı katılımcılar ise mahallenin ve günlük hayatın içinde olmanın kültürü tanımak için vazgeçilmez olduğunu vurgulamaktadır. Sokakta, markette, komşuluk ilişkilerinde veya mahalle

kültüründe yaşanan gerçek etkileşimler, kitap ya da dizi gibi dolaylı araçlara kıyasla daha doğrudan ve etkili deneyimler sunduğunu ifade etmektedirler. Özellikle gündelik yaşam pratiklerini ve aile ilişkilerini yansıttığı için kültürel bağlamı görünür kılmaktadır.

Kültürlerarası farkındalık ve duyarlılık açısından değerlendirildiğinde, mahalle ve komşuluk ilişkileri bireylere yalnızca gözlem yapma değil, aynı zamanda sürece aktif biçimde katılma olanağı da sunar. Farklı yaş gruplarının ve sosyal rollerin bir arada gözlemlenebildiği bu tür sosyal ortamlar, birey için çok katmanlı ve zengin bir kültürel deneyim alanı oluşturur. Bu bağlamda, dil öğrenen birey, mahalle ortamında doğal konuşma kalıplarını deneyimleme şansı elde eder. Argo ifadeler, samimi hitap biçimleri ve bölgesel ağızlar gibi sözlü kültür unsurlarını yerinde gözlemleyerek dil becerilerini daha etkileşimli ve işlevsel bir şekilde geliştirebilir. Bu tür kişisel deneyimlerin, kültürlerarası duyarlılığın gelişiminde önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Nitekim Bloom ve Miranda'nın (2015) araştırmalarında ulaştıkları bulgular da bu görüşle örtüşmektedir.

Kamusal alan (toplu taşıma, market vb.), farklı sosyoekonomik ve kültürel katmanlardan bireylerin bir araya geldiği resmî veya yarı resmî iletişim ortamlarıdır. Kamusal alanda yaşanan deneyimler, kişinin kültürel farklılıklar kadar ortak yönleri de fark etmesine imkân tanır. Bu deneyimler katılımcıların dilin resmî iletişim yönü kadar, gündelik ve işlevsel kullanımını da hızla geliştirebilir.

Katılımcılar, bayramlar gibi dinî veya millî kutlamaların “ortak bir değer” olduğunu belirtmiş, ancak bu kutlamaların uygulanış şeklinin ve coşkusunun zamanla değişime uğradığını ifade etmişlerdir. Aynı inanç sistemine sahip olunsu bile farklı coğrafyalardaki kutlama biçimleri veya insanlar arasındaki heyecan farkı katılımcılarda beklenti ve gerçek arasındaki ayrımı belirginleştirebilir. Elde edilen veriler, kültürün maddi ve manevi unsurlarının birbirine geçişken olduğunu ve gündelik yaşamın en sıradan detaylarının bile kültürün derin yapısına dair ipuçları barındırabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, kültürlerarası duyarlılık ve farkındalık düzeyleri hem medya aracılığıyla hem de doğrudan yaşanan toplumsal deneyimlerle beslenmektedir. Bu iki kaynağın birlikte kullanılması, yabancı dil öğretiminde dil ile kültür arasındaki bütünlüğün sağlanmasına önemli katkılar sunmaktadır.

Türk kültürü hakkında yapılan değerlendirmelerde, bu kültürün genellikle zengin ve köklü bir yapıya sahip olarak tanımlandığı görülmektedir. Açıklamalarda tarihî unsurlara yapılan atıflar, kültürün yalnızca yüzeysel özellikleriyle değil, geçmişine dair bir farkındalıkla ele alındığını göstermektedir. Bir toplumun tarihsel gelişimini anlamak, önyargıların aşılmasına ve daha derin bir anlayış geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Öte yandan, bazı ifadelerde Türk kültürünün dinî yönüne odaklanıldığı ve İslam'ın toplumsal yaşam üzerindeki etkisinin vurgulandığı görülmektedir. Bu durum, benzer inançları paylaşan bireyler arasında karşılıklı anlayış ve yakınlık hissinin gelişebileceğine işaret edebilir.

Yabancı dil öğrenen bireylerin, hedef kültür hakkında belirli bir farkındalık geliştirmelerinin; kültürlerarası etkileşimde daha empatik, açık ve öğrenmeye istekli bir tutum sergilemelerine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, dilde inanca dair ortak kelime ve kavramların bulunması, hedef dile karşı olumlu bir yaklaşım geliştirilmesine ve dil öğrenme sürecinin daha sıcak bir bağlamda deneyimlenmesine yardımcı olabilir. Gözlemler, bazı bireylerin hedef kültüre ait belirli davranışları beğendiğini ve zamanla bunları benimsediğini ortaya koymaktadır. Bu tür bir sahiplenme, bireyde kültürlerarası uyumun ve olumlu yaklaşımın gelişmesine zemin hazırlayarak çift yönlü bir etkileşim sürecine katkıda bulunabilir.

Araştırma bir bütün olarak değerlendirildiğinde, katılımcıların farklı kültürlere yönelik empatik, saygılı ve açık bir tutum geliştirdikleri görülmektedir. Kültürel benzerliklerin, olumlu tutumların gelişimini desteklediği, kültürel farklılıkların ise bir tehdit unsuru olarak değil, yeni bilgiler edinme ve kişisel gelişim için bir fırsat olarak değerlendirildiği görülmektedir. Elde edilen bu bulgular, kültürlerarası duyarlılığın hem benzerliklerden hem de farklılıklardan beslenen dinamik bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır.

B. Öneriler

- Katılımcıların genel olarak kültürlerarası duyarlılık açısından olumlu tutumlar geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Ancak bazı bireylerde öne çıkan önyargılı yaklaşımlar ve kararsız tutumlar, bu duyarlılığın tüm bireylerde eş düzeyde gelişmediğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, kültürlerarası duyarlılığı artırmaya yönelik farkındalık temelli eğitim programları hazırlanabilir,

rehberlik çalışmaları ile bireylerin önyargılarını fark etmeleri ve empatik becerilerini geliştirmeleri desteklenebilir. Bireylerin farklı kültürel ortamlarla doğrudan temas kurabilecekleri etkileşim odaklı öğrenme fırsatları yaratılabilir.

- Bulgulara bakıldığında ders kitaplarındaki kültürel içeriklerin katılımcılar tarafından eski, klişeleşmiş veya yüzeysel bulunduğu görülmüştür. Bu durum, öğrenilen dil ile hedef toplum arasındaki bağlantıyı zayıflatır. Daha güncel içeriklerle ders araçları hazırlanması faydalı olabilir.
- Katılımcılar, Türk kültürünü tanıdıkça kendi kültürlerini yeniden değerlendirdiklerini ve daha esnek bireyler hâline geldiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin bu dönüşüm sürecinde öğrencilere rehberlik ederek öğrencilerin okul dışındaki etkinliklere katılımı sağlanabilir.
- Elde edilen bulgulara göre kültürel etkinliklerin yüzeysel kalması, öğrenmenin sürekliğini ve kalıcılığını olumsuz etkilemektedir. Bu olumsuz durumu ortadan kaldırmak amacıyla, her dil seviyesine uygun şekilde yapılandırılmış "Kültür Modülleri" oluőturulabilir ve öğrencilere video, afiő, podcast gibi üretken görevler verilerek kültürel katılımları teşvik edilebilir.
- Kültürün günlük yaşam içinde doğrudan deneyimlenmesi, kitap veya dizi gibi dolaylı araçlara kıyasla daha etkili bir öğrenme sağlayabilir. Bu nedenle öğrencilere "saha temelli" görevler verilebilir.
- Öğrencilerin eğitim ortamlarında Türk öğrencilerle bir arada bulunmaları, kültürlerarası duyarlılık ve farkındalıklarını geliştirmeleri açısından önemlidir. Bu nedenle hazırlık sınıflarının oluőturulması, öğrencilerin kültürel uyum sürecini hızlandırabilir.

VI. KAYNAKÇA

KİTAPLAR

- ADLER, N. J., & GUNDERSEN, A. (2007). **International Dimensions of Organizational Behavior**. Cincinnati, OH, South-Western.
- AKARSU, B. (1998). **Wilhelm von Humboldt’da Dil-Kültür Bağlantısı**. İstanbul, İnkılap Kitabevi.
- AKYÜZ, H. (2001). **Türk Eğitimcileri 1**. Ankara, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- ALTUĞ, T. (2020). **Dile Gelen Felsefe**. İstanbul, Yapı Kredi Yayınları.
- BENNETT, M. J. (1998). **Intercultural Communication, A Current Perspective**. In M. J. Bennett (Ed.), *Basic Concepts of Intercultural Communication, Selected Readings*. Intercultural Press.
- BERRY, J. W. (1990). “Acculturation and Adaptation: A General Framework.” In W. H. Holtzman & T. H. Bornemann (Ed.), **Mental Health of Immigrants and Refugees** (pp. 90–102). Hogg Foundation for Mental Health.
- BERRY, J. W., & KOSTOVCIK, N. (1990). “Psychological Adaptation of Malaysian Students in Canada.” A. H. Othman & W.R. Abdul Rahman (Ed.), **Psychology and Socioeconomic Development** (pp. 155–162). Bangi, Malaysia: National University Press.
- BROOKS, N. (1975). The analysis of foreign and familiar culture. R. C. Lafayette (Ed.), **The Culture Revolution in Foreign Language Teaching** içinde (ss. 19–31). Skokie, Illinois, National Textbook Company.
- BYRAM, M. (1997). **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. Multilingual Matters.
- BYRAM, M., & RISAGER, K. (1999). **Language Teachers, Politics and Cultures**. Clevedon, Multilingual Matters.

- CHEN, G. M., & STAROSTA, W. J. (1998). **Foundations of Intercultural Communication**. Boston, Allyn and Bacon.
- CRESWELL, J. W. (2007). **Qualitative Inquiry and Research Design, Choosing Among Five Approaches**. Thousand Oaks, CA, Sage, 2nd ed.
- CRESWELL, J. W., & CRESWELL, J. D. (2021). **Research Design, Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches**. Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
- CROPLEY, A. J. (2002). **Qualitative Research Methods, An Introduction for Students of Psychology and Education**. Riga, Latvia, Zinātne.
- DEVELLIS, R. F. (2016). **Scale Development, Theory and Applications**. Thousand Oaks, CA, SAGE Publications.
- ERIKSON, E. H. (1968). **Identity, Youth and Crisis**. New York, W. W. Norton & Company.
- ELDEN, M. (2016). **Reklam ve Reklamcılık**. İstanbul, Say Yayınları.
- BYRAM, M. (1997). **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. Clevedon, Multilingual Matters.
- CROPLEY, A. J. (2002). **Qualitative Research Methods, An Introduction for Students of Psychology and Education**. Riga, Latvia, Zinātne.
- CRESWELL, J. W. (2007). **Qualitative Inquiry and Research Design, Choosing Among Five Approaches**. Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
- CRESWELL, J. W., & PLANO CLARK, V. L. (2018). **Designing and Conducting Mixed Methods Research**. Thousand Oaks, CA, SAGE Publications.
- CRESWELL, J. W., & CRESWELL, J. D. (2021). **Research Design, Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches**. Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
- DEVELLIS, R. F. (2016). **Scale Development, Theory and Applications**. Thousand Oaks, CA, SAGE Publications.

- ERIKSON, E. H. (1968). **Identity, Youth and Crisis**. New York, NY, W. W. Norton & Company.
- ELDEN, M. (2016). **Reklam ve Reklamcılık**. İstanbul, Say Yayınları.
- FRAENKEL, J. R., WALLEN, N. E., & HYUN, H. H. (2011). **How to Design and Evaluate Research in Education**. New York, NY, McGraw-Hill Education.
- GÖKÇEN, A. (Ed.). (2021). **Yabancı Dil Olarak / İkinci Dil Olarak / Yurtdışındaki Türk Soylular İçin Türkçenin Sözcük Öğretimi**. Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık.
- GÖKALP, Z. (1976). **Türkçülüğün Esasları**, Ed. M. Kaplan. İstanbul, Millî Eğitim Basımevi.
- GEZON, L., CONRAD, K., & HILL, M. (2020). **Antropolojiye Giriş, Kültür**, Çev. A. Gürsoy & A. G. Çeliker. Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık.
- GÜL, H., & NİZAM, İ. (2021). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara, Seçkin Yayıncılık, 5. Baskı.
- GÖKÇE, F. (2018). **Eğitim Araştırmalarında Yöntem, Kuramdan Uygulamaya**. Ankara, Pegem Akademi.
- GOODE, T., SOCKALINGAM, S., BROWN, M., & JONES, W. (2000). **A Planner's Guide—Infusing Principles, Content and Themes Related to Cultural and Linguistic Competence into Meetings and Conferences**. Washington, DC, National Center for Cultural Competence, Georgetown University.
- GUDKOV, D. B. (2003). **Theory and Practice of Intercultural Communication**. Moskova, Publishing House.
- GRUSHEVSKAYA, T. G., POPKOV, V. D., & SADOKHIN, A. P. (2003). **Basics of Intercultural Communication**. Moskova, Unıttı–Dana.
- HAIR, J. F., BLACK, W. C., BABIN, B. J., & ANDERSON, R. E. (2014). **Multivariate Data Analysis**. Harlow, UK, Pearson Education Limited.
- HALL, E. T. (1959). **The Silent Language**. Garden City, NY, Doubleday.

- HEIDEGGER, M. (1982). **Dil ve Varlık Üzerine** (M. H. Kaplan, Akt.). Ankara, Kültür Bakanlığı Yayınları.
- HOLLIDAY, A., HYDE, M., & KULLMAN, J. (2010). **Intercultural Communication, An Advanced Resource Book for Students**. London, Routledge.
- KAPLAN, M. (1982). **Kültür ve Dil**. İstanbul, Dergâh Yayınları.
- KARASAR, N. (2012). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara, Nobel Yayıncılık, 25. Baskı.
- KRAMSCH, C. (1993). **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford, Oxford University Press.
- KRAMSCH, C. (1998). **Language and Culture**. Oxford, Oxford University Press.
- HYMES, D. (1972). “On Communicative Competence”, J. B. Pride & J. Holmes (Ed.), **Sociolinguistics, Selected Readings** (pp. 269–293). Harmondsworth, Penguin Books.
- İŞCAN, A. (2011). “Yabancılar Türkçe Öğretiminin Tarihçesi”. A. Kılınç & A. Şahin (Ed.), **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi** içinde (ss. 3–29). Ankara, Pegem Akademi.
- KARTARI, A. (2019). “Kültürlerarası İletişim Yeterliği”, A. Kartarı (Ed.), **Kültürlerarası İletişim**. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- KARAL, E. Z. (2001). **Osmanlı Tarihinde Türk Dili Sorunu (Tarih Açısından Bir Açıklama)**. Ankara, Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- KISS, T. (2008). “Intercultural Communication Competence”, J. Coperias Aguilar (Ed.), **Intercultural Communicative Competence, A Step Towards Cultural Awareness** (pp. 47–58). Valencia, University of Valencia.
- HEIDEGGER, M. (1982). **Dil ve Varlık Üzerine**, Çev. M. H. Kaplan. Ankara, Kültür Bakanlığı Yayınları.

- HOLLIDAY, A., HYDE, M., & KULLMAN, J. (2010). **Intercultural Communication, An Advanced Resource Book for Students**. London, Routledge.
- KAPLAN, M. (1982). **Kültür ve Dil**. İstanbul, Dergâh Yayınları.
- KARASAR, N. (2012). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara, Nobel Yayıncılık, 25. Baskı.
- KRAMSCH, C. (1993). **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford, Oxford University Press.
- KRAMSCH, C. (1998). **Language and Culture**. Oxford, Oxford University Press.
- MARTIN, J. N., & NAKAYAMA, T. K. (2018). **Experiencing Intercultural Communication, An Introduction**. New York, McGraw-Hill Education.
- MERRIAM, S. B. (2018). **Qualitative Research, A Guide to Design and Implementation**. San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- NORTON, B. (2000). **Identity and Language Learning, Gender, Ethnicity and Educational Change**. Harlow, Pearson Education.
- OSKAY, Ü. (1999). **İletişimin ABC'si**. İstanbul, Der Yayınları.
- RISAGER, K. (2006). **Language and Culture, Global Flows and Local Complexity**. Clevedon, Multilingual Matters.
- SAMOVAR, L. A., PORTER, R. E., & MCDANIEL, E. R. (2012). **Intercultural Communication, A Reader**. Boston, MA, Wadsworth.
- SAVIGNON, S. J. (2002). **Interpreting Communicative Language Teaching, Contexts and Concerns in Teacher Education**. New Haven, CT, Yale University Press.
- SPITZBERG, B. H., & CHANGNON, G. (2009). "Conceptualizing Intercultural Competence." In D. K. Deardorff (Ed.), **The SAGE Handbook of Intercultural Competence** (pp. 2–52). Thousand Oaks, CA: Sage.
- TÜRKİYE MAARİF VAKFI. (2020). **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı**. İstanbul, Matsis Matbaa, 2. Baskı.

- MELANLIOĞLU, D. (2013). “Kültürlerarası İletişim Odaklı Yaklaşımı”, D. Melanlıoğlu & A. Okur (Ed.), **Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı**. Ankara, Grafiker Yayınları.
- TÜRKDOĞAN, O. (2007). **Kültür – Değişme ve Toplumsal Çözülme**. İstanbul, IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- TYLOR, E. B. (1871). **Primitive Culture, Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom** (Vol. 1). London, John Murray.
- UYGUR, N. (2018). **Kültür Kuramı**. İstanbul, Yapı Kredi Yayınları.
- VARIŞOĞLU, B. (2018). “Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu”. A. Şahin (Ed.), **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler**. Ankara, Pegem Akademi.
- VATANDAŞ, C. (2002). **Çok Kültürlülük**. İstanbul, Değişim Yayınları.
- WINDMÜLLER, F. (2011). **Français Langue Étrangère (FLE), L’approche Culturelle et Interculturelle**. Paris, Belin.
- YILDIRIM, A., & ŞİMŞEK, H. (2013). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara, Seçkin Yayıncılık, 9. Baskı.
- CELCE-MURCIA, M. (2007). “Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching.” E. A. Soler & M. S. Jordà (Ed.), **Intercultural Language Use and Language Learning** (pp. 41-57). New York, Springer.

MAKALELER

- ABASLI, K. (2018). “Kültürlerarası Duyarlılık ve Empati Arasındaki İlişkilerin Türk ve Uluslararası Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi”, **TÜBAV Bilim Dergisi**, cilt 11, sayı 2, ss. 20–23.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2013). “Interculturalism As A Paradigm For Thinking About Diversity”, **Intercultural Education**, cilt 24, sayı 3, ss. 177–185.
- ALBU, E. C. (2015). “Intercultural Communication in Tourism”, **Cross-Cultural Management Journal**, cilt 17, sayı 1, ss. 7–14.

- ALPAR, M. (2013). “Yabancı Dil Öğretiminde Kültürel Unsurların Önemi”, **Journal of Language and Linguistic Studies**, cilt 9, sayı 1, ss. 95–106.
- ALYAKUT, Ö. (2021). “Turizm Eğitimi Alan Ön Lisans Öğrencilerinin Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyleri”, **Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi**, cilt 9, sayı 117, ss. 295–314.
- ALYILMAZ, C., & ER, O. (2016). “Yabancılarla Türkçe Öğretimi Uygulamalarında Öğretmenlerin Kültürel Farkındalık Oluşturmada Etkisinin Değerlendirilmesi”, **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi**, cilt 5, sayı 3, ss. 1427–1436.
- ASLAN, S., YILMAZ, D., KARTAL, M., ERDEMİR, F., & GÜLEÇ, H. Y. (2016). “Determination of Intercultural Sensitivity of Nursing Students in Turkey”, **International Journal of Health Sciences & Research**, cilt 6, sayı 11, ss. 202–208.
- AYDIN, G., & GÜLTEKİN, E. (2023). “İkinci/Yabancı Dil Olarak English Öğretiminde Kültürlerarası Etkileşim Becerisi”, **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**, cilt 27, sayı 3, ss. 711–732.
- BAL, N. G. (2020). “Intercultural Sensitivity of EFL Learners At A State University”, **Journal of Language Teaching and Learning**, cilt 10, sayı 2, ss. 1–19.
- BANOS, R. V. (2006). “Intercultural Sensitivity of Teenagers: A Study of Educational Necessities in Catalonia”, **Intercultural Communication Studies**, cilt 15, sayı 2, ss. 16–22.
- BARIN, E. (2010). “Yabancılarla Türkçe Öğretimi Amacıyla Yazılan ‘Ecnebilere Mahsus’ Elifbâ Kitabı Üzerine”, **Türklük Bilimi Araştırmaları**, cilt XXVII, bahar, ss. 121–136.
- BAYRAKTAR, S. (2015). “Yeni Hitit 1 Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabının Kültür Aktarımı Açısından İncelenmesi”, **Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi**, cilt 2, ss. 7–23.
- BEKİROĞLU, O., & BALCI, Ş. (2014). “Kültürlerarası İletişim Duyarlılığının İzlerini Aramak: İletişim Fakültesi Öğrencileri Örneğinde Bir Araştırma”,

- Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi**, cilt 1, sayı 35, ss. 429–459.
- BENNETT, M. J. (1986). “A Developmental Approach To Training For Intercultural Sensitivity”, **International Journal of Intercultural Relations**, cilt 10, sayı 2, ss. 179–196.
- BHAWUK, D. P. S., & BRISLIN, R. (1992). “The Measurement of Intercultural Sensitivity Using The Concepts of Individualism and Collectivism”, **International Journal of Intercultural Relations**, cilt 16, ss. 413–436.
- BIYAN, N. A., AKSOY, M., & KOÇ, E. (2019). “Konaklama Sektöründe Dizginleyici Kültürün Duygusal Emek ve Kültürel Duyarlılık İlişkisi Üzerindeki Etkisi”, **Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi**, cilt 4, sayı 4, ss. 473–491.
- BLOOM, M., & MIRANDA, A. (2015). “Intercultural Sensitivity Through Short-Term Study Abroad”, **Language and Intercultural Communication**, cilt 15, sayı 4, ss. 567–580.
- BULDUK, S., USTA, E., & DİNÇER, Y. (2017). “Kültürlerarası Duyarlılık ve Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi: Bir Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Örneği”, **Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi**, cilt 7, sayı 2, ss. 73–77.
- BÜLBÜL, S. E. (2001). “Kruskal-Wallis Testi ve Friedman Testinin Alternatif Parametrik Tekniklerle Karşılaştırılması ve Bazı Parametrik ve Parametrik Olmayan Çoklu Karşılaştırma Yöntemleri ile İncelenmesi”, **Öneri Dergisi**, cilt 4, sayı 15, ss. 89–96.
- CHANG, Y.-F. (2009). “How To Say No: An Analysis of Cross-Cultural Difference and Pragmatic Transfer”, **Language Sciences**, cilt 31, sayı 4, ss. 477–493.
- CHEN, G. M., & STAROSTA, W. J. (1996). “Intercultural Communication Competence: A Synthesis”, **Communication Yearbook**, cilt 19, ss. 353–383.
- CHEN, G. M., & STAROSTA, W. J. (2000). “The Development and Validation of The Intercultural Sensitivity Scale”, **Human Communication**, cilt 3, ss. 1–15.

- CHEN, H., & HU, B. (2023). "On The Intercultural Sensitivity of University Students in Multicultural Regions: A Case Study in Macao", **Frontiers in Psychology**, cilt 14.
- COFFEY, A. J., KAMHAWI, R., FISHWICK, P., & HENDERSON, J. (2013). "New Media Environments' Comparative Effects Upon Intercultural Sensitivity: A Five-Dimensional Analysis", **International Journal of Intercultural Relations**, cilt 37, sayı 5, ss. 605–627.
- ÇATAK, P. D., & ÖGEL, K. (2010). "Farkındalık Temelli Terapiler ve Terapötik Süreçler", **Klinik Psikiyatri Dergisi**, cilt 13, ss. 85–91.
- ÇİFÇİ, H., GÜNDOĞDU, K., & BAYYURT, Y. (2013). "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürel Yeterlik", **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, cilt 11, sayı 1, ss. 122–135.
- DANYLYUK, S. (2020). "Teaching Students A Foreign Language As A Component of Professionally Oriented Training of Future Managers of Socio-Cultural Activities", **Bulletin of The Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy. Series: Pedagogical Sciences**, sayı 2.
- DEARDORFF, D. K. (2006). "Identification and Assessment of Intercultural Competence As A Student Outcome of Internationalization", **Journal of Studies in International Education**, cilt 10, sayı 3, ss. 241–266.
- DEMİRKOL, T. (2019). "Exploring Intercultural Sensitivity Level At A Study-At-Home Context", **European Journal of English Language Teaching**.
- DİLBİLİMİ. (2023). "Türkiye’de TÖMER’lerin Güncel Durumu", **Dilbilimi Dergisi**, cilt 9, sayı 1, ss. 98–104.
- DÖRNYEI, Z. (2003). "Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications", **Language Learning**, cilt 53, sayı S1, ss. 3–32.
- ENGLE, L., & ENGLE, J. (2004). "Assessing Language Acquisition and Intercultural Sensitivity Development in Relation to Study Abroad Program Design", **Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad**, cilt 10, sayı 1, ss. 219–236.

- ER, K. O. (2006). “Yabancı Dil Öğretim Programlarında Kültürün Etkileri”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, cilt 39, sayı 1, ss. 1–14.
- ERDEM, R., & GÜNLÜ, E. (2006). “İletişim Eğilimlerinin Yüksek Bağlam-Düşük Bağlam Ayırımı ile İncelenmesi: Hastane Çalışanları Örneği”, **Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi**, cilt 9, sayı 2, ss. 177–195.
- ERDOĞAN, I., & OKUMUSLAR, M. (2020). “Intercultural Sensitivity and Ethnocentrism Levels of Theology Students in a Turkish University Sample”, **Religions**, cilt 11, sayı 5, ss. 237.
- ESMAEILI, S. Z., KUHI, D., & BEHROOZIZAD, S. (2022). “Cultivating Intercultural Communicative Competence through Interculturally-Laden Tasks: A Qualitative Inquiry”, **Journal of Applied Linguistics and Applied Literature: Dynamics and Advances**, cilt 10, sayı 2, ss. 183–209.
- FATALAKI, J. A. (2015). “Intercultural Sensitivity and Its Implications in Language Teaching”, **Journal for Studies in Management and Planning**, cilt 1, sayı 11, ss. 24–31.
- FRITZ, W., GRAF, A., HENZE, J., MÖLLENBERG, A., & CHEN, G. M. (2002). “Measuring Intercultural Sensitivity in Different Cultural Contexts”, **Intercultural Communication Studies**, cilt 11, sayı 2, ss. 165–176.
- GALANTE, A. (2014). “Developing EAL Learners’ Intercultural Sensitivity through a Digital Literacy Project”, **TESL Canada Journal**, 53-53.
- GHASEMI, A. A., & DOWLATABADI, H. R. (2018). “Investigating the Role of Task Value, Surface/Deep Learning Strategies, and Higher Order Thinking in Predicting Self-Regulation and Language Achievement”, **Journal of Asia TEFL**, cilt 15, sayı 3, ss. 664–687.
- GHOLAMI PASAND, P., AMERIAN, M., DOWLATABADI, H., & MOHAMMADI, A. M. (2021). “Developing EFL Learners’ Intercultural Sensitivity through Computer-Mediated Peer Interaction”, **Journal of Intercultural Communication Research**, cilt 50, sayı 6, ss. 571–587.

- GOJKOV-RAJIĆ, A., & PRTLJAGA, J. (2013). "Foreign Language Learning as a Factor of Intercultural Tolerance", **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, cilt 93, ss. 809–813.
- GÖÇEN, G., & OKUR, A. (2019). "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Sözcük Öğretimi", **Türkçenin Sözcük Öğretimi**, ss. 479–528.
- GÖKMEN, M. E. (2005). "Yabancı Dil Öğretiminde Kültürlerarası İletişimsel Edinç", **Dil Dergisi**, sayı 128, ss. 69–78.
- GRIFFITHS, C. (2003). "Patterns of Language Learning Strategy Use", **System**, cilt 31, sayı 3, ss. 367–383.
- GÜNDAY, R., & AYCAN, A. (2018). "Yabancı Dil Öğretiminde Kültürlerarası İletişim Becerisi Edinimi", **International Journal of Languages' Education and Teaching**, cilt 6, sayı 3, ss. 533–545.
- HAGLEY, E. (2020). "Effects of Virtual Exchange in the EFL Classroom on Students' Cultural and Intercultural Sensitivity", **Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal**, cilt 21, sayı 3, ss. 74–87.
- HAMMER, M. R., BENNETT, M. J., & WISEMAN, R. (2003). "Measuring Intercultural Sensitivity: The Intercultural Development Inventory", **International Journal of Intercultural Relations**, cilt 27, sayı 4, ss. 421–443.
- HAMZAH, S. R. A., SUANDI, T., KRAUSS, S. E., HAMZAH, A., & TAMAM, E. (2014). "Youth Hedonistic Behaviour: Moderating Role of Peer Attachment on the Effect of Religiosity and Worldview", **International Journal of Adolescence and Youth**, cilt 19, sayı 4, ss. 419–433.
- HOLM, K., NOKELAINEN, P., & TIRRI, K. (2009). "Relationship of Gender and Academic Achievement to Finnish Students' Intercultural Sensitivity", **High Ability Studies**, cilt 20, sayı 2, ss. 187–200.
- HURMERINTA-PELTOMAKI, L., & NUMMELA, N. (2006). "Mixed Methods in International Business Research: A Value-Added Perspective", **Management International Review**, cilt 46, sayı 4, ss. 439–459.

- JAHAN, R., & ROGER, P. S. (2006). "Global Perspectives on the Notion of 'Target Culture' Associated with English as a Foreign Language", **University of Sydney Papers in TESOL**, cilt 1, ss. 1–17.
- JIN, L., & CORTAZZI, M. (1998). "Dimensions of Dialogue: Large Classes in China", **International Journal of Educational Research**, cilt 29, sayı 8, ss. 739–761.
- KARGIN, M., & ÇAPAR ÇİFTÇİ, M. (2020). "Bir Üniversite Hastanesinde Klinikte Çalışan Hemşirelerin Kültürlerarası Duyarlılığının Belirlenmesi", **Türkiye Klinikleri Journal of Nursing Sciences**, cilt 12, sayı 2.
- KARRAS, I. (2017). "The Effectiveness of an Intercultural Communication Course in Increasing International and European Studies Students' Intercultural Sensitivity", **Intercultural Communication Studies**, cilt 26, sayı 2, ss. 1–16.
- KILIÇLAR, A., & PALA, G. (2019). "Yerel Halkın Kültürel Duyarlılık Düzeylerinin İncelenmesi (Examination of Cultural Sensitivity Levels of Locals)", **Journal of Tourism & Gastronomy Studies**, cilt 7, sayı 4, ss. 3262–3274.
- KIM, H., & CONNELLY, J. (2019). "Preservice Teachers' Multicultural Attitudes, Intercultural Sensitivity, and Their Multicultural Teaching Efficacy", **Educational Research Quarterly**, cilt 42, sayı 4.
- KIM, J. (2020). "International Students' Intercultural Sensitivity in Their Academic Socialisation to A Non-English-Speaking Higher Education: A Korean Case Study", **Journal of Further and Higher Education**, cilt 44, sayı 7, ss. 939–955.
- KIM, Y. Y. (2005). "Inquiry in Intercultural and Development Communication", **Journal of Communication**, cilt 55, sayı 3, ss. 554–577.
- KINAY, D. E. (2023). "Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kitaplarında Kültürlerarası Duyarlılık Görünümü: Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe ve Yedi İklim Türkçe Örneği", **Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi**, cilt 8, sayı 2, ss. 447–472.
- KOCH, J., & TAKASHIMA, R. (2021). "Exploring Students' Intercultural Sensitivity in the EFL Classroom." **International Journal of TESOL Studies**, cilt 3, sayı 1, ss. 88–100.

- KOÇ, A., ÖZ, Ş., & KILIÇ, T. (2020). “Hemşirelik Öğrencilerinin Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyleri ve Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi.” **Türkiye Sağlık Bilimleri ve Araştırmaları Dergisi**, cilt 3, sayı 2, ss. 1–15.
- KOÇ, S., & MEMDUHOĞLU, H. B. (2017). “Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları: Bir Karma Yöntem Çalışma.” **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt 16, sayı 60, ss. 119–134.
- KÖSE, D., & ÖZSOY, E. (2020). “Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretiminin Otuz Yılı: 1990–2020.” **Turkophone**, cilt 7, sayı 2, ss. 27–54.
- KUUSISTO, E., KUUSISTO, A., RISSANEN, I., HOLM, K., & TIRRI, K. (2015). “Finnish Teachers’ and Students’ Intercultural Sensitivity.” **Journal of Religious Education**, cilt 63, ss. 65–77.
- LI, Y. (2016). “Yabancı Dil Öğretiminde Kültürlerarası Farkındalık: Çin Perspektifi.” **Dil Öğretimi ve Araştırmaları Dergisi**, cilt 7, sayı 4, ss. 768–780.
- LOGIE, N. N. (2004). “Yabancı Dil Öğretiminde Kültürel Becerinin Oluşturulmasının Önemi ve Budunbilimsel Boyut.” **HAYEF Journal of Education**, cilt 1, sayı 1, ss. 69–80.
- MCAULIFFE, M., KITIMBO, A., GOOSSENS, A. M., & ULLAH, A. A. (2018). “Chapter 7–Understanding Migration Journeys From Migrants' Perspectives.” **World Migration Report**, sayı 1, s. e00007.
- MEDINA-LOPEZ-PORTELLO, A. (2004). “Intercultural Learning Assessment: The Link Between Program Duration and the Development of Intercultural Sensitivity.” **Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad**, cilt 10, ss. 179–200.
- MUTLU, H. H., & GÜMÜŞ, E. (2021). “Akademik Çalışmalara Göre Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Güncel Sorunlar.” **Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt 13, sayı 25, ss. 829–853.
- NAMENI, A., & DOWLATABADI, H. (2019). “A Study of the Level of Intercultural Communicative Competence and Intercultural Sensitivity of Iranian Medical Students Based on Ethnicity”, **Journal of Intercultural Communication Research**, cilt 48, sayı 1, ss. 21–34.

- ÖĞÜT, N., & OLKUN, E. O. (2018). “Üniversite Öğrencilerinin Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyi: Selçuk Üniversitesi Örneği.” **Selçuk İletişim**, cilt 11, sayı 2, ss. 54–73.
- ÖZENSEL, E. (2012). “Çokkültürlülük Uygulaması Olarak Kanada Çokkültürlülüğü.” **Akademik İncelemeler Dergisi**, cilt 7, sayı 1, ss. 55–70.
- PARK, J. S. (2013). “Multicultural Experience and Intercultural Sensitivity Among South Korean Adolescents.” **Multicultural Education Review**, cilt 5, sayı 2, ss. 108–138.
- PENG, S. Y. (2006). “A Comparative Perspective of Intercultural Sensitivity Between College Students and Multinational Employees in China.” **Multicultural Perspectives**, cilt 8, sayı 3, ss. 38–45.
- PERUNOVIC, W. Q. E., HELLER, D., & RAFAELI, E. (2007). “Within-Person Changes in the Structure of Emotion.” **Psychological Science**, cilt 18, sayı 12, ss. 984–990.
- REDFIELD, R., LINTON, R., & HERSKOVITS, M. J. (1936). “Memorandum for the Study of Acculturation.” **American Anthropologist**, cilt 38, sayı 1, ss. 149–152.
- RENGİ, Ö., & POLAT, S. (2014). “Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Farklılık Algıları ve Kültürlerarası Duyarlılıkları.” **Journal of World of Turks**, cilt 6, sayı 3, ss. 135–156.
- ROBLES, A. S., & GONZALEZ, M. E. P. (2019). “Analysis of Teachers’ Intercultural Sensitivity Levels in Multicultural Contexts.” **Sustainability**, cilt 11, sayı 11, ss. 3137.
- SARI, E. (2004). “Kültürlerarası İletişim: Temeller, Gelişmeler, Yaklaşımlar.” **Folklor/Edebiyat**, cilt 3, sayı 39, ss. 1–31.
- SARIÇOBAN, A., & ÇALIŞKAN, G. (2011). “The Influence of Target Culture on Language Learners.” **Journal of Language and Linguistic Studies**, cilt 7, sayı 1, ss. 0–17.

- SAYGILI, D., & KANA, F. (2018). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Kültürlerarası Duyarlılığı.” **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, cilt 6, sayı 4, ss. 1041–1063.
- SOCIAL SCIENCE RESEARCH COUNCIL. (1954). “Acculturation: An Exploratory Formulation.” **American Anthropologist**, cilt 56, ss. 973–1002.
- SOLTANI, B. (2014). “The Anatomy of Corporate Fraud: A Comparative Analysis of High Profile American and European Corporate Scandals.” **Journal of Business Ethics**, cilt 120, ss. 251–274.
- SPENCER-OATEY, H., & FRANKLIN, P. (2012). “What Is Culture? A Compilation of Quotations.” **GlobalPAD Core Concepts**, cilt 1, sayı 22, ss. 1–21.
- STRAFFON, D. A. (2003). “Assessing the Intercultural Sensitivity of High School Students Attending an International School.” **International Journal of Intercultural Relations**, cilt 27, sayı 4, ss. 487–501.
- SU, Y.-C. (2018). “Assessing Taiwanese College Students’ Intercultural Sensitivity, EFL Interests, Attitudes Toward Native English Speakers, Ethnocentrism, and Their Interrelation.” **The Asia-Pacific Education Researcher**, cilt 27, sayı 3, ss. 217–226.
- TAMAM, E., & KRAUSS, S. E. (2017). “Ethnic-Related Diversity Engagement Differences in Intercultural Sensitivity among Malaysian Undergraduate Students.” **International Journal of Adolescence and Youth**, cilt 22, sayı 2, ss. 137–150.
- TAŞDELEN, U. (2024). “The Examination of the Relationship Between Intercultural Sensitivity and Life Satisfaction of Foreign Students Receiving Turkish Language Education.” **International Journal of Education & Well-Being**, cilt 2, sayı 2, ss. 123–135.
- TEMEL EĞİNLİ, A. (2011). “Kültürlerarası Yeterliliğin Kazanılmasında Kültürel Farklılık Eğitimlerinin Önemi.” **Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt 9, sayı 35, ss. 215–227.

- TIRNAZ, S., & HADDAD NARAFSHAN, M. (2018). "Promoting Intercultural Sensitivity and Classroom Climate in EFL Classrooms: The Use of Intercultural TV Advertisements." **Learning, Culture and Social Interaction**.
- TUNALI, S. B., GÖZÜ, Ö., & ÖZEN, G. (2016). "Nitel ve Nicel Araştırma Yöntemlerinin Bir Arada Kullanılması: Karma Araştırma Yöntemi." **Kurgu**, cilt 24, sayı 2, ss. 106–112.
- UYSAL, S. (2021). "Kırgızistan'da Türkiye Türkçesi Öğretiminde Kültürel Farkındalık Oluşturma: KTMÜ Hazırlık Sınıfı Örneği." **Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi**, cilt 4, sayı 2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Özel Sayısı, ss. 104–112.
- ÜNALAN, D. (2020). "Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Öğrencilerinin Kültürlerarası Duyarlılıkları Üzerine Bir Araştırma." **OPUS International Journal of Society Researches**, cilt 15, sayı 24, ss. 2697–2719.
- VEDENINA, L. G. (2000). "Theory of Intercultural Communication and the Meaning of the Word." **Foreign Languages at School**, cilt 5, ss. 72–76.
- WELSCH, W. (1992). "Transkulturalität – Lebensformen Nach der Auflösung der Kulturen." **Information Philosophie**, cilt 2, ss. 5–20.
- WU, J. F. (2016). "Impact of Foreign Language Proficiency and English Uses on Intercultural Sensitivity." **International Journal of Modern Education and Computer Science**, cilt 8, sayı 8, ss. 28–33.
- YAKAR, H. G. İ., & FEDAI, Ö. Y. (t.y.). "Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kültürel Farkındalık." **RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi**, sayı Ö11, ss. 115–137.
- YILDIRIM, K., & ÇAĞLAYAN, S. (2020). "Üniversite Öğrencilerinin Kültürlerarası Duyarlılık Algıları." **Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi**, sayı 50, ss. 77–103.
- YILMAZ, F., & GÖÇEN, S. (2013). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık Hakkındaki Görüşlerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi." **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt 15, sayı 6, ss. 373–392.

ZHANG, Y., & HAN, E. J. (2019). “Comparative Study of Intercultural Sensitivity of College Students in Two Distinctive Institutions in the US.” **Journal of Intercultural Communication Research**, cilt 48, sayı 5, ss. 477–493.

ZHANG, Z. (2015). “Correlation Between Intercultural Sensitivity and English Culture Loaded Vocabulary Acquisition.” **Foreign Language Education**, cilt 36, ss. 60–63.

TEZLER

COŞKUN, Ç. E. (2023). “Yabancı Dil Öğretiminde Kültürlerarası İletişimsel Edincin Geliştirilmesinde Göstergibilim”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ABBAS, N. K. (2023). “Hemşirelik Öğrencilerinin Kültürel Farkındalık ve Kültürlerarası Duyarlılık Düzeylerinin İncelenmesi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

AÇIKGÖZ, N. (2019). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Duyarlılığın Gelişiminde Dramanın Rolü”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ALKAR, E. (2022). “Eğitim Göçü Perspektifinde Uluslararası Öğrencilerin Kültürel Zekâ Düzeyleri ile Kültürlerarası Duyarlılık ve Kültürlenme Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi (Bursa Uludağ Üniversitesi Örneği)”, (Yayımlanmamış doktora tezi), Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

DEARDORFF, D. K. (2004). “The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States”, (Yayımlanmamış doktora tezi), North Carolina State University, Graduate School.

ECE, T. (2019). “IB Programlarının Öğretmen ve İdarecilerin Kültürlerarası Farkındalık Düzeylerine Etkisi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- ERDOĞAN, B. (2018). “Sınıf Öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlılıkları ve Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- COŞKUN, Ç. E. (2023). “Yabancı Dil Öğretiminde Kültürlerarası İletişimsel Edincin Geliştirilmesinde Göstergebilim”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DEARDORFF, D. K. (2004). “The Identification and Assessment of Intercultural Competence As A Student Outcome of Internationalization At Institutions of Higher Education In The United States”, (Yayımlanmamış doktora tezi), North Carolina State University, Graduate School.
- ERDOĞAN, B. (2018). “Sınıf Öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlılıkları ve Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- FRETHEIM, A. M. (2007). “Assessing The Intercultural Sensitivity of Educators In An American International School”, (Yayımlanmamış doktora tezi), University of Minnesota, Graduate School.
- HU, F. (2017). “Tackling The Challenges of Multicultural Crewing Practices In The Shipping Industry: An Approach To Enhancing Cultural Awareness Among Crew”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), World Maritime University, Malmö.
- KINAY, D. E. (2024). “Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kitaplarında Kültürlerarası Duyarlılık Görünümü: Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe ve Yedi İklim Türkçe Örneği”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KÖSE, İ. (2019). “Sınıf Öğretmenlerinin Yabancı Uruklu Öğrencilere Yönelik Tutumları ile Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- MCMURRAY, A. (2007). “Measuring Intercultural Sensitivity of International and Domestic College Students: The Impact of International Travel”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), University of Florida, Graduate School.
- ÖZHAN, İ. (2006). “Farklılaşmanın Özel Görünümleri Olarak Çokkültürlülük ve Çokkültürcülük”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- SIKI, E. (2014). “Yabancı Dil Öğretiminde Kültür Farkındalığı Yaratma ve Kültürlerarası İletişim Becerilerinin Geliştirilmesi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÜSTÜN, E. (2011). “Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Düzeylerini Etkileyen Etmenler”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- TUNÇAY, R. G. (2022). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrencilerinin Kültürlerarası Farkındalık Seviyelerinin Karşılaştırılması”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- YILDIRIM, K. (2019). “Üniversite Öğrencilerinin Kültürlerarası Duyarlılık Algıları: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YAKIŞIR, A. N. (2009). “Bir Modern Olgu Olarak Çokkültürlülük”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- TUNÇAY, R. G. (2022). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrencilerinin Kültürlerarası Farkındalık Seviyelerinin Karşılaştırılması”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ULUÇ, T. F. (2003). “Kültürlerarası Etkileşim Bağlamında Alman Gazetelerinde Türkiye İmgesi”, (Yayımlanmamış doktora tezi), İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÜSTÜN, E. (2011). “Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Düzeylerini Etkileyen Etmenler”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ELEKTRONİK KAYNAKLAR

URL-1: TDK. (2025). “Kültür”. <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim: 15.05.2024)

DİĞER

BEZİRGAN, M., & ALAMUR, B. (2016). Turizm çalışanlarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. In **Global Business Research Congress (GBRC)**, 79–87.

TALIB, M., & HOSOYA, S. (2008). "Pre-service Teachers' Intercultural Competence in Japan and Finland: A Comparative Study of Finnish and Japanese University Students—A Preliminary Study." In IAIE-IASCE Conference, Turin, Italy.

UNESCO (2009). “Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue”. United Nations Educational, Cultural and Scientific Organization.

CHEN, G. M. (1997). “A Review of The Concept of Intercultural Sensitivity”. Paper presented at the biennial convention of the Pacific and Asian Communication Association, Honolulu, HI.

EKLER

Ek –1: Etik Kurul İzni

Ek – 2: Kişisel Bilgiler Formu

Ek – 3: Görüşme Kabul ve Soru Formu

Ek – 4: Kùltürlerarası Duyarlılık Ölçeği



Ek – 1: Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 29.01.2025-144369



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-88083623-020-144369
Konu : Etik Onayı Hk.

29.01.2025

Sayın Filiz ATASOY

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurul Komisyonu'nun 21.01.2025 tarihli ve 2025/01 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize rica ederim.

Dr.Öğr.Üyesi Hüseyin KAZAN
Müdür Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BS4B526E54 Pin Kodu : 46442

Belge Takip Adresi : <https://www.mik.gov.tr/istanbul-aydin-universitesi-ebys/>

Adres : Beşevler Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Küçükçekircek / İSTANBUL

Telefon : 444 1 428

Web : <http://www.aydin.edu.tr/>

Kep Adresi : mu.yazisleri@iau.tr

Bilgi için : Seren Uğur YAĞCI
Unvanı : Yazı İşleri Uzmanı



Ek – 2: Kişisel Bilgiler Formu

Değerli Katılımcı,

Bu form bir araştırmada kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Bu nedenle size sorulan soruları dikkatle cevaplamanız önemlidir. İlginiz için teşekkür ederim.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Lütfen aşağıdaki formu eksiksiz ve doğru şekilde doldurunuz.

Cinsiyet:

☐ Kadın

☐ Erkek

Yaş:

Bölge:

Bilinen Diller:

(Lütfen bildiğiniz dilleri, aralarına virgül koyarak yazınız)

Türkçe Dil Seviyesi:

☐ Temel

☐ Orta

☐ İyi

☐ Çok İyi

☐ Ana dilim gibi

Türkiye’de ikamet süresi:(Lütfen yıl veya ay olarak belirtiniz.)

Türkçe Öğrenilen Yer: (Öğrenim ortamı: okul, kurs, çalışma ortamı vb.)

Ek – 3: Görüşme Kabul ve Soru Formu

Görüşme Kabul Formu

Değerli Katılımcı,

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık bağlamında görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu nedenle sizinle açık uçlu soruların bulunduğu bir görüşme yapmak istiyorum. Bu araştırma kapsamında elde edilen tüm veriler sadece araştırma kapsamında ve araştırmacı tarafından kullanılacaktır. Samimi cevaplar vereceğinize inanıyor ve katkılarınız için teşekkür ediyorum.

Araştırmacı

Filiz ATASOY

Bu görüşme kabul formunu okuyup onaylayarak verdiğim bilgilerin bilimsel amaçla kullanılmasını kabul ediyorum.

Görüşme Tarihi: ____/____/2025

Görüşme Soru Formu

1. Kendi kültürel geçmişiniz, Türk kültürüyle etkileşim kurarken size nasıl yardımcı oldu?

2. Türk kültürünü öğrenmeniz, kendi kültürünüze ve başka kültürlerle karşı görüşlerinizi nasıl etkiledi?

3- Türk kültürü ile sizin kültürünüz arasındaki benzer ve farklı yönler nelerdir?

4. Derste kültürel farkındalık kazanmak için etkinlikler yapıyor musunuz? Bunlar neler? Bu etkinlikler yeterli mi?

5. Kitaplardaki kültür aktarımı, sizi günlük hayatta iletişime hazırlıyor mu?

6- TV dizileri ve günlük hayat içinde yaptığınız gözlemler (ulaşım araçları, hastane, market, mahalle, komşuluk ilişkileri bayramlar vb.) kültürel farkındalık kazanmanızda etkili oluyor mu?

7-Türk kültürünü kendinize göre nasıl tanımlarsınız? Türk kültüründe gördüğünüz ve benimsediğiniz bir davranışınızı yazar mısınız?

Ek – 4: Kùltürlerarası Duyarlılık Ölçeği

Aşağıda kùltürlerarası iletişim ile ilgili bazı ifadeler bulunmaktadır. Doğru ya da yanlış cevap bulunmamaktadır. Lütfen okuduğunuz ifadeyi derecesini belirten kutuyu (X) işareti yazarak belirtiniz. Teřekkùr ederiz.

İfadeler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsız	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Farklı kùltürlerden olan insanlarla iletişimde bulunmaktan hoşlanırım.					
2. Diğer kùltürlerden olan insanların dar görüşlü olduğunu düşünürüm.					
3. Farklı kùltürlerden olan insanlarla iletişim kurarken kendimden oldukça eminimdir.					
4. Farklı kùltürlerden olan insanların karşısında konuşmakta çok zorlanırım.					
5. Farklı kùltürlerden olan insanlarla iletişim kurarken her zaman ne söyleyeceğimi bilirim.					
6. Farklı kùltürlerden olan insanlarla iletişim kurarken oldukça sosyal olabilirim.					
7. Farklı kùltürlerden olan insanlarla birlikte olmaktan hoşlanmam.					
8. Farklı kùltürlerden olan insanların değerlerine saygı duyarım.					
9. Farklı kùltürlerden olan insanlarla iletişim kurarken kolayca telaşlanırım.					
10. Farklı kùltürlerden olan insanlarla iletişim kurarken kendime güvenirim.					
11. Farklı kùltürdeki akranlarım hakkında bir kanıya varmadan önce beklemeyi tercih ederim.					
12. Farklı kùltürlerden olan insanlarla birlikteyken genellikle cesaretim kırılır.					
13. Farklı kùltürlerden olan insanlara karşı açık fikirliyimdir.					
14. Farklı kùltürlerden olan insanlarla iletişim kurarken nezaket kurallarına daha dikkat ederim.					
15. Farklı kùltürlerden olan insanlarla iletişim kurarken genellikle kendimi yararsız hissedirim.					
16. Farklı kùltürlerden olan insanların davranış biçimlerine saygı duyarım.					
17. Farklı kùltürlerden olan insanlarla iletişim kurarken olabildiğince çok bilgi edinmeye çalışırım.					
18. Farklı kùltürlerden olan insanların görüşlerini kabul edemem.					
19. İletişimimiz boyunca kùltürel olarak farklı olan akranlarımın imalı yorumlarına karşı hassasım.					
20. Kendi kùltürümün diğer kùltürlerden daha iyi olduğunu düşünürüm.					
21.İletişimimiz boyunca kùltürel olarak farklı olan akranlarıma genellikle olumlu yaklaşırım.					
22.Kùltürel olarak farklı insanlarla uğraşmak zorunda kalacağım durumlardan kaçınırım.					
23. Kùltürel olarak farklı olan akranlarıma karşı anlayışımı, genellikle sözlü/sözsüz iletişim ile belli ederim.					
24.Kùltürel olarak farklı olan akranlarımla aramızdaki farklılıklardan keyif alırım.					

Ek – 5: Ölçek Kullanım İzni

Tez Çalışmasında Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği'nin Kullanılmasına İlişkin İzin Talebi

FİLİZ ATASOY
Kime: serapbulduk@duzce.edu.tr
19.12.2024 Per 11:33

Merhaba hocam.....
Ben Filiz Atasoy ve şu anda İstanbul Aydın Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü'nde Türkçe Eğitimi Programı'nda yüksek lisans yapan bir lisansüstü öğrencisiyim. "Kültürlerarası İletişimde Kültürel Duyarlılık ve Farkındalık: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrenciler Üzerine Bir Çalışma" başlıklı bir araştırma yürütüyorum.

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler arasında kültürlerarası duyarlılığı ve farkındalığı araştırmayı amaçlıyorum. Veri toplamak için, Chen ve Dr. Starosta'nın 2000 yılında geliştirdiği Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği'ni (ISS) kullanmak istiyorum. Ölçek 2011 yılında siz, Tosun, Ardıç tarafından Türkçe 'ye uyarlanmış ve geçerliliği onaylanmış. Ben ölçeği sizin uyarladığınız biçimiyle uygulayacağım. Bunun için izninizi almak istiyorum.

Çalışmam veya uygulama bağlamı hakkında ek bilgiye ihtiyacınız varsa, daha fazla ayrıntı sağlamakdan mutluluk duyarım. Onayınız araştırmamın akademik titizliğine ve başarısına büyük katkı sağlayacaktır.

Talebimi değerlendirdiğiniz için şimdiden teşekkür ederim. Olumlu yanıtınızı bekliyorum.
Saygılarımla,
Filiz Atasoy

Ynt: Kültürlerarası Duyarlık Ölçeği izin

FİLİZ ATASOY
Kime: Serap BULDUK
20.12.2024 Cum 11:02

Değerli Hocam, çalışmamda verdiğiniz destek için çok teşekkür ederim. İyi çalışmalar diliyorum.

Gönderen: Serap BULDUK
Gönderildi: 20 Aralık 2024 Cuma 11:22
Kime: FİLİZ ATASOY
Konu: Fard: Kültürlerarası Duyarlık Ölçeği izni

Sayın Filiz Atasoy,

Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yaptığımız Kültürlerarası Duyarlık Ölçeği'nin çalışmanızda kullanabilmeniz için gerekli dokumentarı gönderiyorum. Başarılar dilerim.

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu
Sağlık ve Bakım Hizmetleri / Yöneticilik Müdürü / Akademiye, Akademik Değerlendirme ve Kalite Koordinatörü

Doç. Dr. / Assoc. Prof.
SERAP BAYRAM

ÖZGEÇMİŞ

Ad-Soyadı : Filiz ATASOY

ÖĞRENİM DURUMU

Lisans : 1988, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türk Dili
Edebiyatı Öğretmenliği

Lisans : 2017, İstanbul Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi,
Sosyoloji

Yüksek Lisans : 2025, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler
Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Programı

MESLEKİ DENEYİM VE ÖDÜLLER:

Öğretmen : Millî Eğitim Bakanlığı, 1989-2017

Akademik Uzman : İstanbul Aydın Üniversitesi, 2018-2020

Akademik Uzman : İstanbul Haliç Üniversitesi, 2021-Halen

ALINAN EĞİTİMLER

Yabancılar Türkçe Öğretimi Sertifikası, Ankara Üniversitesi, 01/02/2010

Yabancılar Türkçe Öğretimi Sertifikası, Gazi Üniversitesi, 01/09/2013

DİĞER YAYINLAR, SUNUMLAR VE PATENTLER:

ATASOY, F. (2025). “Sait Faik Abasıyanık’ın Sinagrit Baba Hikâyesinde Bağdaşıklık ve Tutarlılık Görünümleri”, 6. Bilsel Uluslararası Dünya Bilim ve Araştırma Kongresi, Bildiri Sunumu, 1-2 Mart 2025, İstanbul.

Birincilik Ödülü, 01/02/2010, Kayseri Uluslararası Anadolu İmam Hatip Lisesi, “Sporla Türkçe Öğreniyorum” Avrupa Birliği Projesi,

