

T.C.
ORDU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ
TÜRKÇE EĞİTİMİ



**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜREL
ETKİLEŞİM: KONUŞMA MOTİVASYONU, ÖZ YETERLİK İNANCI,
KAYGISI VE SOSYOKÜLTÜREL UYUM ÜZERİNE YARI DENEYSEL BİR
ARAŞTIRMA**

YAZAR
TAHACAN KARAHÜSEYİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
DOÇ. DR. HASAN HÜSEYİN MUTLU

ORDU- 2024

TEZ KABUL SAYFASI

Tahacan KARAHÜSEYİN tarafından hazırlanan “**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürel Etkileşim: Konuşma Motivasyonu, Öz Yeterlik İnancı, Kaygısı ve Sosyokültürel Uyum Üzerine Yarı Deneysel Bir Araştırma**” başlıklı bu çalışma, **22.07.2024** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak, jürimiz tarafından **YÜKSEK LİSANS tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan	Prof. Dr. İlker AYDIN Ordu Üniversitesi / Eğitim Fakültesi	İmza
Üye	Doç. Dr. Hasan Hüseyin MUTLU Ordu Üniversitesi / Eğitim Fakültesi	İmza
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Veli KUTAY Giresun Üniversitesi / Eğitim Fakültesi	İmza

ETİK BEYANI

Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Tahacan KARAHÜSEYİN



ÖZET

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ

TÜRKÇE EĞİTİMİ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜREL ETKİLEŞİM: KONUŞMA MOTİVASYONU, ÖZ YETERLİK İNANCI, KAYGISI VE SOSYOKÜLTÜREL UYUM ÜZERİNE YARI DENEYSEL BİR ARAŞTIRMA

TAHACAN KARAHÜSEYİN

Bu araştırma, kültürel etkileşim etkinliklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi öğrencilerinin konuşma motivasyonu, konuşma öz yeterlik inancı, konuşma kaygısı ve sosyokültürel uyum değişkenleri üzerindeki etkilerini test etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, nicel desenlerden olan yarı deneysel desenler altındaki öntest-sontest eşleştirilmiş karşılaştırma gruplu desen ile yürütülmüştür. 27 kişili deney ve 25 kişili karşılaştırma grubuna sahip olan araştırmada nicel veriler için Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenler için Konuşma Motivasyonu Ölçeği, Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler için Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği, Türkçe Öğrenen Yabancılar için Konuşma Kaygısı Ölçeği ve Sosyokültürel Uyum Ölçeği kullanılmışken nitel veriler içinse araştırmacılar tarafından geliştirilen Kültürel Etkileşim Etkinlikleri Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 29 programıyla analiz edilmiştir. Toplam 1 ay içinde, 9 gün ve 15 etkinlik olmak üzere gerçekleştirilen müdahale sonucunda oluşan nicel ve nitel bulgular grafik ve tablolarla gösterilmiştir. Çalışma sonunda kültürel etkileşim etkinliklerinin; konuşma öz yeterlik inancı ve konuşma kaygısı değişkenleri üzerinde olumlu yönde, orta ve büyük etkilere sahip anlamlı sonuçlara ulaştığı saptanmışken konuşma motivasyonunda yetersiz, sosyokültürel uyumda ise anlamsız etkiye sahip olduğuna dair sonuçlar alanyazına kazandırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kültürel etkileşim, Konuşma motivasyonu, Konuşma öz yeterlik inancı, Konuşma kaygısı, Sosyokültürel uyum, Dil ve kültür

ABSTRACT

TURKISH AND SOCIAL SCIENCES EDUCATION

TURKISH LANGUAGE TEACHING

CULTURAL INTERACTION IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE: A QUASI-EXPERIMENTAL STUDY ON SPEAKING MOTIVATION, SELF-EFFICACY BELIEF, ANXIETY AND SOCIOCULTURAL ADJUSTMENT

TAHACAN KARAHÜSEYİN

This research was conducted to test the effects of cultural interaction activities on speaking motivation, speaking self-efficacy beliefs, speaking anxiety and sociocultural adaptation variables of Teaching Turkish as a foreign language learners. The research was conducted with a pretest-posttest paired comparison group design under the quasi-experimental design, which is one of the quantitative designs. In the research with a 27-person experimental group and a 25-person comparison group, the Speaking Motivation Scale for Learners of Turkish as a Second Language, the Speaking Self-Efficacy Scale for Those that Learn Turkish as Foreign Language, the Speech Anxiety Scale for Foreign Turkish Learners and the Sociocultural Adaptation Scale were used for quantitative data, while the Cultural Interaction Activities Assessment Form developed by the researchers was used for qualitative data. The data obtained were analyzed with SPSS 29 program. The quantitative and qualitative findings resulting from the intervention, which was carried out in 9 days and 15 activities in a total of 1 month, are shown in graphs and tables. At the end of the research, it was found that cultural interaction activities had significant results with positive, medium and large effects on speaking self-efficacy and speaking anxiety variables, while they had insufficient effect on speaking motivation and insignificant effect on sociocultural adaptation. Suggestions were presented according to the results obtained.

Key Words : Cultural interaction, Speaking motivation, Speaking self-efficacy beliefs, Speaking anxiety, Sociocultural adaptation, Language and culture

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın yürütülmesinde, değerlendirilmesinde ve nihayete erdirilmesinde yapmış olduğu katkılardan dolayı tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Hasan Hüseyin MUTLU'ya, en başından beri araştırmanın kapsamına ve metodolojisine verdiği katkılardan dolayı Arş. Gör. Enes ÇİNPOLAT'a, sağladığı teknik desteklerden dolayı Arş. Gör. Muhammed Eren UYGUR'a, tez sürecinde yararlı telkinlerinden faydalandığım Arş. Gör. Yasemin BAŞKAN'a araştırmanın alanyazınına yönelik sundukları kaynak ve fikirlerden dolayı adını zikredemediğim tüm hocalarım ve yıl boyunca beraber öğrendiğim, çalışmayı yürüttüğüm değerli öğrenci dostlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans sürecinde edindiğim en önemli kazanımlarımdan olan ve yardımlarını esirgemeyen Süleyman BAKDEMİR'e, çalışmanın son raddesine kadar verdiği desteklerinden ötürü minnettar olduğum Ela KOÇAKSOY'a, araştırma etkinliğinde enstrümanlarıyla yanımda olan Muhammed Emin AYDIN ve Ali AŞÇI'ya da teşekkür ederim.

Son olarak bu dünyada varlıklarıyla bana değer katan, bir an olsun esirgemedikleri maddi ve manevi destekleriyle bana ilham olan, haklarını ödeyemeyeceğim değerli KARAHÜSEYİN ailesine şükranlarımı borç bilirim.

Tahacan KARAHÜSEYİN

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
TEZ KABUL SAYFASI.....	ii
ETİK BEYANI.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar.....	ix
ŞEKİLLER.....	x
GÖRSELLER.....	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Varsayımları (Sayıltıları)	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1. Kültür	9
2.1.1. Dil ve Kültürün Tanımları	9
2.1.2. Dil ve Kültür İlişkisi.....	10
2.1.3. Kültürün Özellikleri ve İşlevleri.....	11
2.1.4. Kültürel Süreçler	15
2.1.6. Kültürü Oluşturan Unsurlar	26
2.1.7. Kültür, Eğitim ve Politika.....	30
2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür	32
2.2.1. Dil Öğretiminde Kültür Odaklı Kavramlar ve Yaklaşımlar	33
2.2.2. Avrupa Konseyi ve Programlar	40
2.2.3. Ders Materyallerinde Kültür.....	46
2.3. Konuşma Becerisi ve Duyuşsal Boyutlar.....	51
2.3.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisi.....	51
2.3.2. Konuşmanın Becerisinin Boyutları	51

3. YÖNTEM	57
3.1. Araştırmanın Deseni.....	57
3.2. Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu	58
3.3. Veri Toplama Araçları	59
3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları	60
3.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı.....	61
3.4. Verilerin Toplanması	61
3.5. Veri Analizi	74
4. BULGULAR.....	77
4.1. Konuşma Motivasyonu (KM) Değişkenine Ait Bulgular	77
4.2. Konuşma Öz Yeterlik (KÖY) Değişkenine Ait Bulgular	79
4.3. Konuşma Kaygısı (KK) Değişkenine Ait Bulgular	81
4.4. Sosyokültürel Uyum (SU) Değişkenine Ait Bulgular.....	83
4.5. ‘Etkinlikler Hakkında Genel Görüş’ Bölümüne Ait Bulgular	87
4.6. ‘Katılmama veya Katılamama Durumu’ Bölümüne Ait Bulgular	90
4.7. ‘Kültürel Etkinlik Tasarısı’ Bölümüne Ait Bulgular	92
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	94
5.1. Nitel Bulgulardan Elde Edilen Sonuçlar	94
5.1.1. ‘Etkinlikler Hakkında Genel Görüş’ Bölümüne Ait Sonuçlar	94
5.1.2. ‘Katılmama veya Katılamama Durumu’ Bölümüne Ait Sonuçlar	95
5.1.3. ‘Kültürel Etkinlik Tasarısı’ Bölümüne Ait Sonuçlar.....	96
5.2. Nicel Bulgulardan Elde Edilen Sonuçlar	97
5.2.1. Grupların Sontest Puanlarına Dair Sonuçlar	97
5.2.3. Grupların Toplam Puan Farklarına Dair Sonuçlar	100
5.2.4. Üst Deney (ÜD) ve Alt Deney (AD) Gruplarının Toplam Puan Farklarına Dair Sonuçlar.....	102
5.3. Öneriler	106
KAYNAKLAR	107
EKLER	119
ÖZ GEÇMİŞ	123

TABLolar

	Sayfa
Tablo 3.1 Öntest-Sontest Eşleştirilmiş Karşılaştırma Gruplu Desen.....	58
Tablo 3.2 Deney ve Karşılaştırma Gruplarının Değişken Özellikleri.....	59
Tablo 3.3 Değişkenlerin Öntest-Sontest Olarak Çarpıklık-Basıklık Değerleri.....	75
Tablo 4.1 KM Öntest Puanları ve Anlamlılık Değeri.....	77
Tablo 4.2 KM Sontest Puanları ve Anlamlılık Değeri.....	77
Tablo 4.3 KM Gruplarının Öntest-Sontest Puanları, Anlamlılık ve Cohen's d Değeri...	78
Tablo 4.4 KM Gruplarının Toplam Puan Farkları, Anlamlılık ve Cohen's d Değeri.....	78
Tablo 4.5 KÖY Öntest Puanları ve Anlamlılık Değeri.....	79
Tablo 4.6 KÖY Sontest Puanları, Anlamlılık ve Cohen's d Değeri.....	79
Tablo 4.7 KÖY Gruplarının Öntest-Sontest Puanları, Anlamlılık ve Cohen's d Değeri...	80
Tablo 4.8 KÖY Gruplarının Toplam Puan Farkları, Anlamlılık ve Cohen's d Değeri.....	80
Tablo 4.9 KK Öntest Puanları ve Anlamlılık Değeri.....	81
Tablo 4.10 KK Sontest Puanları ve Anlamlılık Değeri.....	81
Tablo 4.11 KK Gruplarının Öntest-Sontest Puanları, Anlamlılık ve Cohen's d Değeri...	82
Tablo 4.12 KK Gruplarının Toplam Puan Farkları, Anlamlılık ve Cohen's d Değeri...	82
Tablo 4.13 SU Öntest Puanları ve Anlamlılık Değeri.....	83
Tablo 4.14 SU Sontest Puanları ve Anlamlılık Değeri.....	83
Tablo 4.15 SU Gruplarının Öntest-Sontest Puanları, Anlamlılık ve Cohen's d Değeri....	84
Tablo 4.16 SU Gruplarının Toplam Puan Farkları, Anlamlılık ve Cohen's d Değeri.....	84
Tablo 4.17 Kültürel Etkileşim Etkinliklerine Katılım Tablosu.....	85
Tablo 4.18 Üst-Alt Deney Gruplarının Toplam Puan Farkları, Anlamlılık ve Cohen'd Değeri.....	86
Tablo 5.1 Değişkenlerin Testlere Göre Değerlendirilmesi.....	103

ŞEKİLLER

	<u>Sayfa</u>
Şekil 3.1 İki Stant Arasında, Yemeklerin Temsili Tanıtım Masası.....	64
Şekil 3.2 Festivalde Sahne Alan Halk Oyunları Gösteri Ekibi.....	64
Şekil 3.3 Osmanlı Dönemi'nden Kıyafet, Eşya ve Aksesurlar.....	65
Şekil 3.4 Katılımcıların Dikkatini Çeken Kale Mazgal.....	66
Şekil 3.5 Halk Müziği İcrasında Zeybek Performansı.....	67
Şekil 3.6 Serendi Yapısının Minyatürü.....	68
Şekil 3.7 Somut ve Soyut İçeriklerin Rölyef Tabloları.....	68
Şekil 3.8 Tiyatroda Yer Alan Nutuklardan Bir Sahne.....	69
Şekil 3.9 Yunus Emre'nin İçsel Dönüşüm Sahnesi.....	70
Şekil 3.10 Fındığın Tarihçesinin Anlatımı Esnasından Bir Kare.....	70
Şekil 3.11 Müzenin Üst Katındaki Yaşam Alanı.....	71
Şekil 3.12 Toplu Açılış Olarak Sergi Alanı.....	72
Şekil 3.13 Müziklerin İcrasından Bir Kare.....	72
Şekil 3.14 Programın Sonunda Araştırmacının Çektiği Hatıra Fotoğrafı.....	73
Şekil 3.15 Öğrencilerin Müzik Eşliğinde Dans Ettikleri Bir Kesit.....	74
Şekil 4.1 Katılmama veya Katılamama Durumuna Dair Nedenler Grafiği.....	90
Şekil 4.2 Kültürel Etkinlik Tasarısı Fikirlerine Dair Grafik.....	92

GÖRSELLER

Sayfa

Görsel 2.1 Kültürün Özellikleri ve Bileşenleri.....	11
Görsel 2.2 Kültürlenme, Kültürleme ve Kültürleşme Kavramları Arasındaki İlişki.....	19
Görsel 2.3 Kültürü Oluşturan Unsurlar.....	27
Görsel 2.4 Kültürlerarası Yaklaşımın İçerikleri.....	35
Görsel 2.5 Çoğul Dillilik ve Çoğul Kültürlülük Yetkinlik Şeması.....	41
Görsel 2.6 MEB Yabancılar Türkçe Öğretim Programları.....	43
Görsel 2.7 Konuşma Üretiminde Temel Fiziksel Bileşenler.....	52



SİMGELER VE KISALTMALAR

Simgeler

p	: Testlerden elde edilen puanların anlamlılık değeri
%	: Yüzde işareti
$\bar{X}$	: Testlerden elde edilen puanların aritmetik ortalamaları

Kısaltmalar

D-AOBM	: Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni
AOÖÇ	: Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (D-AOBM ile aynı)
TÖMER	: Türkçe Öğretim Merkezi
OKSM	: Ordu Kültür ve Sanat Merkezi
PICTES	: Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi
KVKK	: Kişisel Verilerin Korunması Kanunu
AB	: Avrupa Birliği
KM	: Konuşma motivasyonu
KÖY	: Konuşma öz yeterlik inancı
KK	: Konuşma kaygısı
SU	: Sosyokültürel uyum
D	: Deney grubu
K	: Karşılaştırma grubu
AD	: Alt Deney Grubu
ÜD	: Üst Deney Grubu
Ö1 - Ö2	: Öntest 1 - 2
Ö3 - Ö4	: Sontest 1 – 2
M	: Müdahale (Kültürel etkileşim etkinlikleri)
yy.	: Yüzyıl
vd.	: ve diğerleri
vb.	: ve benzeri / benzerleri
vs.	: vesaire
CD	: Kompakt Disk

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları (sayıltıları) ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Problem Durumu

Dil ve kültür; kendi arasındaki bağ ile birlikte düşünce, kimlik, iletişim, toplumsal yapı, değerler, normlar, semboller vb. olgu, oluşum ve kavramlar gibi yapı taşlarının yaşamdaki yerini belirleyen temel iki unsur olarak düşünülebilir.

“Toplumda elde edilen bütün bilgi, bulgu ve deneyler ancak dil aracılığı ile aktarılır. Dil, insana ait her türlü ürünün taşıyıcısıdır. Kültürün yeniden öğrenilip aktarılmasında, dile büyük gereksinim vardır.” (Ünal, 2014, s. 29). “Kültürler etkileşime açıktır. Çünkü kültüre dinamizm veren ve etkileşimde önemli bir işleve sahip olan dildir ve işlevi açısından etkileşimin önemli bir aracıdır.” (Göçer, 2012, s. 54). Bir kültürün hareketi, aktarımı ve özellikle de etkileşiminde dil, doğal bir gereklilik olarak görülmektedir.

Kültürün bir sistem olarak inşasında ise yordanabileceği gibi eğitim ön plana çıkmaktadır. “...eğitim ve özel olarak okullar, öğrencilerine toplumun kültürel mirasını aktarır; onların toplumsallaşmasını sağlayarak yenilikçi ve toplumun kültürünü geliştirecek bireyler yetiştirir.” (Kineşçi, 2020, s. 170). Bars (2020) araştırmasında, kültürel unsurlar arasında çeşitli değişkenler bakımından oluşabilecek sorunların eğitim ile önlenebileceğini belirtmekte ve eğitim ile kültür arasında hem önleyici hem de geliştirici bir ilişkinin varlığını vurgulamaktadır.

“Özellikle son yüzyılda dünyada her alanda yaşanan uluslararası hareketlilik, farklı kültürel dokuya sahip toplumların bir arada yaşamasını zorunlu kılmıştır. Bu anlamda uyum içerisinde yaşam sürdürülebilmesi için, kültürlerarası iletişimin gerekliliği ortaya çıkmıştır.” (Doğan, 2022, s. ix). Söz konusu hareketlilik neticesinde dil öğretimi kapsamında kültür odaklı yaklaşımların yer edinmesi ve konumunu geliştirmesi ortadadır. “...kültür; tarih, dil, teknoloji, sanat (geleneksel sanatlar, modern sanatlar), eğitim ve örf-âdetler olmak üzere farklı unsurlardan oluşmaktadır. Kültür aktarımı ana dil öğreniminde doğal bir süreç içinde ilerlerken, yabancı dil olarak bir dilin öğrenilmesinde ise kasıtlı kültürlenme ile gerçekleşir. Çünkü dil öğrenimi, aynı zamanda kültürel kodların da öğrenilmesi anlamına gelmektedir.” (Altunbay, 2019, s. 193). Tosun (2022) da

alışmasının girişinde, bir yabancı dil öğrencisinin; kendi kültürü ile hedef dili kültürü arasındaki karşılaştırmasını somut yollarla yapmasının dilin öğreniminde sağlayacağı verimi vurgulayarak kltrlerearasılığı dil öğreniminde hâkim konuma getirmektedir.

Hem yurt içi hem de yurt dışında dünyanın en çok konuşulan dillerinden biri olarak Türkçeye dair istekliliği vurgulayan Ünal ve Demirtaş (2020) alışmalarında, küreselleşme faktörleriyle birlikte yabancı dil olarak Türkçe ğretiminin gittikçe önem kazandığını belirtmişlerdir.

Dil ve kültür bağının eğitim ile olan ilişkisi, bir başka dinamik olan yabancı dil ğretiminde de yerini almaktadır. Dünyada sosyolojik ve antropolojik anlayışlar gereği oluşturulan politikalar dil üzerine de yapılandırılmakta, kültür odaklı yaklaşımlar çeşitli çerçeve ve ğretim programlarının ana eksenine yerleştirilebilmektedir. Akabinde kültür; ders kitapları, materyaller, metin ve etkinlikler aracılığıyla günlük hayattan en küçük dil öğrenim ortamlarına kadar varlığını ortaya koymaktadır. Giderek önemi ve talebi artan yabancı dil olarak Türkçe ğretimi ile kültür başlığı da bu kapsamın içinde değerlendirilmekte ve geliştirilmektedir.

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni [D-AOBM] (2021) içinde yer alan ifadeler, Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesinin demokratik, vatandaşlık, sosyal uyum ve kltrlerearası diyalogu teşvik ettiğini ve bu amaç doğrultusunda başvuru metninin önerildiğini sunar. Türkiye Maarif Vakfı (2020), yayınladığı ğretim programında, yetiştirilmek istenen bireylerin niteliklerinde kltrlerearası bilincin yer alması amacını da belirtmektedir. “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde ‘sosyokültürel bilgiler’ başlığı altında ele alınan kültürel unsurlar *Türkiye Maarif Vakfı* tarafından hazırlanan *Türkçenin Yabancı Dil Olarak ğretimi Programı*’nın (TYDP) yapılandırılmasında önemli dayanaklardan biri olmuştur.” (Temur ve Altınkaya-Duman, 2020, s. 123). Kültürel etkileşim, kltrlerearasılık vd. kavram ve yaklaşımlar böylelikle ilgili alanyazında yerini genişletip geliştirmeye devam etmektedir. Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe ğretimi için hazırlanan ğretim materyallerinde de kültür odaklı yaklaşım gözetilmektedir. “Ders kitaplarının, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için ayrı bir önemi vardır. Çünkü Türkçe ders kitabı, Türk dilini, kültürünü, toplumun yaşam şekillerini, inanışlarını ve hayata bakış açısını yansıtan özellikleri ile başı çeker.” (İşcan, 2019, s. 268).

En genel anlamda öğretimde kullanılan söz varlığı, metin ve etkinlik gibi unsurlar ait olduğu kültürden bağımsız değerlendirilmeyeceği ve şekillenemeyeceği için kültürü

yansıtabacaktır. Daha özel olarak da doğrudan kültürel unsurlarını öğretmeyi hedefleyen özellikle seçilmiş metin ve etkinlikler de yabancı dil öğretiminin hem en geniş boyuttaki bağlamını hem de malzemesini oluşturmaktadır. (Karataş, 2021, s. 322).

Kültür odaklı yaklaşımların yabancı dil öğretimindeki katkıları özellikle duyuşsal boyutlar kapsamında ele alınmaktadır;

“...Kültürlerarası Yaklaşım hem hedef dili öğrenen bireylerin hem de sürecin yürütücülerinin önyargı, dayatma, manipölasyon, fikir empoze etme gibi durumlardan arınarak kitlelerin davranış ve tutumlarını anlamlandırma gayesi güder.” (Gün ve Şimşek, 2019, s. 283). “Bireylerin öğrenmek istediğı dilin kültürünü öğrenmesi yabancı dil öğretimindeki hedeflenen başarı için de önemlidir. Hedef dilin kültürünü tanıyan öğrencinin derse güdülenmesi olumlu yönde gelişebilir. Bu bakımdan yabancılara Türkçe öğretiminde *kültür etkileşimine* (kültür aktarımına) dikkat edilmesi gerekir.” (Güleç ve Ömeroğlu, 2020, s. 9).

Yabancı bir dilin bağlama uygun kültürel davranışlarla ilişkilendirilerek öğretilmesi yabancı dil öğrenme sürecine olumlu katkılar sağlamaktadır. Bu katkılar; öğrencilerin farklı bir kültür hakkında bilgi sahibi olmaları, kendi kültürünü yabancı bir kültürle karşılaştırarak kültürel farkındalık geliştirmeleri, kültürlerarası iletişim becerileri kazanmaları, kültür aktarımının yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencinin motivasyonunu artırması, yabancı bir kültürden insanlara karşı tolerans ve empati göstermeyi öğrenmeleri olarak sıralanabilir. (Seçkin, 2020, s. 135).

“Kültürel etkileşimde cazibeyi artıracakğı düşünölen bu yaklaşım sayesinde; yeni kültürel göstergelerle karşılaşan öğrenci karşılaştırma yaparak kendi kültürünü (kaynak kültür) daha iyi tanıma fırsatı bulacak, ilk defa karşılaştığı hedef kültür göstergelerini keşfetmek isteyerek motivasyonu artacaktır.” (Yiğit, 2017, s. 48). Varışoğlu ve Varışoğlu (2018) araştırmalarında, kültür ve yabancı dil arasında duyuşsal boyutların varlığını vurgulamakta ve kültürel çeşitlilik sonucu öğrenme ortamlarında oluşabilecek kaçınma, tedirginlik gibi duygularla kültür ile dil kaygısı arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedir. İşcan (2020) araştırmasında, bir topluma yönelik gelişecek olan olumlu tutumun öğrenme istekliliğini artıracakğını, aksi takdirde öğrenmenin ve başarının olumsuz etkileneceğini belirterek hedef dili konuşan toplumla öğrenici arasındaki uyum sorunu konusuna dikkat çekmiştir.

Söz konusu çalışmalarda ve alandaki okumaların neticesinde (Kalenderoğlu, 2022; Tosun ve Yüksel, 2022; Karataş, 2021; Şengöl, 2020; Kalfa, 2020; Akın, 2019; Varışoğlu, 2018)

kültür odaklı yaklaşımın, yabancı dil öğrenme sürecinde olumlu anlamda; motivasyon (güdülenme), öz yeterlik inancı, tutum, algı, inançlar, adaptasyon (uyum) vb. duyuşsal boyutlar ve becerilerde sağlayabileceği olumlu anlamda fayda belirtilirken; kaygı, önyargı, dayatma, manipölasyon, fikir empozisi gibi duyuşsal boyut ve kavramlarda ise istendik düzeyde etkiye sahip olabileceği belirtilmektedir.

“İnsanlar arasında iletişimi sağlayan en yaygın araç ve yaşamın vazgeçilmez bir parçası olan konuşma, tüm gelişim kademelerinde ayrı bir öneme sahiptir.” (Yılmaz, 2020). Kalenderoğlu (2022), kültürel etkileşim noktasında her öğrenciye söz hakkı verilmesi gerektiğini, kültürel çeşitliliklerin hoşgörüyü karşılanmasını ve bu akışın özellikle de konuşma becerisi uygulamalarında var olmasının gerekliliğini çizmiştir. Hamzadayı (2019), başarılı bir konuşma sürecinde konuşma kaygısı, öz yeterlik inancı, motivasyonu ve tutumundan oluşan duyuşsal boyutların yön verici olduğunu ve aralarındaki ilişkinin birbirini etkileyebilmesiyle birlikte konuşma başarısının her bir boyutu ile anlamlı derecede ilişkinin var olduğunu belirtmiştir.

Konuşma becerisinin kullanımı yeni bir dil öğrenimi için hayatidir. Dil öğrenmek için başka bir ülkeye giden öğrencinin bulunduğu hedef dili kültüründen kendini soyutlaması zor ve dil öğrenimi açısından verimsizdir. Buna karşılık kültürel etkileşime dair gerçekleştirilecek yaşantıların, konuşma becerisinin duyuşsal boyutlarına ve hedef dili kültürüne dair anlamlı etkiler barındırabileceği görseline ulaşılmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamındaki kültürel etkileşimler ile konuşma becerisinin duyuşsal boyutları ve sosyokültürel uyum arasında önerme gereği anlamlı ve olumlu bir ilişki merak edilmektedir. Bu önermeyi tespit etmek maksadıyla araştırmanın problem cümlesi olarak “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürel etkileşim etkinliklerinin konuşma motivasyonu, öz yeterlik inancı, kaygısı ve sosyokültürel uyuma etkisi nedir?” sorusu ortaya çıkmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın ana amacını, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürel etkileşim etkinliklerinin duyuşsal boyutlar olarak konuşmanın motivasyonu, öz yeterlik inancı, kaygı ve sosyokültürel uyuma etkisini tespit etmek oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda bağımlı değişkenler (konuşma motivasyonu, öz yeterlik inancı, kaygısı ve sosyokültürel uyum) ile bağımsız değişken (kültürel etkileşim etkinlikleri) arasındaki ilişkileri anlamak için aşağıdaki alt amaçlar oluşturulmuştur:

1. Kültürel etkileşim etkinliklerinin konuşma motivasyonuna (KM) etkisini belirlemek,
2. Kültürel etkileşim etkinliklerinin konuşma öz yeterlik inancına (KÖY) etkisini belirlemek,
3. Kültürel etkileşim etkinliklerinin konuşma kaygısına (KK) etkisini belirlemek,
4. Kültürel etkileşim etkinliklerinin sosyokültürel uyuma (SU) etkisini belirlemek.

1.3. Araştırmanın  nemi

Bir dili öğrenirken şüphesiz ki o dilin oluşt ğ  toplumun kültürünü de öğrenmek, en azından bu konuda bilgi sahibi olmak gerekir. Dildeki kelimeler, mecazlar, deyimler, kalıp sözler bunu gerektirir. Toplumun kültüre dair değ r yargıları ve kabulleri; o dildeki kelimelere, cümlelere, söylemlere yansır. Bir dili doğ r anlamak, doğ r konuşmak, o dilde doğ r iletişim kurmak için dili kültürden ayrı öğrenmek mümkün değildir. (Bağcı-Ayrancı, 2023, s.7).

Kardaş ve Koç (2019), dil öğretiminin yapısal özellik vermenin daha üzerinde bir kültür  ğretimi olduğ  gerçeğini vurgulayarak dilin içinde yer alan kültürel kodların da doğ r bir şekilde aktarılmasını savunur. Yine araştırmasında, yabancı dil olarak Türkçe  ğretiminde karşılaşılan sorunlardan biri olarak öğrenici boyutunda yaşanan kültürel farklılığın giderilmesi gerektiğini ve kültürel benzerliklerden azami faydanın aranmasını belirtmiştir. Aksi takdirde Türk kültürü  ğretilmeden Türkçenin doğ r bir şekilde öğrenimini mümkün görmemektedir.

Aydın (2020)  alışmasında, “K lt rl arası iletişimde, kültürel bilgiyi anlamlandırma deneyimi kazandıracak, analiz edecek, ilişkilendirecek becerileri kullanma etkinliklerine aktif katılım önemlidir.” (s. 25) ifadelerini kullanarak kültürel etkileşim etkinliklerinin önemini vurgulamaktadır. Gün ve Şimşek (2019), dil ve kültürün yabancı dil eğitiminin içinde olduğunu ve yaklaşımların geliştirilmesinde rol oynadığını, D-AOBM’de (Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni) kültürel etkileşimin vurgulandığını ve b t nselliğın oluşt rulması adına hedef dil kültürüyle etkileşimin dil eğitime dâhil edilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Fişek ioğ lu (2022)  alışmasında, “Yabancı dil olarak Türkçe  ğretiminde kültür i eriğ  olmazsa kültürel diploması bağlamında da eksik işler yapmış oluruz. Çünkü bir dilin yabancı dil olarak öğretilmesi diploması faaliyetidir.” (s. 111) ifadelerine yer vererek konunun sadece dil  ğretimi olmadığını da vurgulamaktadır. Yine çalışmasının

devamında kültürle ilgili kavramların dil öğretimindeki programlara konulmasını ve detaylandırılması gerektiğini belirtmekte ve kitaplarda kültürün ders dışı ek bir faaliyet mantığında görülmesini eleştirerek yetersiz bulmaktadır. Seçkin (2020), araştırmasında “Yabancı dilde kültürel öğeler genellikle ders kitaplarında yer alan etkinlikler içerisinde sistematik olarak sunulurken öğretilmektedir. Öğrencilerin kültür öğelerinin yer aldığı bu etkinlikleri mekanik olarak yapması ya da tekrar etmesi kültür bilgilerinin artmasına katkı sağlamakla sınırlı kalmaktadır.” (s.133) ifadelerine yer vererek durumu özetler.

“Sosyal bağlam kapsamında yürütülecek bir dil eğitiminde konuşma becerisinin diğer beceriler dikkate alındığında daha önemli bir yer tuttuğu söylenebilir. Aynı zamanda konuşma, iletişim sürecinde kodlamayı gerçekleştiren asıl öge olması bakımından da dil öğretiminde oldukça önemli bir yere sahiptir.” (Melanlıoğlu ve Demir, 2013, s. 391). “Ortak dil kullanımı, grup kimliğinin bir parçası ve gösterge olması bakımından, grup içi bir uyumu da beraberinde getirir. Çünkü aynı dil sayesinde grup üyelerinin bir harmoni yakalamasıyla bağların güçlenmesi ve iletişimin sağlıklı şekilde yürümesi sağlanır.” (Münüsoğlu, 2020, s.157). Kültürel farklılıkların olduğu bir yerde konuşulacak olan dilin ortak olması/olabilmesi dil eğitiminden bağımsız olarak insanları sosyal bir bütünün içine yaklaştırabilir. Böylelikle kültür ögesiyle her ihtimalde yüz yüze olunması kaçınılmazken dil eğitiminde bu durum tartışma götürmemektedir.

Şengül (2020) araştırmasında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde motivasyon, tutum, kaygı ve öz yeterlik boyutlarının özellikle incelenmesi gerektiğini vurgulamakta ve bu alanda nicel olarak yapılan çalışmaların azlığına yer vermektedir. “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin başarılarını etkileyen faktörlerden biri de onların öz-yeterlilik düzeyleridir. Dolayısıyla Türkçe öğrenen yabancıların konuşma becerilerinde de başarılı olabilmeleri için eğitim-öğretim faaliyetleri düzenlenirken öz yeterlilik düzeylerinin dikkate alınması gerekir.” (Sallabaş, 2013, s. 269). Dölek ve Arıcı (2021) çalışmalarında, başarılı bir iletişim için kaygı, tutum, öz yeterlik ve motivasyon gibi duyuşsal boyutların istendik düzeyde olması gerektiğine, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin konuşma motivasyonlarının belirlenmesine ve onların aktif olarak katılabileceği etkinliklerin oluşturulmasının gereğine yer vermektedir.

Yolcusoy ve Çetinkaya (2021), yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki konuşma becerisinde yaşanan kaygı sorunlarının bir nedeni olarak kültürel farklılığa dikkat çekmektedir. Akşit-Aşık ve Gökçe (2019) yabancı dil öğrenimi üzerine yaptıkları çalışmanın sonucunda, konuşma kaygısının kültürel ve çevresel şartlara da bağlı

olduğunu belirtmişlerdir. Göçen (2021) çalışmasında, “Bireylerin etkili bir konuşma becerisine sahip olmaları için diğer dil becerilerini etkili kullanmaları, dilin kurallarını ve sözcük bilgisini iyi bilmeleri yeterli değildir. Bireylerin konuşma ortamına, konuşmacıya, sosyal ve kültürel unsurlara yönelik de bilgi ve beceri sahibi olmaları gerekmektedir.” (s.122) ifadelerini yer vermekte ve akabinde konuşma becerisinde yaşanan sorunlarda kaygı, öz yeterlik ve tutum gibi faktörlerin rol oynadığını tespit ederek bu sorunların olası çözümlerinde sosyal ve kültürel dil kullanımı hakkında bilgi ve deneyim sahibi olunmasının gereğini belirtmektedir.

Çalışmalar, kültürel öğelerin dil öğretiminde nasıl bir yer tutması gerektiği, hangi kültürel unsurun hangi sırayla ve hangi kur seviyesinde verilmesi gerektiği konusunda değişik yaklaşımlara yer vermesi açısından önem arz etmektedir. Ancak Yabancı / ikinci dil öğretiminde kültür ve kültürel etkileşim konusunda kapsamlı bilgi veren çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. (Özen, 2024, s. 146)

Bir programın gelişmesi ve nihayetinde sahip olduğu politika ya da anlayışa dönüt verip sürekliliğini sağlaması için çıktılara ve deneyimlere ihtiyacı vardır. Bu ihtiyacın ise sadece bilişsel boyutta uygulanan ölçme ve değerlendirme süreciyle tamamlanamayacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin duyuşsal boyut kapsamında sınıf dışında da aktif olabileceği ve birebir yaşantılarla planlanacak olan kültürel etkileşim etkinliklerinin gerçekleştirilmesi, araştırmanın odağındaki bu ihtiyaca yöneliktir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanyazınına bakıldığında; kültür odaklı yaklaşımların, kuram (teori) çerçevesi olarak programlar ve ders kitaplarının içerdiği metin-etkinliklerle daha çok kâğıt üzerinde kaldığı, kültürel etkileşim bağlamında saha (uygulama) kısmına odaklanan herhangi bir çalışmanın yer almadığı görülmektedir. Motivasyon, öz yeterlik inancı, kaygı ve sosyokültürel uyum ise öğrencilerin dil gelişimlerini etkileyen önemli etmenler olarak görülmektedir. Özellikle konuşma becerisi bağlamında bu değişkenleri incelemek ve kültürel etkileşim ile aralarındaki etkinin tespit edilmesi, bahsi geçen teorinin sahadaki uygulamasını sağlama noktasında önem atfeden bir görevi üstlenmektedir. Bu araştırma, sağlayacağı katkılar neticesinde;

- 1) Yeni program veya müfredat gelişimine yön verebilecek, yapılacak yeni çalışmalar için öncü rol oynayabilecek,
- 2) Söz konusu etkinin güncel tespitiyle metinsel olarak yapılan araştırmaların haricinde daha büyük örneklemli, dört temel beceriyi ve yeni duyuşsal boyutları

da kapsayan, farklı kültürel bölgelerde yapılacak deneysel, karma ve eğitimde önemli rolü olan eylem araştırmalarına bir dayanak noktası oluşturabilecektir. Böylelikle araştırmanın yabancı dil olarak Türkçe öğretimine hem dolaylı hem de doğrudan bütüncül bir fayda olarak hizmet etmesi planlanmıştır. Konuşma becerisindeki duyuşsal boyutlar ve sosyokültürel uyum değişkenleri üzerinden yapılacak olan araştırmanın önemi, alanyazına faydası ve dolduracağı boşluklar böylelikle ifade edilebilir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları (Sayıtları)

- 1) Deney ve karşılaştırma gruplarının ölkemize gelen yabancı dil olarak Türkçe öğretimi öğrencilerinin kültürel açıdan temsili bir kitle oldukları,
- 2) Katılımcıların ölçek uygulamasındaki öntest-sontest ve yarı yapılandırılmış görüşme formu sorularına dürüstçe cevap verdikleri,
- 3) Araştırmanın veri topladığı ilk andan son ana kadar iki grubun çok yakın iki kültüre sahip komşu şehirde, aynı kitap setleriyle birlikte benzer şekillerde öğrenim gördükleri,
- 4) Araştırma boyunca karşılaştırma grubunun normal seyir dışında hususi ve bireysel olarak kültürel etkileşim etkinliklerine katılmakta çaba sarf etmedikleri, araştırmanın varsayımları olarak kabul edilmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- 1) Araştırmanın metodolojisi gereği sahip olduğu örneklemelerin kısıtlılığı (27 deney, 25 karşılaştırma),
- 2) Sınıf dışında yapılan söz konusu etkinliklere katılımların gönüllülük esasına dayalı olması sonucu çeşitli sebeplerden kaynaklı olarak gerçekleşen katılım tutarsızlıkları,
- 3) Planlanan öğrenim ve kur sınavı sürecinden kaynaklı uzun vadeli etkinliklerin tasarlanamaması,
- 4) Ekonomi, hava durumu, resmî izinler gibi şartlardan kaynaklı olarak bazı etkinliklerin planlanamaması, araştırmanın kısıtlılıklarını oluşturmaktadır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmaya konu olan kavramlar ve değişkenler arasında kurulan kavramsal ilişkilerle oluşturulan kuramsal çerçeveye dair alanyazından (literatür) genel bilgiler sunulmaktadır.

2.1. Kültür

Araştırmada etkisi ölçülen bağımsız değişken kültürel etkileşim etkinliklerinin ele alınışı temelde dil ve kültür ilişkisine dayandırılmaktadır. Bu sebeple öncelikle kültür olgusuna dair genel bilgilerin sunulması gerekli görülmüştür.

2.1.1. Dil ve Kültürün Tanımları

Dil, birçok düşünür ve sözlüğe göre farklı nüans ve amaçlarla tanımlanır. Türk Dil Kurumu (TDK) Güncel Türkçe Sözlük'te dilin alanyazına göre iki anlamı, “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan, uzlaşmaya dayalı olarak oluşturulmuş sesli veya görsel işaretler sistemi; lisan, zeban.” ve “Düşünce ve duyguları bildirmeye yarayan herhangi bir anlatım aracı.” olarak yer almaktadır (TDK, 2023). Ergin (2013) ise dili, “Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunla çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir.” olarak tanımlamıştır (s. 3). Korkmaz (2015) ise, “Dil, en basit tanımı ile bir bildirim aracıdır.” diyerek dile özlü bir tanım getirmiştir (s. 1).

Kültürün tanımı da dil gibi çeşitlilik göstermektedir. Fransızca '*culture*'dan dilimize geçen kelime, Güncel Türkçe Sözlük'te “Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü; hars, ekin.” olarak tanımlanmıştır. (TDK, 2023). Turhan (2006) ise kültürü, “Kültür bir cemiyetin sahip olduğu maddi ve manevi kıymetlerden teşekkül eden öyle bir bütündür ki, cemiyet içinde mevcut her nevi bilgiyi, alakaları, itiyatları, kıymet ölçülerini, umumi atitüd, görüş ve zihniyet ile her nevi davranış şekillerini içine alır.” şeklinde tanımlamıştır (s. 48). Farklı disiplinlerden yerli ve yabancı bilim insanlarının tanımlarını derleyen Ünalın (2014) ise çalışmasında kültürü şöyle tanımlamaktadır: “Kültür, bir milletin geçmişe ait maddî ve manevî yaşantılarının

toplama; bugüne ait olarak da milleti oluşturan fertlerin duyuş, düşünüş ve davranış birliğı içinde olmasdır.” (s. 153).

2.1.2. Dil ve Kültür İlişkisi

Develi (2013), insan ile kültür toplumu arasında yer alan dili bir şah damarına benzetir. Zamanla birlikte toplumun uzlaştığı göstergeler bütününe, sahip olduğı işlevlere göz atıldığında dil ön plana çıkar. Bu uzlaşma sonucunda dil, toplumların kültüre dair tüm tasarruflarında hayati önem arz eden şah damarı gibidir. Yazar bu düşüncelerle birlikte bir toplumun kültür toplumu olabilmesinin ön şartı olarak bildirişimi esas alır. Eğer bir toplumun göstergeler sistemi bu bağlamda yeteri kadar gelişmemişse o toplumun henüz toy olduğunu düşünür. “Dilinde üstünlüğe erişememiş bir milletin kültür bakımından da gerçek bir üstünlüğe erişememiş olduğı şüphesizdir. Bu milletin kültürü de iğreti bir kültür olarak kalır.” (Ünal, 2014, s. 30).

Görülüyor ki, kültürle ilgili her türlü yaşayış ve davranış tarzı, ifadesini hemen hemen bütünüyle dille gerçekleştirebilmektedir. Dolayısıyla da maddi ve manevi kültürün sınırları içine giren bütün kavram ve kelimeler dilin içinde, dilin sözlüğünde yer almaktadır. Bu bakımdan, dil, kültürün ilk ve temel ögesidir; en değerli hazinesidir. Bu niteliğı dolayısıyla, milletleri birbirinden ayıran özelliklerin de en önemlisidir. (Korkmaz ve ark., 2015, s. 22)

“Dil kültürün temeli olduğuna göre, bir milletin dil ile ifade ettiğı sözlü, yazılı her şey kültür kavramına girer. Sabahtan akşama kadar evde, sokakta, çarşıda, iş yerinde konuşan halk, farkında olmadan dil tarlasını eker, biçer.” (Kaplan, 1983, s. 186).

Dil ve kültür arasındaki bağ incelendiğinde ayrılmaz bir bütüne ulaşılmaktadır. Bu bağ neticesinde kültürün herhangi bir hareketinde dilin ne kadar işlevsel olduğu anlaşılmaktadır. Hayatın kendisinde mevcut olduğu için kültürün tezahürü maddi-manevi birçok alanda kendisini göstermektedir. Yazılı, sözlü veya sözsüz bir şekilde, hayatın en önemli normlarından en basit, gündelik işleyişlere kadar kültürün etkisi görülmektedir. Bu etki, bireyin yanı sıra toplumun da bütüncül bir parçası hâline gelmesiyle birlikte dikey eksenindeki hareketliliğı kadar yatay ekseninde de var olmaktadır. Böylelikle eğitim, medya, bilim, sanat vb. alanlarda dil ve kültür bağının izlenimine ulaşılmaktadır.

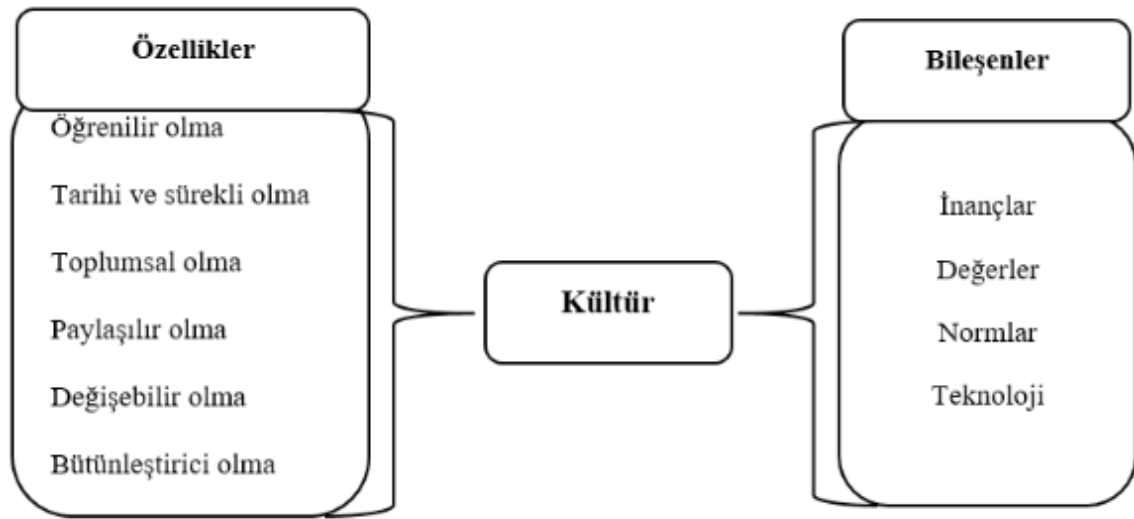
Düşünce ile bütünleşen bir çizgide günlük yaşamdan, alışkanlıklara ve oradan gelenek ve göreneklere insan hayatının her alanında var olan dil, insan ile dünya arasındaki ilişkiyi kurgulayan bir vasıta olarak kabul edilmiştir. Dolayısıyla bilimde, kültürde,

sanatta, sanatın her alanında edebiyat, müzik ve resimde geline nokta dil sayesinde. Dil ile entelektüel her mesele arasında bir ilişki vardır ve uygarlığın bugünkü geldiği nokta bunun sayesinde. (Değirmenci, 2022, s. 18).

2.1.3. Kültürün Özellikleri ve İşlevleri

Özellikleri ve işlevleri kültürün yapısını, varlığını nasıl sürdürdüğünü, nasıl kullanıldığını ve neye hizmet ettiğini anlamak için önem arz etmektedir.

Kültürün özellikleri, akademik çalışmalarda çeşitli derlemeler sonucu maddeler hâlinde sunulmuştur. Bu derlemelerin senteziyle oluşturulan bütüncül maddeler aşağıda verilmiştir.



Görsel 2.1 Kültürün Özellikleri ve Bileşenleri (Türe, 2020, s. 374, Turcademy.com).

2.1.3.1. Kültür Toplumsaldır

“Kültürün var olabilmesi, yaşanması ve aktarılabilmesi için topluma ihtiyaç vardır. Toplumsallık, kültürün var olması için gereken birincil zorunluluktur. Toplumsal bir hayat yoksa kültür de ortaya çıkmaz; böyle bir durumda kültüre gerek de yoktur.” (Kasapoğlu-Akyol, 2020, s. 55).

“Kültür, kişilerin üstüne taşan ve toplumu hükmü altına alan bir sistem olduğu için toplumun ortak malıdır ve kapsamlıdır.” (Korkmaz, 2015, s. 17).

“Bir toplumsal öğretiler sistemi olan kültürü, bir grubun üyeleri tarafından paylaşılan alışkanlıklar, inançlar, değerler, tutumlar ve kabul edilen davranışlar oluşturur.” (Barutçugil, 2011, s. 20).

“Kültürel sistemin öğrettikleri yalnız zaman boyutunda sürekli değil fakat, aynı zamanda, toplumsaldır. Yani, bu öğretiler, örgütlenmiş birliklerde, gruplarda ya da toplumlarda yaşayan insanlarca yaratılır ve ortaklaşa paylaşılır.” (Güvenç, 1979, s 104).

2.1.3.2. Kültür Öğrenilir, Kültür Sosyal Mirastır

“Öğrenme eylemi, toplumsallık gibi kültürün bir zorunluluğudur. Bireyler ya da topluluklar, öğrenme yoluyla kazandıklarını öteki birey ve topluluklara ya da sonraki kuşaklara genetik yoldan değil, öğretme (kültürleme) yoluyla aktarırlar. İnsanlar her defasında yeni bir kültür icat etmezler.” (Kasapoğlu-Akyol, 2020, s. 56).

“Kültürün tanımlarında en çok durulan özellik belli bir grup birey tarafından paylaşıldığıdır. Kültür grup içerisinde yeni nesillere informal ve formal yollardan aktarımını gerçekleştirir ve varlığını sürdürür, yani kültür öğrenilerek süreklilik kazanmaktadır.” (Tosuncuoğlu ve Köksal, 2020, s. 50).

“Kültür kuşaktan kuşağa aktarılan bir sosyal mirastır. Varlığını ve canlılığını ancak bu yolla sürdürebilir. Aktarma vasıtaları eğitim-öğretim, gelenekler, din, dil, sanat, edebiyat, folklor gibi çeşitli kültür taşıyıcı öge ve eserlerdir.” (Korkmaz, 2015, s. 18).

“Kültür, toplum üyelerinin yaşamları boyunca öğrendikleri ve nesilden nesile aktardıkları tutum, davranış ve alışkanlıklardır. Eğitim ve kuşaklar arası aktarım, bilinçli ve sürekli bir çalışmayla gerçekleşir.” (Barutçugil, 2011, s. 20).

“Kültür, içgüdüsel ve kalıtsal değil, her bireyin doğduktan sonraki yaşantısı içinde kazandığı alışkanlıklar (davranış ve tepki eğilimleri)’dir. Ve mademki kültür, öğrenilen, eğitimle kazanılan bir şeydir, öğrenmenin kurallarına, yasalarına ve ilkelerine uygun olmak zorundadır.” (Güvenç, 1979, s 103).

2.1.3.3. Kültür Dinamik ve Değişkendir

“Her toplumun yeni durumlarla, yeni değerlerle karşılaşması sonucunda ve eski öğelerin ihtiyaçlara cevap vermemesi nedeniyle sürekli bir değişim yaşanır. Bundan dolayı, denilebilir ki: Hiçbir toplum ya da kültür, başlangıçtaki durumunda değildir; kesintisiz bir değişim içindedir.” (Kasapoğlu-Akyol, 2020, s. 56).

“Kültür, sosyal bir organizasyon olan topluma ait ortak yaşayış düzeninin, zaman içinde değişme, gelişme ve yenilenme özellikleri taşıyan bir bütünü olduğu için canlı ve tabii bir

varlık niteliğindedir. Durağan (statik) bir yapıya değil dinamik bir yapıya sahiptir.” (Korkmaz, 2015, s. 17).

“Kültür, zaman içinde ortaya çıkan ihtiyaçlara paralel bir şekilde çevresel, ideolojik ve teknolojik değişimler sebebiyle değişebilme özelliğine sahiptir. (Barutçugil, 2011, s. 20).

“Kültür değişir. Değişme, uyum yoluyla gerçekleşir. Gerçi doğal şartlar kültürel özellikleri belirleyecek kadar etkili ya da güçlü değildir ama kültürler, zaman boyutu içinde, doğal çevreye uyum gösterirler.” (Güvenç, 1979, s 105).

2.1.3.4. Kültür Tarihî ve Süreklidir

“Kültürün sürekliliğini genellikle gelenek ve görenekler sağlar. Bir şeyler katılarak, eksiltilerek, değiştirilerek süreklilik gösteren gelenek kavramı; geçmişten kalan kuşaktan kuşağa aktarılmış alışkanlıkları, bilgileri, becerileri davranışları ve benzerlerini ifade eder. Bu sebeple, kültür bir gelenektir.” (Kasapoğlu-Akyol, 2020, s. 57).

“Kültür, bir milletin tarihte var olduğu günden başlayarak bugüne kadar uzanan ve yavaş yavaş gelişerek yol alan değerler bütünü olduğundan tarihîdir ve süreklilik vasfı taşır.” (Korkmaz, 2015, s. 18).

“Toplumun tarihsel geçmişi, başarılar, yenilgiler, göçler, büyük doğal felaketler, kültürün oluşumunda önemli rol oynar. Bir toplumun tarihini bilmeden kültürünü anlamak zordur.” (Barutçugil, 2011, s. 20).

“Her kültürel sistem üyelerini besler; fakat, kimlerin nerelerde, ne vakitlerde, neleri, nasıl yiyeceklerini yine kültür belirler. Kültür dendiğinde akla önce töreler gelir. Çünkü kültürün sürekliliğini gelenek ve görenekler sağlar. İşte bundan ötürü, kültürün tarihî bir varlık alanı olduğu önerilmiştir.” (Güvenç, 1979, s 104).

2.1.3.5. Kültür İhtiyaçları Karşılایıcı ve Doyum Sağlayıcıdır

“Kültür, Maslow’un temel ihtiyaçlar piramidinde belirtilen ihtiyaçların bütünü, kısaca, insanın temel biyolojik ihtiyaçlarını ve bunlardan doğan ikincil ihtiyaçlarını da karşılayan bir kavramdır.” (Kasapoğlu-Akyol, 2020, s. 57).

“Kültür, toplum üyelerinin bireysel ve toplumsal gereksinimlerini giderme ve tatmin duygusu sağlama işlevine sahiptir. İnsanlar, ihtiyaçlarını gidermeyen ve doyum sağlamayan bir kültür içinde yaşamak istemezler.” (Barutçugil, 2011, s. 20).

“Kültür, temel biyolojik ihtiyaçları ve bunlardan doğal ikinci derecedeki ihtiyaçları, çoğu zaman ve önemli ölçüde, karşılar. Kültürel kurumlar ve ilkeler, başarısı denenmiş çözüm yollarıdır.” (Güvenç, 1979, s 105).

2.1.3.6. Kültür Bir Soyutlamadır

“Soyutun somutlaştırılması süreci, sosyal ve kültürel antropolojinin temelini oluşturan katılarak gözlem ve etnografik alan araştırması aşamalarına dayanır. Kültürü anlamak, soyutu görebilmek ve bunu somutlaştırabilmek belirli davranış ve tutumların arkasında gizlenen ‘ana metni’ görüp okuyabilmekte yatar.” (Kasapoğlu-Akyol, 2020, s. 58).

“Kültürün bir bütün ya da bir sistem olduğu söylenir. Ancak, sistemin tanımlanması oldukça zordur. Çünkü kültür, bütünüyle maddi, gözlemlenebilir bir şey ya da olgu değildir. O, soyut bir kavramdır.” (Güvenç, 1979, s 107).

2.1.3.7. Kültür Uyumlu Bir Bütündür ve Bütünleştiricidir

“Toplum üyelerinin ortak olarak paylaştıkları kültür değerleri ve tutumları ortak davranış kalıpları aracılığıyla insanlar, birbirlerinin ne amaçla hareket ettiklerini ve bunları ne şekilde cevaplandıracaklarını bilirler. Ayrıca, bu davranış kalıpları ve kurumları, toplumun kimliğini belirler ve onları bütünleştirir.” (Kasapoğlu-Akyol, 2020, s. 58).

“... kültür, uyumlu ve dengeli bir bütünün ifadesidir. Ondaki bu dengeli bütünlük topluma sağlık verir; kişinin toplumla bütünleşmesine ve mutluluğuna hizmet eder.” (Korkmaz, 2015, s. 18).

“Belli bir kültürü meydana getiren öğeler, uyumlu ve dengeli bir bütünsel sistem oluşturma eğilimi güder.” (Barutçugil, 2011, s. 21).

“Uyum sürecinin bir ürünü olarak, belli bir kültürün öğeleri uyumlu ve bütünleşmiş bir sistemi oluşturmak eğilimindedirler.” (Güvenç, 1979, s 107).

2.1.3.8. Kültür Paylaşılabilir

“Kültür, bireylerin toplum olarak bir arada yaşamalarını sağlayan, onlara kimlik kazandıran bir sistem olduğu için tüm bireyler tarafından paylaşılması önemli bir özelliğidir. Kültür transferi atasözleri, masallar, sanat gibi unsurlarla aile, okul, akran, yazılı ve görsel vb. taşıyıcılarla gerçekleşir.” (Tosuncuoğlu ve Köksal, 2020, s. 50).

2.1.3.9. Kültür Orijinal ve Millîdir

“Kültür, her toplumun kendi özel davranışlarının ve yaratıcılığının eseri olduğu için millî bir kişilik yapısına sahiptir. Bundan dolayı orijinal ve millîdir. Orijinallik, kültürün kendi kaynaklarından beslenmesi ve özüne sadık kalması ise sağlanabilir.” (Korkmaz, 2015, s. 17).

2.1.3.10. Kültürün z Değiştirilemez ve Bütünüyle Dnştrlemez

“...bir kültürün özü asla değiştirilemez ve bütünü ile başka bir kültüre dönüştürülemez. Böyle bir durumda, artık o toplumdan eser kalmaz ve bambaşka nitelikte bir toplum yapısı ortaya çıkar.” (Korkmaz, 2015, s. 18).

2.1.3.11. Kültür İdeal ya da İdealleştirilmiş Kurallar Sistemidir

“...kültürün kişilerin üstüne çıkararak topluma hükmeden kendine has bir düzeni, kendine has kuralları vardır.” (Korkmaz 2015, s. 17).

“Kültür, toplum üyelerinin ortak çıkarlar için en uygun buldukları kuralların tümünü ifade eder.” (Barutçugil, 2011, s. 21).

“Kültür, çoğunlukla, ideal kurallardan ve davranış örüntülerinden oluşursa da bireysel tutum ve davranışlar, nemli ölçüde, ‘ideal’den ayrılır. Fakat sistemin yesi olan birey, kültürel kuralı ve kurala uymayan davranışları hemen tanır.” (Güvenç, 1979, s 103).

Alanyazında kültürün özelliklerini tanımlayan başka çalışmalar olsa da genel olarak çoğunun ortak bellediği maddeler kültürün ana özellikleri gibi düşünülebilir. Bu bakımdan kültürün özellikleri; toplumsal olması, aktarılarak öğrenilen bir miras olması, dinamik, değişken, tarihî ve sürekli olması, birey ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilmesi, soyut olması, bütünleştirici olması, paylaşılabilir olması, özgün olması, özünün sabit olması ve ideal kuralları olması, olarak ele alınabilir.

2.1.4. Kültürel Süreçler

Bu bölümde kültürün oluşum ve değişimlerine yönelik süreçlerine dair bilgiler verilmektedir.

2.1.4.1. Kültür Değişmesi

Kültürün  zellikleri bakımından paylaşılabilir, dinamik ve değişken olduğu ele alındığında bu özellikler gereği bir toplumun her an kültürel etkileşim içinde olduğu d ş n lmelidir. Bu etkileşim sonucu kültürler eş zamanlı olarak değişimlere uğramaktadır. Bu değişimin derecesi, ifade ettiği önem ya da yönü ise kendisini zamanla gösterebilir. Bu başlık kimi kaynaklarda ‘kültürel süreçler’ başlığı adı altında yer almasıyla beraber, kapsayıcılığı gereği ayrı olarak da ele alınabilmifştir.

“Toplumlar, gruplar, bireyler arasındaki kültürel etkileşimler, kültür alışverişleri beraberinde kültür değişimini de getirmektedir. Bir toplumun mevcut düzenini, yani sosyal, maddi, manevi kültürünü de bir şekilden başka bir şekle  eviren sürece kültür değişmesi adı verilir.” (Kasapoğlu-Akyol, 2020, s. 62).

 nal n (2014)  alışmasında, “Ekonomik, sosyal ve politik bakımdan küreselleşme taraftarı olup da kültür yapımızın bu küreselleşmeden uzak kalacağını düşünmek mümkün değildir. Her alandaki kültür değişmeleri dil ile başlar.  nemli olan yaşanan etkileşimin hegemonya doğuracak nitelikte tek taraflı olmamasıdır.” ifadelerini kullanarak kültürel değişimi sağlayan temel etkenleri vermiştir. Bu etmenler sırasıyla şöyledir:

1. Kitle iletişim araçları,
2. Turizm sektörü,
3. Yabancı dil eğitimi- ğretimi ve bu amaçla açılan kültür merkezleri,
4. Çeviri faaliyetleri,
5. İthalat ve ihracat faaliyetleri,
6. Sanat dalları ve sanat elçileri. (s. 161)

Kültür değişmesi özellikle iki türe sahiptir. Bunlar zorunlu kültür değişimleri ile serbest kültür değişimleri olarak ele alınır.

Güleç ve  meroğlu (2020) serbest kültür değişmesini “Bir toplum ya da toplumsal grubun yabancı bir kültüre sahip grup veya toplumla ilişki hâlinde olması sonucu hiçbir baskı altında kalmaksızın kişisel ögelerle beraber söz konusu kültürün belirli bir kısmını alıp benimsemesi sonucunda bünyesinde meydana gelen değişmelerdir.” (s.17) ifadeleriyle tanımlar.

Zorunlu kültür değişimlerini ise K mer (2020), “Bu kültür değişimleri, zora dayanan genellikle egemen kültürden zayıf veya yenik kültüre doğru gerçekleşir. Dış ve i 

zorlamalar ve baskı yoluyla kültürün maddi ve manevi unsurlarının değişmesidir. Alıştırma, telkin ve kabul süreçlerinin sonunda kültürel değişme sonuçlanır. (s. 59-60) ifadeleriyle tanımlar.

2.1.4.2. Kültürleme

“Kültürleme, yerleşik bir kültüre daha sonradan katılan bireylere/gruplara -sosyal uygulamalara katmak için- kültürel deneyim ve dinamikleri öğretme sürecidir.” (Aydın, 2020, s. 9)

Bir kültürün içine doğan bireyin, annesinden başlayarak halkalar hâlinde genişleyen kurumlar ve ögeler üzerinden, içine doğduğu kültürü öğrenmesi, kültürleme süreci olarak adlandırılır. Eğitim veya sosyalizasyon süreci olarak özetlenebilecek kültürleme (enculturation), bireyin doğumdan ölüme, beşikten mezara kadar devam ederek toplumun istek ve beklentilerine uyum sağlayacak şekilde etkilenmesi ve değiştirilmesidir. (Kasapoğlu-Akyol, 2020, s. 59)

Güvenç (1979) de kültürleme kavramı için, “Sosyal bilimlerdeki sosyalizasyon ya da geniş anlamıyla eğitim. Doğumdan ölüme kadar, bireyin, toplumun istek ve beklentilerine uyacak şekilde etkilenmesi ve değiştirilmesi.” (s. 131) ifadelerini kullanmıştır. Bars (2020) çalışmasında, bireyin kültürlenme sürecinin zoraki, düzenli ve düzensiz olmak üzere üç şekilde gerçekleştirildiğini belirtir.

Özetlenecek olursa kültürleme; bireyin doğumundan itibaren başta en yakın çevresi olan ailesinden topluma kadar uzanan halkalara kadar mevcut kültürü, yumuşak güç haricî yollarla ya da rastgele edinmesi ve bunun da üzerinde içselleştirerek bulunduğu kültürün bir parçası olabilme süreci olarak düşünülebilir.

2.1.4.3. Kültürleşme

“Kültürleşme (*acculturation*), iki ya da daha fazla kültürün çeşitli sebeplerle karşılıklı temas içine girmeleri sonucunda, bu kültürlerin birbirlerinden kültür öğeleri almaları ve bu öğelerin her birine ait ögeler hâline gelmesidir.” (Kasapoğlu-Akyol, 2020, s.60). Bir başka tanım olarak Güvenç (1979), “Kültürel yayılma süreciyle gelen maddi ve manevi öğelerle, başka kültürden birey ve grupların, belli bir kültüre gitmesi ve karşılıklı etkileşim sonunda her ikisinin de değişmesi.” (s. 131) ifadelerini kullanmıştır. Bars (2020) ise kültürleşmeyi, “Başka kültürlerden insan ve toplulukların, belirli bir kültüre girmesi sonucu meydana gelen karşılıklı etkileşim ile her ikisinin de değişmesidir.

Kültürleşmede bir kültür bir diğerinden bazı kültürel öğeleri alır. Söz konusu kültürel öğelerin alınma süreci zorlamaya dayalı değildir.” (s. 72) ifadeleriyle ele alır.

“Kültürleşme sürecine sabit/değişmez bir anlam yüklenmesi, onun geçerliliğine dair eleştirileri de beraberinde getirir. Bireyin kişiliği, kültürel aidiyet duygusu, ihtiyaçları, farklı kültürle temasının boyutu, katılım arzusu, psikolojik durumu vb. etkenlerin süreç üzerinde muhtemel etkileri olacaktır.” (Aydın, 2020, s. 10).

Burada kültürlemede olduğu gibi bir kültürün kendi içindeki değişimi ya da bir zorlama söz konusu değildir. Birden fazla kültürün birbiriyle etkileşimini içeren kültürleşme sonunda hiçbir farklılığın olmaması beklenemez. İki kültürün birbiriyle etkileşime girmesiyle kültürlerde değişimler meydana gelebilir fakat bu değişimler büyük yelpazede olmayabilir. Bunun yanı sıra bir kişi, etkileşime geçtiği farklı kültüre dair bir etkilenmeye sahip olmadığını iddia etse bile bu etkileşim, kişinin zihnindeki kültür şemasında yeni bir girdi olarak yer alabilir. Bununla birlikte o kültürün öğelerinden herhangi birini içselleştirmese dahi kişi, sahip olduğu kültür ile, etkileşime geçen bu yeni kültürün verdiği yaşantı sonucu farklı bir algı ve tutum oluşturabilir. Böylelikle kültürleşme kavramı, başlangıçta duyuşsal boyutların bilinçaltı düzeylerinde kendini gösterebilir.

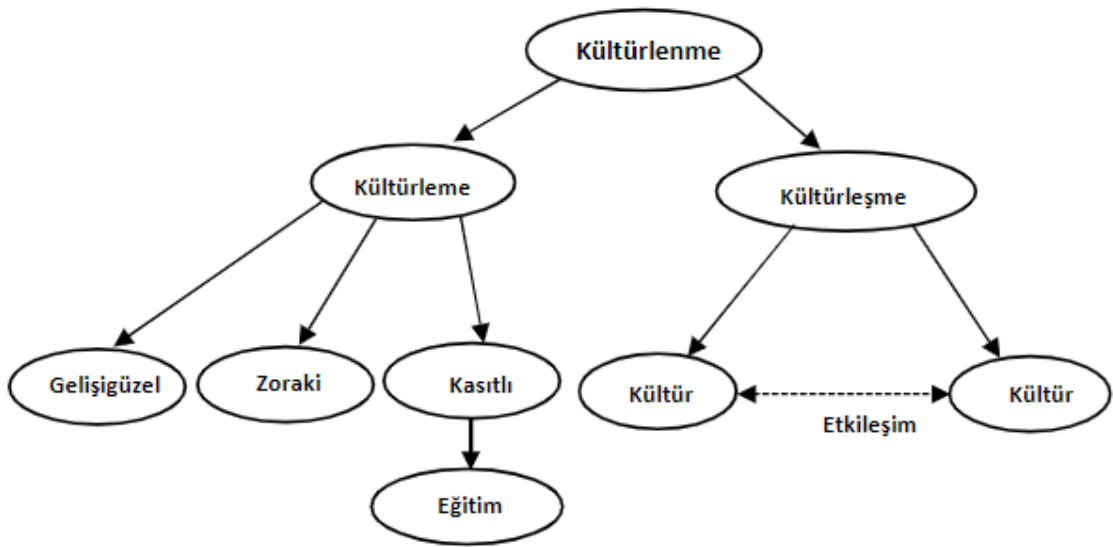
2.1.4.4. Kültürlenme

“Kültürler arasındaki etkileşim sonucunda gerçekleşmekte veya farklı toplumlardan kopup gelen birey ve grupların buluşması ve bir etkileşim sürecine girmesiyle başlamaktadır. Bir bireyin veya grubun kendi kültüründe bulunmayan yepyeni bir birleşime varmasıyla kültürlenme meydana gelmektedir.” (Kamer, 2020, s. 57). Benzer bir tanımlı Güvenç (1979), “Belli bir toplumun alt-kültürlerinden, ya da farklı toplumlardan kopup gelen birey ve grupların, buluşması ve bir etkileşim süresi sonunda, asıl kültür ve alt-kültürlerde bulunmayan yepyeni bir birleşime varılması, ulaşılması” (s. 131) ifadeleriyle yapmıştır. Bars (2020), “Bir toplumun alt kültürlerinden veya başka toplumlardan ayrılıp gelen insan topluluklarının bir araya gelmesi ve geçirdikleri etkileşim süreci sonunda, genel ve alt kültürde olmayan yeni bir senteze varılması ile oluşan kültürel bileşim.” (s. 72) olarak kültürlenmeyi tanımlamaktadır.

“Kültürlenme iki farklı kültür öğesinin birleşmesiyle yeni bir kültür öğesinin oluşmasıdır. Örneğin yatılı okul ve yüksekokul yaşantıları, silahlı kuvvetlerde hizmet deneyimi, büyük ve güçlü iş-üretim kuruluşları, yeni yapılmış toplu konut ve yerleşmeler...kültürlenme sürecinin etkinlik kazandığı mekânlardır.” (Güleç ve Ömeroğlu, 2020, s. 12).

Kültürleşme gibi yine birden fazla kültürün söz konusu olduğu kültürlenmede bir çıktı söz konusudur. Bu açıdan kültürleşme eş zamanlı devam edebilen bir süreç gibi atfedilebilirken kültürlenme, bu etkileşimlerin yanı sıra ortaya çıkabilen yeni ürün/davranış olarak düşünülebilir.

“Bu kısımda incelenerek tanımları verilen kültürleme, kültürlenme, kültürleşme ve kültür değişmesi süreçlerine eğitim antropolojisi açısından bakıldığında, bu süreçlerin birbirinden bağımsız, farklı zamanlarda gerçekleşen, ard-arda başlayan-biten süreçler olmadıkları ve ‘iç-içe geçmiş, birbirleriyle binişiklik gösteren’ süreçler olduklarını fark etmek önemlidir. (Kasapoğlu-Akyol, 2020, s. 60).



Görsel 2.2 Kültürlenme, Kültürleme ve Kültürleşme Kavramları Arasındaki İlişki (Komisyon, 2019, s. 4, Turcademy.net).

Söz konusu kavramlar, kültürel süreçlerin dikey ve yatay eksenlerdeki hareketliliklerini temsil eden ana süreçler olarak değerlendirilebilir. Bunların dışındaki kültürel süreçler araştırmanın devamında tanımlamalarla yer almaktadır.

2.1.4.5. Kültürel Özümseme

“Bir kültürel sistemin başka bir kültürel sistemi giderek kendine benzetmesi, kültürel egemenliği altına almasına *asimilasyon* ya da *kültürel özümseme* denir. Asimilasyonun tersi olan *çokkültürcülük*, bir ulus devlet içindeki kültürel çeşitliliğin “iyi” ve “arzu edilir” durumudur.” (Kasapoğlu-Akyol, 2020, s. 61). “Bir kültürel sistemin başka bir kültürel sistemi, giderek kendine benzetmesi, kültürel egemenliği altına alması.” (Güvenç, 1979, s. 131).

“Asimilasyon kavramının en iyi ifadesi bazı *modern devletlerin* başlattığı *tek tiplilik* güdümünü yaymaktır. Bu bakımdan asimilasyon aslında, *farklılığa tahammülsüzlüğün* ifadesi sayılabilir.” (Güleç ve Ömeroğlu, 2020, s. 22-23).

2.1.4.6. Zorla Kültürleme

Güvenç (1979) zorla kültürlemeyi “Bir kültüre mensup birey ve grupların, başka bir kültür tarafından *zorla* değiştirilmesi.” (s. 131) olarak tanımlamaktadır.

2.1.4.7. Kültür Şoku

“Bir kültürden başka bir kültüre giden bireylerin, yeni kültüre uyum yapmakta karşılaştıkları güçlükler, sıkıntı ve bunalımlar, gösterdikleri tepkiler.” (Güvenç, 1979, s. 131).

Kültür şokunun yaşanmasında en önemli faktörlerden biri de uyum için gereken sürenin yetersizliğidir.

“Kültürel yayılım, kültürleşme ya da özümseme süreçlerine uyarlanma için yeterli süre ve -en azından kuramsal düzeyde- seçicilik, seçme özgürlüğü vardır. Oysa kültür çokunu yaşayan kişi ya da kitleler için ne yeterli zaman ne de seçme olanağı söz konusudur.” (Kasapoğlu-Akyol, 2020, s. 62). “Eskiyi koruma isteği, kültürel değişim, çevresel ve psikolojik etmenler yaşanan kültürel şokunu hızlandıran etmenler arasındadır. Yani kişilerin kültür şokunu yaşamalarında en temel sebep kültürel farklılıklardır.” (Kamer, 2020, s. 58).

Bu süreç kişinin duyuşsal boyutlarına direkt etki etmektedir. Motivasyon, öz yeterlik inancı, kaygı ve sosyokültürel uyum gibi duyuşsal boyutları doğrudan ilgilendiren kültür şoku, özellikle de yabancı bir öğrenci için önemli bir zorluk olabilir.

...Türkiye’de okumak, Türkçe öğrenmek için ülkemize çok değişik coğrafyadan, kültürlerden gelen öğrencilerin bu şoku yaşamaları muhtemeldir. Bu şokun kısa sürede atlatması eğitimin başarısı için çok önemlidir. Şoku atlatamayan bir öğrencinin başarılı olması beklenemez. Bu süreçte öğretmenin durumu anlayıp öğrencilere yardımcı olması gerekir. Günümüzde olmamakla birlikte özellikle TÖMER’lerde bir psikolog, rehber öğretmenin bulunması ve öğretmenlerle iş birliği yapması çok önemlidir (Güleç ve Ömeroğlu, 2020, s. 20)

Bu gerekçelerle bakıldığında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi öğrencilerinin özellikle de A1-A2 başlangıç kurlarında kültürel etkileşimlerde bulunması ve söz konusu kültürel şok ihtimalini en hızlı şekilde indirgemesi, öğrencinin akademik verimliliği ve duyuşsal sağlığı açısından önem arz etmektedir.

2.1.4.8. Kültürel Yayılma

“Belli bir toplumda, dıştan içe doğru ya da içten dışa doğru, maddi ve manevi öğelerin sürekli olarak yayılması.” (Güvenç, 1979, s. 131). “Kültürel yayılma, kültürel örneklerin bölgeden dışarıya ya da bölge dışından bir başka bölgeye geçişi olarak tanımlanabilir.” (Erkılıç, 2022, s. 11).

Özellikle de teknoloji ve iletişimin gücüyle kültürel yayılmanın ihtimali olabildiğince hızlı ve basit bir hâle bürünebilmiştir. Bunun yanı sıra kültürel yayılma her daim olumlu bir imaja maruz kalmamaktadır.

“Bu durum kültürel yozlaşmaya da sebep olabilmektedir. Avrupa şehirlerindeki ve eski kolonilerdeki birçok insan hem ana dillerini hem de İngilizce konuşuyor. Aslında, dünyadaki İngilizce konuşanların neredeyse %80’i dilin emperyalizm ve ticaret yoluyla yayılması nedeniyle anadili olmayan kişilerdir.” (Kamer, 2020, s. 60).

2.1.4.9. Kültürel Gecikme

“...manevi ve maddi değerler arasında meydana gelen boşluğa kültürel gecikme adı verilir.” (Kamer, 2020, s. 61).

Bu sürece yönelik hayatın içinden örnekler vermek mümkündür:

“Örneğin, köyden kente göç edenlerde, yoksulken birden zenginleşenlerde, makam ve mevki sahibi olanlarda da bir çeşit kültürel gecikme görülebilir.” (Güleç ve Ömeroğlu, 2020, s. 18). “Örneğin cep telefonlarının sinemalarda, toplantılarda, derslerde, camilerde rahatsız etmemesi için sessiz konuma alınması hala oturtulmaya çalışan bir sorun olması buna bir örnektir” (Erkılıç, 2022, s. 135).

Kültürel süreçler çoğunlukla yukarıdaki 9 başlıkla alanyazında kendini göstermektedir. Bu başlıkların dışında yine; küreselleşme, bütünleşme, yabancılaşma, kültürel emperyalizm, inkültürasyon, kültürel ödünçleme, kültür çatışması vd. olmak üzere çeşitli başlıklandırmalar görmek mümkündür.

2.1.5. Kültür eşitleri

zellikleri ve süreçleri ile ele alınan kültür kavramının belli başlı türleri mevcuttur.

“Kültür kavramına yönelik sınıflandırmalar yapılırken, çeşitli ölçütler göz önünde bulundurulmuştur. Özellikle kültür öğelerinin birleşimi, kültürün meydana gelme biçimi, kültürü yaşatan toplumun yer aldığı bölge, toplumu oluşturan bireylerin ekonomik durumları, teknoloji, evre, kültürün öğrenilme zamanı...yapılan sınıflandırmalarda ön plana çıkmıştır.” (Bars, 2020, s. 70).

2.1.5.1. Evrensel Kültür

“Evrensel kültür, farklı sosyal grupları, aidiyetleri, dilleri, yaşam biçimlerini içine alan; toplumsallaşma ve ortak tarihi hafıza oluşturma sürecinde yaratılarak nesilden nesile aktarılması amaçlanan, tüm insanlık için ortak olan değerler bütünüdür... ‘Medenileşme’ veya ‘uygarlaşma’ kavramları, evrensl kültürün kabul ölçüsünde kendisine yer bulmaktadır.” (Aydın, 2020, s. 7).

“Güçlü ve köklü kültürler, etki alanlarını yerellikten evrenselliğe yükseltirler. Bir kültürün tarihin karanlıklarında yitip gitmesi ya da evrensel bir değerler manzumesi olarak yaşaması, onun mensuplarının kültür bilinciyle doğrudan ilgilidir.” (nalın, 2014, s. 165).

“Evrensel kültür, bir çağa ve bir tarihsel döneme dünya ölçüsünde hakim olan, diğer kültürlere baskın çıkan herhangi bir ‘oğul kültür’ dr. ‘Evrensel kültür’ nitelemesi, Batı kültürünün egemen kültür anlayışının bir kültürel mirası olarak terminolojiye girmiştir.” (Aktan ve Tutar, 2017, s. 9).

2.1.5.2. Ulusal Kültür - Millî Kültür

“Ulusal kültür, bir ulusun kimliğini, onu diğer uluslardan ayıran maddî ve manevî nitelikleri ve tercihleri temsil eder...Ulusun içinde farklı geçmişlere sahip olan çevreler bulunabilir ve bunların genel ortaklıklarıyla yapılanan homojen bir sosyal organizasyonla ulusal kültür ortaya çıkar.” (Aydın, 2020, s. 6).

“Bir ulusun var olmasını sağlayan kendine has yaşam biçimine milli kültür adı verilir. Diğer bir ifadeyle, milli kültür, ölçümlü olarak (standart) var olan bir ulusal dil aracılığı ile iletişimde bulunan ulusun ürettiği herşeydir.” (Tanrıkuu, 2022, s. 87).

“Kültür özü ve içeriği itibariyle özeldir. Bir topluma veya bir millete özgüdür. Törenler, alışkanlıklar, mimari ve sanat eserleri, barınma ve giyinme biçimleri toplumlara has olgulardır. Zira kültürün temelinde toplumsal farklılıklar bulunmaktadır. Bu nedenle evrensel kültür nitelendirmesi her şeyden önce kültürün özüne ve tanımına aykırı düşmektedir.” (Aktan ve Tutar, 2017, s. 9).

2.1.5.3. Genel Kültür

“Genel kültür ayrımı, kültürün yaygınlık derecesine göre yapılır. Genel kültür, özel bir toplumun genel alışkanlıkları, değerleri, inançları, sanat ve mimari şekilleri, kısaca somut ve soyut tüm değerlerini ifade eder. Her toplumun hem alt kültürü, hem de genel kültürü vardır.” (Aktan ve Tutar, 2017, s. 8).

2.1.5.4. Alt Kültür

“Alt kültür, bir toplumda egemen olan genel kültürden farklı ve azınlık gruplarınca benimsenmiş kültürdür. Alt kültür, genel kültürden tam bir kopma biçiminde değil, farklılaşma biçiminde ortaya çıkmaktadır.” (Kamer, 2020, s. 54)

“Genellikle bazı sosyal sorunlarla birlikte ortak direnç ve dayanışma gösteren gruplarla ortaya çıkar...Karşı kültürle karıştırılmamalıdır. Alt kültür, egemen kültürden ayrılan özellikler gösterir; karşı kültür, egemen kültüre genel olarak karşıdır.” (Aydın, 2020, s. 7).

Yeşil (2020), alt kültür ile halk kültürünü şöyle ayırmaktadır: “Alt kültür, toplumun içinde yaşayan kültür unsurları arasında diğerlerinden farklı dar bir bölgede hayatını devam ettiren unsur iken halk kültürü, toplumun asgari müştereklerde bulunduğu ve ortak noktaların karşılığı olan kültür unsurlarıdır.” (s. 232).

“Aynı kültür içindeki farklardır. Sadece ayrı cinsten toplumlarda görülür. Kendilerine özgü değerler, normlar ve tutumlara sahiptirler. Temel kültürden kısmen farklıdırlar. Bunlar temel kültüre her zaman zarar vermez. Gençlik alt kültürü, göçebe alt kültürü gibi.” (Tezcan, 2016, 219).

2.1.5.5. Karşı Kültür

“Karşı kültür, toplumda egemen olan kültürün genel özelliklerini kabul etmeyen ve bu kültürle çatışmaya giren sosyal grupları nitelendiren kültürdür. Yani bir karşı kültür, ana

akım kültürü veya kültürün unsurlarını reddeder veya bunlara meydan okur” (Kamer, 2020, s. 55).

“Karşı kültürün üyeleri, varlıklarını sürdürmek için kendi davranış kalıplarını belirlemeye, hatta bazen egemen toplumun işleyişine ters yeni bir topluluğu oluşturmaya meyillidirler. Egemen kültürle kuşak çatışmaları, ideolojiyi reddetme, sosyal yapıyı görmezden gelme gibi zıt kutuplu ilişkileri vardır.” (Aydın, 2020, s. 6-7).

“Alt kültür tüm kültürü reddetmez. Oysa karşıt kültür, kendisini içine alan kültürün değerlerini alaya alır, tüm kültürü reddeder. Onunla çatışır...Klinik tıbbı tanımayıp alternatif tıp üzerinden sağlık alanına girmeye çalışan hareketler de aynı biçimde karşıt kültürdür.” (Tezcan, 2016, s. 220).

2.1.5.6. Yerel Kültür

“Yerel kültür, belirli bir coğrafyada konumlanan insan topluluklarının gelenek-görenekleri, örf-adetleri, değer yargıları ve zamana yayılmış tutum ve davranışlarının bütününden oluşan beşeri birikimdir. Sınırlandırılabilir bir yerellikte yaşamın bir parçası olarak yaratılan ve kullanılan her şeyi kapsar.” (Aydın, 2020, s. 5).

2.1.5.7. Halk Kültürü

“Türdeş bir topluluk içinde genellikle anonim olarak üretilen ve kuşaktan kuşağa sözlü olarak aktarılan kültür anlamında kullanılmaktadır. Halkın yaşamını ve deneyimlerini doğrudan yansıtan halk türküleri ya da halk öyküleri halk kültürünün en tipik örnekleridir.” (Tezcan, 2016, s. 222).

2.1.5.8. Yerli Kültür - Yabancı Kültür

“Yerli kültür ve yabancı kültür diye birbirinden tamamen farklı kültürlerden söz etmek mümkün değildir. Hiçbir kültür, başkalarıyla temastan ve onların etkisinden müstağni kalamaz. Bununla birlikte her kültürün kendine has bir yapısının olduğu da bir gerçektir.” (Ünal, 2014, s. 165).

2.1.5.9. Kitle Kültürü

“Popüler kültür olarak da adlandırılan bu kültür, özellikle modern çağın belirli zamanlarında, haber, spor, eğlence, siyaset, moda gibi kategorileriyle toplum üzerinde geniş etkisi olan, hızlı kitlesel tüketimi içerir.” (Aydın, 2020, s. 6).

“Kitle kültürü, kişinin ne olduğunu değil, ne yaptığını ele alan yapısıyla insanları, kitlelerin ve modanın peşinde koşan taklitçi ve tutsak insanlar hâline getirir.” (Ünalın, 2014, s. 169).

Giyim, yeme içme, konut, kent yerleşimi vs. bakımlarından birbirlerine çok benzer bir duruma getirilmektedir. Ayrıca medya, turizm sanayii milyonlarca seyirci ya da dinleyiciye müzik, spor vs. gibi gösterilerle çok sayıda aynı düşünsel, duygusal, davranışsal iletileri ulaştırmaktadır. Yani, tek bir kültür aşılması yoluna gidilmektedir. (Tezcan, 2016, s. 222).

2.1.5.10. Popüler Kültür

“Popüler kültür ile kitle kültürü birbirine yakın anlamlara sahip olmakla birlikte aralarında iki önemli fark vardır: Birincisi, popüler kültür zamana bağlı bir olgu iken, kitle kültürü belli bir zamanla sınırlı değildir. Popüler kültürde güncellik vardır. Bu ‘moda’ kültürel olgu, geçici de olabilir kalıcı da. İkinci fark, popüler kültürde bilinçli bir tercih, halkın zevkine uygun bir sesleniş söz konusu iken, kitle kültüründe böyle bir bilinç söz konusu olmayabilir” (Kasır, 1993, s. 83).

“Popüler kültür sadece televizyonda çok izlenen bir dizi değil, kimi zaman bir ayakkabı, oyuncak bebek, telefon markası, yemek, video oyunu hatta bir sosyal medya uygulaması olabilir. Tüm bunlar gündelik yaşamda bilinçli ya da bilinçsiz bir biçimde yönlendirilir, kullanılır.” (Kulak-Gökçe, 2020, s. 141).

“Kültür endüstrisi ürünlerinden oluşur. Bu anlamda, geniş halk kesimlerinin tüketimi için üretilen ve yaygın olarak tüketilen bir kültürdür. Kısaca, toplumda büyük çoğunluklar tarafından beğenilen, tercih edilen kültürdür.” (Tezcan, 2016, s. 222).

2.1.5.11. Maddi (Somut) Kültür ve Manevi (Soyut) Kültür

Maddi (somut) ve manevi (soyut) kültürler alanyazında yan yana ele alınmakla birlikte bu iki kültür çeşidi aynı zamanda kültürü oluşturan unsurları da barındırmaktadır.

Somut ya da maddi kültür, beynelmilel bir özelliğe sahiptir ve medeniyet/uygarlıkla ilgilidir. Somut kültüre tüm insanlar katkı sağlayabilmekte ve tüm insanlar somut kültürün ürünlerinden faydalanabilmektedir...Kısacası; somut kültür tüm insanlığın

hizmetindedir. Oysa soyut kültür öğeleri daha önce de ifade edildiği gibi millîdir ve medeniyeti inşa eder aynı zamanda bir toplumu diğerlerinden ayırmaktadır. Soyut kültür, toplumların kişiliğini teşkil etmektedir. (Tanrıkulu, 2022, s. 89).

“Kültürel değerleri, somut olanlar ve somut olmayan kültürel unsurlar şeklinde incelemek mümkündür. Somut olanlar görülebilen ve kültürümüze ait unsurlardır... Somut olmayan kültürel unsurlar ise, bize ait davranış biçimleri, törenler, alışkanlıklar, gelenek ve görenekler şeklindedir.” (Güleç ve Ömeroğlu, 2020, s. 31).

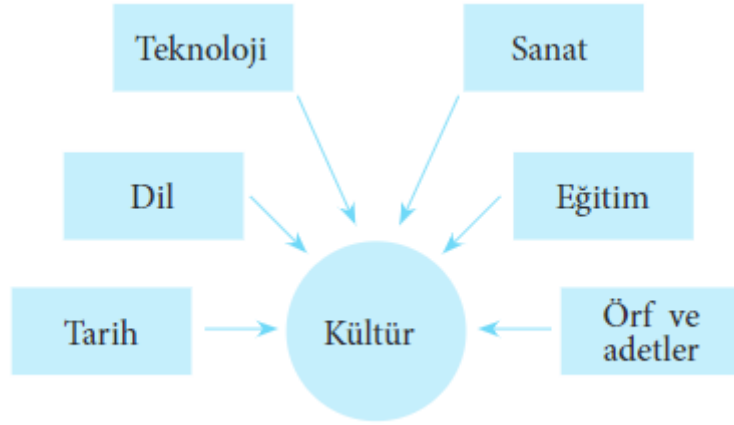
“Maddi kültür, insanların kültürlerini tanımlamak için kullandıkları fiziksel nesnelerden, kaynaklardan ve alanlardan bahseder. Bunlar arasında evler, okullar...ürünler, mağazalar ve daha fazlası bulunmaktadır. Bütün bu insan yapımı nesneler ve insanlığın refahı ve konforu için çağlar boyunca evrimleşen şeyler maddi kültürdür.” (Kamer, 2020, s. 55).

Manevi kültür türü dokuma, hissetme, tatma veya tutamayacak maddi olmayan kültürdür. Manevi kültür, inançlar, değerler, kurallar, normlar, ahlaklar, diller, sosyal roller, etik, müzik, edebiyat, gelenekler, organizasyonlar ve kurumlar da dahil olmak üzere insanların kültürleri hakkında sahip oldukları fiziksel olmayan fikirlere aittir. Manevi kültür, maddi kültür kadar hayatlarımızı üzerinde de büyük bir etkiye sahiptir (Kamer, 2020, s. 55).

“İnsanlar maddi ve manevi unsurlarla oluşturdukları bir kültürel ortamda yaşarlar. Bu yönüyle fonksiyonel kültür oluşumu insanın yaşaması bakımından zorunludur. Daha genel bir ifadeyle, insanlar maddi kültür ile biçim verdikleri eserlerinin içeriğini manevi manevi kültür unsurlarıyla doldururlar.” (Aktan ve Tutar, 2017, s. 8).

2.1.6. Kültürü Oluşturan Unsurlar

Bu başlıkta kültürün öğeleri/unsurları yer almaktadır. Kapsamları gereği maddi ve manevi kültür, kültürü oluşturan unsurları içine alabilmektedir. Bu bakımdan alanyazında maddi ve manevi kültür, kültürü oluşturan unsurlar olarak okurun karşısına çıkabilir.



Görsel 2.3 Kültürü Oluşturan Unsurlar (Altunbay, 2019, s. 192, Turcademy.net).

2.1.6.1. Dil

“Kültür unsurlarının en başına geleni dildir. Dil olmadan diğer unsurların meydana gelmesi imkansızdır. Dil bir milletin ses dünyası sayılır. Dil, bir toplumun kafa yapısını, nasıl düşündüğünü ve zihninin nasıl çalıştığını ortaya koyar.” (Karaca ve Gümüş, 2018, s. 9).

“Kişi, her şeyden önce ait olduğu toplumun diliyle tanışır. Önce dilini öğrenir. Her toplumun duyuş, düşünüş ve davranış özellikleri vardır. Bunun ifade yolu ise ancak dil ile mümkündür. Dil, bir ifade vasıtası olmanın yanında bir kültür taşıyıcısıdır da.” (Ünal, 2014, s. 157).

“Eğitim kurumlarında okul öncesinden başlayarak öncelikle ana dilin ya da resmi ortak dilin öğretilmesinin, kültürün oluşum ve gelişiminde önemi yadsınamazdır. Günlük yaşamda her edinim, davranış ve hareket, konuşarak iletişim kurularak gerçekleştirilir.” (Erkılıç, 2022, s. 174).

“İnsanlararası ilişkiler gibi, kurumlar ve toplumlararası ilişkiler kişilerle kurulur, dille sürdürülür. Toplumda madde ve kavram olarak var olan her şey *dil*'de de vardır. Kültürel ve tarihi miras, ancak dil aracılığı ile, yeni kuşaklara aktarılır. Dil, kültürel muhtevanın bir ansiklopedisi, hazinesi ya da sözlüğü gibidir.” (Güvenç, 1979, s. 112).

2.1.6.2. Din ve İnançlar

“Kültür unsurlarının içerisinde çok önemli bir yere sahiptir. Bilhassa eski devirlerde yüzyıllarca bu kültür unsuru ön planda bulunmuş ve öteki kültür unsurlarını gölgede

bırakmıştır. Dinin milletle üzerindeki hakimiyeti, imparatorluklardan millî topluluklara geçinceye kadar devam etmiştir.” (Karaca ve Gümüş, 2018, s. 9).

“Kültür, bir toplumun yaşama biçimidir. Din de öyle. Bu anlamda dil ile kültür aynı şeydir.” (Ünal, 2014, s. 157).

“Din ve inanç eğitimi konusu kuşkusuz önemli ölçüde aile ve bireyin kendisine aittir. Bununla birlikte din ve ahlâk eğitiminde eğitim kurumlarının da işlev ve sorumlulukları bulunur.” (Erkılıç, 2022, s. 175).

2.1.6.3. Değerler - Dünya Görüşü

“Bir milletin fertleri ortak kültür dolayısıyla tutum, zihniyet ve davranış bakımından çeşitli ortak özellikler gösterirler. Sosyal ve ruhî olaylar karşısında fertlerin bu ortak tutum ve davranışları o milletin dünya görüşünü meydana getirir. Bunun için her millette değerler ve değer yargıları farklıdır.” (Karaca ve Gümüş, 2018, s. 9).

“Değerler, örgütün genelde toplumların yazılı olarak ifade edilmeyen öğeleri ve toplumun kalbi gibi görülebilir.” (Erkılıç, 2022, s. 175).

2.1.6.4. Normlar - Gelenek ve Görenekler

Nesilden nesile devam eden daha köklü ve daha eski adetlere gelenek denir. Örneğin, misafirperverlik, güreş sporu bizim için çok önemli ve milli geleneklerimizdir. Görenekler ise; geçmişten beri yapılagelmekte olan, ancak henüz adet haline gelmemiş ve insanların birbirleriyle karşılaştıkları zaman yaptıkları hareket biçimleridir. (Karaca ve Gümüş, 2018, s. 10).

“Komşunun iyi gününde kötü gününde yanında olmak; örneğin cenaze gününde eve yemek götürmek hâlâ çoğu Anadolu köylerinde yaygındır. (Erkılıç, 2022, s. 176).

2.1.6.5. Teknoloji

“Teknoloji, üretim ve tüketim faaliyetlerinin dayandığı enerji, ulaşım-iletişim (komünikasyon), teknik kontrol ve standardizasyon işlerini yapar. Tarladaki rençberlerden, uzay laboratuvarlarındaki uzmanlara kadar kültürel sistemin her üyesi, hayatını kazanmak için, eko-nomik ve teknolojik işlerde veya bunları destekleyen hizmet alanlarında çalışır.” (Güvenç, 1979, s. 111).

“Teknolojinin hem kullanımı hem de çevrede oluşturduğu sosyal hava örgütsel iklim toplumu farklı bir özgüvenle donatır...Kuzey ve Güney Kore’nin elektrik kullanımına bağlı olarak geceleri havadan fotoğrafları kıyaslandığında Güney Kore’nin daha albenili görüldüğü popüler politik kültürde sıklıkla ifade edilir.” (Erkılıç, 2022, s. 176).

2.1.6.6. Sanat

“Sanat, bir milleti diğer milletlerden ayıran, bir millete hasa duygu ve zevklerin şekillenmesidir. O milletin güzeli yaratma ve bulma tarzıdır...Her milletin sanat eğilimi ayrı bir özellik taşır. Söz, ses, mekan, renk, ışık, zevk ve anlayışı farklıdır.” (Karaca ve Gümüş, 2018, s. 10).

“Sosyal/kültürel sistemlerin üzerinde yaşadığı doğal çevre, çevre üzerinde yer alan inorganik ve organik varlıklarla, insanoğullarının kendileri ve bunların oluşturduğu süperorganik (kültürel) varlıklar, çeşitli bilim ve sanatlara konu teşkil ederler.” (Güvenç, 1979, s. 111).

“Resimden tiyatroya, musikîden mimariye kadar tüm sanar dalları kültüre kaynaklık eder.” (Ünalan, 2014, s. 158).

2.1.6.7. Tarih

“İçinde bulunduğumuz kültürün büyük bir bölümü, bize öncekilerin mirasıdır. Zamanla bazı kültürel değerler toplumun ihtiyaçlarına hitap etmez olur, kaybolup gider; bazıları ise biçim değiştirir. Bir Fransız atasözünde ifade edildiği gibi atalara sahip çıkmak onların külüne değil, koruna sahip çıkmaktır.” (Ünalan, 2014, s. 157).

“Hiç bir sosyal-kültürel sistem ne gökten iner; ne de durup dururken yok olur. Her toplumun bir dünü, önceki günü, kısa veya uzun bir tarihi vardır. Bugünkü kurumlar ve değişkenler, az veya çok farklı olarak, dün de, önceki gün de, geçen yüzyıllarda da var idiler.” (Güvenç, 1979, s. 109).

2.1.6.8. Mitler

“Sembolik öğeleri olan ve kültürün paylaşılan duygularını ve ideallerini temsil eden öykülerdir. Mitoloji halkın kültüründe tanrılar, kahramanlar, evren ve insanın yaratılışına dair tüm sözlü ve yazılı efsane birikiminin ve bu efsanelerin doğuşlarını, anlamlarını

yorumlayıp, inceleyen ve sınıflandıran çalışmaların bütünüdür.” (Karaca ve Gümüş, 2018, s. 11).

“Mitler, sembolik kavramlarla ifade edilen, kutsallık niteliği taşıyan kurgusal hikayelerdir veya bir toplumun yaşadığı olayların ya da toplumun düzen ve ilişkilerini temellendiren yapıların düşselleştirilerek anlatımıdır. Anlaşılmayan olaylara açıklık getirme, zıtlıkları uzlaştırma ve ikilemleri çözme mitlerin işlevleri arasında yer alır.” (Doğan, 2007 s. 55).

2.1.6.9. Aile ve Akrabalık

“Her sosyal/kültürel sistemde, kadın erkek (cinsiyet) ilişkilerini düzenleyen, doğan çocuğun bakımından, beslenmesinden, sağlık ve eğitiminden sorumlu olan bir aile kurumu vardır. Kültürel değerlerin -yeni kuşaklara- aşılmasında ve iletilmesinde, aile büyük bir sorumluluk taşır.” (Güvenç, 1979, s. 110).

“Çevre, aile, sokak, mahalle, iş yeri, okul, şehir, bölge, ülke ve içinde yaşadığımız tabiattır.” (Ünal, 2014, s. 158).

2.1.6.10. Eğitim

“Teknik ya da sosyal alanlardaki eğitime öncelik verilmesi, toplumların gelişme yönleri, yaşam kalitesi ve stilini etkilemiştir. Eğitim insanların ve toplumların kültürel özelliklerinin ortaya konmasında son derece önemlidir.” (Barutçugil, 2011, s. 29-30).

“Her toplumda okul öncesi eğitimden, üniversite ve üniversite üstü, örgün ve yaygın, hizmet içi, temel, mesleki ve teknik eğitimi sorumlu olan kurumlar, kuruluşlar ve uzmanlar vardır. Eğitim fonksiyonunun yerine getirilmesi için yapılar inşa edilir; programlar geliştirilir; öğretmenler, idareciler, müfettişler yetiştirilir.” (Güvenç, 1979, s. 110).

Bu unsurların dışında yine alanyazında; bilim, semboller, sağlık ve beslenme, yerleşmeler, savaşlar, göçler, ziraat, ticaret, ekonomi, politika, hukuk, edebiyat, coğrafya vd. kültürel unsurlar yer almaktadır.

2.1.7. Kültür, Eğitim ve Politika

Kültürün yönü ve etkileşimleri hakkında insanlık bilinçli tasarruflara sahiptir. Bu durum akabinde kültür, bir saha olarak kendisini eğitim ve politikanın içinde bulmaktadır.

2.1.7.1. Kültür ve Eğitim

“Antropoloji, kültürün içindeki eğitimi gerek informel gerekse de formel bakımlardan inceleyerek, eğitimi bir uygarlık kriteri olmaktan kurtarabildiği gibi onun kültür içindeki aracı rolünü de ortaya çıkaran bir bakış açısı geliştirmiştir.” (Nahya, 2020, s. 22).

“Kültürlerin eğitim üzerinde potansiyel büyük bir etkisi olduğu gibi eğitimin de toplum kültürü üzerinde önemli bir yeri vardır.” (Özen, 2020, s. 84).

“...birey, içine doğduğu toplumsal grubun kültürünü öğrenerek, o grubun bir üyesi hâline gelmektedir. Başka bir ifadeyle birey, toplumsal bir eğitim sürecine dâhil olmak, bu süreci başarıyla tamamlamak ve aidiyet hissini ispatlamak için bu bilgiler kendi hayatına uygulamak zorundadır.” (Münüsoğlu, 2020, s. 152).

“Toplumun kültürel mirasını yeni kuşaklara aktarmada önemli bir sosyalleşme aracı olan eğitim, bireylerin doğup büyüdüğü toplumun değerlerini, alışkanlıklarını, gelenek ve göreneklerini öğrenmelerine katkı sunar...Eğitim içinde olduğu toplumun hem kültüründen etkilenir hem de toplumun kültürünü aktarmada önemli bir rol üstlenir.” (Bars, 2020, s. 75).

2.1.7.2. Küreselleşme

Küreselleşmenin kültür üzerindeki etkisi evrensel olarak hissedilmektedir. Bu etkinin olumlu ve olumsuz yanları ile ilgili tartışmalı durumlar söz konusudur...Eğitim; küresel rekabet, teknolojik ve ekonomik gelişme ve kalkınma ve sosyal dönüşüm ve hareketliliğin dinamosu olduğundan küreselleşmenin eğitim uygulamaları üzerinde kaçınılmaz bir etkisi olduğunu öngörmek mümkündür. (Yatkin-Bozkurt ve ark., 2020, s. 150)

“Küreselleşmenin eğitim alanına olan etkisi, tüm dünyada birbirine benzer şekilde iç içe geçmiş ekonomi ve kültür ilişkileri ağında olduğu gibi, karmaşık bir bağlantılılığa ve birleşme sürecine işaret etmektedir.” (Demirci, 2020, s. 236)

“Kısaca küreselleşme, kültürel anlamda çok farklı kültürlerin organize edilerek homojen bir yapıya dönüşmesi ve toplumsal düşünce ve aksiyonların, ürünlerin, yaşam biçimlerinin aynışmasıdır.” (Güleç ve Ömeroğlu, 2020, s. 15).

2.1.7.3. Politika ve Eğitim

Avrupa Birliği üyeleri arasındaki en önemli işbirliği konularından biri de eğitimidir. Birlik çevresindeki eğitim alanındaki işbirliği 1971 yılında üye ülkelerin eğitim

bakanlarının ilk toplantısı ile başlamıştır. 1974'te üye ülkelerin devlet ve hükümet başkanları, Birliğin sosyal ve insancıl açıdan da gelişmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Hazırlanan öneri paketiyle bir yandan üye ülkelerin geleneklerine önem vermek gerekirken, diğer yandan, milli eğitim yapıları ile öğretim yöntemlerinin standartlaştırılması zorunludur. Hatta bazı alanlarda Avrupa düzeyinde iş birliğinin yararlı olacağı savunulmuştur. (Güven, 2018, s. 264-265).

“Eğitimin ne olduğu, çağlar boyunca tartışılmış ve onun sosyal olanla ve politikayla kısacası kültürle olan derin ilişkileri, bu tartışmaların merkezinde yer almıştır. Bu tartışmalarda kimi zaman eğitim, politikanın bir enstrümanı olarak ele alınmıştır.” (Kineşçi, 2020, s. 169).

Ülke eğitim sistemleri kurgulanırken kültüre ait sembol, değer ve normal eğitimin içeriğini oluştururken, dil bu içeriğin aktarım aracıdır. Bu nedenle ülke politikaları açısından hem öğretim içeriğini oluşturacak sembol, değer ve normların seçimi hem de ulusal eğitimin sağlanacağı resmî dilin seçimi geçmişten günümüze ciddi bir tartışmanın hatta toplumu oluşturan topluluklar arasında hizişleşmenin ana konularından birini oluşturur. Bu noktada farklı kültürlerden oluşmuş toplumlar (hatta devletler) için, ana dilde eğitim, çok kültürlü eğitim ve kültürle arası eğitim tartışmalarına kısaca yer vermekte fayda vardır. (Özen, 2020, s. 85).

Dünyadaki gelişmeler ve kültür anlamındaki yapılanmalar şüphesiz 21. yy.ın en önemli öğelerinden olan yumuşak güç enstrümanı ile kendini farklı bir seviyeye taşımaktadır. Dil öğretimi ise bu güç için kullanılabilen önemli bir unsurdur.

Değişen ve gelişen dünyada artık ülkeler arası rekabet sadece askeri alanla sınırlı kalmamaktadır. Bu rekabet ekonomi, ticaret, spor, turizm gibi birçok alanda kendisini göstermektedir. Rekabetin belki de en güçlüsü ama bir o kadar da en az bilineni dil öğretimi alanında yapılmaktadır. Uluslar; yukarıda saydığımız mücadeleleri artık askeri yoldan çok siyasi ve diplomasi yoldan yapmaya çalışmaktadır. Bunun en büyük aracı da dildir. Çünkü silahın yapamadığını dil yapmaktadır. (Akın, 2019, s. 223).

2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürün önemi olduğu başat bir bilgidir. Özellikle gelişmekte olan ülkeler; dayatma, manipüle, ikna, tehdit gibi bazı ülkelerin yüzyıldır uyguladığı sert güç yerine yumuşak güç enstrümanlarından olan cezbetme, hayranlık uyandırma ve değer üretme gibi eylemlerde bulunmaktadır. Gerek ülkemize gelen

gerekse de yurt dışında bulunan öğrencilere sunulan Türkçe ve Türk kültürü öğretimi ise var olan tabloyu bizlere özetlemektedir.

2.2.1. Dil Öğretiminde Kültür Odaklı Kavramlar ve Yaklaşımlar

Çeviri durumları ve sürekli olarak genişleyen alanyazından kaynaklı olarak yabancı dil öğretiminde bazı kavram karmaşaları yer almaktadır. Var olan kavramlar araştırmada genel kapsam olarak ‘kültür odaklı yaklaşım’ biçiminde ele alınmıştır.

Bu terim sorunları yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki çalışmaları doğrudan etkilemektedir. Çünkü henüz doğru adlandıramadığımız kavramlar, aynı zamanda doğru algılayamadığımız kavramlardır. Bu terim sorunları çerçevesinde kültür kavramının ifadesinde adlandırma sorunu da karşımıza çıkmaktadır. Kültür aktarımı - Kültür paylaşımı – Kültürlerarasılık - Kültür öğretimi - Kültürlerarası Etkileşim - Kültürlerarası İletişim (Fişekçioğlu, 2022, s. 112).

2.2.1.1. Çokkültürlülük

“1960’lar sonrası sosyo-politik olaylar sürekli, iç-grup ve dış-gruplar koasliyonu sonucu türevini yükseltmiş ve etniklik kimliğinin derinlik kazanmasına yol açmıştır. Ulus devlet projeleri artık devre dışı bırakılmış, çok-kültürlülük tablosu giderek yoğun bir biçimde ses vermeye başlamıştır.” (Türkdoğan, 2011, s. 25).

“...çokkültürcülük her şeyden önce politik bir tasarıdır ve bu nedenle merkezi ve tartışmaya açık yerini ‘kimlik politikasında’ ve ‘kültür savaşlarında’ almaktadır.” (Herzfeld, 2012, s. 193).

“Çokkültürlülük’, ayrı etnik ve dini grupların birlikte yaşamasını ifade eden bir tasarımın adıdır. Yani bir bakıma din, dil, etnisite, tarih, ülkü ve benzeri farklılıklarla birlikte yaşama imkanını ifade etmektedir.” (Bağlı ve Özensel, 2013, s. 46).

Avrupa ve Kuzey Amerika’daki Birinci Dünya sanayileşmesi (sonrası) toplumlar birleştirici ulus-devlet mekanizmalarını tehdit eden yeni göç dalgalarına maruz kalıyor. Bunların sonucunda ortaya çıkan göç ve çok kültürlülük politikaları sadece politik meseleler olmakla kalmayıp, aynı zamanda halklar ve uluslar arasındaki ilişkilere dair modernist antropolojik ve toplum bilimsel modelleri sorgulatmıştır. (Marcus ve Fischer, 2018, s. 27).

“Başka milletleri düşman olarak görmek elbette yanlıştır. İnsanlığın, birbirlerinden başka alanlarda olduğu gibi kültür alanında da alışverişte bulunması tabiidir. Başka kültürlerle

kendimizi kapatmak doğru olmadığı gibi, evrensellik ve çok kültürlülük adına yerellikten vazgeçmek de bir o kadar yanlıştır.” (Ünal, 2014, s. 204).

“Çok kültürlülüğün etkilediği önemli alanlardan biri Eğitim’dir. Çok kültürlü eğitim; ırk, etnik yapısı ve sosyal grupları farklı olan tüm öğrencilere eşit eğitim fırsatları sunmayı amaçlayan bir yaklaşımdır. (Bars, 2020, s. 77).

“1970’lerde başlayan çok kültürlü eğitim hareketi başlangıçta ırk ve kültüre odaklanmıştı. Bununla birlikte toplumsal sınıfın ve ekonomik ayrımcılığın etkilerinin de odağa alınması gerektiği hızla ortaya çıkmıştır.” (Ramsey, 2018, s. 7).

“...kültür, kültür aktarımı, egemen kültür konuları bugün eğitim alanından çok, politik alanın; ülke siyasetinden çok, uluslararası siyasetin konusudur.” (Özen, 2020, s. 96).

“21. Yüzyılda eğitimin ‘dünya vatandaşlığı’ üzerinden biçimlendirilerek işlevsel hale getirilmesi bir ihtiyaç olmuş, *çokkültürlü eğitimin* bu ihtiyacı karşılayabileceği üzerinde durulmuştur...Önyargının ortadan kaldırılması, uyumlu bir toplum oluşturulması; çoklu anlayışın ve öz saygının geliştirilmesine de yardımcı olur.” (Aydın, 2020, s. 17-18).

“Farklı coğrafyalardan farklı kültürlerin bir araya geldiği yabancı dil eğitimi ortamları gözetildiğinde çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim süreçleri adına karşılaştırmalı (dualistic) düşünce formlarını oluşturmak, eleştirel tutumu geliştirmek yabancı dil eğitim süreçlerinde mümkündür.” (Gün ve Şimşek, 2019, s. 282).

2.2.1.2. Çokdillilik

“Küreselleşmenin en önemli etkilerinden biri, toplumların artık homojen olmaktan çıkıp heterojen hale gelmesidir. Günümüzde, bireyler ve toplumlar artık çok kültürlü/çokkültürlü oldukları kadar, çok dilli/çokdillidir de.” (Ateş, 2020, s. 15).

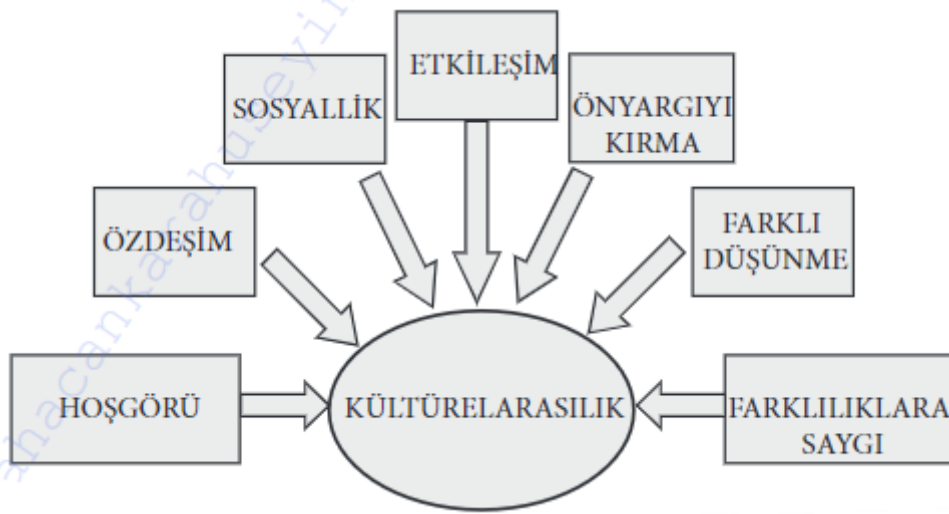
“Çoğu uzmana göre, çok dilli eğitim, bu eğitimi veren ülkelerdeki öğrencilerin gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Bu yüzden, yetkililer toplumların gerçek ihtiyaçlarına karşı duyarlı olmalıdır. Çünkü çok dilli eğitim, verimlilik ve çok dilliliğin yapı taşlarından biridir. (Aydın, 2013, s. 23).

Çokdillilik üzerine kurulmuş eğitim politikaları, farklı insanların aynı toplum içerisinde yaşayacakları düşünülerek, bir araya geldiklerinde, saygı ve anlayış içinde, birbirlerinin dilini, kültürünü tanıyıp iletişim kurmakta güçlük çekmemelerini sağlamayı amaçlar. Böylece, demokrasi vatandaşı olarak, bireyin toplumdaki görevi ve topluma aitliği sağlanmış olur. (Saydı, 2013, 278).

“Günümüzde dünya üzerinde farklı kültürlerin, etnik grupların bir arada yaşamalarının bir sonucu olarak çok dillilik, bunun sonucu olarak da çok kültürlülük görülür.” (Altunbay, 2019, s. 204).

“Çok dillilik, üye ülke halklarının etkileşim halinde olmasını isteyen, hareketliliğe önem veren, farklı kültürlerin birbirlerini yakından tanımasını isteyen Avrupa Birliği için en önemli anahtardır. Avrupa Birliği, tüm üye ülke ve azınlık dillerine eşit mesafede olduğunu belirtmekte ve öyle de kalacağını taahhüt etmektedir.” (Bataklar, 2015, s.6).

2.2.1.3. Kültürlerarasılık / Kültürlerarası Yaklaşım



Görsel 2.4 Kültürlerarası Yaklaşımın İçerikleri (Gün ve Şimşek, 2019, s. 284, Turcademy.net).

“Genel değerlendirmeler ekseninde Kültürlerarası yaklaşım özelinde gerçekleştirilen eğitimler öğrencinin ve öğreticinin empati gücünü, etkileşimi geliştirirken, farklılıklara olan saygısını artırmaktadır. Ayrıca bu eğitim faaliyetleri bireyin sosyal gelişimini de pozitif etkilemektedir.” (Gün ve Şimşek, 2019, s. 284).

“İletişimsel yaklaşım gibi kültürlerarası yaklaşım da eylem odaklıdır. Ancak her iki yaklaşım arasında farklılıklar vardır. İletişimsel yaklaşımın dil derslerinde, dil öğrenenlere hedef dilde nasıl uygun davranabilecekleri öğretiliyordu. Buna karşın kültürlerarası yaklaşım kültürel farklılıkları iletişim için üretken bir şekilde kullanmaya çalışır.” (Canlı, 2020, s. 30-31).

“Çokkültürlülük ve kültürlerarasılık kavramları çoğunlukla aynı kavramlarmış gibi algılanmaktadır. Ancak çokkültürlülüğün birbirinden ayrı kültürleri bir arada

bulundurma, onlara eşit hak ve özgürlükler tanıma; kültürlerarasılığın ise bu ayrı kültürler arasında iletişim ve etkileşim kurma olduğu kabul edilmelidir.” (Aydın, 2020, s. 20-21).

Kültürler arası yaklaşım, isminden de hareketle tahmin edilebileceği gibi hedef dilin kültürel unsurlarını temele alır...Öğrenen özerkliğini ve katılımını ön plana alan bu yaklaşım, iletişimsel yaklaşım temellidir. İletişimsel yaklaşımda olduğu gibi dört temel dil becerisinin yanı sıra dil bilgisi de öğretilmesi hedeflenen kazanımlar arasındadır; fakat bu esnada kültürler karşılıklardan da yararlanır. Dolayısıyla hedef dilin ontolojik yapısı ve kültürel boyutu da öğretilmesi amaçlanan yeterlilikler arasındadır. (Güzel ve Barın, 2023, s. 179).

2.2.1.4. Kültürel Farkındalık / Kültürlerarası Farkındalık

“...ana dil ile hedef dil arasındaki dilbilimsel ve sosyo-kültürel farka ilişkin farkındalığın temelleri atılır. Dolayısıyla öğretme-öğrenme sürecinde bağlamı etkileyebilecek sosyo-kültürel değerlerin ve iletişimsel yetinin ayırdına varılır. Bu bağlamda sosyal/sınıfsal nedenlerle öğrenme fırsatlarına erişim düzeyi, kültürel farkındalık sürecini etkileyici olacaktır.” (Aydın, 2020, s. 29).

“Bütün bunların yanında öğrencinin kültürler arası farkındalığı sağlayabilmesi için; farklılıkları kıyaslayarak bulma, gözlem yaparak tanıma, yorumlama, hoşgörülü olma, farklılıklara saygı duyma, kendi düşüncelerinden sıyrılıp dışarıdan bakmayı öğrenme gibi becerileri yerine getirmesi gerekir.” (Güleç ve Ömeroğlu, 2020, s. 7).

“Öğrencinin kendi kültürünü yabancı bir kültürle karşılaştırması yabancı kültürün insanlarını ve o kültürün değerlerini, inançlarını ve adetlerini anlamasını kolaylaştırmaktadır.” (Seçkin, 2020, s. 133).

2.2.1.5. Kültür Aktarımı

“AOÖÇ’ye göre C2 düzeyine gelmiş bir birey dahi dilini öğrendiği toplumun tüm kültürel özelliklerini öğrenememiş olabilir. Çünkü kültürün kapsam alanı çok geniştir...Kültür aktarımı esasında bir toplumun düşünce yapısını kavramayı, o toplumun yaşam biçimi hakkında fikir edinmeyi gerektirir.” (Altunbay, 2019, s. 197).

Kavramsal olarak bakıldığında, doğası gereği ‘öğretme’ eyleminin planlı, programlı ve tek taraflı aktarımı işaret etmesinden kaynaklanan edilginleştirici yapısı kimi zaman olumsuz algı yaratsa da bazı kültürel bilgilerin (kavramsal bilgi) aktarımla öğrenilebileceği açıktır. Ancak kültüre ait edinimsel bilgilerin (kavramsal bilgi +

eylemsel bilgi) tek başına aktarımla öğrenilmesi mümkün değildir. Dolayısıyla 'kültür aktarımı (cultureal transfer)' ifadesinin kültürün edinimsel yönünü göz ardı ettiği düşünülebilir. Bu nedenle öğretimin 'nakil' odaklılığındansa, etkileşimin karşılıklılık deneyimlerine yönelen 'kültürel etkileşim', 'kültür paylaşımı' gibi ifadelerin kullanılması daha doğru olabilir. (Aydın, 2020, s. 45).

“Yabancı dil derslerinde kültür aktarımının amacı öğrencileri yabancı bir kültürle tanıştırmaya dünyaya bakış açılarını genişletmek, gerçek iletişim bağlamlarında o kültürün inaslarının davranış biçimleri ve nedenleriyle ilgili fikir sahibi olmalarını sağlamak ve bağlama uygun kültürel davranışları öğretmektedir.” (Seçkin, 2020, s. 133).

2.2.1.6. Kültürel İletişim / Kültürlerarası İletişim

Dili ve kültürü ayrı grupların bir arada yaşadığı toplumlarda, ilişki kurmaya dönük davranışlar arasındaki farklılıklar, iletişimin nasıl gerçekleşeceğini açıklayacak 'kültürlerarası iletişim' kavramına ihtiyacı ortaya çıkarmıştır. Kültürlerarası iletişim, farklı kültürlere üye insanların, kendilerine yabancı olanı fark etmesi, onu anlaması, farklılığına saygıyı öncelemeyle başlayan öğretilebilir-öğrenilebilir bir süreçtir. (Aydın, 2020, s. 26).

“...kültürlerarası iletişim yaklaşımı, bireylerin farklı kültürel geçmişlere sahip kişiler ile etkileşimde bulunması halinde iletişimi yönetebilen ve iki kültür arasındaki farklılıklardan doğabilecek sorunlarla başa çıkabilecek becerilere sahip olmasını gerektiğini savunur.” (Yürük, 2020, s. 96).

“Yabancı dilde kültür öğretimi öğrencilerin kültürlerarası iletişim becerilerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır. Kültürlerarası iletişim becerilerine sahip olan öğrenciler farklı kültürden insanlarla iletişim kurarken gerekli olan iletişim stratejilerini kullanmakta, kültürlerarası çatışma ve önyargıların üstesinden gelebilmektedir.” (Seçkin, 2020, s. 141).

“Kültürlerarası iletişim edincinin geliştirilmesi sağlanarak hedef dilde güçlü ve başarılı şekilde iletişim kuran bireyler yetiştirilebilir. Kültürlerarası iletişim edincinin geliştirilmesi hedef dilin diğer tüm alan ve becerilerinin geliştirilmesi kadar önem arz etmektedir.” (Sezgin, 2020, s. 153).

Kültürler arası iletişim dil öğrenme ortamlarında hedeflediği yeterlilikler ve oluşturulmaya çalıştığı bilinçle kültürel etkileşimin gerçekleşmesine olanak sağlamaktadır. Bu noktada kültürel farkındalık, kültürel duyarlılık gibi kavramları içinde

barındıran ve etkileşim için gerekli olan kültürler arası bir köprü kuran kültürler arası iletişim, kültürler arası etkileşimin ilk aşamasıdır. (Karataş, 2021, s. 326).

2.2.1.7. Kültürel Etkileşim / Kültürlerarası Etkileşim

“Dil, farklı toplumların ve kültürlerin karşılaşması durumunda bu toplumlar arasındaki sosyo-kültürel teması sağlayan ve kültürel etkileşim sürecini şekillendiren en önemli olgudur.” (Kahveci, 2021, s. 85).

“Kültürlerarası etkileşimde, kültürel bilgiyi anlamlandırma deneyimi kazandıracak, analiz edecek, ilişkilendirecek becerileri kullanma etkinliklerine aktif katılım önemlidir.” (Aydın, 2020, s. 25).

“...genel kabul gören anlayışa göre yabancı dil eğitiminde *kültür aktarımı* yeni ifadesiyle *kültür etkileşiminin* olması gerekir.” (Güleç ve Ömeroğlu, 2020, s. 6).

“Bu çok dilli ve çok kültürlü dünyanın tanınmasına paralel olarak geliştirilen yaklaşım ve yöntemlerde kültür vurgusu dikkat çekerken, dil öğretiminin kültürel bağlamda ve kültürel etkileşimle gerçekleşmesi gerektiği ifade edilmektedir.” (Karataş, 2021, s. 326).

“...kültür aktarımı terimiyle, farklı kültürlere mensup bireylerin birbirlerinin kültürlerinden, maddi ve manevi kültür değerlerinden etkilenmesi olarak değerlendireceğimiz kültürler arası etkileşim terimleri, hedef kültürü ve kaynak kültürü daha iyi anlamayı sağlama...ortak noktalardan buluşmaya atılan ilk adımı olarak değerlendirilmektedir.” (Kalenderoğlu, 2022, 255-256).

Yabancı dil öğretimi süreçlerinde belirleyici rolü olan kültürel etkileşim unsurlarının bilinmesi ve bu unsurlar çerçevesinde tasarım yapılmasında fayda vardır. Bu unsurlar şu şekilde sıralanabilir:

- *Yabancı dil derslerinde yabancı dili öğrenen kişinin kültürü olarak tarif edilebilecek kaynak kültür,*
- *Öğrenilen yabancı dile ait kültür unsurları olarak tarif edilebilecek hedef kültür (Yiğit, 2017, s. 52).*

2.2.1.8. Anadil Kültürü (Kaynak Kültür)

“Kaynak kültür genellikle, yabancı dil öğrenenlerin geçmiş deneyimleri olarak görülür. Kişinin geçmiş deneyim/edinimleri öğrenmeyi ne kadar kolaylaştırıyor ya da

zorlaştırıyorsa, kaynak kültürün de yabancı dil öğretimini o derece etkilediği bilinmektedir.” (Yiğit, 2017, s. 54).

“Dil eğitiminde yabancı/ikinci dili öğrenen bireyin kendi kültürünü ifade eden kaynak kültür, onun içinde doğduğu, edindiği ve tüm yaşamı boyunca diliyle bağ kurduğu birincil kültürdür. Kaynak kültür, aidiyetleri hem tanımak hem de tanıtmak için kullanılan kavramsal ve eylemsel bilgileri içerir.” (Aydın, 2020, s. 8).

“Genel değerlendirmeler kapsamında yabancı dil öğrenen bireyin kaynak kültürü ve hedef dilin kültürü çatışmadan uzak empati gücünü geliştirecek mahiyete etkileşime dhlil edilmelidir. Bu uygulama ile yabancı dil öğreniminde işlevsellik öne çıkarken dil öğretimi bütünsel bir kimlik kazanacaktır.” (Gün ve Şimşek, 2019, s. 281).

2.2.1.9. Hedef Dil Kültürü

“Kişinin kendi ana dilini ifade eden kaynak dil ile kişinin öğrenmek istediği dili ifade eden hedef dil arasında kültürel açıdan pek çok farklılık bulunabilir. Bunlar; alfabe, kelime türetme şekli, söz dizimi, cinsiyet...sözcüklere yüklenen anlamlar vb. yönüyle olabilir.” (Altunbay, 2019, s. 196).

“Dilin kültürden ve toplumdan bağımsız bir araç olarak düşünölemeyeceği yargısından hareketle birey hedef dili öğrenirken hedef dilin kültürel şemaları ve toplumsal reflekslerini de sürece dahil etmektedir.” (Gün ve Şimşek, 2019, s. 279).

“...yabancı dil öğrenen birey hedef kültür üzerinden kaynak kültürü daha iyi görme ve karşılaştırma fırsatı bulur. Hedef kültür bireyin kendi kültürüne (kaynak kültür) dışardan bakma, kaynak kültürün bilinmeyenlerini keşfetme imkanı sağlar.” (Yiğit, 2017, s. 56-57).

“Dilin sosyal içeriğini ve kullanımına ilişkin felsefesini anlamak, kültür, dil öğreniminde kilit bir bileşen yapmaktadır. Çünkü kültür, iletinin şartlara göre kodlanma ve anlamlandırılma biçimini de belirler. Hedef kültür, işte bu öğrenilmesi hedeflenen dili çevreleyen kültürdür.” (Aydın, 2020, s. 7-8).

“Burada dikkat edilmesi gereken nokta dil öğretirken hedef kültür ölkemiz aleyhine bir kültür asimilasyonu oluşturmak değil tm tersine kültürel farkındalık meydana gelmesini sağlamaktır.” (Tosuncuoğlu ve Köksal, 2020, s. 57).

2.2.2. Avrupa Konseyi ve Programlar

Özellikle 2. Dünya Savaşı sonrasında dünyada meydana gelen ekonomik, politik, kültürel, felsefi değişim, güçlük ve tahribatlar çeşitli sivil toplum kuruluşlarının kurulmasına ön ayak olan sebeplerden bazılarıdır. Eğitim politikalarına dair birimi olan ve aktif şekilde kendinden söz ettiren kurumlardan biri de Avrupa Konseyidir. Türkiye'nin de üyesi olduğu Konsey'in dil politikaları ise birçok ülkenin dil programlarını geliştirmesinde çerçeve metin anlamında kaynak olmuştur.

2.2.2.1. Avrupa Konseyi

“Çok dilli ve çok kültürlü bir Avrupa'da karşılıklı anlayış ve hoş görünün sağlanması, kültürler arası farklılıklar ve kültürlerin birbirini tanımamasından doğabilecek ön yargılar ve hatta yabancı düşmanlığının önüne geçilebilmesi için çok dilliliğin özendirilmesi önemli bir politika olmuştur. Bir diğer istenilen durum ise çokdillilik yoluyla ülkeler arası hareketliliğin sağlanması, farklı diller ve kültürleri tanımayı ve uyum içinde yaşamayı sağlayacak değişim programlarının uygulanmasıdır.” (Arslangilay, 2019, s. 43).

“Çok dillilik, çok kültürlülük üzerinde de dikkatle durmaya çalışan ADOÇP'nin özellikle kültürler arası farkındalığa da vurgu yaptığı görülür. Nitekim Avrupa ülkeleri arasındaki ilişkileri daha sağlam zemine taşımayı amaçlayan Konsey'in kültürel farklılıklara karşı da bir duyarlılık oluşturma çabası oldukça makul görülmektedir.” (Eyüp, 2021, s. 242).

Avrupa Konseyi (The European Council), 28'i Avrupa Birliği (AB) üyesi olmak üzere toplam 47 üye ülkeden oluşan uluslararası bir organizasyondur. Konsey; yabancı dil öğretim ilke, beceri ve yeterliklerini farklı kültür ve ana dillere sahip bireylerin dil öğrenimini desteklemek ve bu süreci belli standartlar doğrultusunda yürütmek amacıyla 2001 yılında 'Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)' metnini tanıtmıştır. (Akçay, 2019, s. 174).

“Dil politikası programının amaçları, sosyal içerme ve uyum, kültürlerarası anlayış ve dil eğitimine eşit erişimi sağlamaktadır. Dil öğrenenler/kullanıcılar, Dil Politikası Programının çalışmalarının merkezinde yer alır.” (Baki-Pala, 2020, s. 135).

2.2.2.2. Avrupa için Avrupa Ortak Başvuru Metni (Avrupa Konseyi)



Görsel 2.5 Çoğul Dillilik ve Çoğul Kültürlülük Yetkinlik Şeması (D-AOBM, 2021).

D-AOBM Tamamlayıcı Cilt (2021), çok dilli ve çoğul kültürlü bir anlayışı barındırmakta ve bu iki kavrama yönelik yetkinliklerin niteliği için programa tanımlayıcılar eklemiştir. Metin, kültürlerarasılık anlayışı gereği ‘çoğul kültürlü birikimi temel alıp geliştirme’ ve ‘çoğul kültürlü bir ortam sağlama’ adı altında A1’den C2’ye kadar tanımlayıcılar içerir. Bunların haricinde dilin sosyokültürel bir olgu olması gerekçesiyle de ‘toplumdilbilimsel uygunluk’ ile ona ek olarak “kültürel repertuar” tanımlayıcıları da yer almaktadır.

D-AOBM (2001)’de ise kültürler arası ve sosyokültürel farkındalıklar vurgulanır. Dil öğrencisinin kültür ögesine özellikle dikkat etmesi gerektiğini vurgulayan program, ‘sosyokültürel bilgi’ başlığı altında sırasıyla; günlük yaşam, yaşam şartları, kişiler arası ilişkiler, değerler-inanışlar-tutumlar, beden dili, sosyal âdetler ve törensel davranışlar olmak üzere toplam 7 kategoride belirleyici özelliklere yer vermiştir.

“Metin, dil öğretimine getirdiği yeniliklerin (dil yeterliğini bileşenlerin ayırarak dilin karmaşık yapısını anlaşılabilir hâle getirebilmesi vs.) yanı sıra ‘kültür’ kavramını öne çıkarmasıyla da ayrı bir öneme sahiptir.” (Altunbay, 2019, s. 201).

“Avrupa Konseyi tarafından yayınlanan ‘Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’ insan iletişiminin, muhatapların dünya hakkında ortak bir bilgiye sahip olmasına bağlı olduğunu belirtmektedir.” (Uluç, 2022, s. 85).

“Metin dil öğrenenlere bir dili iletişim maksadıyla kullanabilmek için kültürel bağlamdan da hareketle neler yapmaları, etkili bir şekilde hareket edebilmeleri için hangi bilgi ve becerileri geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı bir şekilde açıklar.” (Eyüp, 2021, s. 241).

“...AOÖÇ ve daha sonra ihtiyaçlara göre güncellenen ve yenilenen tamamlayıcı kitap ‘yabancılar Türkçe öğretim’ alanında da yönlendirici olmaya devam etmelidir.” (Arslangilay, 2019, s. 63).

“Sonuç olarak başvuru metni çok kültürlü yaşama uyum sağlamak için çok dilli bir toplumun oluşturulmasında genel çerçeveler çizen ve sosyo-kültürel yeterliğin önemini her satırında hissettiren bir belgedir.” (Dolmacı, 2020, s. 86).

2.2.2.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı (Ankara Üni. TÖMER)

“Ankara Üniversitesinin ‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı’ programı, Türkiye’nin ilk kapsamlı programıdır. Program tüm üniversitelerin kullanabileceği ortak bir program çerçevesi özelliği taşımaktadır.” (Kara, 2019, s. 66).

“Programın ortaya konma gerekçesi, alanyazında uluslararası nitelikte ve çağdaş program geliştirme aşamalarına uygun bir programın bulunmaması şeklinde açıklanmıştır...Kazanımlar temel dil becerilerinin yanı sıra toplumsal ve kültürel becerilerle de desteklenmiştir.” (Balcı ve Melanlıoğlu, 2020, s. 194).

Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı kültür odaklı yaklaşım bağlamında incelenmiştir. (Ankara Üniversitesi TÖMER, 2015).

- Giriş metninde Rektör, Programın D-AOBM ile uyumluluğun öneminden bahseder.
- TÖMER Müdürü, dil – kültür ilişkisini belirtmekte ve çok dillilik- çok kültürlülük anlayışının geliştiği dünyada Türkçe ve Türk kültürünün verimli bir şekilde öğretilmesinin öneminden bahseder.
- Programda ‘Toplumsal ve Kültürel Kazanımlar’ başlığı adı altında dil ve kültür ilişkisini ele alan toplam 53 kazanıma yer verilmiştir. Toplam 316 kazanım yer aldığına göre, yaklaşık her 6 kazanımdan 1’inin toplumsal ve kültürel kazanım olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu durum, programın benimsediği çok kültürlülük anlayışının niceliksel anlamda kuvvetle işlendiğini göstermektedir. Bu kazanımlar arasında, ‘Geleneksel nitelikli kutlama etkinliklerinde toplumsal etkileşimde bulunur’, ‘Türk kültürü, toplumu hakkında konuşma, Türk kültürü ve yaşantısı hakkında soru sorma vb.’, ‘Amaç dilin kültürü içinde yer alan değer yargılarını da içeren metinleri çözümler’, ‘Kültür, sanat etkinlikleriyle ilgili yorum yapar.’, ‘Film, müzik, tiyatro, yazınsal eserler, radyo ve televizyon programları gibi kültürel etkinliklerle ilgili eleştiri yazıları yazar.’ vb. yer almaktadır.

2.2.2.4. Yabancılara Türkçe Öğretimi Programı – Yabancı Diller Türkçe Kurs Programı (MEB)

Programın Adı	Programın Hazırlanıldığı Yıl
Yabancılara Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 1. Seviye Programı	2016
Yabancılara Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 2. Seviye Programı	2016
Yabancılara Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 3. Seviye Programı	2016
Yabancılara Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) 1. Seviye Programı	2016
Yabancılara Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) 2. Seviye Programı	2016
Yabancılara Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) 3. Seviye Programı	2016
Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı	2017
Yabancı Diller Türkçe B1 Seviyesi Kurs Programı	2017

Görsel 2.6 MEB Yabancılara Türkçe Öğretim Programları (Kaya ve Kardaş, 2019, s. 86, Turcademy.com).

Geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin ülkemizde öğrenim görebilmesi ve eğitim sistemine uyumlarının sağlanması adına ilk başta 2 yıllık bir proje kapsamında Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PİCTES), Millî Eğitim Bakanlığı ve Avrupa Birliği arasındaki sözleşme sonucu yürürlüğe girmiştir. (Kaya ve Kardaş, 2019)

Bu kapsamda oluşturulan programlar 6-12 ve 13-17 yaş gruplarına hitap etmektedir. Her bir yaş grubunda üçer seviye olmasıyla birlikte toplam 6 parçalık program oluşturulmuştur. Programlar; dayanak, eğitimcilerin niteliği ve amaç gibi başlıklarla incelendiğinde kültür odaklı yaklaşıma dair herhangi bir vurguya rastlanılmamaktadır. Tematik yaklaşıma sahip olduğu için 13-17 yaş grubunun 3. seviye programında ‘Medya ve Kültür’ teması/konusu yer almaktadır. Bu temada sadece kültürel etkinliklerde nasıl davranılacağına dair kazanımlar yer almaktadır. Bunun haricinde iletişimsel ve işlevsel dil eğitimi yaklaşımında olan program; projenin kapsamı gereği; temel dil becerileri, kişinin kendi kendine yetebilmesi ve dil zevkinin oluşması gibi amaçlar ekseninde gezinmektedir. (MEB, [Millî Eğitim Bakanlığı] 2016a, 2016b, 2016c, 2016ç, 2016d, 2016e).

MEB’in bir yıl sonra 2017’de geliştirdiği A1, A2 ve B2 programları daha gelişmiş ve kapsamlı olarak karşımıza çıkmaktadır. Programdaki yenilikler aşağıda verilmiştir.

- Çok dillilik politikasına girişte yer vermekte, uluslararası standartlara uygun olduğunu ve D-AOBM'den yararlandığını açıkça belirtmektedir.
- Yaygın eğitim amacıyla kullanılabilecek bu programlarda kültür odaklı yaklaşımdan söz edilmektedir. Program, bir öncekilere kıyasla öğretmenin kültür konularını bilmesi gerektiğini vurgular.
- İletişimsel dil yeterliliği altında sosyokültürel şartları içeren toplum dil bilgisel yeterliklerden bahseder.
- Dil öğreniminde kamusal alanı belirterek öğretmenlerin kamusal özellik taşıyan kültür ve etkinlikleri tasarlayabileceklerini tavsiye eder.
- A1'de olmamasıyla birlikte A2 ve B1'de 'Farklı Kültürler / Farklı Kültürler Davet ve Kutlamalar' adlı temaların altında kültür içerikli kazanımlara yer verir. (MEB, 2017a, 2017b, 2017c).

2.2.2.5. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (Maarif Vakfı)

Türkiye Maarif Vakfı ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı kültür odaklı yaklaşım bağlamında incelenmiştir. (Türkiye Maarif Vakfı, 2020).

- Vakıf Başkanı sunuş yazısında; kültürel gelişime katkıda bulunacak insan yetiştirmeyi, kültürlere duyarlı eğitim anlayışı oluşturmayı hedeflediklerini belirtmiştir.
- Giriş yazısında ise Türk dili ve kültürüne artan ilgi ve hareketlilik sonucunda gelişen sosyo-kültürel uyumun doğurduğu stratejik gerekliliklerden bahsedilmiştir.
- 'Temel Dayanaklar' başlığında; ele alınan 5 ölçütün 1'inin kültürel yeterlikler olduğunu, çoğul dillilik ve çoğul kültürlülük odaklı ölçütlerin eklendiğini, 21.yy becerileri kapsamında kültürlerarası becerilerin yer aldığını, programın Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında öğrencilerin kültürlerarası iletişim yeterliklerini geliştirmeyi hedeflediklerini belirtmektedir.
- 'Temel Yaklaşım' başlığında; kendi kültürüne duyarlı ve kültürlerarası bilince sahip olan bireyler yetiştirilmenin hedeflendiğini belirtmektedir.
- 'Dil Kullanım Alanları ve Sosyokültürel Bağlamlar' başlığında; dil kullanıcısının dünya bilgisi ve genel kültürü yeterliliklerini edinmesi gerektiğini belirterek D-

AOBM’de yer alan dil kullanım alanları ile birlikte oluşturulan izlencelerde kültürlerarası farkındalığın kazanılmasının hedeflendiğini belirtmektedir.

- Yaklaşım olarak eylem odaklı iletişimsel dil öğretimi benimseyen program, bu yaklaşımın sosyokültürel unsurların aktif kullanılmasında ve kültürlerarası anlayışa sahip olunmasında önemli olduğunu vurgulamaktadır.
- Programda, D-AOBM’de yer alan ‘Sosyokültürel Bilgiler’ başlığına yer vererek, kültürlerarası becerilerin geliştirilmesi belirtilmektedir.
- D-AOBM’de yer alan çok kültürlülüğün, kültürlerarası yeterliklerin, öğrencinin sosyal aktör olarak kültürlerarası anlayışını geliştirerek kültürel ve kültürlerarası farkındalık edinmesini vurgulayan program, öğrencinin en sonunda ana dil ile hedef dil arasında kültürel elçilik edebilecek bir kültürlerarası bilinçe erişilmesini hedeflemektedir.
- D-AOBM’de yer alan ‘Aracılık’ kavramını çok dilli ve çok kültürlü öğrenme ortamının bir ögesi olarak kabul ederek aracılığın hedef dil ile ana dil arasında kültürel kodlarda yardımcı bir unsur olabileceğini belirtmektedir.
- ‘Program’ın Genel Amaçları’ bölümünde “Etkileşim yoluyla kültürel duyarlılık ve kültürlerarası bilinç kazandırmak,” (s. 22) amacına yer vermektedir.
- Program, izlence (kazanım) kısımlarını oluştururken Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın yanı sıra Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı’nı da göz önünde bulundurmıştır.
- Program’da ‘Kültür Atlası’, ‘Kültürler Arasında’ adlı doğrudan kültür odaklı temalara yer verilmektedir. Farklı ve kültür içerikli kazanımların yer aldığı temalar da mevcuttur.
- ‘Ölçme ve Değerlendirme’ başlığında ise uygulamaların geliştirilmesinde öğrencilerin kültürel açıdan farklılıklarının da ele alınması gerektiğini belirtmektedir.
- ‘Program’ın Uygulanmasına Dair Öneriler’ başlığında kazanımların oluşturulmasında kültürel ortam ve bağlamın esas alındığını, sosyokültürel özelliklerden kaynaklı olarak öğrencilerin istedik veya istenmedik durumlarının tespit edilmesi gerektiğini, kültürlerarası iletişim stratejileri gereği kültürel unsurların örtüşebilecek şekilde materyallerde ve uygulamalarda yer alması gerektiğini önermektedir.

- 30 kazanımın direkt kültür içerikli olduğu görülmektedir. Bu kazanımlar; ‘Türk kültüründeki temel beden dili unsurlarını ve bunlara eşlik eden ifade kalıpları içerir.’, ‘Kültürel bağlamlara uygun kalıp ifadeleri kullanarak diyaloglara katılır.’, ‘Kültürel bir öge/gelenek veya mekân hakkında konuşmalar yapar.’ vb. olarak kendisini göstermektedir.

Balcı ve Melanlıoğlu (2020), bu zamana kadar var olmuş çalışmaların Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı’nın meydana getirilmesinde fayda verdiğini ve bu programla birlikte genelgeçer bir Türkçe öğretiminden söz edilebileceğini belirtir.

2.2.3. Ders Materyallerinde Kültür

Programlar çerçevesince ya da bağımsız olarak tasarlanan ders kitapları en önemli materyal olarak karşımıza çıkmaktadır. Farklı kurumlar tarafından oluşturulan ve sık tercih edilen yayınlar alanyazında kültürel açıdan incelenmiştir. Söz konusu incelemeler maddeler hâlinde sunulmuştur.

“Günümüzde kültürel aktarımlar yabancı dil öğretiminde önemli bir yer almaktadır. Yabancı dil derslerinde kültürel unsurların yer alması ile ilgili tartışmalar çoktan tamamlanmış, gerek ders kitapları gerekse ders ile ilgili materyallerde kültürlerarası iletişimi geliştirmeye yönelik konu ve alıştırmalara yer verilmiştir.” (Canlı, 2020, s. 23).

“Kültür aktarımının yapılacağı materyaller ise temel ders materyalleri ve yardımcı materyaller olmak üzere ikiye ayrılır. Temel ders materyalleri eğitim-öğretimde kullanılan ders kitaplarını kapsar. Bu kitaplarda kültür, aktarımı, görseller ve metinler aracılığı ile yapılır.” (Altunbay, 2019, s. 198).

“Dil öğretiminde kültür kavramı ne kadar nitelikli ele alınırsa, hedef dilin mensubu olduğu kültür unsurları kitaplarda, etkinliklerde ne kadar iyi aktarılırsa, dil öğrenimi de o kadar başarılı ve kalıcı olacaktır.” (Mutlu ve Şet, 2020, s. 94).

2.2.3.1. Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe (Ankara Üniversitesi TÖMER)

Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan sette; 1 (temel), 2 (orta) ve 3 (yüksek) düzey olmak üzere ders kitabı ve çalışma kitapları bulunmaktadır. Bu kitapların yanı sıra öğretmen ders kitabı 1-2 ismiyle de materyaller hazırlanmaktadır.

Yeşilyurt (2019)’a göre, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe öğretim setinde kültür aktarımı önemlidir. Yazar, sette Türk kültürünü yansıtmak için metin ve görsellerden

yararlanıldığını ve şehirler, yemekler, sanatçılar, sinema ve medya kanallarının işlenerek kültürel içeriklere yer verildiğini belirtir.

Güleç ve Ömeroğlu (2020)'a göre Temel (1) seviye kitapta kültürel içeriklerin genel olarak Türk kültürünü içermemesiyle ve içerenleri de Türk kültürüne uyumsuzluğuyla eleştirmektedir. Yazarın incelemesine göre;

- Daha çok yabancı uyruklu insanlar etkinliklere örnek olarak konulmuştur.
- Dünyadaki farklı ülkelerden bayraklar yer almaktadır.
- İstanbul Boğazı gibi İstanbul'u yansıtan görsellere yer verilmiştir fakat boyut olarak etkileyici değildir.
- Çeşitli ülkelere öğrencilerin yer aldığı fotoğraflarda Türkiye mekân olarak tercih edilmemiştir.
- Türkçedeki aile yapısı ve isimleri verilmiştir.

Bu özellikler kitabın genel olarak yansıttığı içerikler olmasıyla birlikte yazar bazı içeriklerin uygunsuzluğunu vurgulamaktadır:

- İki kişinin telefonda konuşmasında birinin ötekine bira alışverişine dair yönlendirmede bulunduğu görülmektedir. Alkollü içecek olduğu düşünülen görselin yer alması ve bunun reklamının birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de yasak olması yazarın dikkat çektiği noktadır. Yazar, buna karşılık alternatif olarak millî içerik olan ayranın tanıtılabileceğini belirtmiştir.
- 'Dedikodu Yapmanın Faydaları' başlıklı bir metnin yer alması ve bunun evrensel değerlere uymaması yazarın yine dikkat çektiği bir başka noktadır.
- Yazar, 'Çok Kültürlü Bir Dünya' başlıklı metinde ise Afrika kültürüyle alakalı yanlış ve uygunsuz bilgilerin verildiğini belirtmektedir. Afrikalıların büyücülere ceza vermesi ve kurban edebilmesini içeren metin, Afrika kültür bölgesinden gelen bir öğrenciye duyuşsal anlamda olumsuz etkiler verebileceği için uyarıda bulunur.
- Yine bir başka etkinlikte ise münazara konusu olarak 'çocuğum evlenmeden sevgilisiyle birlikte yaşayabilir ya da yaşayamaz' tarzında Türk toplumunda olduğu gibi birçok toplumda uygun görülmeyen bir durumun etkinlik olarak konulmasını uyarır.

Gün (2020), 1-2-3 seviye olmak üzere setteki kitapları incelemiştir. Onun incelemesine göre kitaplarda yer alan kültürel içerikler;

- Günlük yaşam (Manav alışverişi üzerinden temel söz kalıpları),
- Kişiler arası ilişkiler ( şık Veysel ve  şıklık geleneği),
- Değerler ve eğitim (Farklı kültürlerden görsel ve tanıtımlar), bu etkinlikte Türkiye'ye ait bir görsel bulunmamasına yazar dikkat çekmiştir.
- Edebiyat-sanat ve müzik (Türk televizyon kanalları, halk dansları, kült film ve sanat lara dair etkinlik ve görsel),
- Gelenekler ve folklor ('Dünyada Yılbaşı Kutlamaları' metni üzerinden bu özel günün Türk kültüründeki karşılığı, Karagöz ve Hacivat kuklaları),
- Sosyal yaşam (Hindistan'dan kıyafet, Japonya'dan yemek vb. olacak şekilde farklı kültürlere ait içerikler yer almakta, Türk kültüründen örnek bulunmamaktadır),
- Coğrafya ve mekân (Kapadokya, Paşa Bağları),
- Diğer görseller (Kırkpınar Yağlı G reşi, Ebru sanatı, çömlekçilik, Ney İcrası).

2.2.3.2. Yabancılar İçin Türkçe (Gazi Üniversitesi TÖMER)

Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan sette; her biri CD'lerle desteklenmiş A1-C1 seviyelerinde olmak üzere ders ve çalışma kitapları bulunmaktadır. Bunun yanı sıra dil bilgisi kitapları,  ğretmen kılavuzları,  l me ve değerlendirme kitapları ve Z-kitap formatında da materyaller hazırlanmaktadır.

Yabancılar için Türkçe  ğretim Seti'nde etkinlikler görsellerle desteklenmektedir fakat bu görseller Türk kültürünü sunma odaklı değildir. Bu açıdan bir eksiklik görülmesiyle birlikte materyallerin kalanında tarihî anlamda kişiliklerimiz, birkaç mek nımız, akrabalık isimleri ve spor camiasından insanlarla karşılaşılmaktadır. (Yeşilyurt, 2019).

Güleç ve  meroğlu (2020)'a göre A1 seviye kitapta yer alan kültürel içerikler;

- Türkiye haritası,
- Türk aile kavramı, yapısı ve akrabalık isimleri,
- Çeşitli ülkelerin haritaları ve  ğrencileri
- Türk yemek-içecek  eşitleri, (S tla , Türk kahvesi, çay vd.),
- Sahne sanatları, (Genç Osman tiyatro oyunu vd.),
- Tarihî kişilikler (Atatürk),
- Tarihî mekânlar (Kız Kulesi),
- Kalıp ifadeler, (Afiyet olsun, geçmiş olsun, Allah analı babalı b y ts n vd.).

2.2.3.3. Yedi İklim Türkçe (Yunus Emre Enstitüsü)

Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan sette; her biri CD'lerle desteklenmiş A1-C2 seviyelerinde olmak üzere ders ve çalışma kitapları bulunmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmen kullanım kılavuzları, dinleme kitapçıkları da hazırlanmaktadır.

Yedi İklim Türkçe; Türkçe öğretmek amacıyla yazılmakla birlikte, öğretim sırasında kültür aktarımına önem verdiği görülmektedir. Eserde kültür aktarımı; Türkçe öğrenmek isteyenlerin Türkçe konuşulan coğrafyada karşılaşacağı olay veya durumlarla ilgili seviye gözetimi yapılarak hazırlanan çeşitli temalar (selamlama, ailemiz, günlük hayat, çevremiz...), temalara bağlı olarak hazırlanan metinler ve etkinlikler üzerinden yapılmaktadır. (Yeşilyurt, 2019, s. 173).

Güleç ve Ömeroğlu (2020)'a göre A1 seviye kitapta kültürel içerikler;

- Tarihî-Dinî mekânlar (Galata Kulesi, Hacı Bayram Camii vd.),
- Tarihî kişilikler (Fatih Sultan Mehmet,)
- Evrensel kültür unsurları (Eyfel Kulesi, Pisa Kulesi, Roma Kolezyumu vd.),
- Ülke bayrakları (Türkiye, Tunus, Ürdün, Japonya vd.),
- Çeşitli meslek grupları,
- Türk aile kavramı, yapısı ve akrabalık isimleri,
- Türkiye'deki sosyal hayat (Boğaz'daki balıkçılar vd.)
- Evrensel-insani değerler,
- Türk yemek çeşitleri
- Halk ürünleri (Keloğlan vd.),
- Turistik mekânlar (Uzungöl, Sümela Manastırı, Kapadokya vd.),
- Gelenekler-âdetler (Bayram namazı, el öpmek vd.).

Gün (2020), A1-C1 seviye olmak üzere setteki kitapları incelemiştir. Yazarın incelemesine göre kitaplarda yer alan kültürel içerikler;

- Günlük yaşam (Günlük rutin, temel dil yapılarıyla sunulmuştur),
- Kişiler arası ilişkiler (Barış Manço ve sanatı),
- Değerler ve eğitim (Türk paraları üzerindeki kişiliklerden Atatürk, Mimar Sinan, Yunus Emre, Cahit Arf),
- Edebiyat sanat ve müzik (Tahir ile Zühre hikâyesi),
- Gelenekler ve folklor (Bayram sofrasında geniş aile),
- Sosyal yaşam (Türklerdeki sıkı insan ilişkileri, mahalle kültürü),

- Coğrafya ve mekân (Kapalı Çarşı).

2.2.3.5. İstanbul Yabancılar için Türkçe (İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi)

İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi tarafından hazırlanan sette; her biri CD'lerle desteklenmiş A1-C1+ seviyelerinde olmak üzere ders kitapları bulunmaktadır.

Yeşilyurt (2019)'a göre, Eserde dinî-tarihî eserler, Türkiye'den birçok nokta, akraba isimleri gibi Türk kültürünü yansıtan içerikler yer almakla birlikte görsellerin önemli bir kısmının Türk kültüründe bulunmayan mekân ve yerelliği olmayan karakterlerden oluşturulduğunu da belirtmektedir.

Güleç ve Ömeroğlu (2020)'a göre A1 seviye kitapta yer alan kültürel içerikler;

- Kalıp ifadeler, (Afiyet olsun, afedersiniz, hoş geldiniz, güle güle vd.),
- Tarihî – dinî mekânlar (Kız Kulesi, Kapalıçarşı, Ayasofya, Ortaköy Camii vd.),
- Farklı kültürler (Çeşitli ülke fotoğrafları, farklı kültürlerden insanlar),
- Her ünitenin bitiminde 'Kültürden Kültüre' başlıklı bilgiler.

İşcan (2019)'a göre, kitapların denetlenmesi gerekir. Söz konusu materyaller üstlendikleri görev gereği önemlidir. Öğretmenlerin bu materyaller eşliğinde öğretim yaptığını düşününce setlerin hangi ilkelerle oluşturulduğu bilinmesi gereken bir konudur. Bunların haricinde Yazar, oluşturulacak kitaplarda kültürel çeşitliliğe uygun olarak Türk kültürünün sunulması gerektiğini önermektedir.

Gün (2020), A1-C1 seviye olmak üzere setteki kitapları incelemiştir. Onun incelemesine göre kitaplarda yer alan kültürel içerikler;

- Günlük yaşam (Türk kahvesi),
- Kişiler (Fatih Sultan Mehmet),
- Değerler (Nasreddin Hoca ve Türk kültüründeki yeri),
- Edebiyat, sanat ve müzik (Orhan Veli Kanık),
- Gelenekler ve folklor (Dinî ve millî bayramlara ait içerik),
- Sosyal yaşam (Sinema izleyen bir grup ele alınmıştır ve yazar bu etkinlikte kullanılması gereken kalıpları örnek vererek kültürel aktarım içerikli etkinlik tasarlanabileceğini belirtmektedir),
- Coğrafya ve mekân (Gece gündüz manzarası olarak Boğaz Köprüsü).

2.3. Konuşma Becerisi ve Duyuşsal Boyutlar

Araştırmada bağımlı değişkenlerden konuşmanın duyuşsal boyutlarından olan konuşma motivasyonu, konuşma öz yeterlik inancı ve konuşma kaygısı yer almaktadır. Bu başlıkta söz konusu değişkenlere dair genel bilgiler sunulmuştur.

2.3.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisi

Kıymaz ve Doyumgaç (2019) çalışmalarında, konuşma becerisinin zihinsel boyutunu etkileyen faktörler arasında hedef dildeki kültürel unsurların da olduğunu ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz konusu faktörlerin ele alınarak metotların geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedirler.

Göçen (2021)'e göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi, duyguları ifade etmek ya da temel düzeyde iletişime geçmekten ibaret değildir. Öğrenci için hedef dilde kurulacak olan kapsamlı ve üst düzey konuşma eylemleri de önemlidir. Bu sebeple D-AOBM'de yer alan 'sözlü üretim kategorileri'ndeki işlevler de öğrencilere kazandırılmalıdır.

2.3.2. Konuşma Becerisinin Boyutları

“Öğrenenlerin kendilerini ifade edebilmelerinde zihinsel, dilsel, psikolojik ve fiziksel özellikler de önemlidir...Kendilerini ifade etme sürecinde öğrenenler heyecan, korku, endişe, kaygı gibi farklı duyguları yaşayabilirler. Psikolojik özellikleri ifade eden bu farkı duygu durumları öğrenenlerin konuşmalarına etki etmektedir.” (Göçen, 2021, s. 121).

Şahin (2020)'e göre, konuşma bozuklukları yalnız fiziksel değil, psikolojik veya sosyolojik sebeplerle de meydana gelebilir. Konuşurda bulunan özgüven eksikliği, çekingenlik gibi duyuşsal etmenlerle bağdaştırılabilecek durumlar ya da aile sorunları gibi problemler de konuşma bozukluklarına yol açabilir. Böyle bir durumda tıbbi destek almak yerine eğitimle sorunu çözmek daha verimli olacaktır.

2.3.2.1. Konuşmanın Zihinsel Boyutu / Unsurları

“Fikirlerin, duyguların sözle ifade edilmesine dayanan konuşmanın sağlıklı gerçekleşmesi, zihinsel ve fiziksel unsurların eşgüdüm içinde işlemesine bağlıdır.” (Kardaş ve Kardaş, 2020, s. 2).

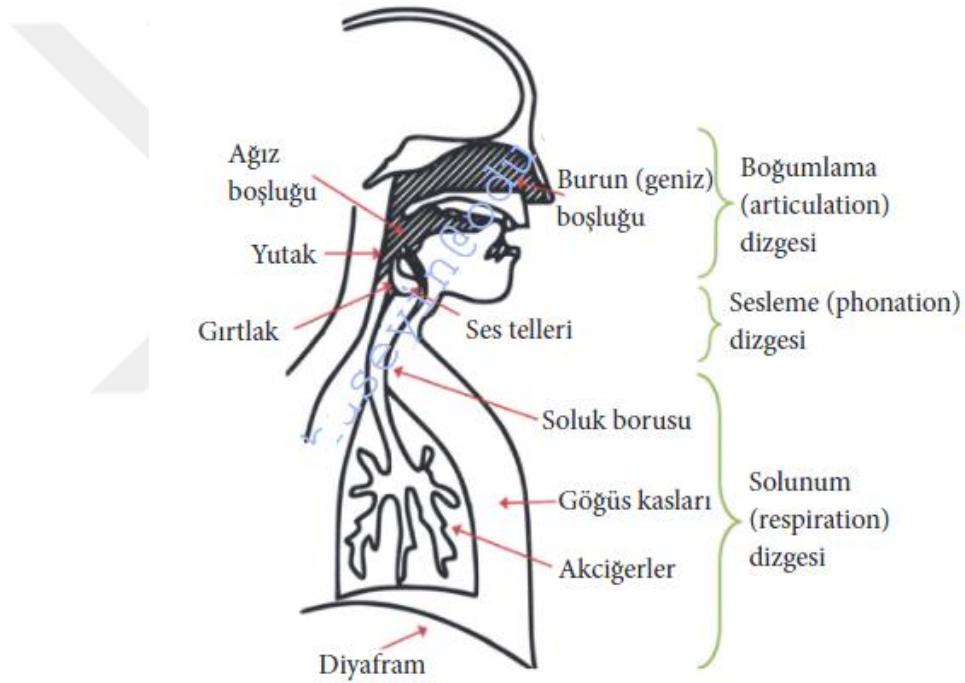
Erdem (2017)'e göre konuşmanın zihinsel unsurları sırasıyla;

- Konuşma-beyin ilişkisi (Broca alanı, Wernicke alanı),
- Hafıza (Bellek),
- Hafızanın işleyişi (Duyusal kayıt, algı ve dikkat, kısa süreli bellek, uzun süreli bellek)'dir.

Altunkaya (2017)'ya göre konuşmanın zihinsel unsurları sırasıyla;

- Broca alanı,
- Wernicke alanı,
- Bellek (Duyusal kayıt, kısa süreli bellek, uzun süreli bellek,)'tir.

2.3.2.2. Konuşmanın Fiziksel Boyutu / Unsurları



Görsel 2.7 Konuşma Üretiminde Temel Fiziksel Bileşenler (Bozkurt, 2019, s. 57, Turcademy.net).

Bozkurt (2019), konuşmanın fiziksel unsurlarını üç alt bileşen olarak ele almaktadır. Bunlar; solunum, sesleme ve boğumlama.

“Konuşma, fiziksel unsurların harekete geçirildiği ve çeşitli organlar yardımıyla gerçekleştirilen bir beceridir. Konuşmanın gerçekleşebilmesi için fiziksel şartların yanı sıra insanda bulunan bir dizi organın da uyumlu bir şekilde harekete geçmesi ve işlevsel olması gerekmektedir.” (Aytan ve Güneş, 2020, s. 64-65).

Erdem (2017)'e göre konuşmanın fiziksel unsurları sırasıyla;

- Ses (diyafram, akciğerler, gırtlak ve ses telleri, ağız bölgesi organları,
- Solunum,
- Soluk alma,
- Soluk vermedir.

Altunkaya (2017)'ya göre konuşmanın fiziksel unsurları sırasıyla;

- Diyafram,
- Akciğerler,
- Gırtlak,
- Ses telleri,
- Ağız ve burun boşluğudur.

2.3.2.3. Konuşmanın Duyuşsal Boyutu / Unsurları

Yolcusoy ve Çetinkaya (2021), konuşma kaygısı üzerinde durarak tutum, güdü (motivasyon), öz yeterlik inancı ile arasındaki ilişkiyi vurgulamaktadır. Kaygının yüksek olmasının öz yeterlik inancının düşük olmasına ve konuşmaya dair olumsuz bir tutumun oluşmasına yol açabileceğini belirtir. Devamında konuşmada duyuşsal boyutları ele alırken bütüncül bir bakışla değerlendirilmesi gerektiğini de belirtmektedirler.

Pehlivan ve Aydın (2019), konuşma hatalarındaki duyuşsal etmenlerin başında kaygıyı ele almakta ve çekingenlik, heyecanı bastıramama, özgüven yüksekliği veya eksikliği gibi faktörlerin de etkili olduğunu belirtmektedir.

2.3.2.4. Konuşma Motivasyonu (Güdü)

Hamzadayı (2019), konuşma güdüsünü, “bireyin nitelikli bir konuşur olabilme amacıyla süreç içerisinde sergilediği davranışlar, gösterdiği çaba, istek ve odaklanmayı içeren duyuşsal bir nitelik” olarak tanımlamaktadır. Yazar, düşük konuşma motivasyonuna yönelik bazı öneriler sunmaktadır:

- Konuşurun öz saygısının oluşumunda ve kişilerin onu algılamasında konuşmanın önemli olduğu öğrencilere kazandırılmalıdır.
- Öğrencilere, başarılı bir kariyer ve sosyal ilişki için konuşmanın ana bir etken olduğu bildirilmelidir.
- Konuşma eğitimine yönelik öğretmenlerin öğrencilere sağlayacağı dönütlerin onların motivasyonunu artıracak nitelikte olmasına özen gösterilmelidir.

- Etkinlik ve uygulamaların tasarımı, öğrencilerin motivasyonu göz önünde bulundurularak yapılmalıdır.
- Öğrencilere verilen görevler, onların konuşma seviyelerine uygun olmalıdır.
- Konuşma eğitiminde var olan amaçlar öğrencilere bildirilmelidir. (s. 97-98).

“Güdüleme, konuşmacı ve konuşmanın içeriği ile yapılmakta, konuşma sonunda dinleyiciler bir iş yapmaya ya da etkinliğe yönlendirilmektedir. Bu iş öğrenme, araştırma, bir düşüncüyü savunma, bir değeri koruma gibi olmaktadır.” (Güneş, 2017, s. 114).

“Düşük motivasyona sahip bireyler başkalarıyla iletişim kurma konusunda isteksiz davranacak, karşılıklı veya topluluk önünde yapılan konuşmalardan kaçacak, konuşma kaygısı yaşayacak, kendilerini yetersiz hissedecek dolayısıyla konuşma etkinliğinde aktif bir görünüm sergilemeyecektir.” (Doğan, 2024, s. 94).

2.3.2.3.2. Konuşma Öz Yeterlik İnancı

Hamzadayı (2019), konuşma öz yeterlik inancını, “bireyin iş yerinde, okulda, aile içinde, telefonda, politik bir toplantıda, vb. durumlarda isteklerini, tasarımlarını, duygu ve düşüncelerini etkili bir biçimde aktarabilmesine, bir başka deyişle sözlü iletişim kurabilmesine ilişkin yeterlik inancı” olarak tanımlamaktadır. Yazar, konuşmada öz yeterlik inancını geliştirebilmek adına bazı önerilerde bulunmaktadır:

- Öğretmenlerin, öğrencilere kademeli olarak basitten-karmaşığa, kolaydan-zora ilkelerini baz alarak etkinlik tasarımları öğrencilerin kapasitelerine olan inançlarına katkı sağlayabilir.
- Öğretmenler, geri bildirimlerde bulunurken öğrencilerin konuşmalarının güçlü özelliklerini de vurgulamalıdır.
- Öğrencilerin konuşma kayıtları gerektiği takdirde kayıt alınmalı ve gerektiğinde başarılı yönler vurgulanarak öğrencilere izletilmelidir.
- Bütüncül fayda verme açısından öğretmenler, tasarlayacakları etkinlikler ve uygulamalarda akran etkileşimini baz alarak üst düzey verimi hedeflemelidir. (s. 99-100).

“Nasıl ki duyuşsal niteliklerden kaygı veya korku, konuşmanın başarısını olumsuz yönde etkileyip konuşma başarısını düşürme gücüne sahipse tam tersi öz yeterlik algısı da konuşma başarısını arttırmada işlevsel bir role sahiptir.” (Doğan, 2024, s. 98).

Konuşmaya yönelik özyeterlik algısı ile tutum, motivasyon ve başarı arasında bir ilişkiden söz edilebilir. Bu ilişki ağında konuşmaya yönelik özyeterlik algısı yükseldikçe bireyin konuşma motivasyonu ve tutumunun da artması beklenir. Yüksek motivasyon ve tutumun da konuşma başarısını üzerinde olumlu etki oluşturması olasıdır. Bu süreç tam tersinden de düşünülebilir. Düşük konuşma özyeterlik algısı, tutum ve motivasyonu da düşürebilir. Bu durumda bireyin nitelikli konuşma yapması güçleşebilir. (Dölek, 2021, s. 82-83).

“Yabancı dilde kendini öz-yeterli hissetmeyen birey, sınıfta etkinliklere katılmak istemeyecek, çalışmalarda geri planda olmayı tercih edecek ve performansı kendini öz-yeterli hisseden öğrencilere göre düşük olacaktır.” (Altın, 2018, s. 229).

2.3.2.3.3. Konuşma Kaygısı

Hamzadayı (2019), Konuşma kaygısının en temel duyuşsal boyutlardan olduğunu ve konuşma becerisi açısından daha çok durumluk olarak ele alınması gerektiğini belirtir. Yazar, topluluk önünde konuşmak, yetkili kişilerle konuşmak, sosyal ortamlarda konuşmak gibi eylemlerin terleme, nabız artışı gibi fizyolojik etkilere yol açabileceğini ve akabinde kişinin duyuşsal şemalarında olumsuz örüntülerin oluşabileceğini belirtir.

Yazar tarafından yapıla alanyazın taramasına göre konuşma kaygısına yönelik öneriler şöyledir:

- Konuşma kaygısına neden olan hatalı düşünce biçimine yönelik farkındalık yaratmak,
- Konuşma kaygısının yol açtığı fiziksel belirtilerin dışarıdan çok fazla gözlenemeyen nitelik taşıdığına yönelik bilinçlendirme,
- Deneyimin, konuşma kaygısını yönetebilmede önemli bir rol oynar,
- Yansıtıcı düşünme uygulamaları konuşma kaygısına yönelik sağaltıcı etki yaratabilir,
- Öğretmenler öğrencilerin konuşmalarına ilişkin yaşama geçiremeyecekleri beklentiler içinde olmamalıdır,
- Konuşma öncesi ve sırasında korkulara değil, gerçeklere odaklanmak gerekir. (s. 92-93).

“...kaygı, bilişsel ve fiziksel denetimi olumsuz yönde etkileyecek bir düzeyde değilse ve konuşmanın etkili olabilmesini sağlayan diğer şartlar yerine getirilirse konuşmanın da etkililiği artar.” (Dölek, 2021, s. 76).

“Konuşma kaygısının nedenleri ile belirtilerinin bilinmesi sorunun çözümünde eğitimcilere ve konuşma kaygısı yaşayan bireylere yol gösterici olması bakımından önemlidir.” (Doğan-Kahtalı ve Cayhan, 2020, s. 177).

“Türkçe öğretimi uygulamalarından beklenen; konuşma kaygısını aşabilen, toplum içerisinde kendini etkili bir biçimde ifade edebilen bireyler yetiştirmek ve eğitim öğretim ortamlarında konuşma kaygısını yenmeye yönelik faaliyetlere yer vermek olmalıdır.” (Doğan, 2024, s. 89).



3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni

Problem durumuna bakıldığında; alanyazında kültür odaklı yaklaşımın becerilerden bağımsız olarak duyuşsal boyutlarda var olan etkileri tek yönlü ve istendik düzeylerde ele alınmıştır. Bununla birlikte yapılan araştırmalarda söz konusu yargı ve düşünceleri karşılaştırabilecek herhangi bir çalışmanın varlığına rastlanılmamıştır. Bu sebep doğrultusunda mevcut ilişkilerin elde edilmesi için öncelikle önerme ve hipotezlerin kurularak testlerden geçmesi gerekir. Akabindeki sonuçların alanyazına kazandırılmasıyla birlikte etkisi tahmin edilen değişkenlere dair daha net ve temelli tespitler yapılabilir. Alanyazındaki bu ihtiyaç, araştırmada deneysel desenlere başvurulmasının sebebi niteliğindedir.

“Deneyin amacı, nedensel bağlantıları incelemektir; Bağımsız bir değişkendeki bir değişikliğin bir bağımlı değişkende değişiklik meydana getirip getirmediği incelenir” (Sayım, 2021, s. 74).

Araştırmanın sahip olduğu amaçlara bakıldığında bağımsız değişken ile (kültürel etkileşim etkinlikleri) bağımlı değişkenler (konuşma motivasyonu, öz yeterlik inancı, kaygısı ve sosyokültürel uyum) arasındaki olası etkiler incelenmiştir. Bu amaçla araştırma, nicel desenlerden olan yarı deneysel desenler altındaki öntest-sontest eşleştirilmiş karşılaştırma gruplu desen ile yürütülmüştür.

“Seçkisiz atamanın yapılamayacağı durumlarda ciddi bir alternatif desendir.” (Büyüköztürk ve ark., 2018, s. 216). “Yarı-deneysel desenin en yaygın uygulaması olan bu desende, deney grubu (Grup A) ve kontrol grubu (Grup B) rasgele atama yapılmaksızın seçilir. Her iki gruba da öntest ve sontest uygulanır. Deneysel işlem ise sadece deney grubuna yapılır.” (Creswell, 2017, s.172).

Araştırma desenin biçimlendirilmesi şu şekildedir:

Tablo 3.1 Öntest-Sontest Eşleştirilmiş Karşılaştırma Gruplu Desen

Gruplar	Öntest	Müdahale	Sontest
	Ö1	M	Ö3
Deney (27)	KM, KÖY, KK, SU ölçekleri	Kültürel etkileşim etkinliklerine katıldı.	KM, KÖY, KK, SU ölçekleri
	Ö2		Ö4
Karşılaştırma (25)	KM, KÖY, KK, SU ölçekleri	Normal eğitime devam etti.	KM, KÖY, KK, SU ölçekleri

3.2. Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu

“Evren araştırma başlığının tarif ettiği ve araştırma sonuçlarının kendisi için genellendiği kitle olarak tanımlanabilir. Örneklem içinden seçildiği evreni temsil ettiğine inanılan ve araştırmanın fiili kapsamını gösteren, evrene göre küçük olan gruptur.” (Sayım, 2021, s. 93). Bu bağlamda;

Araştırmanın Evreni: Doğu Karadeniz’de yer alan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında Türkiye’de dil öğrenimi gören öğrenciler.

Araştırmanın Örneklemi: Doğu Karadeniz’de yer alan ve kültürel, sosyoekonomik, coğrafya vb. değişkenler bakımından birbirine çok yakın olan iki komşu şehrin (Giresun-Ordu) üniversitelerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören öğrenciler.

Araştırmanın evrene genellenebilirliği için rastgele atamanın yapılabildiği tam deneysel desen kullanılması öngörülmektedir. Bununla birlikte eğitim araştırmalarının doğası gereği deneysel araştırmalar yarı deneysel desene çeşitli değişkenler açısından daha uygun gözükmektedir. Bu açıdan yarı deneysel desenle inşa edilen çalışmanın evreni daha kısıtlı bir çerçeveye çizilmiştir. Rastgele örneklem seçilemediği araştırmada çalışma grubunu belirlemek için uygun örnekleme tekniği kullanılmıştır.

Creswell (2017) çalışmasında, “...birçok deneysel çalışmada, kendiliğinden oluşmuş gruplar (örn., sınıf, kurum, aile birimleri) veya gönüllüler kullanılmak zorunda olduğundan sadece uygun örnekleme yapılması mümkündür. Bireyler rasgele olarak atanmadığında, bu işlem yarı-deneysel olarak adlandırılır.” (s.168) ifadelerine yer verir. Devamında ise deneysel desenlerde sonuçların verimliliği için denkleştirmeyi vurgulamakta ve sadece öntest puanlarına göre değil, demografik vb. kriterlerle de bu işlemin yapılabileceğini ekler.

Araştırmanın çalışma grubunu 27 katılımcı ile deney ve 25 katılımcı ile karşılaştırma grupları oluşturmaktadır. Yarı deneysel desenlerde özellikle veri analizi kısımlarında parametrik testlerin kullanılması için her biri grubun en az 30 veya 50 kişiden oluşması gerektiğine dair bazı görüşler yer almaktadır. Bu sayıların daha altında normal dağılımların sergilenmesinin güç olacağı düşünülmektedir fakat bu çalışmada olduğu gibi literatürde de bu düşüncenin geçerliği düşünülmektedir. “...özellikle de deneysel araştırmalar, daha küçük gruplar üzerinde yapılmaktadır. Literatürde, alt grupların her birinin büyüklüklerinin 15 ve daha yüksek olması durumunda parametrik bir istatistiğin kullanılmasının, analizde hesaplanacak ‘p’ anlamlılık düzeyinde önemli bir sapmaya yol açmadığına ilişkin incelemelere rastlanmaktadır.” (Büyüköztürk, 2020, s.8).

Araştırmanın örneklemini oluşturan çalışma grubunu belirlerken bazı değişkenler gözetilmiştir. Bunlar; dil seviyeleri, cinsiyet ve kültürel bölgelerdir. Bu değişkenlerin büyük oranda denkleştirilmesiyle birlikte deney ve karşılaştırma grubu belirlenmiştir. Gruplar hakkında çeşitli bilgiler Tablo 3.2’de sunulmuştur. Katılımcıların bulunduğu kültürel bölgelerin tespiti Tümertekin ve Özgüç (2017)’e göre yapılmıştır.

Tablo 3.2 Deney ve Karşılaştırma Gruplarının Değişken Özellikleri

Değişkenler	Deney Grubu (27)		Karşılaştırma Grubu (25)	
Cinsiyet	Erkek	13	Erkek	13
	Kadın	14	Kadın	12
Kültürel Bölgeleri	İslam	19	İslam	19
	Doğu (Hindiçin)	5	Doğu (Hindiçin)	2
	Afrika	2	Afrika	2
	Slav-Rus	1	Slav-Rus	1
	Doğu (Çin)	0	Doğu (Çin)	1
Dil Seviyeleri	B2-C1	27	B2-C1	25

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada; nicel verileri toplamak amacıyla 4 ölçek, nitel verileri toplamak amacıyla da 1 yarı yapılandırılmış görüşme formu olmak üzere toplam 5 veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Bu başlıkta araştırmanın bağımlı değişkenleri olan konuşma motivasyonu, öz yeterlik inancı, kaygısı ve sosyokültürel uyumun ölçümlerinde kullanılmış olan ölçekler tanıtılmıştır.

“Ölçek kavramı, veri toplama aracı olarak ele alındığında ise bir psikolojik yapıyı ölçmek amacıyla geliştirilen, ölçmeyi amaçladığı örtük (gizil) yapının davranışsal göstergeleri olabilecek maddeler (uyarıcılar) içeren ve bu maddelerden toplam ya da ortalama bir puan alınabilen ölçme aracı şeklinde tanımlanabilir.” (İlhan, ve ark., 2020, s. 94)

1) Konuşma motivasyonu için; Dölek ve Arıcı (2021) tarafından geliştirilen, 16 madde, 3 faktör ve 5’li likert tipinde oluşturulan, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gereği kullanıma uygunluğu belirtilen ‘Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenler için Konuşma Motivasyonu Ölçeği’ kullanılmıştır.

Ölçekte; 6 maddeyi içeren *işsel motivasyon*, 6 maddeyi içeren ve ters kodlanan motivasyonsuzluk ile 4 maddeyi içeren *dışsal motivasyon* faktörleri belirtilmiştir.

Maddelerin derecelendirmeleri 1 (Hiç Katılmıyorum), 2 (Katılmıyorum), 3 (Orta Düzeyde Katılıyorum), 4 (Katılıyorum), 5 (Kesinlikle Katılıyorum) şeklindedir.

2) Konuşma öz yeterlik inancı için; Sallabaş (2013) tarafından geliştirilen, 19 madde, 2 faktör ve 7’li likert tipinde oluşturulan, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gereği kullanıma uygunluğu belirtilen ‘Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler için Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği’ kullanılmıştır.

Ölçekte; 3 maddeyi içeren *konuşmanın şekil özellikleri* ile 16 maddeyi içeren *genel konuşma yeterlilikleri* faktörleri belirtilmiştir.

Maddelerin derecelendirmeleri 1 (Bana Hiç Uygun Değil) ile 7 (Bana Tamamıyla Uygun) şeklindedir.

3) Konuşma kaygısı için; Melanlıoğlu ve Demir (2013) tarafından dilimize uyarlanan ve geliştirilen, 12 madde, 2 faktör ve 5’li likert tipinde oluşturulan, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gereği kullanıma uygunluğu belirtilen ‘Türkçe Öğrenen Yabancılar için Konuşma Kaygısı Ölçeği’ kullanılmıştır.

Ölçekte; 7 maddeyi içeren *sınıf içi konuşma kaygısı* ile 5 maddeyi içeren *sınıf dışı konuşma kaygısı* faktörleri belirtilmiştir.

Maddelerin derecelendirmeleri 1 (Hiç Kaygılı Değil), 2 (Biraz Kaygılı), 3 (Orta Derecede Kaygılı), 4 (Çok Kaygılı), 5 (Son Derece Kaygılı) şeklindedir.

4) Sosyokültürel uyum için; Şeker ve Akman (2016) tarafından dilimize uyarlanan ve geliştirilen, 29 madde, tek faktör ve 5’li likert tipinde oluşturulan, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gereği kullanıma uygunluğu belirtilen ‘Sosyokültürel Uyum Ölçeği’ kullanılmıştır.

Maddelerin derecelendirmeleri 0 (Hiç Zor Değil), 1 (Biraz Zor), 2 (Orta Derecede Zor), 3 (Çok Zor), 4 (Olağanüstü Zor) şeklindedir.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı

“Yarı yapılandırılmış görüşmeler hem sabit seçenekli cevaplamaı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir.” (Büyüköztürk ve ark., 2018, s. 159).

Kültürel Etkileşim Etkinlikleri Değerlendirme Formu: Çalışmanın araştırmacıları tarafından geliştirilmiştir. Öncelikle soru havuzu ve şekillerinden seçimler yapılmıştır. Bu seçimler sonucunda toplamda üç kategoride kararlaştırılan soruların pilot uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar sonunda bazı öğrencilerin, etkinlikleri karıştırabilmiş ve untabilmiş olduğu görölmüştür. Verilen muğlak yanıtlara netlik kazandırmak amacıyla öğrencinin bir etkinlikte hem beğendiği hem de beğenmediği yerlerin sebeplerini almak yerine sadece genel olarak etkinliğin beğenilip beğenilmediği sorulmuş ve kararlaştırılan kanının sebebi istenmiştir. Bu düzeltmeler sonunda alanında uzman 3 akademisyenin onayından geçirilen görüşme formunun son kez pilot uygulaması yapılmış ve formun bu şekliyle öğrencilerden daha verimli ve net cevaplar aldığı konusunda oluşan fikir birliğiyle birlikte kullanıma uygunluğu belirtilmiştir.

Görüşme formu; katılım sağlanan etkinlikler hakkında genel görüşün sebeple birlikte ele alındığı *etkinlikler hakkında genel görüş*, katılım sağlanamayan ya da sağlanmayan etkinlikler hakkında mazeret/fikirlerin ele alındığı *katılmama veya katılamama durumu* ile yapılan etkinlikler haricinde hangi etkinliklerin yapılmasının dilendiğini ele alan *kültürel etkinlik tasarısı* olmak üzere toplam 3 bölümden oluşmaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu başlıkta 1 aylık süre zarfında Giresun ve Ordu şehirlerinde toplamda 9 ayrı günde gerçekleştirilen 15 parça etkinlik yer almaktadır.

15 parça etkinliğin gerçekleştirilmesinin yanı sıra resmî izin, hava şartları, zaman faktörü ve katılım yokluğundan kaynaklı olarak bazı etkinlikler, planlanmasına rağmen gerçekleştirilememiştir. Bu etkinlikler;

- Gemi turu ve Giresun Ada turu, (hava şartları + resmî durumlar gereği)
- Kapadokya gezisi, (resmî durumlar gereği)
- Hıdırellez kutlaması, (hava şartları gereği)
- Türk halk oyunları gecesidir. (katılım olmaması sebebiyle)

Yapılması planlanmış ama zaman faktörü gereği gerçekleşemeyen etkinlikler ise;

- Türk oyunu olan Mangala,
- Türk sokak oyunları,
- At çiftliği ziyareti ve ata binme,
- Okçuluk,
- Perşembe Yaylası gezisi,
- Rölyef ve ebru sanatı atölye çalışması,
- Türk kahvesi tanıtımı ve yapımı,
- Türk beden diline dair pandomim etkinliği,
- Kült sinema etkinliğidir.

D-AOBM (2001)'de yer alan 'sosyokültürel bilgi' başlığında belirleyici özellikler adı altında sırasıyla; günlük yaşam, yaşam şartları, kişiler arası ilişkiler, değerler-inanışlar-tutumlar, beden dili, sosyal âdetler ve törensel davranışlar olmak üzere toplam 7 kategoride belirleyici özelliklere yer verilmiştir. Yapılan etkinlikler, var olan ve oluşturulmaya çalışılan imkânlar gereği bu 7 kategoriye çeşitli unsurlarca dâhildir:

1. Günlük Yaşam: “*yiyecek – içecek*” gereği Giresun'un Yemekleri etkinliği bu kategori içindedir.
2. Yaşam Şartları: “*barınma olanakları*” gereği Kültürel Yapıların Minyatürleri; “*yaşam standartları*” gereği Giresun Müzesi, Sağra Fındık Müzesi, Paşaoğlu Konağı ve Etnografya Müzesi etkinlikleri bu kategori içindedir.
3. Kişiler Arası İlişkiler: Bu kategoriye dâhil bir etkinlik tasarlanmamıştır.
4. Değerler, İnanışlar ve Tutumlar: “*tarih; özellikle ikonlaşmış tarihi kişi ve olaylar*” gereği Yunus Emre: Aşkın Yolu Tiyatrosu etkinliği, 100. Yıl Destanı Tiyatro; “*bölgesel kültür*” gereği Giresun'un Yemekleri, Halk Oyunları Gösterisi, Kültürel Yapıların Minyatürleri, Sağra Fındık Müzesi, Paşaoğlu Konağı ve

Etnografya Müzesi; “*sanat*” gereği Rölyef Sergisi, Taşbaşı Kültür Merkezi – Yağlı Boya Sergisi, Yaza Merhaba Konseri, Canlı Türk Müziği, Yunus Emre: Aşkın Yolu Tiyatrosu, 100. Yıl Destanı Tiyatrosu etkinlikleri bu kategori içindedir.

5. Beden Dili: Bu kategoriye dâhil bir etkinlik tasarlanmamıştır.
6. Sosyal (Toplumsal) Âdetler (Gelenekler): “*davranış ve söyleyiş âdetleri*” gereği Yunus Emre: Aşkın Yolu Tiyatrosu; “*yiyecek ve içecekler*” gereği Giresun’un Yemekleri; “*giyecek*” gereği Giresun Müzesi, Paşaoğlu Konağı ve Etnografya Müzesi etkinlikleri bu kategori içindedir.
7. Törensel Davranışlar: “*kutlamalar, festivaller, danslar, disko, vb.*” gereği Giresun Halk Oyunları, Mezuniyet Partisi; “*dini tören ve âyinler*” gereği Yunus Emre: Aşkın Tiyatrosu etkinliği bu kategori içindedir.

Etkinliklere katılımlar çeşitli sebeplerden kaynaklı olarak karışık ve seyrek olabilmektedir. Bu sebepler yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler ışığında, bulgular kısmında ele alınmıştır. Etkinlikleri temsilen verilecek olan fotoğraflarda yer alan kişiler KVKK (Kişisel Verilerin Korunması Kanunu) gereği filtrelenmiştir. Çalışmada kullanılan görsellerin tamamına yakını araştırmacıya aittir.

Tezin araştırmacısı ise etkinliklerde gözlem yapmak, rehber olmak ve güvenlik tedbirleri gibi amaçlar doğrultusunda katılımcı gözlemci olarak yer almıştır. Robson (2017)’a göre katılımcı gözlemin esas amacı gözlenen grubun bir parçası olarak gözlem yapabilmektir. Ayrıca katılımcı gözlemci, gözlemlediği ortamda fiziken bulunmakla kalmayıp gruptan biri olarak onların sosyal deneyimlerine şahit olmalı ve bir rolü üstlenmelidir.

1. Giresun’un Yemekleri: ‘21-27 Mayıs Türk Mutfağı Haftası’ kapsamında Giresun Meydanı’nda düzenlenen ‘Giresun’un Yeşil Lezzetleri Gastronomi Festivali’nde yöresel lezzetleri tanıtıldı. Bu lezzetler yöresel olmakla birlikte vejetaryen kimliğe sahiptir. Festivalde iki şehir arasında ortak olan yemekler de yer almaktadır. Yemekler için ücretli ve ücretsiz stantlar açıldı, ünlü şefler workshop adı altında yemekler pişirdiler. Bunların haricinde tatlılar, yöresel ürünler ve içecekler de stantlarda katılımcıların lezzetine sunuldu. Yemeklerin yeşillik ağırlıklı olması öğrenciler tarafından merak konusu oldu. Kısa süren bir beyin fırtınasıyla birlikte iklimin ve hayvancılık gibi faktörlerin bu durumda etkili olduğu sonucuna varıldı. Yemek tadımları esnasında D4 kodlu Cibutuli öğrenci kendi kültürlerinde yer alan bir yemeğe benzettği için ısırgan çorbalarından birini içti ve tadının ülkesinde tüketilen bir çorbaya benzediğini ve çorbanın hangi

bitkiden yapıldığını anlattı. Etkinlik karışık lezzetlerin tadımıyla sona erdi. Etkinliğe 8 öğrenci katılmıştır.



Şekil 3.1 İki Stant Arasında, Yemeklerin Temsili Tanıtım Masası

2. Giresun Halk Oyunları: Yemek Festivali'nin kapsamında 8 kişilik bir folklor ekibi sahne aldı. Aynı zamanda Giresun'daki mutfağın kurucuları olan kadınların ön planda olduğu bu festivalde kadın folklor ekibi Giresun Karşılması vd. folklor oyunlarından performanslar sundular. Seyirciler arasındaki kadınların ısıkları ve alkışlarıyla özellikle ritim tuttuğu yerde öğrencilerden de katılanlar oldu. Etkinliğe 7 öğrenci katılmıştır.



Şekil 3.2 Festivalde Sahne Alan Halk Oyunları Gösteri Ekibi

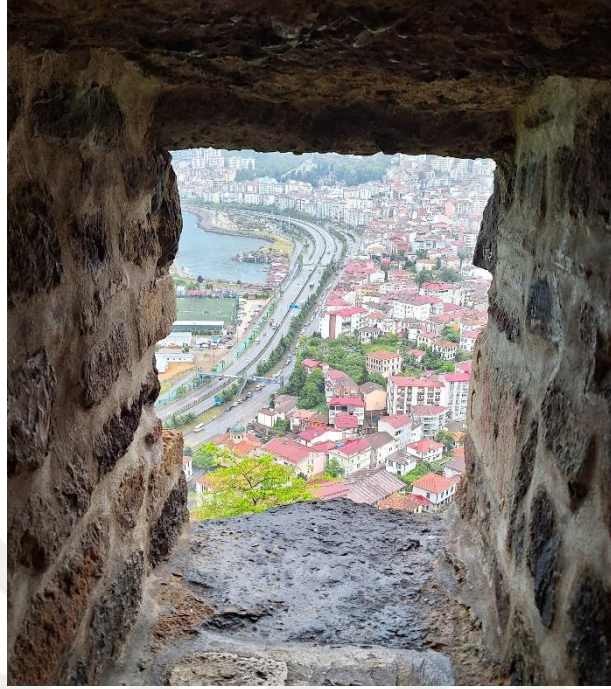
3. Giresun Müzesi: 18. yüzyılda Gogora Kilisesi olarak inşa edilen ve şehrin tarihî yerleşkesi olan Zeytinlik Mahallesi'nde bulunan, şehrin arkeolojisinin ve kültürel unsurlarının yer aldığı Giresun Müzesi ziyaret edilmiştir. Mübadele yıllarından sonra büyük oranda azalan yerli Hristiyan nüfusun sonucunda kilise gibi yapılar müze, sanat merkezi vb. amaçlarla dönüştürülebildiği üzerine konuşulmuştur. Arka bahçesi ve bir de mahzeni yer alan müze gezisinde öğrenciler özellikle eski günlük eşyalar, giysiler ve silahlara ilgilerini vermiştir. Etkinliğe 8 öğrenci katılmıştır.



Şekil 3.3 Osmanlı Dönemi'nden Kıyafet, Eşya ve Aksesuarlar

4. Giresun Kalesi: 2000 yaşını deviren ve mimari restorasyonlar sonucu günümüze kalan 1. derece doğal sit alanı olarak korunan Giresun Kalesi ziyaret edilmiştir. Kale'ye çıkıldıktan sonra hâkim noktalardan seyredilen şehrin sahip olduğu Zeytinlik Mahallesi Evleri ve Karadeniz'de bulunan ve yaşama uygun olan tek ada sıfatıyla Giresun Adası gibi tarihî ve doğal yapılar tespit edilerek bu yapılar üzerine soru-cevaplar eşliğinde bilgilendirmeler yapılmıştır. Hava durumunun kapalılığı ve yürüme mesafesi sebebiyle bazı öğrenciler etkinliğe katılmamıştır. Bu duruma karşılık D2 kodlu Bangladeşli öğrenci,

yağmuru sevdiğini ve insanların neden sevmediğini anlamadığını söyleyerek etkinliği beğendiğini belirtmiştir. Etkinliğe 4 öğrenci katılmıştır.



Şekil 3.4 Katılımcıların Dikkatini Çeken Kale Mazgalı

5. Yaza Merhaba Konseri: Ordu Kültür ve Sanat Merkezi (OKSM)’nde gerçekleştirilmiştir. ‘Yaza Merhaba Konseri’ bünyesinde hem Türk halk hem de Türk sanat müzikleri yer almaktadır. Geniş bir koro ve orkestra ile birlikte yapılan bu profesyonel konserde 23 parçalık bir repertuar yer almıştır. Ege’ye ait bir halk türküsünde ise beklenmedik bir Zeybek performansı yer almıştır. 13 parçanın halk, 10 parçaninsa sanat müziğinden yer aldığı konserde öğrenciler bu iki türün farkını merak etmiştir. Araştırmacı ile birlikte repertuar kâğıdının üzerinde yer alan şehirlerin olduğu anonim parçalar ile yörelerin yazılmadığı ve söz ile bestenin insanlara ait olduğu parçalar arasındaki fark, ilkin örtük olarak anlatılmış ve sonunda da detaylıca açıklanmıştır. Etkinliğe 3 öğrenci katılmıştır.



Şekil 3.5 Halk Müziği İcrasında Zeybek Performansı

6. Kültürel Yapıların Minyatürleri: Ordu Gazi İl Halk Kütüphanesinde gerçekleştirilen bu etkinlikte Ordu’da bulunan yapılar tanıtılmıştır. Ordu’nun şehir ve taşra bölgelerindeki bu kültürel bina yapıları; yöresel olarak Doğu Karadeniz’de yaygın olan serendi, müzeler, camiler, kilise ve tarihî kamu binaları üzerinden tanıtılmıştır. Özellikle serendi yapısının kullanım amacı üzerinde küçük bir tartışma yapılmıştır. Böcek ve zararlılardan korunmak üzere yerden yüksek yapılan bu kiler yapısının amacı üzerine “selden korunmak” “sıcaklıktan kurtulmak” gibi tahminlerin yanı sıra “insanların yaşaması için yapılmıştır” gibi cevaplar da verilmiştir. Devamında asıl amacı anlatılarak yaygınlığı söylenmiştir. Etkinliğe 7 öğrenci katılmıştır.



Şekil 3.6 Serendi Yapısının Minyatürü

7. Rölyef Sergisi: OKSM’de sergilenen, kabartma ve oyma teknikleriyle bakır, kâğıt gibi materyaller üzerine işlem yaparak derinlik ve üç boyutlu bir görünüm kazandıran rölyef, bir Kat’ı sanatı olarak geçer. Bu sanatın sergisinde sunulan çeşitli kültürel ve tarihi eşya ve mekânlar katılımcılara sunulmuştur. Her bir eserin konuşulduğu, isminin ne olduğu, neyden yapıldığı veya ne amaçla kullanıldığı gibi somut eserlerin ve neyi temsil ettiği konuşulan soyut eserlerin etkileşimleri haricinde Kaplumbağa Terbiyecisi gibi meşhur tabloların da rölyef çalışmaları tanıtılmıştır. Etkinliğe 4 öğrenci katılmıştır.



Şekil 3.7 Somut ve Soyut İçeriklerin Rölyef Tabloları

8. 100. Yıl Destanı Tiyatrosu: Ordu Üniversitesindeki Kurtuluş Savaşı mücadelesi ve Cumhuriyet'in kuruluşunu konu alan tiyatro etkinliğine katılım sağlandı. Destansı bir havayla ele alınan tiyatrodaki tarihi kişilikler ve anlatılar sahnelendi. Tiyatroda Marmara'dan Karadeniz'e kadar karışık ağız özellikleri ve yerli söyleyişlere yer verildi. Tiyatro bitiminden sonra öğrencilerin fikirleri, sorularıyla birlikte tiyatrodaki yer alan kültürel unsurlar ve olayların akışı araştırmacı tarafından açıklandı. Etkinliğe 6 öğrenci katılmıştır.



Şekil 3.8 Tiyatroda Yer alan Nutuklardan Bir Sahne

9. Yunus Emre: Aşkın Yolu Tiyatrosu: Ordu Büyükşehir Belediyesi Karadeniz Tiyatrosu binasında gerçekleştirilmiştir. Oyunda Yunus Emre'nin şiirleri, ilahiler ve ninni söylendi. Ney ve def enstrümanları canlı müzik eşliğinde oyunda yer aldı. Geleneksel kıyafetler ve günlük yaşam motifleri göz önündeydi. Önemli şahsiyetlerden Mevlâna, oğlu Sultan Veled, Hacı Bektaş-ı Veli, Yunus Emre, Taptuk Emre kişi kişiler; yaklaşımları ve sözleriyle yer aldı. Yunus Emre'nin yaşam kesiti, içsel yolculukları, dinî-tasavvufi gelenekler ve arka planda yer alan tarihi olaylar tiyatronun ele aldığı ana ve yan konulardı. Tiyatro sonrasında Yunus'la bağ kuran ve etkilenen öğrenciler olmakla birlikte, Yunus'un tercihleri ve tiyatronun izledi de konuşuldu. Etkinliğe 10 öğrenci katılmıştır.



Şekil 3.9 Yunus Emre'nin İçsel Dönüşüm Sahnesi (OBB, 2024)

10. Sağra Fındık Müzesi: Müze daha önce minyatür olarak tanıtılmıştır. Bu sebeple güdüleme faktörü devreye girerek öğrencilerin ayrı bir merakla etkinliğe katıldığı söylenebilir. Müze'nin eski hâli ve restorasyondan sonraki hâli karşılaştırılmıştır ilk olarak. 1. kattaki fındığın tarihçesi, 2. kattaki fındığın işleyişi ve 3. kattaki fabrikasyon işlemleri; gerçek aletler, tarihî eşyalar, balmumu heykeller ve geniş infografiklerle araştırmacının rehberliğince anlatılmıştır. Fındığın çağlar öncesinden şu ana kadarki tüm serüveni, ondan alınabilecek verimler, sadece bir gıda ürünü olmadığı ve bu coğrafyadaki insanlar için var olan hayati önemi müze etkinliğinin sonunda oy birliğiyle öğrenilmiştir. Etkinlikten sonra D26 kodlu Suriyeli öğrenci ailesine kilolarca fındık götürmek istediğini belirtti. Etkinliğe 8 öğrenci katılmıştır.



Şekil 3.10 Fındığın Tarihçesinin Anlatımı Esnasından Bir Kare (Kahraman Sağra Müzesi, 2024)

11. Paşaoğlu Konağı ve Etnografya Müzesi: Müze 3 katlı bir konaktan oluşmaktadır. Arka ve yan tarafında bütün bir bahçesi, bahçede ise arkeolojik kazılar ile birlikte Osmanlı Türkçesi ile yazılan uzun ve dar mezar taşları yer almaktadır. Bina, estetiği yüksek bir sivil mimari örneğidir. Öğrencilerin dikkatini çeken dış mimariden sonra 1. katında günlük eşyalar, kıyafetler, aksesuarlar, zırhlar ve silahlar gibi tarihî eserler yer almaktadır. Üst katına çıkıldığında ise tamamen yaşam alanı göze çarpmıştır. Kullanılan masalar, mobilyalar, aynalar, kıyafet değişimi için var olan tül paravan, özel eşyalar, beşik, kilimler, semaver vb. günlük hayatın eşyaları yer almaktadır. Etkinliğe 8 öğrenci katılmıştır.



Şekil 3.11 Müzenin Üst Katındaki Yaşam Alanı (Doğan, 2016)

12. Taşbaşı Kültür Merkezi - Yağlı Boya Sergisi: Ordu'nun en eski yerleşkelerinden olan Taşbaşı Mahallesi'nde yer alan eski Taşbaşı Kilisesi ve içinde bulunduğu tarihî evlerle dolu yol, öğrencilere eski Ordu'yu hissettirdi denebilir. Giresun Müzesi gibi benzer tarihi kimliğe ve yapım yıllarına sahip olan bina şu an Taşbaşı Kültür Merkezi olarak kullanımdadır. Bu kültür merkezinde Taşbaşı Mahallesi'nin yerli sanatçısı Ayfer Öztekin'in kişisel, "Ordu Doğası ve Tarihi" temalı yağlı boya sergisine katılım sağlandı. Sanatçının kendileriyle birlikte sergiyi gezinen öğrenciler tabloların hikâyelerini dinlediler. Ordu'nun eski hâllerinin resmedilmesi ve öğrencilerin eğitim aldıkları

üniversite civarının yeşilliklerle tasvir edildiği tablo katılımcıları özellikle etkiledi. Etkinliğe 8 öğrenci katılmıştır.



Şekil 3.12 Toplu Açık Olarak Sergi Alanı

13. Canlı Türk Müziği Etkinliği: Üniversite’de, araştırmacı ve iki yüksek lisans öğrencisinin icrasını yapıp tanıttığı enstrümanlar eşliğinde sırasıyla halk, sanat ve tasavvuf müzikleri dinletildi. Öğrencilerle iç içe gerçekleştirilen bu etkinlikte; halk müziğini temsilen bağlama, sanat müziğini temsilen kanun, dinî müziği temsilen ney enstrümanları ve eserler tanıtıldı, sonrasında icralar yapıldı. Birebir etkileşime geçebildikleri bu etkinlik öğrencilerin Türk müziğine ilgisini daha da artırdı denebilir. D7 kodlu Faslı öğrenci Türk sanat müziği için özellikle “gezi gibi” yorumunu yaparak beğenisini dile getirmiştir. Etkinliğe 11 öğrenci katılmıştır.



Şekil 3.13 Müziklerin İcrasından Bir Kare

14. Mezuniyet Programı: Öğrenciler mezuniyetlerinde görev aldılar. Kendi ülkelerinden şiirleri, şarkıları söyleyip yöresel danslarını sergilediler. D8 ve D3 kodlu öğrenciler sunuculuk yaptı. Bangladeşli D2 Kur’an tilaveti yaptı. Tacikistanlı D24 kendi diliyle

açıklamasını yaptığı şiiri söyledi. Güney Afrika Cumhuriyetli D5 seyirciyi harekete geçirerek bireysel dans performansı gerçekleştirdi. Afganistanlı D12 kendi ülkesinden bir şiiri ezgisel üslupla söyledi. Endonezyalı D9 ve D19 ülkelerinin diliyle düet yaptı. D15, D16, D18, D22, D23 kodlu Kazakistanlı öğrenciler önceki yıldan mezun vatandaşlarıyla bir grup olarak geleneksel, modern danslar yaptı ve grupça şarkı söylediler. D4 kodlu Cibutili öğrenci daha önce yapılan tiyatrodan etkilendiği için Yunus Emre'nin "İlim, ilim bilmektir" olarak başlayan şiirini okudu. Performansları Faslı D7 kendi ürettiği Türkçe şiiriyle devam ettirdi. Afganistanlı D25 kapanış konuşmasını yaparak etkinliği sonlandırdı. Hem hedef dili hem de ana dili kültürleri arasında etkileşime geçilen bu etkinliğe 27 öğrenci katılmıştır.



Şekil 3.14 Programın Sonunda Araştırmacının Çektiği Hatıra Fotoğrafı

15. Mezuniyet Partisi: Öğrenciler için mezuniyetlerini kutlamak ve etkileşime girmeleri için Altınordu Belediyesi Gençlik Merkezi Şehir Atölyesi alanında mezuniyet partisi düzenlenmiştir. Bu etkinlikte önceki yıl mezun olan yabancı öğrencilerle birlikte eser miktarda Türk öğrenciler de yer almış ve birbirleriyle etkileşime geçmeleri için uygun ve verimli bir ortam sağlanmıştır. İçeceklerin Belediye tarafından ücretsiz olarak sağlandığı bu etkinlikte ses sistemi ve sahne kurulmuştur. Karışık olarak yabancı ve Türk öğrenciler sırasıyla kendi sevdikleri yerli/yabancı/geleneksel parçalar açtırıp danslar etmiş ve eğlenceli vakit geçirerek eğitim süreçlerini taçlandırabilmişlerdir. Etkinliğe 22 öğrenci katılmıştır.



Şekil 3.15 Öğrencilerin Müzik Eşliğinde Dans Ettikleri Bir Kesit

3.5. Veri Analizi

Çalışmada, nicel ölçme araçlarıyla toplanan veriler için çıkarılmalı ve betimsel istatistikler, nitel görüşme formu ile toplanan veriler içinse betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır.

Deneyisel desenin öntest veya sontest aşamalarında ortalamalar, standart sapmalar ve ranjları verecek olan (tanımlayıcı) betimsel istatistiklerle birlikte yine çalışmanın hedefi doğrultusunda araştırma sorularına yanıt aramak için çıkarılmalı istatistiksel testler kullanılmalıdır (Creswell, 2017).

Nicel sonuçlarının yanı sıra katılımcıların düşüncelerini ortaya koymak, uygulama esnasında ya da veriler ışığında oluşan soruları açıklayabilmek için eklenen yarı yapılandırılmış görüşme formunun eklenmesi çalışmanın verimliliği için uygun görülmüştür. Özellikle, araştırmanın katılımcı boyutundaki sınırlılıklarının anlamlandırılması çalışmanın nicel veri analizlerine ek bilgi sağlamıştır. Bu veriler araştırmanın ana amaçlarına direkt bağlı olmadığı ve sadece dolaylı bilgi verdiği için araştırmanın deseni olan deneyisel desen kapsamının dışına çıkmamıştır.

“Bu aşamada en az söylenenler kadar bunların altında yatan anlam ortaya konmaya çalışılır.” (Baş ve Akturan, 2017, s. 117). “Nitel veri, çoğunlukla bir deney ya da taramadan elde edilen nicel verinin tamamlanmasında ve örneklenmesinde yararlıdır.” (Robson, 2017, s. 536).

“Esas olarak evrendeki her şeyin teorik olarak bir dengede olduğu anlayışına dayalı olan çan eğrisi davranış bilimlerinde, dolayısıyla eğitim bilimlerinde, psikolojide, kısacası

insan ile ilgili ölçmelerde de kullanılır.” (Taşpınar, 2017, s. 31). Araştırmalardaki verilerin hangi testlerle analiz edileceği sahip olduğu normallik dağılımlarına göre belirlenmektedir. Bu doğrultuda çalışmadaki bağımlı değişkenlerin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) yönünden normallik dağılımları hesaplanmıştır.

Tablo 3.3 Değişkenlerin Öntest-Sontest Olarak Çarpıklık – Basıklık Değerleri

Öntest-Sontest ve Deney / Karşılaştırma Grupları	Çarpıklık	Basıklık
Konuşma Motivasyonu Öntest / Deney Grubu	-,440	-,513
Konuşma Motivasyonu Öntest / Karşılaştırma Grubu	,032	-,559
Konuşma Motivasyonu Sontest / Deney Grubu	-,002	-,815
Konuşma Motivasyonu Sontest / Karşılaştırma Grubu	-,213	-,734
Konuşma Öz Yeterlik Öntest / Deney Grubu	-,242	-,952
Konuşma Öz Yeterlik Öntest / Karşılaştırma Grubu	-,228	-1,136
Konuşma Öz Yeterlik Sontest / Deney Grubu	-,193	-1,035
Konuşma Öz Yeterlik Sontest / Karşılaştırma Grubu	-,493	-,648
Konuşma Kaygısı Öntest / Deney Grubu	,566	-,788
Konuşma Kaygısı Öntest / Karşılaştırma Grubu	,509	-,563
Konuşma Kaygısı Sontest / Deney Grubu	1,324	,1,307
Konuşma Kaygısı Sontest / Karşılaştırma Grubu	,888	,259
Sosyokültürel Uyum Öntest / Deney Grubu	,568	,755
Sosyokültürel Uyum Öntest / Karşılaştırma Grubu	,892	1,365
Sosyokültürel Uyum Sontest / Deney Grubu	,627	,164
Sosyokültürel Uyum Sontest / Karşılaştırma Grubu	-,346	-,319

Tablo 3.3 incelendiğinde değişkenlerin öntest-sontestlerinden elde edilen verilerin normal dağıldığı görülmektedir. Böylelikle analizlerin elde edilmesinde parametrik testler seçilmiştir.

“Eğer çarpıklık ya da basıklık ortalamanın $\pm 1,96$ aralığında kalıyorsa, çarpıklık ya da basıklık değeri, toplam değerlerin %95’inin içinde yer aldığı bir değere sahiptir.

Başka bir ifadeyle, dağılımı bozan %5’lik uç değerler arasında DEĞİLDİR demektir.” (Can, 2020, s. 87).

Analizlerde anlamlılık değeri sınırı 0,05 olarak kabul edilmiştir. Anlamlı farkların elde edildiği sonuçların etki büyüklüğü için Cohen’s d etki büyüklüğü sonuçlarına bakılmıştır. “Cohen standardize edilmiş etki büyüklüğü indeksi olan d değeri, karşılaştırılan ortalamaların birbirlerinden kaç standart sapma uzaklaştığını yorumlama imkânı verir. İşaretine bakmaksızın d-değeri .2, .5 ve .8 olmak üzere sırasıyla küçük (small), orta (medium) ve geniş (large) etki büyüklüğü olarak yorumlanır.” (Büyüköztürk, 2020, s. 44).

Araştırmanın amacı için her bir bağımlı değişkende sırasıyla;

- 1) Grupların öntestleri arasındaki anlamlılık değeri için bağımsız t-testi,
- 2) Grupların sontestleri arasındaki anlamlılık değeri için bağımsız t-testi ve anlamlılık değerine göre Cohen’s d etki büyüklüğü formülü,
- 3) Deney grubunun öntest-sontest farkları için bağımlı t-testi ve anlamlılık değerine göre Cohen’s d etki büyüklüğü formülü,
- 4) Karşılaştırma grubunun öntest-sontest farkları için bağımlı t-testi,
- 5) Bütüncül değerlendirme için grupların kendi içlerindeki öntest-sontest puanlarındaki toplam değişimlerinin ele alınarak birbirleriyle karşılaştırılması için bağımsız t-testi,
- 6) Deney grubunda etkinliklere en çok katılım sağlayan üst grup ile en az katılım sağlayan alt grup arasındaki puanların toplam değişimlerinin karşılaştırılması için bağımsız t-testi, kullanılmıştır.

Nicel veri analizlerinin yanı sıra ek bilgi sağlaması açısından toplanan nitel veriler bulgular başlığının sonlarında ele alınmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde nicel ve nitel bulgular sırasıyla ele alınmıştır. Nicel bulguların sıralanışı bir önceki bölümde belirtilmiştir.

4.1. Konuşma Motivasyonu (KM) Değişkenine Ait Bulgular

Bu değişken için kullanılan ölçek 16 madde ve 5’li likert tipi içermektedir. Ölçekte elde edilecek en düşük puan 16 iken en yüksek puan 80’dir. Ölçek puanının yüksek olması motivasyon seviyesinin yüksekliğini temsil etmektedir.

Tablo 4.1 KM Öntest Puanları ve Anlamlılık Değeri

Gruplar	Öntest Ortalamaları ($\bar{x}$)	Anlamlılık Değeri (p)
Deney	58,33	,344
Karşılaştırma	59,24	

Tablo 4.1 incelendiğinde grupların aritmetik ortalamalarının ($\bar{x}$) deney grubunda 58,33 ve karşılaştırma grubunda 59,24 olduğu görülmektedir. Bağımsız t-testi sonucu bu iki değer birbirleriyle olan anlamlılık değeri (p) ise ,344 olarak karşımıza çıkmaktadır. Anlamlılık için kabul edilen referans değer 0,05 olduğuna göre ,344 değeri 0,05 değerinden büyüktür.

Bulgulara göre, araştırmanın müdahalesi olan kültürel etkileşim etkinliklerine başlamadan önce KM değişkeni için kullanılacak testlerin parametrik testler olacağı anlaşılmaktadır.

Tablo 4.2 KM Sontest Puanları ve Anlamlılık Değeri

Gruplar	Sontest Ortalamaları ($\bar{x}$)	Anlamlılık Değeri (p)
Deney	61,85	,156
Karşılaştırma	59,32	

Tablo 4.2 incelendiğinde grupların aritmetik ortalamalarının ($\bar{x}$) deney grubunda 61,85 ve karşılaştırma grubunda 59,32 olduğu görülmektedir. Bağımsız t-testi sonucu bu iki değer birbirleriyle olan anlamlılık değeri (p) ise ,156 olarak karşımıza çıkmaktadır.

Anlamlılık için kabul edilen referans değeri 0,05 olduğuna göre ,156 değeri 0,05 değerinden büyüktür.

Bulgulara göre, kültürel etkileşim etkinlikleri sonrasında iki grubun son test puanları birbirleriyle karşılaştırıldığında aralarında fark olmasına karşın bunun anlamlı düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 4.3 KM Gruplarının Öntest-Sontest Puanları, Anlamlılık ve Cohen's d Değeri

Gruplar	Öntest - Sontest ($\bar{x}$)		Anlamlılık Değeri (p)	Cohen's d
Deney	58,33	61,85	,007	-,507
Karşılaştırma	59,24	59,32	,481	

Tablo 4.3 incelendiğinde aritmetik ortalamaların ($\bar{x}$) deney grubunda 58,33'ten 61,85'e, karşılaştırma grubunda ise 59,24'ten 59,32'ye doğru yükseldiği görülmektedir.

Karşılaştırma grubundaki ortalamaların anlamlılık değeri (p) ,481'dir. Bu değer 0,05 sınır referansının üstünde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, öntest ve sontest süreci esnasında karşılaştırma grubunun konuşma motivasyonunda anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Deney grubundaki ortalamaların anlamlılık değeri (p) ,007'dir. Bu değer 0,05 sınır referansının üstünde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, öntest ve sontest süreci esnasında uygulanan kültürel etkileşim etkinliklerinin deney grubunun konuşma motivasyonu üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Cohen's d etki büyüklüğü değerlerine bakıldığında ise -,507 değerinin ,5'ten daha büyük olduğu görülmektedir. Bu da oluşan anlamlı farklılığın etki büyüklüğünün önemli bir etki olarak kabul edilen orta büyüklükte olduğu sonucunu doğrulamaktadır.

Tablo 4.4 KM Gruplarının Toplam Puan Farkları, Anlamlılık ve Cohen's d Değeri

Gruplar	Testlerin puan farkı ($\bar{x}$)	Anlamlılık Değeri (p)	Cohen's d
Deney	3,518	,056	,449
Karşılaştırma	0,080		

Tablo 4.4 incelendiğine testlerde oluşan puan farklarının aritmetik ortalaması ($\bar{x}$) deney grubu için 3,518 puanlık olumlu bir fark ve karşılaştırma grubu için 0,080 puanlık küçük bir fark meydana gelmiştir. Bu puanların birbirleri arasındaki anlamlılık değeri (p) ise 0,56'dır. Bu değer 0,05 sınır referansına çok yakın olduğu için zayıf bir anlamlılık olduğu söylenebilir. Bu zayıf anlamlılığın Cohen's d etki büyüklüğü ise ,449 değerinde ve orta büyüklükte olduğu söylenebilir.

4.2. Konuşma Öz Yeterlik (KÖY) Değişkenine Ait Bulgular

Bu değişken için kullanılan ölçek 19 madde ve 7'li likert tipi içermektedir. Ölçekte elde edilecek en düşük puan 19 iken en yüksek puan 133'tür. Ölçek puanının yüksek olması öz yeterlik seviyesinin yüksekliğini temsil etmektedir.

Tablo 4.5 KÖY Öntest Puanları ve Anlamlılık Değeri

Gruplar	Öntest Ortalamaları ($\bar{x}$)	Anlamlılık Değeri (p)
Deney	89,00	,291
Karşılaştırma	92,20	

Tablo 4.5 incelendiğinde grupların aritmetik ortalamalarının ($\bar{x}$) deney grubunda 89,00 ve karşılaştırma grubunda 92,20 olduğu görülmektedir. Bağımsız t-testi sonucu bu iki değerlerin birbirleriyle olan anlamlılık değeri (p) ise ,291 olarak karşımıza çıkmaktadır. Anlamlılık için kabul edilen referans değer 0,05 olduğuna göre ,291 değeri 0,05 değerinden büyüktür.

Bulgulara göre, araştırmanın müdahalesi olan kültürel etkileşim etkinliklerine başlamadan önce KÖY değişkeni için kullanılacak testlerin parametrik testler olacağı anlaşılmaktadır.

Tablo 4.6 KÖY Sontest Puanları, Anlamlılık ve Cohen's d Değeri

Gruplar	Sontest Ortalamaları ($\bar{x}$)	Anlamlılık Değeri (p)	Cohen's d
Deney	97,00	,033	0,520
Karşılaştırma	86,96		

Tablo 4.6 incelendiğinde grupların aritmetik ortalamalarının ($\bar{x}$) deney grubunda 97,00 ve karşılaştırma grubunda 86,96 olduğu görülmektedir. Bağımsız t-testi sonucu bu iki

değerin birbirleriyle olan anlamlılık değeri (p) ise ,033 olarak karşımıza çıkmaktadır. Anlamlılık için kabul edilen referans değer 0,05 olduğuna göre ,033 değeri 0,05 değerinden büyüktür.

Bulgulara göre, kültürel etkileşim etkinlikleri sonrasında iki grubun sontest puanları birbirleriyle karşılaştırıldığında aralarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu farkın etki büyüklüğü cinsinden karşılığı ise Cohen's d değerlerine göre önemli bir fark olarak kabul edilen orta düzeydir.

Tablo 4.7 KÖY Gruplarının Öntest-Sontest Puanları, Anlamlılık ve Cohen's d Değeri

Gruplar	Öntest - Sontest ($\bar{x}$)		Anlamlılık Değeri (p)	Cohen's d
Deney	89,00	97,00	,004	-,551
Karşılaştırma	92,20	86,96	,077	

Tablo 4.7 incelendiğinde aritmetik ortalamaların ($\bar{x}$) deney grubunda 89,00'dan 97,00'a doğru arttığı, karşılaştırma grubunda ise 92,20'den 86,96'ya doğru azaldığı görülmektedir.

Karşılaştırma grubundaki ortalamaların anlamlılık değeri (p) ,077'dir. Bu değer 0,05 sınır referansının üstünde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, öntest ve sontest süreci esnasında karşılaştırma grubunun konuşma öz yeterliğinde anlamlı bir farklılığın olmamasıyla birlikte oluşan değişimin de ters yönde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Deney grubundaki ortalamaların anlamlılık değeri (p) ,004'tür. Bu değer 0,05 sınır referansının üstünde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, öntest ve sontest süreci esnasında uygulanan kültürel etkileşim etkinliklerinin deney grubunun konuşma öz yeterliği üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Cohen's d etki büyüklüğü değerlerine bakıldığında ise -,551 değerinin ,5'ten daha büyük olduğu görülmektedir. Bu da oluşan anlamlı farklılığın etki büyüklüğünün önemli bir etki olarak kabul edilen orta büyüklükte olduğu sonucunu doğurmaktadır.

Tablo 4.8 KÖY Gruplarının Toplam Puan Farkları, Anlamlılık ve Cohen's d Değeri

Gruplar	Testlerin puan farkı ($\bar{x}$)	Anlamlılık Değeri (p)	Cohen's d
Deney	8,00	,003	,819

Karşılaştırma	-5,24
---------------	-------

Tablo 4.8 incelendiğine testlerde oluşan puan farklarının aritmetik ortalaması ($\bar{x}$) deney grubu için 8,00 puanlık olumlu bir fark ve karşılaştırma grubu için -5,24 puanlık olumsuz bir fark meydana gelmiştir. Bu puanların birbirleri arasındaki anlamlılık değeri (p) ise 0,03'tür. Bu değer 0,05 sınır referansının içinde olduğu için anlamlı kabul edilmektedir. Bu anlamlılığın Cohen's d etki büyüklüğü ise ,819 değerinde ve büyük düzeyde olduğu söylenebilir.

4.3. Konuşma Kaygısı (KK) Değişkenine Ait Bulgular

Bu değişken için kullanılan ölçek 12 madde ve 5'li likert tipi içermektedir. Ölçekte elde edilecek en düşük puan 12 iken en yüksek puan 60'tır. Ölçek puanının düşük olması kaygı seviyesinin düşüklüğünü temsil etmektedir.

Tablo 4.9 KK Öntest Puanları ve Anlamlılık Değeri

Gruplar	Öntest Ortalamaları ($\bar{x}$)	Anlamlılık Değeri (p)
Deney	26,14	,258
Karşılaştırma	24,72	

Tablo 4.9 incelendiğinde grupların aritmetik ortalamalarının ($\bar{x}$) deney grubunda 26,14 ve karşılaştırma grubunda 24,72 olduğu görülmektedir. Bağımsız t-testi sonucu bu iki değer birbirleriyle olan anlamlılık değeri (p) ise ,258 olarak karşımıza çıkmaktadır. Anlamlılık için kabul edilen referans değer 0,05 olduğuna göre ,258 değeri 0,05 değerinden büyüktür.

Bulgulara göre, araştırmanın müdahalesi olan kültürel etkileşim etkinliklerine başlamadan önce KK değişkeni için kullanılacak testlerin parametrik testler olacağı anlaşılmaktadır.

Tablo 4.10 KK Sontest Puanları ve Anlamlılık Değeri

Gruplar	Sontest Ortalamaları ($\bar{x}$)	Anlamlılık Değeri (p)
Deney	23,07	,138
Karşılaştırma	25,96	

Tablo 4.10 incelendiğinde grupların aritmetik ortalamalarının ($\bar{x}$) deney grubunda 23,07 ve karşılaştırma grubunda 25,96 olduğu görülmektedir. Bağımsız t-testi sonucu bu iki değer birbirleriyle olan anlamlılık değeri (p) ise ,138 olarak karşımıza çıkmaktadır. Anlamlılık için kabul edilen referans değer 0,05 olduğuna göre ,138 değeri 0,05 değerinden büyüktür.

Bulgulara göre, kültürel etkileşim etkinlikleri sonrasında iki grubun sontest puanları birbirleriyle karşılaştırıldığında, iki grubun zıt yönlerde puanlar elde etmesine karşın testin yapısı gereği aralarında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 4.11 KK Gruplarının Öntest-Sontest Puanları, Anlamlılık ve Cohen's d Değeri

Gruplar	Öntest - Sontest ($\bar{x}$)		Anlamlılık Değeri (p)	Cohen's d
Deney	26,14	23,07	,010	,478
Karşılaştırma	24,72	25,96	,161	

Tablo 4.11 incelendiğinde aritmetik ortalamaların ($\bar{x}$) deney grubunda 26,14'ten 23,07'e doğru olumlu bir düşüşün, karşılaştırma grubunda ise 24,72'den 25,96'ya doğru olumsuz bir yükselişin olduğu görülmektedir.

Karşılaştırma grubundaki ortalamaların anlamlılık değeri (p) ,161'dir. Bu değer 0,05 sınır referansının üstünde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, öntest ve sontest süreci esnasında karşılaştırma grubunun konuşma kaygısında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Deney grubundaki ortalamaların anlamlılık değeri (p) ,010'dur. Bu değer 0,05 sınır referansının üstünde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, öntest ve sontest süreci esnasında uygulanan kültürel etkileşim etkinliklerinin deney grubunun konuşma kaygısı üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Cohen's d etki büyüklüğü değerlerine bakıldığında ise ,478 değerinin ,5'e yakın olduğu görülmektedir. Bu da oluşan anlamlı farklılığın etki büyüklüğünün önemli bir etki olarak kabul edilen orta büyüklükte olduğu sonucunu doğurmaktadır.

Tablo 4.12 KK Gruplarının Toplam Puan Farkları, Anlamlılık ve Cohen's d Değeri

Gruplar	Testlerin puan farkı ($\bar{x}$)	Anlamlılık Değeri (p)	Cohen's d
---------	------------------------------------	-----------------------	-----------

Deney	-3,07		
Karşılaştırma	1,24	,008	,-685

Tablo 4.12 incelendiğine testlerde oluşan puan farklarının aritmetik ortalaması ($\bar{x}$) deney grubu için -3,07 puanlık olumlu bir fark ve karşılaştırma grubu için 1,24 puanlık olumsuz bir fark meydana gelmiştir. Bu puanların birbirleri arasındaki anlamlılık değeri (p) ise 0,08'dir. Bu değer 0,05 sınır referansının içinde olduğu için anlamlı kabul edilmektedir. Bu anlamlılığın Cohen's d etki büyüklüğü ise -,685 değerinde ve önemli olarak kabul edilen orta düzeyde olduğu söylenebilir.

4.4. Sosyokültürel Uyum (SU) Değişkenine Ait Bulgular

Bu değişken için kullanılan ölçek 29 madde ve 5'li likert tipi içermektedir. Ölçekte elde edilecek en düşük puan 0 iken en yüksek puan 116'dır. Ölçek puanının düşük olması sosyokültürel uyum seviyesinin yüksekliğini temsil etmektedir.

Tablo 4.13 SU Öntest Puanları ve Anlamlılık Değeri

Gruplar	Öntest Ortalamaları ($\bar{x}$)	Anlamlılık Değeri (p)
Deney	37,51	
Karşılaştırma	32,60	,104

Tablo 4.13 incelendiğinde grupların aritmetik ortalamalarının ($\bar{x}$) deney grubunda 37,51 ve karşılaştırma grubunda 32,60 olduğu görülmektedir. Bağımsız t-testi sonucu bu iki değerlerin birbirleriyle olan anlamlılık değeri (p) ise ,104 olarak karşımıza çıkmaktadır. Anlamlılık için kabul edilen referans değer 0,05 olduğuna göre ,104 değeri 0,05 değerinden büyüktür.

Bulgulara göre, araştırmanın müdahalesi olan kültürel etkileşim etkinliklerine başlamadan önce SU değişkeni için kullanılacak testlerin parametrik testler olacağı anlaşılmaktadır.

Tablo 4.14 SU Sontest Puanları ve Anlamlılık Değeri

Gruplar	Sontest Ortalamaları ($\bar{x}$)	Anlamlılık Değeri (p)
Deney	35,44	,450

Karşılaştırma	34,92
---------------	-------

Tablo 4.14 incelendiğinde grupların aritmetik ortalamalarının ($\bar{x}$) deney grubunda 35,44 ve karşılaştırma grubunda 34,92 olduğu görülmektedir. Bağımsız t-testi sonucu bu iki değer birbirleriyle olan anlamlılık değeri (p) ise ,450 olarak karşımıza çıkmaktadır. Anlamlılık için kabul edilen referans değer 0,05 olduğuna göre ,450 değeri 0,05 değerinden büyüktür.

Bulgulara göre, kültürel etkileşim etkinlikleri sonrasında iki grubun son test puanları birbirleriyle karşılaştırıldığında, iki grubun zıt yönlerde puanlar elde etmesine karşın testin yapısı gereği aralarında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 4.15 SU Gruplarının Öntest-Sontest Puanları, Anlamlılık ve Cohen's d Değeri

Gruplar	Öntest - Sontest ($\bar{x}$)		Anlamlılık Değeri (p)
Deney	37,51	35,44	,140
Karşılaştırma	32,60	34,92	,193

Tablo 4.15 incelendiğinde aritmetik ortalamaların ($\bar{x}$) deney grubunda 37,51'den 35,44'e doğru olumlu bir düşüşün, karşılaştırma grubunda ise 32,60'dan 34,92'ye doğru olumsuz bir yükselişin olduğu görülmektedir.

Karşılaştırma grubundaki ortalamaların anlamlılık değeri (p) ,193'tür. Bu değer 0,05 sınır referansının üstünde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, öntest ve sontest süreci esnasında karşılaştırma grubunun sosyokültürel uyumunda anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Deney grubundaki ortalamaların anlamlılık değeri (p) ,140'tır. Bu değer 0,05 sınır referansının üstünde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, öntest ve sontest süreci esnasında uygulanan kültürel etkileşim etkinliklerinin deney grubunun sosyokültürel uyumu üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 4.16 SU Gruplarının Toplam Puan Farkları, Anlamlılık ve Cohen's d Değeri

Gruplar	Testlerin puan farkı ($\bar{x}$)	Anlamlılık Değeri (p)
Deney	-2,07	0,85

Karşılaştırma	2,36
---------------	------

Tablo 4.16 incelendiğine testlerde oluşan puan farklarının aritmetik ortalaması ($\bar{x}$) deney grubu için -2,07 puanlık olumlu bir fark ve karşılaştırma grubu için 2,36 puanlık olumsuz bir fark meydana gelmiştir. Bu puanların birbirleri arasındaki anlamlılık değeri (p) ise 0,85'tir. Bu değer 0,05 sınır referansının dışında olduğu için anlamlı fark olmadığı kabul edilmektedir.

Kültürel etkileşim kapsamında toplamda 15 parça etkinlik tasarlanmıştır. Bu tasarlanan etkinliklere deney grubunu oluşturan 27 öğrenci katılacağını beyan etmiştir. Süreç içerisinde çeşitli nedenlerden dolayı öğrencilerin etkinliklere katılımı farklılaşmıştır. Bu durum çalışmanın sınırlılıklarından birini oluşturmasıyla birlikte veri analizi sonucunda elde edilen bulguları da etkilemiştir. Bu açıdan gizil etkileri yordayabilmek adına 27 kişilik deney grubu üçe bölünerek etkinliklere en çok ve en az katılan 9 öğrenci karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.17 Kültürel Etkileşim Etkinliklerine Katılım Tablosu

En çok katılım sağlayanlar (9)			En az katılım sağlayanlar (9)		
D2	Bangladeş	14	D9	Endonezya	1
D4	Cibuti	13	D13	Gambiya	1
D1	Rusya	12	D23	Kazakistan	2
D19	Endonezya	10	D12	Afganistan	2
D8	Sri Lanka	9	D5	Güney Afrika C.	2
D17	Kazakistan	7	D14	Myanmar	2
D26	Suriye	7	D20	İran	3
D25	Afganistan	7	D3	Ruanda	3
D7	Fas	6	D10	Lübnan	3

Tablo 4.17'ye bakıldığında etkinliklere en çok katılan deney üst grubu 15 etkinliklerin en az yarısı kadarına katılım sağlamıştır. En az katılım sağlayan deney alt grubu ise 15 etkinliğin en fazla 5'te 1'ine katılım sağlamıştır.

Etkinliğe en çok katılım sağlayan öğrencilerin kültürel bölgelerine bakıldığında sırasıyla; İslam kültür bölgesinden (D4, D17, D26, D25, D7) toplam 7, Doğu (Hindiçin) kültür

bölgesinden (D2, D19, D8) toplam 3 ve Slav-Rus kültür bölgesinden (D1) toplam 1 öğrencinin bulunduğu görülmektedir.

Etkinliğe en az katılım sağlayan öğrencilerin kültürel bölgelerine bakıldığında sırasıyla; İslam kültür bölgesinden (D13, D23, D12, D20, D10) toplam 5, Doğu (Hindiçin) kültür bölgesinden (D9, D14) toplam 2 ve Afrika kültür bölgesinden (D5, D3) toplam 2 öğrencinin bulunduğu görülmektedir.

Bulgulara bakıldığında İslam kültür bölgesi her iki tarafta da ilk sırada yer almaktadır. Doğu (Hindiçin) kültür bölgesinden gelen öğrenciler de yine iki taraftadır. Bunun dışında Afrika kültür bölgesindeki toplam 2 öğrencinin de etkinliklere çok az katıldığı gözükmemektedir.

Deney grubunda yer alan bu iki alt grubun etkinliklerin öncesinde ve sonrasında elde ettikleri toplam puan farkları Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18 Üst-Alt Deney Gruplarının Toplam Puan Farkları, Anlamlılık ve Cohen’s d Değeri

Deney Grubu	Testlerin puan farkı ($\bar{x}$)	Anlamlılık Değeri (p)	Cohen’s d
KM Üst Grup	7,11	,024	1,009
KM Alt Grup	-0,33		
KÖY Üst Grup	10,33	,164	
KÖY Alt Grup	2,88		
KK Üst Grup	-4,80	,028	-,979
KK Alt Grup	,37		
SU Üst Grup	-5,70	,041	-,900
SU Alt Grup	2,87		

Tablo 4.18 incelendiğinde sırasıyla;

1) Konuşma motivasyonunda üst grup 7,11 puanlık artış sergilerken alt grup -0,33 puanlık bir azalma göstermiştir. İki farkın anlamlılık değeri ise ,024’tür. Bu değer 0,05

kapsamında olduğu için etki gücüne bakılmıştır. Cohen's d değerinde 1,009 puanı anlamlı farklılığın etki gücünün yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

2) Konuşma öz yeterlik inancında üst grup 10,33 puanlık artış sergilerken alt grup 2,88 puanlık bir artış göstermiştir. İki farkın anlamlılık değeri ise ,164'tür. Her ne kadar puan olarak farklılaşma meydana gelse de bu durum anlamlılık değeri olan 0,05'in dışında olduğundan anlamlı bir farklılık meydana getirmemektedir.

3) Konuşma kaygısında üst grup -4,80 puanlık olumlu bir azalma sergilerken alt grup ,37 puanlık bir artış göstermiştir. İki farkın anlamlılık değeri ise ,028'dir. Bu değer 0,05 kapsamında olduğu için etki gücüne bakılmıştır. Cohen's d değerinde -,979 puanı anlamlı farklılığın etki gücünün yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

4) Sosyokültürel uyumda üst grup -5,70 puanlık olumlu bir azalma sergilerken alt grup 2,87 puanlık bir artış göstermiştir. İki farkın anlamlılık değeri ise ,041'dir. Bu değer 0,05 kapsamında olduğu için etki gücüne bakılmıştır. Cohen's d değerinde -,900 puanı anlamlı farklılığın etki gücünün yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Elde edilen bulgulara göre deney grubunda etkinliğe en çok katılan üst grup ile en az katılan alt grup arasında konuşma öz yeterliği dışında konuşma motivasyonu, konuşma kaygısı ve sosyokültürel uyum değişkenleri açısından büyük derecede farklılıkların meydana geldiği görülmektedir.

'Kültürel Etkileşim Etkinlikleri Değerlendirme Formu'na ait üç alt başlığa ait bulgular sırasıyla aşağıda verilmiştir.

4.5. 'Etkinlikler Hakkında Genel Görüş' Bölümüne Ait Bulgular

1. "Giresun'un Yemekleri" etkinliğine katılan 8 öğrencinin 7'si etkinliği genel olarak beğendiğini ifade etmiştir. *"Çeşitli yemekler yedim. Çorbalardan biri benim ülkemde yediğim bir çorbaya çok benziyordu ve başka bir şehri keşfettim."* D4 (Cibuti)

1 öğrenci etkinliği genel olarak beğenmediğini ifade etmiştir. *"Etkinlik kötü değildi ama ben yeşil yemekleri sevemiyorum."* D7 (Fas)

2. "Giresun Halk Oyunları" etkinliğine katılan 7 öğrencinin tamamı etkinliği genel olarak beğendiğini ifade etmiştir. *"Ben beğendim çünkü farklı şehir ve farklı kültür gördüğüm için."* D2 (Bangladeş)

3. “Giresun Müzesi” etkinliğine katılan 8 öğrencinin tamamı etkinliği genel olarak beğendiğini ifade etmiştir. *“Roman, Bizans ve Osmanlı eserlerinin aynı yerde bulunduğunu öğrenince şaşırdım, müze şaşırtıcıydı.”* D8 (Sri Lanka)
4. “Giresun Kalesi” etkinliğine katılan 4 öğrencinin tamamı etkinliği genel olarak beğendiğini ifade etmiştir. *“Ben dağda yürümeyi çok severim ve ülkemde çok fazla yaptım. Şimdi burada yine şans buldum. Yanı sıra bu kale çok özel bir yerde, bu yüzden beğendim.”* D2 (Bangladeş)
5. “Yaza Merhaba Konseri” etkinliğine katılan 3 öğrencinin tamamı etkinliği genel olarak beğendiğini ifade etmiştir. *“Türk müziğini keşfettim. Farklı türlerden ve şehirlerden müzikler dinledim.”* D4 (Cibuti)
6. “Kültürel Yapıların Minyatürleri” etkinliğine katılan 7 öğrencinin tamamı etkinliği genel olarak beğendiğini ifade etmiştir. *“Eski zamanların sokağını ve tarihli yerleri görmek güzel. Eski insanların nerelerde yaşadığını öğrendim.”* D17 (Kazakistan)
7. “Rölyef Sergisi” etkinliğine katılan 4 öğrencinin tamamı etkinliği genel olarak beğendiğini ifade etmiştir. *“Tablolar hoş... Eski sokaklar, kaftanlar yapmışlar. Kur’an sayfaları, çiçekler de güzel.”* D25 (Afganistan)
8. “100. Yıl Destanı Tiyatrosu” etkinliğine katılan 6 öğrencinin 5’i etkinliği genel olarak beğendiğini ifade etmiştir. *“Tiyatronun konusu güzeldi. İnsanların oyunu harika oldu. Çok beğendim.”* D16 (Kazakistan)
- 1 öğrenci etkinliği genel olarak beğenmediğini ifade etmiştir. *“Biraz sıkıcı olduğu için beğenmedim.”* D21 (Kazakistan)
9. “Yunus Emre: Aşkın Yolu Tiyatrosu” etkinliğine katılan 10 öğrencinin 9’u etkinliği genel olarak beğendiğini ifade etmiştir. *“Çok sevindim çünkü hepsi çok düzenliydi, oyuncular çok iyi oynadılar. Yunus Emre’nin hikâyesi çok güzeldi ama sonu kötü bittiğine üzüldüm.”* D19 (Endonezya)
- 1 öğrenci etkinliği genel olarak beğenmediğini ifade etmiştir. *“Ben onu beğenmedim çünkü bu hiç doğru değil. Güzel insan demek hakkını almamak demek değil bence. Bu, insanları yanlış yöne çekebilir.”* D26 (Suriye)
10. “Sağra Fındık Müzesi” etkinliğine katılan 8 öğrencinin tamamı etkinliği genel olarak beğendiğini ifade etmiştir. *“Fındık tarihini öğrendim. Bu bölge için neden çok önemli öğrendim.”* D17 (Kazakistan)

11. “Paşaoğlu Konağı ve Etnografya Müzesi” etkinliğine katılan 8 öğrencinin tamamı etkinliği genel olarak beğendiğini ifade etmiştir. *“Osmanlı vatandaşların eşyalarını gördüm ve kullanılan eşyaları gördüm. Silahlar çok ilginç.”* D1 (Rusya)

12. “Taşbaşı Kültür Merkezi: Yağlı Boya Sergisi” etkinliğine katılan 8 öğrencinin tamamı etkinliği genel olarak beğendiğini ifade etmiştir. *“O da çok güzeldi. Bazı fotoğraflar var ki inanılmaz. Sanki bizim âlemimizde değil de öbür dünyaya daha yakındı.”* D26 (Suriye)

13. “Canlı Türk Müziği” etkinliğine katılan 11 öğrencinin tamamı etkinliği genel olarak beğendiğini ifade etmiştir. *“Canlı müzik dinlerken gezmeye gittik gibi hissettim ve çok güzel oldu. Çok keyiflendim.”* D22 (Kazakistan)

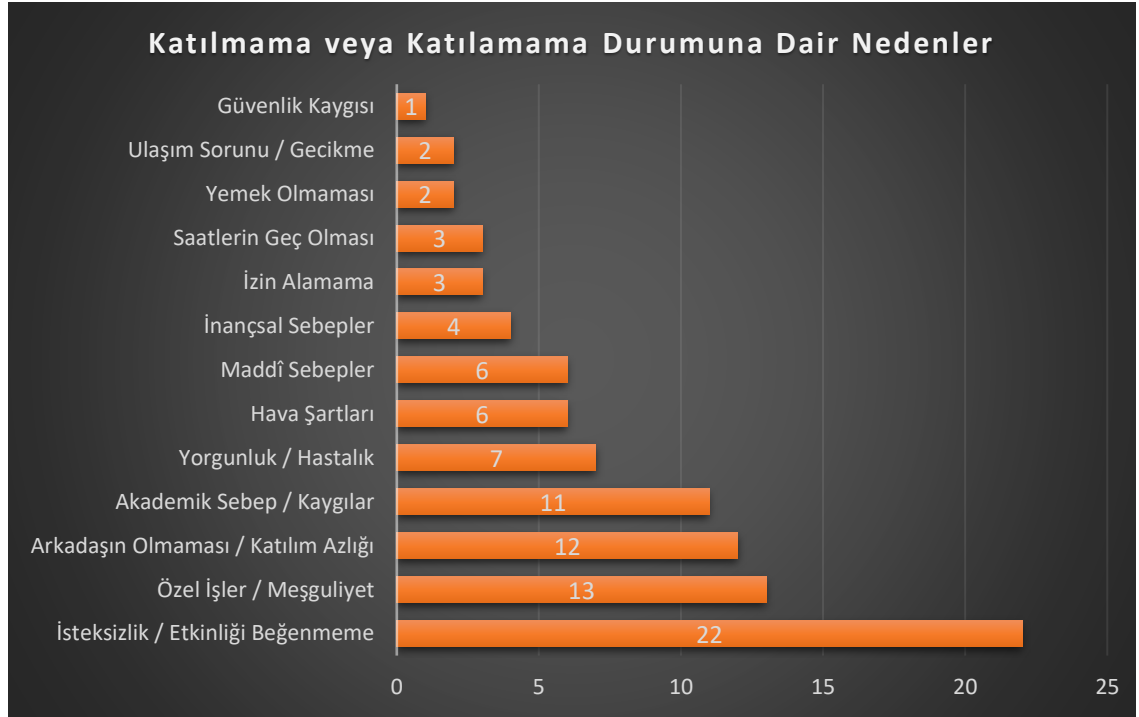
14. “Mezuniyet Programı” etkinliğine katılan 27 öğrencinin 26’sı etkinliği genel olarak beğendiğini ifade etmiştir. *“Sahneler ve arkadaşlarımın yaptıkları dans, şiir ve konuşmaları beğendim. Güzel etkinlikti.”* D13 (Gambiya)

1 öğrenci etkinliği genel olarak beğenmediğini ifade etmiştir. *“Yemek olsun istedim ama yoktu.”* D7 (Fas)

15. “Mezuniyet Partisi” etkinliğine katılan 22 öğrencinin 20’si etkinliği genel olarak beğendiğini ifade etmiştir. *“Yeni insanlarla tanıştım ve sınıf arkadaşlarım dans etmemi istedi. Bu beni gerçekten neşelendirdi.”* D5 (Güney Afrika Cumhuriyeti)

2 öğrenci etkinliği genel olarak beğenmediğini ifade etmiştir. *“Parti bizim için olduğu gibi hissetmedim. Herkes istediğini yapıyordu. Daha güzel organize edilebilirdi ama yine de güzel bir zaman geçirdik.”* D14 (Myanmar)

4.6. ‘Katılmama veya Katılamama Durumu’ Bölümüne Ait Bulgular



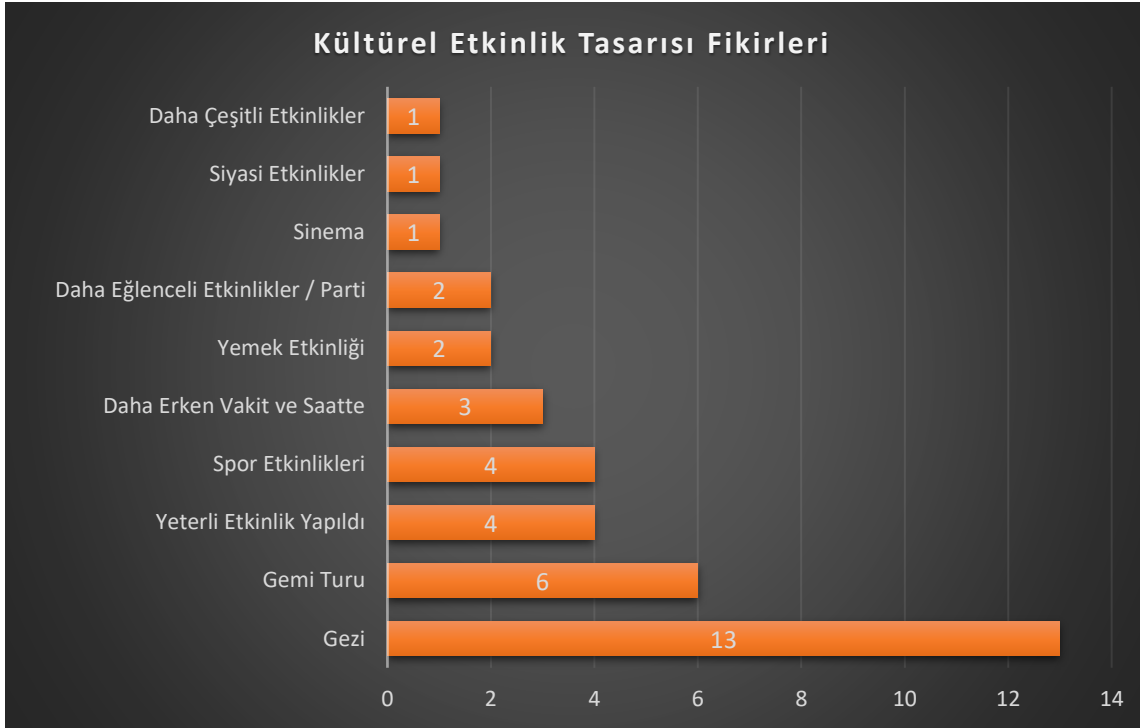
Şekil 4.1 Katılmama veya Katılamama Durumuna Dair Nedenler Grafiği

Şekil 4.1’deki nedenler sırasıyla ele alınırsa:

1. Güvenlik Kaygısı: Toplam 1 öğrenci, daha önce toplu taşımada güzergâh hatası yaptığı ve kısa süreliğine kaybolduğu için sonraki etkinlikte birebir araç kiralınmasına rağmen yaşadığı sorundan kaynaklı olarak oluşan güvenlik kaygısını sebep göstererek etkinliğe katılım sağlamamıştır.
2. Ulaşım Sorunu / Gecikme: Toplam 2 öğrenci, toplu taşımadan kaynaklı olarak yaşadığı gecikmeden dolayı etkinliklerin bitimine çok az kala katılım sağlamaya çalışmışlardır.
3. Yemek Olmaması: Toplam 2 öğrenci etkinliklerin planında yemeğin olmamasını gerekçe göstererek katılım sağlamamışlardır.
4. İzin Alamama: Toplam 3 öğrenci ebeveynleri veya eşinden izin alamadıklarını gerekçe göstererek etkinliklere katılım sağlayamamışlardır.
5. İnançsal Sebepler: Toplam 4 öğrenci, özellikle de müzik içeren etkinliklerin, mensup oldukları inanç sistemine uygun olmadığını ifade ederek katılım sağlamamayı tercih etmişlerdir.

6. Maddi Sebepler: Toplam 6 öğrenci, tamamı ücretsiz olan etkinliklere katılım noktasında gereken ulaşım ücretlerini karşılayamadıkları için etkinliklere katılım gösterememişlerdir.
7. Hava Şartları: Toplam 6 öğrenci, etkinlik günü hava durumunun bozuk olacağını düşündüklerinden kaynaklı olarak etkinliklere katılım sağlamamayı tercih etmişlerdir.
8. Yorgunluk / Hastalık: Toplam 7 öğrenci gün içindeki yorgunlukları veya sahip oldukları rahatsızlıklardan kaynaklı olarak etkinliklere katılım sağlayamamışlardır.
9. Akademik Sebep / Kaygılar: Toplam 11 öğrenci, akademik sorumlulukları gereği dersler, ödevler ve sınav sürecini öne sürerek etkinliklere katılım sağlamamayı tercih etmişlerdir.
10. Arkadaşın Olmaması / Katılım Azlığı: Toplam 12 öğrenci, etkinliklere katılım için yanında arkadaşının olmasını ön şart olarak göstermiştir. Bireysel olarak katılım sağlamama ile birlikte grup olarak katılım sağlamama durumu da söz konusudur. Bunların haricinde bazı öğrencilerin, etkinliklere katılan toplam öğrenci sayısının azlığını öne sürerek katılım sağlamaması da gerekçe olarak gösterilmiştir.
11. Özel İşler / Meşguliyet: Toplam 13 öğrenci, günlük hayattaki planları veya yapması gereken özel işleri gereği etkinliklere katılım sağlayamayacaklarını gerekçe olarak göstermiştir.
12. İsteksizlik / Etkinliği Beğenmeme: Toplam 22 öğrenci, etkinliklerin türünü ve kapsamını beğenmedikleri veya yeteri motive olamadıkları için etkinliklere katılım sağlamamayı tercih etmişlerdir.

4.7. ‘Kültürel Etkinlik Tasarısı’ Bölümüne Ait Bulgular



Şekil 4.2 Kültürel Etkinlik Tasarısı Fikirlerine Dair Grafik

Şekil 4.2’deki tasarı fikirleri sırasıyla ele alınırsa:

1. Daha Çeşitli Etkinlikler: Toplam 1 öğrenci, farklı şehirlerdeki yabancı dil olarak Türkçe öğretimi öğrencilerinin katıldığı etkinlikleri takip ettiğini ve onların daha çeşitli etkinlikler yaptığını öne sürerek burada da benzer çeşitliliği görmek istediğini belirtti. Bununla beraber şehrin o kadar büyük olmadığını ve aynı imkânlarla sahip olamayabileceğini de belirterek bu durumu normal karşıladı.
2. Siyasi Etkinlikler: Toplam 1 öğrenci mevcut etkinliklerin haricinde siyaset ve politika içerikli etkinliklere de katılım göstermek istediğini belirtti.
3. Sinema: Toplam 1 öğrenci mevcut etkinliklerin haricinde sinema etkinliğinin de düzenlenmesini dileyerek bu etkinliğe katılmak istediğini belirtti.
4. Daha Eğlenceli Etkinlikler / Parti: Toplam 2 öğrenci, mevcut etkinlikler haricinde daha çok eğlenebilecekleri parti tarzında etkinliklerin olmasının katılım sağlama isteklerini artıracaklarını dile getirdi.
5. Yemek Etkinliği: Toplam 2 öğrenci hem yemek yapabilecekleri hem de yiyecekleri etkinliklerin daha fazla olması gerektiğini dile getirdi.

6. Daha Erken Vakit ve Saatte: Toplam 3 öğrenci, etkinliklerin daha erken saatlerde ve daha erken vakitlerde yapılmasını dilediğini ifade etti. Etkinliklere katılım sağlamak istediklerini fakat akademik kaygılar yüzünden katılım sağlamadıklarını da ekledi.

7. Spor Etkinlikleri: Toplam 4 öğrenci, mevcut etkinlikler dışında spor etkinliklerinin de yapılmasını istedi. Plajlarda yüzebilmeyi, futbol maçlarını izleyebilmeyi ve futbol turnuvasında oynamayı dile getirdiler.

8. Yeterli Etkinlik Yapıldı: Toplam 4 öğrenci süreç boyunca planlanan ve gerçekleştirilen etkinliklerin sayısının yeterli olduğunu dile getirdi.

9. Gemi Turu: Toplam 6 öğrenci Ordu’da ya da Giresun’da bir gemi turunu özellikle istediklerini dile getirdi.

10. Gezi: Toplam 13 öğrenci, araçla seyahat edip şehrin uzak ve doğal yerleri de olmak üzere şehir dışındaki turistik yerleri görmek ve gezmek istediklerini dile getirdi.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürel etkileşim etkinliklerinin duyuşsal boyutları olarak konuşmanın motivasyonu, öz yeterlik inancı, kaygı ve sosyokültürel uyuma etkisini tespit etmek çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

Bu bölümde, belirtilen amaçlar doğrultusunda elde edilen nicel ve nitel bulguların değerlendirilmesi, çalışmanın ulaştığı sonuçlar ve öneriler ele alınmıştır.

5.1. Nitel Bulgulardan Elde Edilen Sonuçlar

Katılımcıların etkinlikleri beğenme / beğenmeme durumları, katılma ya da katılamama durumları, sebepler, tercihen istedikleri etkinlikler vd. veriler araştırmaya ek olarak bilgi sağlamaktadır. Bu bulgu ve sonuçlar araştırma probleminin kendisine yönelik olmadığından yarı deneysel desenden karma desene bir geçişe gereklilik duyulmamıştır.

Bu bakımdan, elde edilen sonuçlar hem araştırmanın sınırlılıklarına dair aydınlatma hem de bir sonraki çalışmalar için nitelikli öneriler sunma adına önem arz etmektedir.

5.1.1. ‘Etkinlikler Hakkında Genel Görüş’ Bölümüne Ait Sonuçlar

Toplamda yapılan 15 parça etkinliğe yönelik öğrencilerin katılım oranları değişiklik göstermektedir. 27 kişilik deney grubunda etkinliklere katılım yüzdesi %34,81, katılımcıların etkinlikleri beğenme oranı ise %95,74 olarak saptanmıştır.

Öğrencilerin etkinlikleri beğenme sebeplerine göz atıldığında aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

1) Ülkesinin kültürüyle bağdaştırabilmesi: Öğrencilerin hedef dili kültüründe kendi kültürlerinden benzerlikler bulabilmesi zihinlerinde olumlu şemaların oluşturulduğunu düşündürmektedir. Bu durum öğrencilerin dil öğrenme ortamlarına dair duyuşsal anlamda fayda verebilir ve sonrasında akademik başarıya yansıyabilir. Giresun’a ait yemeklerin tanıtıldığı etkinlikte çeşitli stantlar yer almaktaydı ve D4 (Cibuti), yöre halkının etkinlikte ilk sıralarda tüketmediği ısırgan çorbaları standından bir çeşit seçti. Öğrenci, açıklama olarak çorbanın benzerinin kendi ülkesinde yer aldığını ve aynı bitkiden yapıldığını belirtti. Bu açıklamayı yaparken aynı zamanda hevesliydi. Yine D2 (Bangladeş), Giresun Kalesi’ne doğru yaptığı yolculuğu beğendiğini ifade ederken ülkesinde de benzer dağ

yürüyüşlerini yaptığını, yağmurlu havaları sevdiğini ve Kale'nin konumunun güzel bir manzaraya sahip olmasının hoşuna gittiğini belirtmişti.

2) Farklı kültürleri tanıyabilmesi: Öğrenciler farklı kültürleri keşfetmeye dair olumlu tutum ve algıya sahipse bu durum onların hedef dili kültürüne daha iyi uyum sağlayabileceğini düşündürür. D19 (Endonezya), Yunus Emre'nin hayatını ele alan tiyatroyu beğenmekle birlikte Yunus Emre'nin kendi hikâyesini beğendiğini ve hayat felsefesinin ilgi çekici olduğunu belirtmiştir. D17 (Kazakistan), Sağra Fındık Müzesi etkinliğinde fındığın tarihini ve özellikle (Giresun-Ordu) yöresinde neden bu kadar önemli olduğunu anladığını ve etkilendiğini dile getirmiştir.

3) Kaliteli sanat etkinliklerini deneyimlemesi: D25 (Afganistan), Rölyef sergisinin yapıldığı salondaki eserleri yakından inceleyerek çok güzel işçiliklere sahip olduğunu belirtmiştir. D26 (Suriye), Yağlı boya sergisindeki bazı resimlerin çok kaliteli olduğunu ve etkilendiğini ifade etmiştir. D22 (Kazakistan), Canlı müzik etkinliğinde enstrümanlara yakın bir şekilde dinledikleri sanat müziğine ithafen “gezmeye gittik gibi hissettim” sözleriyle beğenisini dile getirmiştir.

4) Tarihî yolculuklara çıkabilmesi: D8 (Sri Lanka), Giresun Müzesi etkinliğinde Bizans ve Osmanlı kökenli alet, eşya ve binaların bir arada yer almasını şaşırtıcı bulmuştur. D1 (Rusya), Etnografya Müzesi olarak da kullanılan Paşaoğlu Konağında yer alan Osmanlı Dönemi'nden kalma silahları ve eski eşyaları ilgi çekici bulmuştur.

Bunların dışında etkinlikleri beğenmeyen %5'lik dilimde öğrencilerin; yeşil yemek sevmemesi, etkinlikte yemeğin olmaması, farklı düşünce ve fikirlere sahip olmaları, tiyatronun kendilerine sıkıcı gelmesi, gibi özel sebeplerinin olduğu anlaşılmaktadır.

5.1.2. 'Katılmama veya Katılamama Durumu' Bölümüne Ait Sonuçlar

Öğrencilerin etkinliklere katılmama veya katılamama durumlarına göz atıldığında bazı sebeplerin genelgeçer ve özel durumlar olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bunlar; güvenlik kaygısı (1), ulaşım sorunu / gecikme (2), yemek olmaması (2), izin alamama (3), maddi sebepler (6), hava şartları (6), yorgunluk / hastalık (7), akademik sebep / kaygılar (11), özel işler / meşguliyet (13), isteksizlik / etkinliği beğenmeme (22) olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu gerekçelerden maddi sebepler dikkat çekmektedir. Etkinlik boyunca hiçbir katılımcıdan ücret alınmamasına ve hatta ödemelerin gerekli olduğu bazı etkinliklerde

bunu araştırmacıların karşılamasına rağmen var olan maddi engeller, daha çok öğrencilerin ulaşım harcamalarında kendini göstermiştir. Bu durumda resmî kurumların imkânlarına ihtiyaç duyulacaktır.

Yine hava şartlarının iyi olmayacağını, yağmur yağacağını düşünerek etkinliklere katılmayan öğrenciler mevcuttur. Bu durum anlayışla karşılanabilir olmasıyla birlikte bazı öğrenciler için sorun teşkil etmemektedir. D1 (Rusya), D2 (Bangladeş), D8 (Sri Lanka), bunu bilerek etkinliklere katılmakla birlikte havanın kötü olmasını sorun etmeyerek farklı etkinliklere de gün içinde katılım göstermiştir. D2 (Bangladeş), etkinlik günü “insanlar yağmuru neden sevmiyor anlamıyorum” diyerek katılım azlığına yönelik serzenişte bulunmuştur.

2 sebep araştırma için dikkat çekici bilgiler sunmaktadır. Bunlar, inançsal sebepler ve arkadaşın olmaması / katılım azlığıdır.

Katılımın az olması sonucu bazı etkinliklerde, “başka kimler gelecek?” tarzında sorular, etkinlik grubunda çeşitlilik beklendiğini göstermektedir. Buna karşılık bazı öğrenciler etkinlikten önce “arkadaşım gelirse ben de gelirim” veya “kızlardan kimse gelmiyor” gibi şartlar sunarak etkinliklere katılım sağlamamaktadırlar. Bu durum, öğrencilerde var olan kaygı ve tutum durumuna dair güçlü bilgiler sunmaktadır.

İnançsal sebepler kısmına gelinirse; İslam inancında olan öğrencilerin bir kısmı özellikle müzik içeren etkinliklere katılım sağlamayı reddetmişlerdir. Buna gerekçe olarak “İslam’da müziğin olduğuna inanmıyorum” düşüncesini beyan etmişlerdir. Her din içinde belirli görüş ve fikir ayrılıkları meydana gelebilir, farklı mezhepsel inançlar bunu açıklamaktadır. Öğrencilerin, fikirlerine saygı göstermekle birlikte bir öğrencinin hedef dili kültüründe önemli yer edinen bir kategoriye baştan aşağı karşı olması, öğrencinin zihninde sosyokültürel uyuma dair zorlayıcı sonuçlar verebilmektedir.

5.1.3. ‘Kültürel Etkinlik Tasarısı’ Bölümüne Ait Sonuçlar

Kültürel etkinlik tasarıları olarak öğrencilerin sunduğu çeşitli etkinlik önerileri ve fikirler yer almaktadır.

Toplam 4 öğrenci, yapılan etkinliklerin yeterli olduğunu belirtmiştir. Bunun dışında 3 öğrenci de etkinliklerin daha erken saatlerde ve vakitlerde olmasını dilediğini belirtmişlerdir.

Öğrenciler birer kez siyasi etkinlik ve sinema etkinliği, ikişer kez yemek ve daha eğlenceli / parti etkinlikleri, dörder kez spor etkinlikleri, altışar kez gemi turu, on üçer kez ise gezi tasarısında bulunmuşlardır.

Etkinlikler zaman dilimi olarak öğrencilerin B2-C1 eğitim dönemlerinde gerçekleştirilmiştir. Duyuşsal etkilerin ölçülmesinde kısa bir süre olarak atfedilen 1 aylık zaman diliminde gerçekleştirilen bu etkinliklerde anlamlı sonuçların elde edilmesiyle birlikte katılım azlığı da yaşanabilmiştir. Bu durumun potansiyel bir sebebi olarak da kısa sürede yapılan sık etkinlikler görülebilir. Bunun dışında etkinliklerin bazıları 20.00 saatinde başlamasından ötürü öğrenciler bu zamanın geç olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum da onların katılımını etkilemektedir. Ek olarak toplam 4 öğrenci etkinlikleri yeterli ve tatmin edici bulmakta ve başka bir etkinlik tasarısı fikrini o an için beyan etmemiştir.

Doğu Karadeniz, coğrafi güzelliklere ve turistik mekânlara sahiplik yapmaktadır. Öğrenciler defalarca kez gördüğü, işittiği, öğrendiği şehir içi ve şehir dışı yerlere gitmeyi istemişlerdir. Gezi olarak değerlendirilebilecek olan gemi turu ise ayrı olarak ele alınmaktadır. Öğrencilerin bazılarının daha önce deniz görmemesi ya da gemide seyahat etmemesi, onların zihinlerinde yoğun bir merak ve heves konusu olabilmektedir. Gerek Ordu'da bir gemi turu gerekse de Giresun'da ada turu için özel isteklerde bulunmuşlardır. Bu da öğrencilerin öğrenim gördükleri yerlere özel olarak isteklerin gelişebileceğini göstermektedir. Ek olarak, Giresun'da yer alan ve Karadeniz'de tek olan; mitlere, tarihî olaylara ve manastır, tapınak gibi kalıntılara sahiplik eden Ada için planlanmış turlar sezonluk olması ve bazı resmî onaylara bakmasından ötürü etkinlik gerçekleştirilememiştir.

5.2. Nicel Bulgulardan Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmanın nicel bulgularını elde etmek için kullanılan testlerin sonuçları aşağıda ele alınmıştır. Sonuçları alanyazında karşılaştırabilecek herhangi bir çalışmaya rastlanılmadığından dolayı bulguların doğru ve hassas bir şekilde yorumlanmasına dikkat edilmiştir.

5.2.1. Grupların Sontest Puanlarına Dair Sonuçlar

1) Konuşma motivasyonu (KM) değişkenine ait; deney ve karşılaştırma grupları öntest ortalama sonuçları (D) 58,33 ve (K) 59.24'tür. Anlamlılık puanı olarak elde edilen ,244 değeri, iki grup arasında etkinliklerden önce anlamlı fark olmadığını göstermektedir.

Sontest ortalama sonuçları ise (D) 61,85 ve (K) 59,32'dir. Anlamlılık puanı olarak elde edilen ,156 değeri, iki grup arasında etkinliklerden sonra anlamlı fark olmadığını göstermektedir.

2) Konuşma öz yeterlik (KÖY) değişkenine ait; deney ve karşılaştırma grupları öntest ortalama sonuçları (D) 89,00 ve (K) 92,20'dir. Anlamlılık puanı olarak elde edilen ,291 değeri, iki grup arasında etkinliklerden önce anlamlı fark olmadığını göstermektedir. Sontest ortalama sonuçları ise (D) 97,00 ve (K) 86,96'dır. Anlamlılık puanı olarak elde edilen ,033 değeri, iki grup arasında etkinliklerden sonra anlamlı fark olduğunu ve cohen's d 0,520 değeri ise bu anlamlı farklılığın önemli atfedilen orta büyüklükte olduğunu göstermektedir.

3) Konuşma kaygısı (KK) değişkenine ait; deney ve karşılaştırma grupları öntest ortalama sonuçları (D) 26,14 ve (K) 24,72'dir. Anlamlılık puanı olarak elde edilen ,258 değeri, iki grup arasında etkinliklerden önce anlamlı fark olmadığını göstermektedir. Sontest ortalama sonuçları ise (D) 23,07 ve (K) 25,96'dır. Anlamlılık puanı olarak elde edilen ,138 değeri, iki grup arasında etkinliklerden sonra anlamlı fark olmadığını göstermektedir.

4) Sosyokültürel uyum (SU) değişkenine ait; deney ve karşılaştırma grupları öntest ortalama sonuçları (D) 37,51 ve (K) 32,60'tır. Anlamlılık puanı olarak elde edilen ,104 değeri, iki grup arasında etkinliklerden önce anlamlı fark olmadığını göstermektedir. Sontest ortalama sonuçları ise (D) 35,44 ve (K) 34,92'dir. Anlamlılık puanı olarak elde edilen ,450 değeri, iki grup arasında etkinliklerden sonra anlamlı fark olmadığını göstermektedir.

Bağımsız t-testi gereği elde edilen sontest puanları, mevcut durum olarak sonuç karşılaştırmaktadır. Kıyaslanabilecek herhangi bir ön veri söz konusu olmadığından o an için grupların sahip olduğu puanlar gösterilmektedir. Eğer gruplar arasında bu hâliyle bir anlamlılık söz konusuysa bu, araştırma amaçlarına bağlı olarak deney grubunda etkisi test edilen bağımsız değişken (kültürel etkileşim etkinlikleri) ile bağımlı değişkenler arasında oluşan sonucun, normal ekseninde ilerleyen karşılaştırma grubundan anlamlı olarak farklılaştığını gösterir. Bu durum yarı deneysel desenler içinde elde edilebilecek en kuvvetli tespitlerdendir.

Bu açıdan bakıldığında araştırmanın bağımsız değişkeni (kültürel etkileşim etkinlikleri), sontest puanları açısından konuşma öz yeterlik (KÖY) inancına anlamlı farklılık

verebilmiştir. Konuşma kaygısı (KK), konuşma motivasyonu (KM) ve sosyokültürel uyum (SU) içinse sontest bakımından anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir. Sontest sonuçlarında anlamlı fark tespit edilememesi, araştırma müdahalesinin etkisiz olduğu sonucunu çıkarmamaktadır. Bu soruna dair ele alınması gereken, grupların her birinin öntest-sontest puanlarının karşılaştırıldığı bulgulardır.

5.2.2. Grupların Öntest-Sontest Puanlarına Dair Sonuçlar

1) Konuşma motivasyon (KM) değişkenine ait; deney grubu öntest-sontest sonuçları 58,33 – 61,85'tir. Olumlu yönde artış gösteren deney grubunda, anlamlılık puanı olarak elde edilen ,007 değeri, deney grubunun müdahaleden sonra anlamlı olarak farklılaştığını ve cohen's d -,507 değeri ise bu anlamlı farklılaşmanın önemli atfedilen orta büyüklükte olduğunu göstermektedir. Buna kıyasla karşılaştırma grubu sonuçları ise 59,24 - 59,32 değerleri arasındadır. Anlamlılık puanı olarak elde edilen -,481 değeri, normal seyrinde öğrenim gören karşılaştırma grubunda anlamlı farkın oluşmadığını göstermektedir.

2) Konuşma öz yeterlik (KÖY) değişkenine ait; deney grubu öntest-sontest sonuçları 89,00 – 97,00'dır. Olumlu yönde artış gösteren deney grubunda, anlamlılık puanı olarak elde edilen ,004 değeri, deney grubunun müdahaleden sonra anlamlı olarak farklılaştığını ve cohen's d -,551 değeri ise bu anlamlı farklılaşmanın önemli atfedilen orta büyüklükte olduğunu göstermektedir. Buna kıyasla karşılaştırma grubu sonuçları ise 92,20 – 86,96 değerleri arasındadır. Olumsuz yönde değişen ortalamaların anlamlılık puanı olarak elde edilen -,077 değeri, normal seyrinde öğrenim gören karşılaştırma grubunda anlamlı farkın oluşmadığını göstermektedir.

3) Konuşma kaygısı (KK) değişkenine ait; deney grubu öntest-sontest sonuçları 26,14 – 23,07'dir. Olumlu yönde düşüş gösteren deney grubunda, anlamlılık puanı olarak elde edilen ,010 değeri, deney grubunun müdahaleden sonra anlamlı olarak farklılaştığını ve cohen's d ,478 değeri ise bu anlamlı farklılaşmanın önemli atfedilen orta büyüklükte olduğunu göstermektedir. Buna kıyasla karşılaştırma grubu sonuçları ise 24,72 – 25,96 değerleri arasındadır. Olumsuz yönde artış gösteren ortalamaların anlamlılık puanı olarak elde edilen -,161 değeri, normal seyrinde öğrenim gören karşılaştırma grubunda anlamlı farkın oluşmadığını göstermektedir.

4) Sosyokültürel uyum (SU) değişkenine ait; deney grubu öntest-sontest sonuçları 37,51 – 35,44'tür. Olumlu yönde düşüş gösteren deney grubunda, anlamlılık puanı olarak elde edilen ,140 değeri, deney grubunun müdahaleden sonra anlamlı olarak farklılaşmadığını

göstermektedir. Buna kıyasla karşılaştırma grubu sonuçları ise 32,60 – 34,92 değerleri arasındadır. Olumsuz yönde artış gösteren ortalamaların anlamlılık puanı olarak elde edilen -,193 değeri, normal seyrinde öğrenim gören karşılaştırma grubunda anlamlı farkın oluşmadığını göstermektedir.

Bağımlı t-testiyle birlikte her bir değişkende müdahalenin yapıldığı deney ve normal seyrinde öğrenim gören karşılaştırma gruplarının kendi içlerindeki değişimleri incelenmiştir. Bu test özellikle iki açıdan önemli tespitler sunmaktadır:

- 1) Deney grubu anlamlı, karşılaştırma grubu anlamsız bir fark göstermiş olabilir: Böylelikle etkisi merak edilen bağımsız değişken ile diğer değişkenler arasında meydana gelen farklılıkların, karşılaştırma grubuna kıyasla etkili sonuç verdiği ve kurulan hipotezi destekleyici yönde kanıt sunduğu bilgisine ulaşılabilir.
- 2) Her iki grup da anlamlı bir farklılık göstermiş olabilir: Bu durum yarı deneysel karşılaştırma/kontrol gruplarında öntest-sontest deseniyle çalışmanın avantajıdır. Araştırmacı sadece deney grubuna bakarak anlamlı sonuçlara eriştiğini ve hipotezin doğruluğu ile birlikte bağımsız değişkendeki müdahalenin (kültürel etkileşim etkinlikleri) alanyazında kullanılması gerektiğine dair kanıya kapılabilir. Buna karşılık normal seyrinde de benzer sonuçlara ulaşan karşılaştırma grubu, bağımsız değişkenin gerçek etkisinin ortaya konmasına yönelik ciddi veri sunar.

Bu açıdan bakıldığında bağımsız değişkenin (kültürel etkileşim etkinlikleri), deney gruplarında öntest-sontest puanları açısından konuşma motivasyonu (KM), konuşma öz yeterlik (KÖY) inancı ve konuşma kaygısı (KK) için anlamlı farklılık verdiği, buna karşılık sosyokültürel uyum (SU) için anlamlı farklılıkların oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, kültürel etkileşim etkinliklerinin sadece sontest olarak anlamlı farklılıkların elde edilemediği değişkenler olan konuşma motivasyonu (KM) ve konuşma kaygısı (KK) değişkenlerindeki deney gruplarında özel etkilerini görmek adına önemlidir. Buna karşılık sontestte olduğu gibi bu testte de sosyokültürel uyumun (SU) değişkeni anlamlı sonuçlar vermemesi, değişkene yönelik bütüncül değerlendirme yapmak açısından önemlidir.

5.2.3. Grupların Toplam Puan Farklarına Dair Sonuçlar

- 1) Konuşma motivasyonu (KM) değişkenine ait; deney ve karşılaştırma grupları toplam puan farklarının sonuçları (D) 3,51 ve (K) 0,08'dir. Olumlu oluşan farklılıkların

anlamlılık puanı olarak elde edilen ,056 değeri, iki grubun da etkinliklerden önce ve sonraki hallerinin birbirleriyle kıyaslarında zayıf bir anlamlılık olduğunu göstermektedir. Cohen's d ,449 değeri ise bu zayıf anlamlılığın etki gücünün önemli atfedilen orta büyüklükte olduğu bilgisini sunmaktadır.

2) Konuşma öz yeterlik (KÖY) değişkenine ait; deney ve karşılaştırma grupları toplam puan farklarının sonuçları (D) 8,00 ve (K) -5,24'tür. Zıt yönde oluşan farklılıkların anlamlılık puanı olarak elde edilen ,003 değeri, iki grubun da etkinliklerden önce ve sonraki hallerinin birbirleriyle kıyaslarında anlamlılık olduğunu göstermektedir. Cohen's d ,819 değeri ise bu anlamlılığın etki gücünün büyük seviyede olduğu bilgisini sunmaktadır.

3) Konuşma kaygısı (KK) değişkenine ait; deney ve karşılaştırma grupları toplam puan farklarının sonuçları (D) -3,07 ve (K) 1,24'tür. Zıt yönde oluşan farklılıkların anlamlılık puanı olarak elde edilen ,008 değeri, iki grubun da etkinliklerden önce ve sonraki hallerinin birbirleriyle kıyaslarında anlamlılık olduğunu göstermektedir. Cohen's d -,685 değeri ise bu anlamlılığın etki gücünün önemli atfedilen orta seviyede olduğu bilgisini sunmaktadır.

4) Sosyokültürel uyum (SU) değişkenine ait; deney ve karşılaştırma grupları toplam puan farklarının sonuçları (D) -2,07 ve (K) 2,36'dır. Zıt yönde oluşan farklılıkların anlamlılık puanı olarak elde edilen ,085 değeri, iki grubun etkinliklerden önce ve sonraki hallerinin birbirleriyle kıyaslarında anlamlılık oluşturmadığını göstermektedir.

Bağımlı t-testleriyle grupların müdahaleden önceki ve sonraki durumları saptanabilmekte fakat kendi içlerindeki bu değişimin birbirleriyle kıyası yapılamamaktadır. Bunun haricinde gruplardan elde edilen sontest puanları, onların durumluk farklarını hesaba katmaktadır. Bu sorunsal, araştırma hipotezlerine dair nihai değerlendirmelerin saptanmasında bir açık oluşturmaktadır. Bu açığı kapatmak için öncelikle her iki grubun testlerden elde ettikleri farklar kendi içlerinde hesaplanarak ortalamaları alınmıştır. Böylelikle grupların öntest ve sontest arasındaki test değişimleri tespit edilmiştir. Nihai değerlendirme için bu veriler bu kez bağımsız t-testi ile birlikte sontest olarak karşılaştırılmıştır.

Bu açıdan bakıldığında araştırmanın bağımsız değişkeni (kültürel etkileşim etkinlikleri), nihai olarak iki grup arasında, konuşma öz yeterlik (KÖY) inancı ve konuşma kaygısı (KK) açısından orta ve yüksek düzeyde etki gücüne sahip anlamlı farklılıklar

oluşturmuştur. Buna karşılık konuşma motivasyonu (KM) değişkeninde zayıf bir anlamlılık oluşturmakla birlikte sosyokültürel uyum (SU) değişkeninde herhangi bir anlamlılığa oluşturmamıştır.

5.2.4. Üst Deney (ÜD) ve Alt Deney (AD) Gruplarının Toplam Puan Farklarına Dair Sonuçlar

1) Konuşma motivasyonu (KM) değişkenine ait; üst deney ve alt deney grupları toplam puan farklarının sonuçları (ÜD) 7,11 ve (AD) -0,33'tür. Zıt yönde oluşan farklılıkların anlamlılık puanı olarak elde edilen ,024 değeri, iki grup arasında anlamlılık olduğunu göstermektedir. Cohen's d 1,009 değeri ise bu anlamlılığın etki gücünün büyük seviyede olduğu bilgisini sunmaktadır.

2) Konuşma öz yeterlik (KÖY) değişkenine ait; üst deney ve alt deney grupları toplam puan farklarının sonuçları (ÜD) 10,33 ve (AD) 2,88'dir. Olumlu yönde oluşan farklılıkların anlamlılık puanı olarak elde edilen ,164 değeri, iki grup arasında anlamlılık olmadığını göstermektedir.

3) Konuşma kaygısı (KK) değişkenine ait; üst deney ve alt deney grupları toplam puan farklarının sonuçları (ÜD) -4,80 ve (AD) 0,37'dir. Zıt yönde oluşan farklılıkların anlamlılık puanı olarak elde edilen ,028 değeri, iki grup arasında anlamlılık olduğunu göstermektedir. Cohen's d -,979 değeri ise bu anlamlılığın etki gücünün büyük seviyede olduğu bilgisini sunmaktadır.

4) Sosyokültürel uyum (SU) değişkenine ait; üst deney ve alt deney grupları toplam puan farklarının sonuçları (ÜD) -5,70 ve (AD) 2,87'dir. Zıt yönde oluşan farklılıkların anlamlılık puanı olarak elde edilen ,041 değeri, iki grup arasında anlamlılık olduğunu göstermektedir. Cohen's d -,900 değeri ise bu anlamlılığın etki gücünün büyük seviyede olduğu bilgisini sunmaktadır.

Yarı deneysel desenlerde araştırmanın hipotezlerinin nihai olarak değerlendirilmesinde, deney grubunun müdahalelere istenilen düzeyde dâhil olması çok önemlidir. Araştırmanın sınırlılıklarında belirtildiği ve bulgularda da yer aldığı üzere deney grubundaki öğrencilerin etkinliklere katılımları farklılık göstermektedir. Bu durum, elde edilen verilerin araştırmanın amacını ölçmesi konusunda zorluk oluşturabileceği anlamına gelir. Söz konusu analizler ise öğrencilerin çoğunun etkinliklerin en az yarısına

katılması durumunda, araştırmada ne gibi sonuçların oluşacağı hakkındaki yordamaları mümkün kılmaktadır.

Bu açıdan bakıldığında araştırmanın bağımsız değişkeni (kültürel etkileşim etkinlikler), deney grubunun üst ve alt grupları arasında, konuşma motivasyonu (KM), konuşma kaygısı (KK) ve sosyokültürel uyum (SU) değişkenleri açısından yüksek düzeyde etki gücüne sahip anlamlı farklılıklar oluşturmuştur. Buna karşılık konuşma öz yeterlik (KÖY) değişkeninde herhangi bir anlamlılığa ulaşılmamıştır. Bu sonuç bizlere etkinliklere katılımların sağlanması durumunda konuşma öz yeterlik (KÖY) değişkeni haricindeki tüm değişkenlerde ciddi sonuçların elde edilebileceği ve mevcut anlamlı ilişkilerin ve etki güçlerinin daha da yüksek sonuçlarla ilişkilendirebileceğine dair yordama sunmaktadır. Böylelikle araştırmanın hipotezlerine dair gizil sonuçlar okunabilmektedir.

Tablo 5.1 Değişkenlerin Testlere Göre Değerlendirilmesi

	(D-K) Sontestleri	(D) Öntest- Sontestleri	Toplam Puan Farkları (D-K)	(DÜ-DA) Toplam Puan Farkları
Konuşma Motivasyonu	✗	☑(Orta)	? (Zayıf)	☑(Yüksek)
Konuşma Öz Yeterlik	☑(Orta)	☑(Orta)	☑(Yüksek)	✗
Konuşma Kaygısı	✗	☑(Orta)	☑(Orta)	☑(Yüksek)
Sosyokültürel Uyum	✗	✗	✗	☑(Yüksek)

Araştırmanın amaçları olarak kültürel etkileşim etkinliklerinin bağımlı değişkenler KM, KÖY, KK, SU değişkenlerine etkisinin tespit edilmesi belirlenmişti. Her ne kadar araştırmacı tarafından nötr konumda hipotezler yazılsa da alanyazın gereği bu değişkenlerin olumlu yönde, anlamlı sonuçlar vermesi beklenmektedir. Yapılan çoğul analizler ve nihai değerlendirmeler sonucunda;

- 1) Kültürel etkileşim etkinlikleri, konuşma öz yeterlik inancı (KÖY) değişkeninde olumlu yönde, önemli büyüklükte ve anlamlı sonuçlar sunmaktadır.
- 2) Kültürel etkileşim etkinlikleri, konuşma kaygısı (KK) değişkeninde olumlu yönde, önemli büyüklükte ve anlamlı sonuçlar sunmaktadır.
- 3) Kültürel etkileşim etkinlikleri, konuşma motivasyonu (KM) değişkeninde olumlu yönde, orta büyüklükte ve yeterli olmayan gizil sonuçlar sunmaktadır.

- 4) Kültürel etkileşim etkinlikleri, sosyokültürel uyum (SU) değişkeninde olumlu yönde, orta büyüklükte ve anlamsız gizil sonuçlar sunmaktadır.

Konuşma  z yeterlik inancı (KÖY) ve konuşma kaygısı (KK) değişkenlerinde oluşan etkiler, kültürel etkileşim etkinliklerinin bir aylık zaman diliminde ve deney grubunun yaklaşık yarısının katılması sonucunda oluşmuştur. Etkinliklere katılımın daha çok olduğu ve daha geniş zaman diliminde yapılacak olan kültürel etkileşim etkinlikleri ile birlikte var olan sonuçların daha da kuvvetleneceği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu durum müdahalenin söz konusu iki değişkende başarılı olduğu sonucunu vermektedir.

Konuşma motivasyonu (KM) değişkeninde olumlu yönde değişimler meydana gelmiştir. Bu değişimler, deney grubunun kendi içinde ve üst-alt grup olarak bölündüğü testlerde önemli etkiler sunmuştur. Bununla birlikte desen gereği karşılaştırma grubunun da dâhil edilmesiyle, iki grup arasındaki toplam puan farklarında ,056'lık zayıf bir anlamlılık tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra 1,009'luk deney üst ve alt grubu etki gücü hesaba katıldığında etkinliklere öğrencilerin daha çok katılım yaptığı bir senaryoda ,056'lık değerin ,050'nin altına düşmesi ve en az orta büyüklükte anlamlı farklılık oluşturması tahmin edilebilir. Bu gizil sonuçları derlemek gerekirse; kültürel etkileşim etkinlikleri, konuşma motivasyonu (KM) değişkeninde gizil anlamda kısmen başarılı görünmesine rağmen çalışmanın temel sonuçları gereği yetersiz kalmıştır.

Sosyokültürel uyum (SU) değişkeninde olumlu yönde değişimler meydana gelmiştir. Deney  st ve alt gruplarında -,041 anlamlılık ve -,900 büyük etki gücü değerlerinde ise etkinliklere katılanlarla katılmayan deney grubu üyelerinin değişkendeki sonuçlara etki ettiği görülmektedir. Buna karşılık, gizil değerlendirme yapıldığı takdirde bile daha geniş zaman diliminde, daha çok katılımcıyla müdahalelerin yapılması sonucu var olan sonuçların yeterli düzeyde anlamlı sonuç verememesi muhtemeldir. Çünkü bir öğrencinin hedef dili kültürünü bilmesi, benimseyeceği anlamına gelmemektedir. Bu açıdan kültürel etkileşim etkinliklerinin sosyokültürel uyum (SU) değişkeninde yetersiz sonuçlar vermesiyle birlikte farklı çalışmalarda deney grubunun özelliklerine göre çift yönde zıt bir önermenin kurulmasını da akıllara getirmiştir.

Tüm bunların haricinde unutulmamalıdır ki duyuşsal boyutların birbirleri arasında belli bir ilişki mevcuttur. Uyum (adaptasyon) gibi duyuşsal boyutların normal değişimini gözlemlemek daha uzun vade alabilirken öz yeterlik inancı gibi duyuşsal boyutlar nispeten daha kısa sürede tespit edilebilir. Bazı  ğrenciler bayram, tören gibi büyük gruplu etkinliklerde kendisini daha rahat hissedebilirken bazıları kişilik özellikleri gereği

daha kaygılı hissedebilir. Öğrencilerin, arkadaşlarının olmaması veya katılım azlığı gibi sebeplerle etkinliklere katılmak istememesi kaygı ve tutum hakkında ipucu vermektedir. Bu açıdan kültürel etkileşim etkinliklerinin, çeşitli ve kapsamlı kategorilerle ele alınmasının yanı sıra bireysel, küçük ve büyük grup olarak da ayrılması, hakiki etkilerin saptanmasında önemli katkılar sağlayarak müdahalelerin geçerlik güvenirliğini artıracaktır.

Akdağ (2021), konuşma becerisinin verimliliği için kültür ve sanatın da dâhil olduğu birçok etkenin önemli olduğunu vurgulamıştır. Kıymaz ve Doyumğaç (2019) çalışmalarında, konuşmanın zihinsel boyutunda genel etkenlerden biri olarak kültürün yer aldığını ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz konusu kültürle birlikte diğer etkenlerin ele alındığı stratejilerin gelişmesini önermektedir. Seyedi (2020) çalışmasında, dil öğretiminde kültürün önemli olduğunu, sosyokültürel farklılıklara saygı duyulması gerektiğini, aksi durumda uyum sorununun yaşanmasını ve akabinde gelişecek olan olumsuz tutum, kaygı gibi sonuçların akademik başarıları da etki edebileceğini belirtmektedir. Yolcusoy ve Çetinkaya (2021) çalışmalarında, kültürel farklılıkların konuşma kaygısını artırabileceğini, konuşma kaygısının ise tutum, güdü, özyeterlik gibi boyutlarla ilişki dâhilinde olduğunu belirterek bütüncül bir etkiye işaret etmektedir.

Alanyazın incelendiğinde (Kalenderoğlu, 2022; Tosun ve Yüksel, 2022; Karataş, 2021; İşcan, 2020; Güleç ve Ömeroğlu, 2020; Şengül, 2020; Seçkin, 2020, Kalfa, 2020; Hamzadayı, 2019; Akın, 2019; Gün ve Şimşek, 2019; Varışoğlu ve Varışoğlu 2018; Yiğit, 2017) kültür odaklı yaklaşımın, yabancı dil öğrenme sürecinde olumlu anlamda; motivasyon (güdülenme), öz yeterlik inancı, tutum, algı, inançlar, adaptasyon (uyum) vb. duyuşsal boyutlar ve becerilerde sağlayabileceği olumlu anlamda fayda belirtilirken; kaygı, önyargı, dayatma, manipülasyon, fikir empozisi gibi duyuşsal boyut ve kavramlarda ise istendik düzeyde etkiye sahip olabileceği belirtilmektedir.

Araştırmada etkisi ölçülen (bağımsız değişken) kültürel etkileşim etkinliklerinin, (bağımlı değişkenler) konuşma öz yeterlik inancı ve konuşma kaygısı üzerinde olumlu anlamda istendik sonuçlar verdiği, araştırmanın sınırlılıkları gereği konuşma motivasyonu üzerine etkilerin yetersiz kaldığı ve konuşma becerisinden bağımsız olarak genel anlamda etkisi ölçülen sosyokültürel uyum değişkenine ise anlamlı düzeyde etki etmediği ve okumaların aksine, çeşitli değişken özellikleri ele alındığında tek yönde olumlu sonuçların yanı sıra çift yönde olumsuz sonuçların da oluşabileceğine dair elde edilen sonuçlar alanyazına (literatür) bir ilk olarak kazandırılmıştır.

5.3. Öneriler

Araştırma sonucunda genel olarak sunulan öneriler şu şekildedir:

- ✚ Genelde eğitim, özelde ise yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı gereği yarı deneysel desende uygulanabilecek araştırmaların genellenebilmesi adına Türkiye’de belirgin farklılık gösteren her bir kültürel bölgede benzeri çalışmalar, farklı duyuşsal boyutlar ve dört temel dil becerileri kapsamında yapılmalıdır.
- ✚ Deneysel desenin yanı sıra konu hakkında, nitel veri toplama araçlarıyla kuvvetlenebilecek karma desen ve eğitim alanında önemli görülen eylem araştırmaları planlanmalı ve desteklenmelidir.
- ✚ Öğrencilerin kültürel uyumları açısından öğrenimlerinden önce kültürel unsurların da dâhil edildiği ihtiyaç analizleri uygulanmalıdır. Böylelikle öğrencilerin öğrenim göreceği kuruma, yapılması gereken kültürel etkileşimlere dair ön bilgi sağlanabilir.
- ✚ Kültürel etkileşim etkinliklerine katılımı sürekliliğin azami derecede sağlanması ve ele alınan duyuşsal boyutlardaki değişimin daha net ve hassas biçimde ölçülerek geçerlik – güvenilirliğin artması adına geniş vadeli, seviyelere göre düzenlenmiş kültürel etkileşim etkinlikleri hazırlanmalıdır.
- ✚ Bir başka açıdan kültürel etkileşim etkinliklerinin uygulanmasında, geçerlik – güvenilirlik düzeylerini artırmak ve hakiki etkileri saptamak amacıyla çeşitli ve kapsamlı kategorilerin yanı sıra bireysel / küçük ve büyük grup sınıflandırılmaları da yapılmalıdır.
- ✚ Duyuşsal boyutların niteliği gereği, çalışma gruplarını oluştururken öğrencilerin sahip olduğu kültürel bölge, cinsiyet, dil seviyeleri gibi sınıfsal değişkenlerin yanı sıra kültürel duyarlıklar vb. değişkenlerin ölçümleri de araştırmaya dâhil edilmelidir.
- ✚ Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan kurumlarda uygulanan ve geliştirilmekte olan müfredat / programlarda kültürel odaklı yaklaşımın sadece kitaplarla kalmaması adına, haftada bir gün olmak üzere kültürel etkileşim etkinlikleri yer almalıdır ve uygulayıcılar / araştırmacılar bu konu hakkında desteklenmelidir.

KAYNAKLAR

- Akçay, A. (2019). Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni. M. N. Kardaş (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi*. (7. b.) içinde (s.155-176). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akdağ, E. (2021). Konuşma eğitimi. G. Aytaş (Ed.), *Türkçe eğitiminde anlama ve anlatma becerileri*. (4. b.) içinde (s. 113-126). Akçağ Yayınları.
- Akın, E. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kültürlerarasılık. İ. Erdem, B. Doğan ve H. Altunkaya (Ed), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi*. (10. b.) içinde. (s.223-240). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akşit-Aşık, N. ve Gökçe, F. (2019). Yabancı dil konuşma kaygısını etkileyen faktörler: Turizm lisans öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 202-219.
- Aktan, C. C. ve Tutar, H. (2007). Bir sosyal sabit sermaye olarak kültür. *Pazarlama ve İletişim Kültürü Dergisi*, 6 (20), 1-11.
- Altın, M. (2018). *Kuantum öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde konuşma becerisi, konuşma kaygısı ve öz-yeterliği üzerindeki etkisi*. [Doktora tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi].
- Altunbay, M. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarasılık. Ü. Şen (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. (9. b.) içinde (s. 192-208). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Altunkaya, H. (2017). Konuşma ile ilgili temel kavramlar. A. Akçay ve S. Baskın (Ed), *Etkinliklerle hafta hafta konuşma eğitimi*. (2. b.) içinde (s. 25-56). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ankara Üniversitesi TÖMER. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı. Ankara Üniversitesi Basımevi.

- Arslangilay, A. S. (2019). Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi ve Tamamlayıcı Kitap. Ü. Şen (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. (3. b.) içinde (s. 41-65). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ateş, E. (2020). *Küreselleşmenin çokkültürlülük ve çokdillilik üzerine yansımaları* [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi].
- Avrupa Konseyi. (2021). Diller için Avrupa ortak başvuru metni; öğrenme, öğretme ve değerlendirme, tamamlayıcı cilt, (çev. MEB Komisyonu). Pozitif Matbaa.
- Aydın, G. (2020). Kültür öğretiminin temel kavramları. G. Aydın (Ed.), *Yabancı/ikinci dil öğretiminde kültür ve kültürel etkileşim*. (1. b.) içinde (s.1-50). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye’de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aytan, T. ve Güneş, G. (2020). Konuşmanın fiziksel ve zihinsel unsurları. M. Kardaş (Ed.), *Konuşma eğitimi* (3. b.) içinde (s. 63-79). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bağlı, M. ve Özensel, E. (2013). *Çokkültürlü vatandaşlık: Kanadalı Türklerin aidiyet çabaları ve değer yapıları*. Çizgi Kitabevi.
- Baki-Pala, Ç. (2022). Avrupa Konseyi: İnsan hakları, hukukun üstünlüğü ve çoğulcu demokrasiyi geliştirmek için eğitim. Y. Kabapınar ve F. Kabapınar (Ed), *Dünyadaki eğitim temelli sivil toplum kuruluşları*. (24. b.) içinde (s. 127-146). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2020). “Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı” üzerine. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (2), 173-198.
- Bars, M. (2020). Eğitimin kültürel temelleri ve işlevleri. M. Güçlü (Ed.), *Eğitim antropolojisi* (4. b.) içinde (s. 68-77). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Barutçugil, İ. (2011). *Kültürlerarası farklılıkların yönetimi*. Kariyer Yayıncılık.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2017). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Bataklar, S. (2015). *Avrupa Birliği çok dillilik politikası'nın Avrupa Yükseköğretim Alanı'ndaki geçerliliği, uluslararasılaşma ve Maastricht Üniversitesi örneği* [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi].
- Bozkurt, B. Ü. (2019). Konuşmanın zihinsel ve fiziksel temelleri. G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve eğitimi* (3. b.) içinde (s. 43-68). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2020). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Canlı, M. D. (2020) Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde kültür aktarımı. O. Köksal (Ed.), *Yabancı dil öğretimi ve kültür* (2. b.) içinde (s. 22-38). Pegem Akademi Yayıncılık Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çev. Ed.). ve M. Bursal (Çev). Nicel yöntemler. (s. 155-181) içinde. Eğiten Kitap.
- Değirmenci, H. (2022). Kültür ve dil kavramları. M. Güneş ve H. Güneş (Ed), *Kültür ve dil* (1. b.) içinde (s. 7-24). Eğitim Yayınevi.
- Demirci, Ç. (2020). Küreselleşme tartışmaları bağlamında eğitim. Z. N. Nahya (Ed.), *Eğitim antropolojisi: Sosyal, kültürel, linguistik ve etnografik boyutlarıyla eğitim*. (11. b.) içinde (s. 219-245). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Develi, H. (2013). *Dil doktoru: Dile ve Türkçeye dair yazılar*. Kesit Yayınları.
- Doğan, B. (2007). *Örgüt kültürü*, Beta Yayım.
- Doğan, F. N. (2024). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı, konuşma motivasyonu, konuşma öz yeterliği ile etkili iletişim becerilerine yönelik algıları arasındaki ilişki*. [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi].

- Doğan, S. (2016). *Paşaoğlu Konağı ve Etnografya Müzesi* [Fotoğraf]. Flickr. <https://www.flickr.com/photos/sinandogan/27640502520/>
- Doğan-Kahtalı, B. ve Cayhan, C. (2020). Konuşma kaygısı ve çözüm yolları. M. Kardaş (Ed.), *Konuşma eğitimi* (8. b.) içinde (s. 173-180). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dolmacı, M. (2020) Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni ve kültür. O. Köksal (Ed.), *Yabancı dil öğretimi ve kültür* (5. b.) içinde (s. 77-90). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dölek, O. (2021). *Konuşma başarımının ve konuşmanın duyuşsal niteliklerinin kültürel sermaye açısından incelenmesi*. [Doktora tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi].
- Dölek, O. ve Arıcı, M. A. (2021). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenler için konuşma motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Language Academy*, 9 (3), 190-206.
- Erdem, İ. (2017). Konuşma ve konuşmanın unsurları. F. Temizyürek, İ. Erdem ve M. Temizkan (Ed), *Konuşma eğitimi: Sözlü anlatım*. (3. b.) içinde (s. 47-78). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ergin, M. (2013). *Türk dil bilgisi*. Bayrak Basım.
- Erkılıç, T. A. (2022). *Pedagojik, sosyal, ekonomik ve politik yönleriyle eğitim: Eğitim sosyolojisi*. Anı Yayıncılık.
- Eyüp, B. (2021). Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı Metni (CEFR) ve diğer öğretim programları. E. Aktaş ve V. Halitoğlu (Ed), *Etkinlik temelli yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (10. b.) içinde (s. 239-259). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Fişekçioğlu, A. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürle ilgili sorunlar. E. Boylu (Ed.), *Soru ve cevaplarla yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. (23. b.) içinde (s.111-114). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Göçen, G. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma (sözlü iletişim, etkileşim ve üretim) E. Aktaş ve V. Halitoğlu (Ed), *Etkinlik temelli yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (6. b.) içinde (s. 121-157). Nobel Akademi Yayıncılık.

- Göçer, A. (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili*, 729 (1), 50-57.
- Güleç, İ. ve Ömeroğlu, E. (2020). *Yabancılar Türkçe öğretiminde kültür etkileşimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gün, M. (2020). Yabancılar Türkçe öğretimi kitaplarında kültürel içerik ve görseller. G. Aydın (Ed.), *Yabancı/İkinci dil öğretiminde kültür ve kültürel etkileşim*. (6. b.) içinde (s. 173-198). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gün, M. ve Şimşek, R. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kültürlerarasılık. M. N. Kardaş (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi*. (12. b.) içinde (s. 277-291). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güven, İ. (2018). *Türk eğitim tarihi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güvenç, B. (1979). *İnsan ve kültür*. Remzi Kitapevi.
- Güzel, A. Ve Barın, E. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Akçağ Yayınları.
- Hamzadayı, E. (2019). Konuşmaya ilişkin duyuşsal nitelikler. G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve eğitimi* (5. b.) içinde (s. 89-101). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Herzfeld, M. (2012). *Antropoloji: Kültürde ve toplumda teorik uygulama*. (1. Baskı). (B. Toksöz, Çev.). Say Yayınları (2001).
- İlhan, M., Güler, N. ve Taşdelen-Teker, G. (2020). Nicel veri toplama araçları. B. Oral, ve A. Çoban (Ed), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. (4. b.) içinde (s. 77-114). Pegem Akademi Yayıncılık.
- İşcan, A. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin sorunlarına ilişkin bir değerlendirme. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 5 (1), 119-138.
- Kahraman Sağra Fındık Müzesi. [@kahramansagrafindikmuzesi]. (2024, Haziran 8) “Ordu Üniversitesi TUYAM öğrencilerine ziyaretlerinden dolayı teşekkür ederiz.” [Fotoğraf]. Instagram.
https://www.instagram.com/p/C79Q8ZvIuNz/?img_index=6

- Kahveci, G. Y. (2021). *Hollanda'daki Türkler: Sosyo-kültürel temaslar ve kültürleşme süreçleri*. Siyasal Kitabevi.
- Kalenderoğlu, İ. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımı, kültürel etkileşim, sözlü-yazılı edebiyat ürünlerinin kullanımı. E. Boylu (Ed.), *Soru ve cevaplarla yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. (47. b.) içinde (s. 255-260). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kalfa, M. (2020) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürel unsurların önemi. H. Karatay (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı*. (4. b.) içinde. (s.111-121). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kamer, S. T. (2020). Antropolojik açıdan eğitim ve eğitim antropolojisinin temel kavramları. M. Güçlü (Ed.), *Eğitim antropolojisi* (3. b.) içinde (s. 46-63). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaplan, M. (1983). *Kültür ve dil*. Dergâh Yayınları.
- Kara, A. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan program ve ders kitaplarının karşılaştırılması*. [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi].
- Karaca, Ş. ve Gümüş, N. (2018). *Kültür ve tüketim*. Gazi Kitabevi.
- Karataş, P. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürel etkileşim. E. Aktaş ve V. Halitoğlu (Ed), *Etkinlik temelli yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (14. b.) içinde (s. 321-346). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kardaş, M. N. ve Kardaş, N. (2020). Konuşma eğitimiyle ilgili temel bilgiler. M. N. Kardaş (Ed.), *Konuşma eğitimi*. (1. b.) içinde (s. 1-24). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kardaş, N. M. ve Koç, R. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. M. N. Kardaş (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi*. (15. b.) içinde (s.343-363). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kasapoğlu-Akyol, P. (2020). Kültüre ilişkin kavramlar ve özellikleri. Z. N. Nahya (Ed.), *Eğitim antropolojisi: Sosyal, kültürel, linguistik ve etnografik boyutlarıyla eğitim*. (3. b.) içinde (s. 47-66). Nobel Akademik Yayıncılık.

- Kasır, H. A. (1993). *Kültür bilinci*. Düşün Yayıncılık.
- Kaya, M. ve Kardaş, M. N. (2019). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı -1- 2016, 2017 Türkçe Öğretim Programları (MEB. (4. b.) içinde (s. 83-104). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kıymaz, M. S. ve Doyumğaç, İ. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel kavramlar ve kurumlar. (3. b.) içinde (s. 43-74). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kineşçi, E. (2020). Okul antropolojisi. Z. N. Nahya (Ed.), *Eğitim antropolojisi -sosyal, kültürel, linguistik ve etnografik boyutlarıyla eğitim-* (9. b.) içinde (s. 169-195). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Komasyon (2019). *Pedagojik formasyon için eğitimde program geliştirme*. Anı Yayıncılık.
- Korkmaz, Z., Ercilasun, A.B., Gülensoy, T., Parlatur İ., Zülfikat, H. ve Birinci, N. (2015). *Türk dili ve kompozisyon*. Ekin Basım.
- Kulak-Gökçe, S. (2020). Popüler kültür ve kitle iletişimi. Z. N. Nahya (Ed.), *Eğitim antropolojisi: Sosyal, kültürel, linguistik ve etnografik boyutlarıyla eğitim*. (7. b.) içinde (s. 141-167). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Marcus, G. E. ve Fischer, M. M. J. (2018). *Kültürel eleştiri olarak antropoloji: İnsan bilimlerinde deneysel bir an*. (2. Baskı). (B. Cezar, Çev.). Koç Üniversitesi Yayınları (1999).
- Melanlıoğlu, D. ve Demir, T. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (3), 389-404.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2001). Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme – Öğretme – Değerlendirme.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). Yabancılar Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) 1. Seviye Kurs Programı.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). Yabancılara Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) 2. Seviye Kurs Programı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). Yabancılara Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) 3. Seviye Kurs Programı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). Yabancılara Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 1. Seviye Kurs Programı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). Yabancılara Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 2. Seviye Kurs Programı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). Yabancılara Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 3. Seviye Kurs Programı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). Yabancı Diller Türkçe A2 Seviyesi Kurs Programı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). Yabancı Diller Türkçe B1 Seviyesi Kurs Programı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme, Tamamlayıcı Cilt.
- Mutlu, H. H. ve Şet, G. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan c1 seviye ders kitaplarındaki kültür unsurlarının incelenmesi (Gazi Yabancılar için Türkçe – İstanbul Yabancılar için Türkçe). *Dil Dergisi*, 1 (171), 91-108.
- Münüsoğlu, H. (2020). Eğitimin kültürel temelleri. Z. N. Nahya (Ed.), *Eğitim antropolojisi -sosyal, kültürel, linguistik ve etnografik boyutlarıyla eğitim-* (8. b.) içinde (s. 151-166). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Nahya, Z. N. (2020). Giriş: Sosyal ve kültürel antropoloji çerçevesinde tarih, yerliler ve eğitim. Z. N. Nahya (Ed.), *Eğitim antropolojisi: Sosyal, kültürel, linguistik ve etnografik boyutlarıyla eğitim*. (1. b.) içinde (s. 2-23). Nobel Akademik Yayıncılık.

- Ordu Büyükşehir Belediyesi. (2024, Mayıs 4). OBBKT yeni oyun ile sezonu talandırtıyor. <https://www.ordu.bel.tr/Haber/47350/obbkt-yeni-oyun-ile-sezonu-taclangdiriyor>
- Özen, F. (2020). Kùltürler arası farklılaşma, eğitim ve öğrenme M. Güçlü (Ed.), *Eğitim antropolojisi* (5. b.) içinde (s. 80-96). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özen, Y. Z. (2024). “Yabancı / ikinci dil öğretiminde kùltür ve kùltürel etkileşim” adlı eser üzerine. *Bezgek Yabancılar Türkçe öğretimi dergisi*, 3 (2), 146-153.
- Pehlivan, A. ve Aydın, İ. S. (2019). Konuşma hataları. G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve eğitimi* (9. b.) içinde (s. 171-186). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ramsey, P. G. (2018). Çok kùltürlü okullar ve sınıflar. T. Güler-Yıldız (Çev. Ed.) ve Ü. Alan (Çev). *Çeşitliliklerin olduğu bir dünyada öğrenme ve öğretim: Çocuklar için çok kùltürlü eğitim*. (1. baskı, s. 1-66) içinde. Anı Yayıncılık. (2015, 4. baskı).
- Robson C (2017) *Bilimsel araştırma yöntemleri: Gerçek dünya araştırması*. (Ş. Çınkır ve N. Demirkasımoğlu, Çev. Ed.). ve N. Demirkasımoğlu (Çev). Nitel verinin analizi ve yorumlanması. (s. 535-569) içinde. Anı Yayıncılık.
- Robson, C. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Gerçek dünya araştırması*. (Ş. Çınkır ve N. Demirkasımoğlu, Çev. Ed.). ve C. D. Doğan ve A. Yıldırım (Çev). Gözleme dayalı yöntemler. (s.363-394) içinde. Anı Yayıncılık.
- Sallabaş, M. E. (2013). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için konuşma öz yeterlik ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (36), 261-270.
- Saydı, T. (2013). Avrupa birliği vizyonuylak ikidillilik, çokdillilik ve eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (28), 269-283.
- Sayım, F. (2021). *Sosyal Bilimlerde Araştırma ve Tez Yazım Yöntemleri: Konu Tespiti - Süreç Yönetimi - Tez Yazımı*. (4. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Seçkin, H. (2020). Yabancı dil öğretiminde kùltürün rolü ve aktarımı. O. Köksal (Ed.), *Yabancı dil öğretimi ve kùltür* (8. b.) içinde (s. 131-142). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Seyedi, G. (2020). Kùltürlerin karşılaşma alanı olarak dil öğretim ortamları. G. Aydın (Ed.), *Yabancı/ikinci dil öğretiminde kùltür ve kùltürel etkileşim*. (8. b.) içinde (s. 243-268). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sezgin, H. (2020) Kùltürlerarası farkındalık ve iletişim edinci. O. Köksal (Ed.), *Yabancı dil öğretimi ve kùltür* (9. b.) içinde (s. 143-154). Pegem Akademi Yayıncılık.
- şahin, A. (2020). Konuşma eğitimi. H. Akyol ve A. şahin (Ed), *Türkçe öğretimi*. (5. b.) içinde (s.103-127). Pegem Akademi Yayıncılık.
- şeker, B. D. ve Akman, E. (2016). Uluslararası öğrencilerin psikolojik ve sosyokùltürel süreçleri. *Cukurova Medical Journal* 41 (3), 504-514.
- şengül, K. (2020) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde motivasyon, öz yeterlik, kaygı ve tutum. H. Karatay (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı*. (3. b.) içinde. (s.81-109). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tanrikulu, M. (2022). *Coğrafya ve kùltür: Mekân-kùltür-tarih-coğrafi işaret*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taşpınar, M. (2017). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamalı nicel veri analizi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Temur, N ve Altınkaya-Duman, A. (2020). Dil düzeylerine göre sosyokùltürel bilgilerin belirlenmesi ve sunumu. G. Aydın (Ed.), *Yabancı/ikinci dil öğretiminde kùltür ve kùltürel etkileşim*. (4. b.) içinde (s.121-155). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tezcan, M. (2016). *Sosyolojiye giriş*. Anı Yayıncılık.
- Tosun, M. ve Doğan, C. (2022). *Kùltürlerarasılık & yabancı dil öğretimi*. Paradigma Akademi Yayıncılık.
- Tosun, M. ve Yüksel, D. (2022). Yabancı dil öğretim yöntemleri ve kùltürlerarasılık. M. Tosun ve C. Doğan (Ed), *Kùltürlerarasılık & yabancı dil öğretimi* (1. b.) içinde. (s. 5-35). Paradigma Akademi Yayıncılık.

- Tosuncuoğlu, İ. ve Köksal, O. (2020) Yabancı dil öğretimi ve kültür: Anadil kültürü mü? Hedef dil kültürü mü? O. Köksal (Ed.), *Yabancı dil öğretimi ve kültür* (3. b.) içinde (s. 39-57). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Turhan, M. (2006). *Kültür değişimleri*. Çamlıca Yayınları.
- Tümertekin, E. ve Özgüç, N. (2017). *Beşeri coğrafya: İnsan, kültür, mekân*. Seçkin Yayıncılık.
- Türe, H. (2020). Kültürel mirasın gelecek kuşaklara aktarılması. A. S. Bilgili (Ed.), *Türk kültür coğrafyası*. (11. b.) içinde (s. 372-394). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu (2023). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkdoğan, O. (2011). *Türk toplumunun kültürel dinamikleri*. Kum Saati Yayınları.
- Türkiye Maarif Vakfı. (2020). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı. Matsis Matbaa.
- Türkiye Maarif Vakfı. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı. Bayem Ajans.
- Uluç, N. (2022). Ortaokul seviyesinde kullanılan Almanca ders kitabı ‘Logisch A2’de kültürlerarasılık. M. Tosun ve C. Doğan (Ed), *Kültürlerarasılık & yabancı dil öğretimi* (5. b.) içinde. (s. 85-106). Paradigma Akademi Yayıncılık.
- Ünal, E. ve Demirtaş, E. A. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. H. Akyol ve A. Şahin (Ed), *Türkçe öğretimi*. (15. b.) içinde (s. 392-407). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ünalan, Ş. (2014). *Dil ve kültür*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Varışoğlu, B. (2018). Yabancı dil öğrenme motivasyonu. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. (3. b.) içinde. (s.57-73). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Varışoğlu, M. C. ve Varışoğlu, B. (2018). Yabancı dil öğrenme kaygısı. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. (4. b.) içinde. (s.77-90). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Yatkın-Bozkurt, Ş., Özen, F. ve Altunbay, M. (2020). Küreselleşme, kültürel etkileşim, kültürel okuryazarlık ve eğitim. M. Güçlü (Ed.), *Eğitim antropolojisi* (8. b.) içinde (s. 142-157). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yeşil, Y. (2020). Halk edebiyatı ve kimlik ilişkisi. H. Beşirli ve Z. S. Tekten-Aksürmeli (Ed.), *Kültür ve kimlik: Disiplinlerarası yaklaşımlar*. (12. b.) içinde (s. 2239-239). Siyasal Kitapevi.
- Yeşilyurt, E. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitapları. Ü. Şen (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. (8. b.) içinde (s. 168-190). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, M. Y. (2020). Türkçe eğitiminde konuşma eğitimi. A. Z. Güven (Ed.), *Türkçe eğitime genel bir bakış*. (4. b.) içinde (s. 65-79). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yiğit, M. (2017). *Kültürel etkileşim bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Hiper Yayın.
- Yolcusoy, Ö. ve Çetinkaya, G. (2021). Sorularla konuşma eğitimi. Ö. T. Kara (Ed.), *Sorularla Türkçe eğitimi*. (4. b.) içinde (s.115-161). Asos Yayınları.
- Yürük, N. (2020) Yabancı dil öğretiminde kültürlerarası iletişim becerilerinin edinimi. O. Köksal (Ed.), *Yabancı dil öğretimi ve kültür* (6. b.) içinde (s. 91-107). Pegem Akademi Yayıncılık.

EKLER

Ek 1. Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği Özel İzin Belgesi

Ynt: Yüksek Lisans Tezi İçin Ölçek İzni Talebi

 **Deniz Melanlıoğlu** 
28.05.2024 21:33 

Kime: Tahacan Karahüseyin

Sayın Karahüseyin,

Belirttiğiniz ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz.

Kolaylıklar...

Ek 2. Sosyokültürel Uyum (Adaptasyon) Ölçeği Özel İzin Belgesi

Re: Yüksek Lisans Tezi İçin Ölçek İzni Talebi



Dilara Şeker

28.05.2024 15:57



Kime: Tahacan Karahüseyin

Sayın Tahacan Karahüseyin,

Öncelikle çalışmalarınızda başarılar dilerim. "Sosyokültürel Uyum Ölçeği Türkçe Formu"nun yüksek lisans tez çalışmanızda kullanılmasına izin verdiğimizizi memnuniyetle bildiririm.

Bu ölçeği çalışmanızda kullanmanızda herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Başarılar ve iyi çalışmalar dilerim

--

Betül Dilara Şeker

Doçent Dr.

Psikoloji Bölümü, Bölüm Başkanı

Edebiyat Fakültesi

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Ek 3. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği Özel İzin Belgesi

Ölçek sahibinin yurt dışında bulunmasından dolayı meslektaşının aracılığıyla izin alınmıştır.

Ynt: M. Eyyüp Sallabaş Hoca ile İrtibat



Durmuş Barış KIR 

20.06.2024 11:41

Kime: Tahacan Karahüseyin

Merhaba. Eyyüp Hoca ile iletişime geçtim. Kullanabilir dedi. Kolay gelsin.

Ek 4. Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenler için Konuşma Motivasyonu Ölçeği

Atıf gösterilmesiyle birlikte kullanıma açık, izin gerektirmeyen bir ölçektir.

Maddeler	Hiç Katılmıyor	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
<i>İçsel motivasyon</i>					
1. Türkçe yazmak yerine Türkçe konuşmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
2. Türkçe konuşmaya karşı istekliyim.	1	2	3	4	5
3. Türkçe konuşmaktan zevk alırım.	1	2	3	4	5
4. Türkçe konuşma etkinlikleri beni mutlu eder.	1	2	3	4	5
5. Türkçe konuşmak için çaba gösteririm.	1	2	3	4	5
6. Türkçe konuşmak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
<i>Motivasyonsuzluk</i>					
7. Türkçe konuşmak bana sıkıcı gelir.	1	2	3	4	5
8. Türkçe konuşmanın gereksiz olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
9. Türkçe konuşmaktan çekinirim.	1	2	3	4	5
10. Türkçe konuşurken gerilirim.	1	2	3	4	5
11. Türkçe konuşurken dikkatim dağılır.	1	2	3	4	5
12. Türkçe konuşmanın zor bir iş olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
<i>Dışsal motivasyon</i>					
13. Türkçe konuştuğumda, konuşmamın dinleyenler tarafından beğenilmesini isterim.	1	2	3	4	5
14. Türkçe konuşmak çevremdeki insanları etkileyebilmemi sağlar.	1	2	3	4	5
15. Türkçe konuşmak sosyal statüme katkı sağlar.	1	2	3	4	5
16. Türkçe konuşmak ekonomik olarak bana fayda sağlar.	1	2	3	4	5

Ek 5. Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu



Değerli Katılımcı,

Bu katıldığınız çalışma bilimsel bir araştırma olup araştırmanın adı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürel Etkileşim Etkinliklerinin Konuşma Motivasyonuna Etkisi'dir. Bu çalışma, Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarından Doç. Dr. Hasan Hüseyin MUTLU tarafından yürütülen bir çalışmadır. Bu çalışmanın amacı, dil ve kültür bağlamında yapılacak olan kültürel etkileşim etkinliklerinin Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi öğrencilerinin konuşma motivasyonları üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu çalışmaya katılırsanız sizden 6-12 hafta boyunca, her hafta için tek bir gün ve günde ortalama 1-2 saat kadar zaman ayırmanız istenecektir. Bu çalışmada sizden, yapılacak kültürel etkileşim etkinliklerine devamsızlık yapmadan aktif katılımınız beklenmektedir. Etkinlik sürecinin başında ve sonunda ön ve son test ölçeklerini hakkaniyetli bir şekilde doldurmanız çalışmanın bilimselliği açısından önemlidir. Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmeyecektir. Katılımcıların tamamının tercihi onayı alındığı takdirde yüzlerin belli olmayacağı şekilde etkinliklerin fotoğraf çekimleri -zorunlu olmamakla birlikte- yapılabilecektir. Cevaplamalarınız tamamen gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Elde edilecek bilgiler bilimsel yayımlarda kullanılacaktır.

Çalışma, kişisel rahatsızlık verecek unsurlar içermemektedir. Ancak, çalışma sırasında sorulardan ya da herhangi bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz çalışmayı yarıda bırakıp çıkmakta serbestsiniz. Çalışma sonunda bu çalışmayla ilgili sorularınız cevaplanacaktır. Bu çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak ve soru sormak için Doç. Dr. Hasan Hüseyin MUTLU (tel: -----, e-posta: -----) veya Y.L. Öğrencisi Tahacan KARAHÜSEYİN (tel: -----, e-posta: -----) ile iletişim kurabilirsiniz.

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum.

Ad-Soyad

Tarih

İmza

Ek 6. Etik Kurul Kararı – 1

(KVKK gereği, imza gizlenmiştir.)

T.C.
ORDU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI KURUL KARARLARI

TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI	KARAR TARİHİ
06	09	10/07/2023

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Kurulu, Anabilim Dalı Başkanı Prof. Dr. İlker AYDIN başkanlığında 10/07/2023 tarihinde saat 12:00’de toplandı. Gündemde bulunan konular görüşülerek aşağıdaki yazılı karar alındı.

KARAR: 2023/09

Anabilim Dalımız Türkçe Eğitimi Bilim Dalı 21531100009 numaralı öğrencisi Tahacan KARAHÜSEYİN’in tez konusunun belirlenmesine ilişkin gündem maddesi görüşüldü.

Anabilim Dalımız Türkçe Eğitimi Bilim Dalı 21531100009 numaralı öğrencisi Tahacan KARAHÜSEYİN’in tez konusunun “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürel Etkileşim Etkinliklerinin Konuşma Motivasyonuna Etkisi” olarak belirlenmesine, kararın Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne arzına toplantıya katılanların oy birliği ile karar verildi.

Ek 7. Etik Kurul Kararı - 2

Çalışmaya sonradan dâhil olan değişken ölçeklerinin kullanıma uygunluğu adına alınmıştır. (KVKK gereği, imza gizlenmiştir.)

T.C.
ORDU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu

OTURUM TARİHİ	OTURUM SAYISI	KARAR SAYISI
26/06/2024	10	2024/117

KARAR NO: 2024-117

Doç. Dr. Hasan Hüseyin MUTLU'nun 2023-172 karar sayısı ile daha önceden Etik Kurul izni alınan "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürel Etkileşim Etkinliklerinin Konuşma Motivasyonuna Etkisi" başlıklı çalışmasına eklenecek olan ölçme araçları etik yönden incelendi;

Doç. Dr. Hasan Hüseyin MUTLU'nun 2023-172 karar sayısı ile daha önceden Etik Kurul izni alınan "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürel Etkileşim Etkinliklerinin Konuşma Motivasyonuna Etkisi" başlıklı çalışmasına eklenecek olan "Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği", "Sosyokültürel Uyum (Adaptasyon) Ölçeği", "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği" ölçme araçlarının etik yönden uygun olduğuna, toplantıya katılanların oy birliği ile karar verildi.

ASL GİBİDİR
26/06/2024
Doç. Dr. Şenem TABAK
Başkan

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı	Tahacan Karahüseyin
Yabancı Dili	İngilizce
Orcid Numarası	0000-0001-5422-3355
Ulusal Tez Merkezi Referans Numarası	10563332
Lise	-
Lisans	Ordu Üniversitesi / Eğitim Fakültesi / Türkçe Öğretmenliği
Yüksek Lisans	Ordu Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Türkçe Eğitimi
Mesleki Deneyim	-
Akademik Çalışmalar	1. Karahüseyin, T. ve Mutlu, H. H. (2023). Türkçe öğretmeni adaylarının anahtar yetkinlikler algısı. <i>Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi</i>, 13 (Sosyal Bilimler Lisansüstü Öğrenci Sempozyumu Özel Sayısı), 205-232. https://doi.org/10.48146/odusobiad.1330485

