



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENERLERİN
KÜLTÜRLERARASI İLETİŞİM YETERLİKLERİ VE
KÜLTÜREL KİMLİK ALGILARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayşe İlknur ULUBAY

Danışman: Doç. Dr. Behice VARİŞOĞLU

TOKAT- 2024

ETİK SÖZLEŞME

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Doç. Dr. Behice Varışoğlu danışmanlığında hazırlamış olduğum “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Kültürlerarası İletişim Yeterlikleri ve Kültürel Kimlik Algıları” adlı Yüksek Lisans tezinin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

.../.../...

Ayşe İlknur ULUBAY

İmza:

JÜRİ KABUL VE ONAY

Ayşe İlknur Ulubay tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Kültürlerarası İletişim Yeterlikleri ve Kültürel Kimlik Algıları” adlı tez çalışmasının savunma sınavı 2024 tarihinde yapılmış olup aşağıda verilen Jüri tarafından Oy Birliği / Oy Çokluğu ile Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

İmzası

Üye (Başkan) :

.....

Üye :

.....

Üye :

.....

ONAY

... / ... / 2024

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kültürlerarası iletişim yeterliklerinin ve kültürel kimlik algılarının araştırıldığı bu çalışmada, sorularımı bıkmadan yanıtlayan ve her zaman desteğini hissettiğim danışmanım Doç. Dr. Behice Varışoğlu'na, kıymetli hocam Doç. Dr. Mehmet Celal Varışoğlu'na, önerileriyle tezime katkıda bulunan jüri üyesi hocalarım Prof. Dr. Oğuzhan Sevim ve Doç. Dr. Hüseyin Öztürk'e en içten duygularıyla teşekkür ederim.

Yüksek lisans öğrenimime devam ettiğim süre boyunca güç ve motivasyon kaynağım olan oğlum Mehmet Ali Burkay Ulubay ve eşim İsmail Ulubay'a sevgilerimi sunarım.

ÖZET

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENENLERİN KÜLTÜRLERARASI İLETİŞİM YETERLİKLERİ VE KÜLTÜREL KİMLİK ALGILARI

Ulubay, Ayşe İlknur

Yüksek Lisans, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Behice Varışoğlu

2024, sayfa xii+161

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kültürlerarası iletişim yeterliklerini belirlemek ve onun bir uzantısı olan kültürel kimlik algılarını açığa çıkarmaktır. Bu bağlamda araştırma karma bir yöntem olan çeşitleme deseniyle kurgulanmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme tekniğiyle Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, TÖMER’de 182 yabancı öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmanın verileri “Öğrenci Profili Anketi, Kültürlerarası İletişim Yeterliği (KİY) Ölçeği ve Kültürel Kimlik” sorularıyla toplanmıştır. Nicel bulgular “normal dağılım testi, t testi” ve ANOVA” istatistiksel analiz teknikleriyle elde edilmiştir. Ayrıca açıklayıcı faktör analizi ve Cronbach’s alfa analizleriyle uygulamanın geçerliği ve güvenilirliği belirlenmiştir. Nitel bulgular içerik analiziyle elde edilmiştir. Nicel bulgulara göre, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin KİY puanları yüksek seviyede öz yeterlikleri olduğu sonucunu vermiştir. Katılımcıların yaş, cinsiyet, dil kuru, yabancı dil sayısı, Türkiye’den başka bir ülkede bulunma, farklı ülkelere arkadaşları olma, Türkiye’nin farklı şehirlerinde bulunma ve vatandaşlık değişkenlerine göre KİY puanları anlamlı bir farklılık göstermemiştir. TÖMER dışında şehir halkıyla Türkçe konuşma ve Türk arkadaşları olma değişkenlerine göre KİY puanları anlamlı bir farklılık göstermiştir. Nitel bulgulara göre, katılımcıların kültürel kimlik algılarının KİY açısından olumlu olduğu ve son olarak kültürel kimlik algısının KİY’in bir alt dinamiği olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dil ve Kültür, Yabancı Dil Öğretimi, İletişim Yeterliği, Kültürlerarası İletişim Yeterliği (KİY), Kültürel Kimlik.

ABSTRACT

INTERCULTURAL COMMUNICATION COMPETENCIES OF LEARNERS OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE AND CULTURAL IDENTITY PERCEPTIONS

Ulubay, Ayşe İlknur

Master's Thesis, Department of Turkish and Social Sciences Education

Thesis Advisor: Assoc. Dr. Behice Varışoğlu

2024, Sayfa xii+161

The purpose of this research is to determine the intercultural communication competencies of Turkish as a foreign language learners and as an extension of this, to reveal their perceptions of cultural identity. In this context, the research was designed with a mixed method variation pattern. Using convenience sampling technique, 182 foreign students studying at Tokat Gaziosmanpaşa University, TÖMER were reached. The data of the research were collected with the “Student Profile Survey, Intercultural Communication Competence (ICC) Scale and Cultural Identity questions”. Quantitative findings were obtained using statistical analysis techniques such as “normal distribution test, t-test and ANOVA”. Additionally, the validity and reliability of the application were determined through exploratory factor analysis and Cronbach's alpha analysis. Qualitative findings were obtained through content analysis. According to the quantitative findings, the ICC scores of Turkish as a foreign language learners showed that they had a high level of self-efficacy. ICC scores did not show a significant difference according to the participants' age, gender, language proficiency, number of foreign languages, being in a country other than Turkey, having friends from different countries, being in different cities of Turkey and citizenship variables. Apart from TÖMER, ICC scores showed a significant difference according to the variables of speaking Turkish with the city people and having Turkish friends. According to the qualitative findings, it was concluded that the participants' cultural identity perceptions were positive in terms of ICC and finally, the cultural identity perception was a sub-dynamic of ICC.

Keywords: Language And Culture, Foreign Language Teaching, Communicative Competence (CC), Intercultural Communicative Competence (ICC), Cultural Identity.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK SÖZLEŞME.....	i
JÜRİ KABUL VE ONAY	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
KISALTMALAR.....	xii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	6
Araştırmanın Önemi.....	7
Araştırmanın Varsayımları.....	8
Araştırmanın Sınırlılıkları	8
Tanımlar	8
BÖLÜM II	10
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	10
Dil ve Kültür	10
Dil	10
Kültür.....	15
Dil ve Kültür Bağı	21
Yabancı Dil Öğretiminde Kültür Arka Planı.....	25

Kültürlerarası İletişim Yeterliği	30
İletişim.....	30
İletişimsel (Communicative) Yeterlik ve Modelleri.....	34
Yeterlik ve Performans	35
Hymes'in İletişimsel Yeterlik Kavramı	36
İletişimsel Dil Öğretimi Işığında İki Model	37
İletişimsel Dil Yeteneği/ Communicative Language Ability (CLA) Modeli	39
Pedagojik Olarak Motive Edilmiş Bir İletişimsel Yeterlik Modeli	41
The Common European Framework (CEFR) Modeli	45
Çok Kültürlülük, Kültürler Arası, Kültürlerarası	47
Kültürlerarası Yeterlik.....	49
Kültürlerarası İletişim Yeterliğinin Aksiyomları	55
Kültürlerarası İletişim (Communicative) Yeterliği	57
Byram'ın Kültürlerarası İletişim (Communicative) Yeterliği Modeli.....	59
Fantini'nin Kültürlerarası İletişim (Communicative) Yeterliği Modeli	62
Kültürlerarası İletişimin Çelişkili Boyutları	65
Yabancı Dil Öğretiminde Kültürlerarası İletişim Eğitimi	69
Kültürlerarası İletişim Yeterliğini Ölçme ve Değerlendirme	73
Kültürlerarası İletişim ve Kimlik	78
Kültürel Kimlik	78
Yabancı Dil Öğretiminde Kimlik	82
Kültürel Kimlikten Kültürlerarası Kimliğe	86
BÖLÜM III	89
YÖNTEM	89
Araştırmanın Modeli	89
Araştırma Grubu.....	90

Veri Toplama Araçları	95
Verileri Toplama Süreci	98
Verilerin Analizi.....	98
BÖLÜM IV	102
BULGULAR ve YORUM	102
KİY Durumuna İlişkin Bulgular	102
KİY’in Çeşitli Değişkenler Açısından Durumuna İlişkin Bulgular	103
Kültürel Kimlik Algısına İlişkin Bulgular	114
KİY ve Kültürel Kimlik Algısı İlişkisine İlişkin Bulgular.....	127
BÖLÜM V	129
TARTIŞMA VE SONUÇ	129
BÖLÜM VI.....	137
ÖNERİLER.....	137
KAYNAKÇA.....	138
EKLER.....	155
Ek 1. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları	155
Ek 2. Ölçme Aracının Kullanım İzni	158
Ek 3. Ölçme Araçlarını Uygulama İzni.....	159
Ek 4. Etik Kurul İzni	160

TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Kültürel Tepkiler Listesi.....	18
Tablo 2. Dil Bilgisi Alanları	41
Tablo 3. İletişimsel Yeterlik Modellerinin Genel Görünümü.....	47
Tablo 4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı	91
Tablo 5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuştıkları Ana Diller ve Yabancı Diller	92
Tablo 6. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Türkçe Öğrenmeye Başlama Yaşları	93
Tablo 7. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Çeşitli Özellikleri.....	94
Tablo 8. KİY Ölçeği ve Alt Ölçeklerinin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	100
Tablo 9. KİY Bileşenlerinin Tanımlayıcı Sonuçları	102
Tablo 10. KİY Bileşenlerinin Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	103
Tablo 11. KİY Bileşenlerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları	104
Tablo 12. KİY Bileşenlerinin Dil Kuru Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları	105
Tablo 13. KİY Bileşenlerinin Yabancı Dil Sayısı Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	106
Tablo 14. KİY Bileşenlerinin Türkiye’den Başka Bir Ülkede Bulunma Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları.....	107
Tablo 15. KİY Bileşenlerinin Farklı Ülkelerden Arkadaşları Olma Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları.....	108
Tablo 16. KİY Bileşenlerinin TÖMER Dışında Şehir Halkıyla Türkçe Konuşma Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları.....	109

Tablo 17. KİY Bileşenlerinin Türk Arkadaşları Olma Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları	111
Tablo 18. KİY Bileşenlerinin Türkiye'nin Farklı Şehirlerinde Bulunma Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları.....	112
Tablo 19. KİY Bileşenlerinin Vatandaşlık Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları	113
Tablo 20. Kültürel Bilgi Temasına İlişkin Bulgular	114
Tablo 21. Kültürel Etkileşim Temasına İlişkin Bulgular.....	117
Tablo 22. Beden Dili Temasına İlişkin Bulgular	119
Tablo 23. Sosyal Katılım Temasına İlişkin Bulgular	122
Tablo 24. Uygun İletişim Temasına İlişkin Bulgular	124
Tablo 25. KİY'in Kültürel Kimlik Algısına İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları	128

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Kültürün Etkileşim Şeması.....	18
Şekil 2. Kültürün Buzdağı Modeli.....	20
Şekil 3. Genel İletişim Şeması.....	32
Şekil 4. İletişimsel Dil Kullanımında İletişimsel Dil Yeteneğinin Bileşenleri.....	40
Şekil 5. İletişimsel Yeterliğin Şematik Gösterimi	42
Şekil 6. İletişimsel Yeterliğin Gözden Geçirilmiş Şematik Gösterimi	44
Şekil 7. İletişimsel Dil Yetkinlikleri	46
Şekil 8. Kültürlerarası Durumların Şematik Gösterimi	48
Şekil 9. Kültürlerarası Yeterliğin Piramit Modeli	52
Şekil 10. Kültürlerarası Yeterliğin Süreç Modeli	53
Şekil 11. Kültürlerarası İletişimdeki Bileşenler.....	60
Şekil 12. Byram'ın (1997) Kültürlerarası İletişim Yeterliği Modeli	61
Şekil 13. Kültürlerarası İletişim Yeterliğinin Bileşenleri ve Yönleri	63
Şekil 14. Değerli Taş Modeli.....	75
Şekil 15. Kültürel Kimlik Algıları Genel Durum Grafiği.....	126
Şekil 16. Kültürel Kimlik Algıları Genel Dağılım Grafiği	127

KISALTMALAR

Akt.: Aktaran

bkz.: Bakınız

CEFR: The Common European Framework (Ortak Avrupa Çerçevesi)

Çev.: Çeviri

D-AOBM: Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni

EC: Avrupa Toplulukları (European Communities)

Ed.: Editör

ICESCO: İslam Dünyası Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

ICC: Intercultural Communicative Competence

KİY: Kültürlerarası İletişim Yeterliği

s.: Sayfa

s. s.: Sayfa sayısı

STK: Sivil Toplum Kuruluşları

TDK: Türk Dil Kurumu

TİKA: Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı

TÖMER: Türkçe Öğretim Merkezi

TYÇ: Türkiye Yeterlikler Çerçevesi

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu)

TSK: Türk Silahlı Kuvvetleri

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem Durumu

Günümüzde yaşanan yerel ve uluslararası hareketlilik yabancı dil bilmenin önemini artırmıştır. Bilgiye ulaşmak, ekonomik faaliyetleri gerçekleştirmek, sosyal alanlarda ve ötesindeki insanlarla iletişim kurabilmek için yabancı dil öğrenmek koşul haline gelmiştir. Bu bakımdan her dil farklı bir dünyaya açılan geleceğin teminatı gibidir. Kişiye eğitim, seyahat, iş ve alternatif yaşam gibi değişik fırsatlar sunmaktadır. Yaşamın akışı içerisinde bu etkinliklerin başarıyla gerçekleştirilmesi anlamlı bir iletişim sürecine bağlıdır. Çünkü iletişim kişilerin birbirine gönderdiği iletilerde anlam arayışıdır. İletilerin algılanması ve yorumlanması için aynı göstergeler dünyasından beslenmesi gereklidir.

Bugün tüm dünyada yabancı bir dil ya da dillerde iletişim 21. yüzyıl yeterliği olarak kabul edilmektedir. Yabancı bir dilde iletişim “duygu, düşünce, kavram, olgu ve görüşleri hem sözlü hem de yazılı olarak kişinin istek ve ihtiyaçlarına göre eğitim, öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi uygun bir dizi sosyal ve kültürel bağlamda anlama, ifade etme ve yorumlama becerisine dayanmaktadır” (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019, s. 4; Türkiye Yeterlikler Çerçevesi [TYÇ], 2015, s. 27). Dolayısıyla beceri gerçek yaşam pratikleriyle ilintilidir ve çeşitli etkinliklerle geliştirilebilir. “Yeterlikler, dil öğrenenin eylemlerini gerçekleştirmesine olanak tanıyan bilgi, beceri ve özellikler toplamıdır” (The Common European Framework [CEFR], 2001, s. 9).

Görülüyor ki yabancı dilde iletişim öğrenenlerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreçleri etkili kullanmasını ve yaşama doğrudan katılmasını gerektirmektedir. Bu bakımdan CEFR 2001’den itibaren hazırlanan yabancı dil öğretimi metinlerinde “Eylem Odaklı Yaklaşım” benimsenmiştir. “Genel anlamda yaklaşım, bir dilin kullanıcılarını ve öğrencilerini öncelikle ‘sosyal aktörler’, yani belirli bir dizi koşulda, belirli bir ortamda ve belirli bir eylem alanında yerine getirmeleri gereken görevleri (yalnızca dille ilgili olmayan) olan toplum üyeleri olarak görmektedir” (CEFR, 2001, s. 9). Eylemin etkileşim yoluyla ortaklaşa yapılandırılması, bu etkileşimin kimi zaman öğretmen kimi zaman öğrenciler arasında gerçekleştirilmesi, dil etkinliklerinin sosyal bağlamını

oluşturmaktadır. Bu nedenle dili konuşanlar ve öğrenenler çok dilli ve çok kültürlü birikimlerinden yararlanarak anlam oluşturmaktadır (Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni [D-AOM], 2021, s. 34).

Yabancı dil öğrenenlerin hedeflediği iletişim etkinliklerini gerçekleştirmesi için bir dilin bilgisini yetkin olarak kullanması yeterli değildir, eş zamanlı olarak dile yaşam veren kültür arka planını da öğrenmesi gerekmektedir. “Dil öğretimi ve kültürün birbirine bağlı olduğu ve uluslararası iletişim sırasında öğrencilerin sosyal ve kültürel bilince ihtiyaç duyduğu bilinmektedir” (Yılmaz, 2012). Dil öğrencileri, artık dilin ötesinde var olanı öğrenmek, o dilin bakış açısından dünyayı algılamak ve yorumlamak istemektedir. Çünkü bugünün çoklu iletişim dünyası, karmaşık yapısıyla kişinin kültürlerarası iletişime doğrudan katıldığı bir platformdan oluşmaktadır. İnsanın çevresiyle olan ilişkilerinde ve nihayetinde karşı karşıya olduğu küresel zorlukların üstesinden gelmek için diğerleriyle birlikte gerçekleştirdiği tüm etkinliklerde kültürlerarası iletişim yeterliği (KİY) önemli bir yer tutmaktadır. Küresel anlamda yaşanan iletişimin bir parçası olduğunu anlamak “kültürlerarası vatandaş” olmak günümüzün kaçınılmaz gerçeğidir. Kültürlerarası iletişim ulusların ve farklı etnik yapıların birbirlerini anlamasını, kültürel değerlerine saygı göstermesini, hoşgörüyü yaklaşmasını ve insan haklarına uygun eşitlikçi davranmasını gerektiren bir kabul ediş sürecidir.

Kültürel topluluklara katılan bireyler kendi norm ve inançlarını, sözlü ve sözsüz alışkanlıklarını, kolektif bilinçlerini iletişim sürecini etkileyen tüm özelliklerini etkileşim ortamına getirirler. İletişimin özneleri süreç içerisinde bütünü görebildikleri ve anlamlandırabildikleri oranda çatışma müzakerelerinde başarılı olurlar. Çatışma ve gerilim iletişim sürecinin bir parçasıdır ve olağan bir durumdur. Ancak “kültürlerarası iletişim sürekli olarak yanlış algılama, yorumlama ve değerlendirmeden kaynaklanan yanlış anlamaları içerir” (Adler ve Gundersen, 2001, s. 72). Öznelerin dilsel ve kültürel göstergelerinde farklılaşma artıkça kültürlerarası iletişim müzakeresi zorlaşır ve çatışma durumunun uzamasına neden olur. Bugün kendi kültür söylemlerini oluşturmuş çeşitli gruplar arasındaki yerel ya da ulus ötesinde yaşanan sorunlar bu çatışma durumunun uzamasından kaynaklanmaktadır. Kültürlerarası iletişimin gerçekleşmesinde çoğunlukla diğer kültürlerle sorun yaşanan durumlar şöyle özetlenebilir. Diğer kültürlerle karşı: 1.

Önyargı ve kalıp düşünceler, 2. Yok sayma ve saygısızlık, 3. Hoşgörüsüzlük ve empati eksikliği, 4. İletişim sırasında sözlü ve sözsüz ifadelerde yanlış anlamalar ve 5. Öğrenme, tanıma ve anlama isteksizliğidir. Bu sorunlar, genellikle kişinin kendi dünya bilgisine aşırı bağlılığından beslenen duygusal etkenler ve ortak bir iletişim dilini yeteri kadar bilmemesinden kaynaklanır. Bu nedenle kültürlerarası iletişim yeterliğinin geliştirilmesi kritik bir noktadadır.

Kültürler arasında mesafe ne kadar genişlerse benlik ve öteki arasında güvensizlik ve temkinli yaklaşım o derece artar. Kültürlerarası kimlik bağlamında yeterlik “sorunlu etkileşim sahnelerinin uygun, etkili ve uyarlanabilir bir şekilde yönetilmesinde bilgi, farkındalık ve iletişim becerilerinin optimal entegrasyonunu ifade eder” (Ting-Toomey, 2009). Burada kültür ya da etnik köken, kimlik ve dil arasındaki ilişkiyi analiz etmek için merkezi bir unsurdur. Kültürün ötekine atıfta bulunan ayırıştırıcı kimlik söylemine karşılık, kültürlerarasında dolaşan farklı kültürlerde konumlanabilme becerisi olan ya da diğer kültürlerin izini taşımaktan kaçınmayan bir kimlik söylemi ve bir yerde sabit kalmaktan daha çok kültürlerarasında inşa edilen anlam düşüncesine açık olmaya çağrıda bulunur (Sarı, 2009).

Yabancı dil öğrenme ve öğretme ortamları, dil öğrencisinin gelecekte katılacağı hayali topluluklara ve varlık göstereceği hayali kimliklere yaptığı bir yatırımdır. Bu nedenle eğitim durumları oluşturulurken dilsel bilginin öğrenilmesinin yanında deneyimlerin düzenlendiği ve kimliklerin müzakere edildiği sosyal bir uygulama alanı olarak algılanması gerekmektedir. CEFR’de (2001, s. 45) sosyal bağlamda dil kullanım alanları kişisel, kamusal, mesleki ve eğitsel olmak üzere belirtilmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler, çok çeşitli amaçlarla Türkçe öğrenmek istemektedir. Amaç, her ne sebeple olursa olsun; dil öğreniminin başlangıcı kültürlerarası iletişimin de başlangıcıdır. Çünkü yabancı dil öğretiminin her aşamasında öğrenci, kendi kültürü ve yeni tanıştığı kültürün arasında benzer ve farklı yönleri keşfederek kendine zengin bir kültür yaşamı kurmayı öğrenmektedir. Bununla birlikte genişleyen ve çeşitlenen kültür çevresinde, nitelikli bir iletişim yaşantısı oluşturmasına, yeni küresel düzende kendine farklı konumlar edinmesine ve katılmayı umut ettiği topluluklara uyumunda kolaylık sağlamaktadır.

KİY yüklendiği birçok anlama rağmen Avrupa Konseyinin (European Communities [EC]) teklif ettiği ve ulusal olarak da hazırlanan “yaşam boyu öğrenme için anahtar yeterlikler çerçevesine” doğrudan dahil edilmemiştir. Bununla birlikte yeterliklerin her birinin bilgi, beceri ve tutum bileşenlerine yapılandırılmış ifadelerle ilişkilendirilmiştir. Ancak bu ifadeler, kültürlerarası iletişimin belirli yönleriyle sınırlı kalsa da “günümüzde ve gelecekte ihtiyaç duyulan yeterliklere ortak bir anlayış oluşturmak” (EC, 2019) için hazırlanan çerçevede KİY’in önemine dikkat çekilmiştir. Bununla birlikte çerçevenin genel amaçları olan yaşamın her alanında “istihdam edilebilirlik, sürdürülebilir kaliteli bir yaşam, aktif ve sosyal katılım” (EC, 2019) kültürlerarası iletişimin de genel amaçları arasında bulunmaktadır.

Kültürlerarası iletişimin önemini fark eden birçok kurum ve kuruluş bu konuda harekete geçmiş ve 21. yüzyılın beklentilerine uyumlu bireyler yetiştirmeyi amaç edinmişlerdir. Başta eğitim kurumlarında, uluslararası nitelikli şirketlerde, sağlık hizmetlerinde, ulusal savunma alanında, sosyal hizmetlerde ve sivil toplum kuruluşlarında (STK) giderek artan sayıda girişim kültürlerarası iletişimi geliştirmeye odaklanmıştır. Küresel ölçekli bir kuruluş olan Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) ve yine Türkiye’nin de aralarında bulunduğu bölgesel bir kuruluş olan İslam Dünyası Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (ICESCO)’de kültürlerarası diyalogu ve karşılıklı anlayışı geliştirme aracı olarak kültürün rolünü destekledikleri görülmektedir.

Türkiye’de Türk dilini ve kültürünü öğretmek, kültürlerarası etkileşimi ve iletişimi sağlamak amacıyla Dünya’nın birçok yerinde etkinlik gösteren kurum ve kuruluşlar bulunmaktadır. Bunlara TİKA (Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı), TÜRKSOY, Türk Silahlı Kuvvetleri (TSK), Türk Kültür Vakfı, Maarif Vakfı, Yunus Emre Enstitüsü, yurt dışındaki üniversitelerde bulunan Türkoloji bölümleri ve yurt içinde üniversiteler bünyesinde kurulan TÖMER, DİLMER ve DEDAM gibi Türkçe öğretim merkezleri örnek verilebilir.

Dünyada birçok araştırmacı tarafından KİY’in yabancı dil eğitimindeki yeri ve önemi çeşitli açılardan ele alınmıştır. Literatür incelendiğinde ulusal anlamda da bu araştırmalara yer verildiği görülmüştür. Bitirim Okmeydan’ın (2020) kültürlerarası iletişim başlıklı lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi bu konuda yapılan

araştırmalarla ilgili bir düşünce oluşturmaktadır. Araştırmada 1995-2020 yılları arasında yazılmış 77 kültürlerarası iletişim konulu lisansüstü tez incelemeye alınmıştır. Farklı disiplinler içerisinde en fazla sosyal bilimler ve eğitim bilimleri enstitülerinde (çokluk sırasına göre iletişim, eğitim ve dil eğitimi alanlarında) konuyla ilgili tez yazıldığı ve daha çok nitel araştırma desenlerinin tercih edildiği tespit edilmiştir. Bu araştırma için yapılan taramada YÖK Merkezinde, eğitim ve dil eğitimi alanlarındaki tezlerin içerisinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında 621 yüksek lisans ve doktora tezi bulunduğu görülmüştür. Yine bu tezler incelendiğinde araştırmanın konusuyla ilgili tezlerin çok az olduğu tespit edilmiştir. Kültürlerarası iletişim konulu lisansüstü araştırmalara şu örnekler verilebilir.

Pehlivan (2007), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarası etkileşim odaklı yaklaşım uyarınca metin çalışmaları; Aytekin Özkan (2009), yabancı dil olarak Türkçe derslerinde kültürlerarası iletişim yetisi kazandırma amaçlı karikatür kullanımı; Vargelen (2013), kültürlerarası iletişimsel yeterlilik bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarının değerlendirilmesi; Saygılı (2017), yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığı; Gündoğdu (2019), Kültürler arası iletişim yaklaşımı açısından Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki deyimler; Açıkgöz (2019), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarası duyarlılığın gelişiminde dramanın rolü; Çakır (2021), kültürel etkileşim bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ana dilinin etkisi; Dünder (2021), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarası yaklaşıma dayalı edebî metin kullanımı: C1 seviyesi; Er (2021), yabancılara Türkçe öğretiminde kültürlerarası iletişim ve mikro saldırganlık; Karabulut (2021), yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yeni başlayanlar için hazırlanmış ders kitaplarının kültürlerarası iletişim ve anlayış bağlamında incelenmesi; İlgün (2021), yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kültürlerarası yaklaşım modeliyle konuşma becerisinin geliştirilmesi gibi konularda araştırmalar gerçekleştirilmiştir.

Genel olarak bu araştırmalarda kültürlerarası iletişimin doğrudan ya da dolaylı olarak ele alındığı görülmüştür. Ancak bu araştırmaların az sayıda olması yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kavramın açıklanmasını sınırlamıştır. Oysa KİY, kültürlerarası boyutu açıkça ve kapsamlı bir şekilde birleştiren ikinci dil kullanıcıları

için ihtiyaç duyulan yeterlikleri anlamaya yönelik bir yaklaşımdır (Baker, 2022, s. 36). Dündar’a (2021, s. 164) göre KİY kültürlerarası farkındalık, duyarlılık ve yeterlik boyutlarını kapsamaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kültürlerarası farkındalıklarını ve kültürlerarası yeterliklerini ele alan nitel ve nicel araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Literatürdeki araştırmalarda belirtildiği gibi az sayıda karma yöntemde araştırmanın olması, bu araştırmaların yöntem olarak çeşitlilik göstermemesi, bu araştırmalarda elde edilen sonuçların geneli yansıtmada sınırlı olması ve sonuçları bağlamında araştırmacılara yapılan öneriler çerçevesinde, araştırmanın orijini belirlenmiştir. Bu araştırma yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin KİY ve kültürel kimlik algılarının bütüncül olarak ölçülmesi ve elde edilen sonuçlar ekseninde öneriler üretilerek bir parça da olsa literatüre katkı sağlama gayesiyle geliştirilmiştir.

Bu araştırmada, açıklamalar düzleminde araştırmanın problem cümlesi şöyle belirlenmiştir: “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kültürlerarası iletişim yeterlikleri ve kültürel kimlik algıları ne durumdadır?” Bu problem temelinde şu sorulara yanıt aranacaktır:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin KİY’leri ne durumdadır?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin KİY’leri çeşitli bağımsız değişkenler açısından ne durumdadır?
Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin KİY ve bileşenlerinde yaş, cinsiyet, dil kuru, bildikleri yabancı dil sayısı, Türkiye’den başka bir ülkede bulunma deneyimi, farklı ülkelere arkadaşlar olması, TÖMER dışında şehir halkıyla Türkçe konuşma, Türk arkadaşların olması, Türkiye’de farklı bir şehirde bulunma ve vatandaşlık bağımsız değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kültürel kimlik algıları nasıldır?
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin KİY’leri ve kültürel kimlik algıları arasında ilişki var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kültürlerarası iletişim yeterliklerini belirlemek ve onun bir uzantısı olan kültürel kimlik algılarını açığa çıkarmak amaçlanmıştır.

Araştırmanın Önemi

Türkiye’ye hem Türkçe öğrenmek hem de eğitimlerine devam etmek amacıyla çok farklı ülkelerden uluslararası öğrenciler gelmektedir. YÖK’ün (2022, s. 8) 2022 yılında düzenlediği “Yükseköğretimde Uluslararasılaşma ve Türkiye’deki Üniversitelerin Uluslararası Görünürlüğü Çalıştayı” verilerine göre Türkiye’de 198 ülkeden gelen 300 binden fazla uluslararası öğrenci bulunmaktadır. Türkiye’deki eğitim yaşamlarına, üniversitelerin bünyesinde bulunan Türkçe öğretim merkezlerinde başlayan bu öğrencilerin her biri “kültürlerarası iletişim yeterliği (KİY)” edinme ve “kültürlerarası vatandaş” olma adayıdır.

KİY, kişilerin kültürel olarak kendilerinden farklı olan kişilerle etkili ve uygun bir şekilde bilgi alışverişinde bulunabilme derecesidir. Dolayısıyla dili ve hedef kültürü öğrenme süreci içerisinde çeşitli değişkenlerden etkilenmesi ve değişime uğraması onu ölçülebilir kılmaktadır. Alandaki araştırmalara bakıldığında öğreten ve öğrenen açısından kültürlerarası duyarlılığın sınındığı görülmüştür (örneğin Saygılı, 2017; Açıkgöz, 2019; Dündar, 2021). Yine Çakır’ın (2021) kültürel etkileşim bağlamında yaptığı nitel araştırmada hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin görüşleri değerlendirilmiştir. İlgün (2021) ise kültürlerarası yaklaşım modeliyle öğrencilerin konuşma becerilerini sınamıştır. Bu araştırmalar dışında kalan çalışmalarda ders kitapları bu konu çerçevesinde incelenmiştir. Genel olarak literatürde gerek tez araştırmalarında gerekse diğer araştırmalarda KİY’in sınındığına dair bir araştırmanın varlığına rastlanmamıştır.

KİY’in amacı insan iletişiminin kalitesidir. Bu araştırmanın veri kaynağının insan olması, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kavramın anlaşılması ve geliştirilmesi açısından önemli olabilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin, dil öğrenme sürecinin başlamasından itibaren eğitim durumlarının geliştirilmesi ve oluşturulmasında fayda sağlayabilir. KİY hiçbir zaman tam olarak gerçekleşmez. Bu nedenle belirli aralıklarla ölçülmesi gerekir. Bu araştırma KİY’in ölçülmesine süreklilik kazandırabilir. Araştırma konusuyla ilgili benzer çalışmalar incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin “KİY ve kültürel kimlik algılarını” ölçmeye yönelik bir çalışmanın bulunmadığı görülmüştür. Tezin araştırma konusu bakımından özgün olduğu

söylenebilir. Araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında ileride yapılacak çalışmalar için ufuk açıcı olabilir.

Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın ana ekseninde aşağıdaki durumlar varsayılmıştır.

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin araştırmaya istekli ve samimiyetle katkı sağladıkları,
2. Ölçme araçlarını bilinçli, doğru ve gerçek durumlarını yansıtacak biçimde yanıtladıkları,
3. Örneklem grubunun evrenin tamamını kapsadığı,
4. Nicel ve nitel veri toplama araçlarının uzmanlar tarafından incelenerek veri toplama ve veri analizi için uygun, güvenilir ve geçerli olduğu,
5. Anket, ölçek ve açık uçlu soruların B1 sonu ve B2 kurundaki öğrencilerin seviyesine uygun olduğu,
6. Son olarak araştırma sürecinde alınan önlemlerle etik kurallara üst düzeyde uyulduğu varsayılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

1. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi TÖMER’de dil öğrenimine devam eden B1 sonu ve B2 kurundaki 182 dil öğrencisiyle,
2. 2022-23 öğretim yılı bahar döneminde Mayıs ve Haziran aylarıyla,
3. Öğrenci profili anketi, kültürlerarası iletişim yeterliği (KİY) ölçeği ve kültürel kimlik sorularıyla,
4. Örneklem grubunun ölçme araçlarına verdiği yanıtlarla sınırlı tutulmuştur.

Tanımlar

Dil: İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan, uzlaşmaya dayalı olarak oluşturulmuş sesli veya görsel işaretler (göstergesel) sistemi ve duygu ve düşünceleri (içeriği) ifade etmeye yarayan anlatım aracına *dil* denir (TDK Sözlük).

Kültür: Bir milletin ilgi, algı, tutum ve davranışlarıyla oluşan yaşam biçimi, maddi ve manevi değerler toplamıdır (Göçer, 2012).

İletişim: Duygu, düşünce ya da bilginin akla gelebilecek her türlü yolla karşılıklı olarak en az iki varlık arasında aktarılması ve paylaşılması sürecine *iletişim* denir (TDK Sözlük).

İletişim yeterliği: Anlamlı bir davranışın belirli bir bağlamda uygun ve etkili olarak algılanma derecesidir (Spitzberg, 2013).

Çok kültürlülük: Farklı etnik grupların ya da kültürel geçmişi farklı olan toplulukların bir arada yaşamasıdır.

Kültürler arası (cross-cultural): Toplumu oluşturan kültürel farklılıkları anlamaya ve kabul etmeye çabalayan ve bunlara saygı duyan bireylerin birbirleriyle etkileşimidir.

Kültürlerarası: Çeşitli kültürlerin varlığının farkında olmak ve etkileşimin eşit dağılımı, diyalog ve karşılıklı saygıya dayanan ortak kültürel davranışlar üretme olasılığı “kültürlerarası” kavramını ifade etmektedir (UNESCO, 2005, s. 8).

Kültürlerarası yeterlik: Bireylerin farklı olana karşı tutumlarını yorumlama, ilişkilendirme ve keşfetme becerilerini kullanarak başka bir ülke ve kültürden insanlarla kendi dillerinde etkileşim kurma yeteneğidir (Byram, 1997).

Kültürlerarası iletişim yeterliği: Başka bir ülke ve kültürden insanlarla yabancı bir dilde etkileşim kurma becerisidir (Byram, 1997).

Kültürlerarası konuşmacı: Kültürlerarası iletişimi ve etkileşimi kaliteli gerçekleştirmek için bilgi, tutumlar, yorumlama ve ilişkilendirme, keşif ve etkileşim becerileri ve bunların tamamını kapsayan eleştirel kültürel farkındalık becerilerini geliştirmiş yetkin kişidir.

Kültürel kimlik: Kişinin taşıdığı kültür bilgisini bir grupta paylaşması, bu kültür bilgisinin anlamı düzleminde dünyayı anlaması, iletişim kurması ve çevresiyle kültür bilgisini takas etmesidir.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Dil ve Kültür

Dil

İnsanın duygu ve düşüncelerini ses dalgalarına dönüştürerek fiziksel bir boyuta taşıyan dili, tek bir cümlede tanımlamak oldukça güçtür. Çünkü dil fizyolojik, zihinsel ve anatomik bir dizi karmaşık işlemler sonucunda oluşur. Dilin fiziksel yapısını oluşturan ses dalgaları, insanın diğer canlılar gibi verdiği doğal tepkilerden oluşur. Bu ses dalgaları ardışık olarak sıralandığında yine bir anlam ifade etmez. Ancak insanın iletişim ihtiyacı sonucunda nesnelerin, duygu ve düşüncelerin zihinde tezahürüyle karşılık bulur ve anlam kazanır. Başka bir ifadeyle ses dalgalarının taşıdığı malzeme olan dil, insanın sahip olduğu en önemli yetenek ve sosyal bir varlık olmasını sağlayan malzemedir.

Dili kavram olarak anlamak ve açıklamak ilk olarak antikçağ filozoflarını meşgul etmiştir. Antikçağ Yunan filozofları, Yunancayı aklın diliyle özdeş kılmışlar ve dilin düşünmeyle olan ilişkisini dış dünya ile olan ilişkisine bağlamışlardır. Onlara göre dil dış dünyayı oluşturan nesnelerin zihindeki tasarımının kelimelerle aktarılmasıdır. Empresyonizmi anımsatan bu anlayışı, Platon'un dil anlayışında görmek mümkündür. Platon ad, imge ve tanım olmak üzere üç araçla nesnelerin bilgisine ulaşılabilirdiğini ancak bu üç aracın nesnenin kendisi hakkında tam bir bilgi vermeyeceğini düşüncesindedir. Ona göre dil, nesnenin özünü aktarmak için bir araçtır ve adlandırmada dilin kullanım şeklidir. Ad ve nesne arasında doğal bir bağ vardır ve adın doğruluğu varlığın doğasını göstermesine dayanmaktadır (Platon, 2010, Kratylös, s. 237). Sofist'te dil üzerine tartışan Platon, dinleyen bir kişinin karşısındakini ses sayesinde anladığını ve bu sesin var olana ilişkin iki türde oluştuğunu açıklamaktadır. Bunları adlar ve fiiller olarak gruplandırır. Eylemler hangi adla nitelendirilirse buna fiil, eylemlerle ilgili olan sözsel deyim ise ad olarak nitelendirir. Adların eylemlere düşüncede bağlanması ve bunun ses yardımıyla ruhtan ayrılması sonucunda deyim oluşmaktadır (Platon, 2010, s. 615-616).

Dilsel göstergenin üçlü doğasını ilk keşfeden dil bilimci Wilhelm von Humboldt (1767-1835) konuşmayı ses ve düşüncenin sentezi olarak tanımlar. Humboldt, ergon (ürün) olarak algılanan dil ve energieia (etkinlik) olarak algılanan dil arasında bir ayrım yapar (Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2022). Benzer bir görüş modern dil bilimin kurucusu kabul edilen Ferdinand de Saussure'den (1857-1913) gelir. Saussure, sesin düşüncenin bir aracı olduğunu ve tek başına bir varlık oluşturmadığını söyler. Bu düşüncesi Antik Yunan filozoflarıyla ortak bir noktada buluşur. Ancak Platon'un aksine dilin bir adlar dizini değil, bir dizge olduğunu savunur. Saussure'e göre dil yetisi, dilin ve sözün dışında olan ve aynı zamanda onları da kapsayan karmaşık bir oluşumdur. Böylece dil ve sözü birbirinden ayıran Saussure, dil kavramını açıklamaya yönelir. Söz, konuşanın pasif olarak ürettiği somut ve bireysel bir olgudur. Dil ise toplum tarafından üzerinde uzlaşmış ve kuralları olan toplumsal bir kurumdur (Saussure, 1959, s. 8-14). Bu ayrım Humboldt'un ayırımına benzer görünse de her iki ayrım tamamen birbirinden farklı amaçlarla yapılmıştır. Dilin düşüncüyü örttüğünü söyleyen Ludwig Wittgenstein (1889-1951), gündelik dilin insan organlarının bir parçası olduğunu ve onun kadar karmaşık olduğunu belirtmektedir. Wittgenstein'a göre dilin mantığını ondan dolaysız olarak çıkarmak, insan için imkansızdır. Öyle ki dil örttüğü düşüncenin biçimi konusunda bilgi vermediği için sonuç çıkarmak mümkün değildir. Çünkü örtünün dış biçimi başka amaçlarla oluşturulmuştur. Gündelik dilin anlaşılması için yapılan düzenlemeler oldukça karmaşıktır (Wittgenstein, 2013, s. 47).

Her dil bilimci dili kendi anlayış düzleminde yorumlamıştır. Ergin'e (2009, s. 3) göre dil, "insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir vasıta, kendisine özgü kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülü toplumsal bir kurumdur." Gramer terimleri sözlüğünde, dilin "insanlar arasında haberleşme aracı olarak kullanılmasına" dikkat çeken Korkmaz'a (1992, s. 43) göre "duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her bir toplumun kendi değer yargılarına göre şekil almış ortak kurallar yardımıyla başkalarına aktarılmasını sağlayan, seslerle örülmüş çok yönlü ve gelişmiş bir sistemdir." Dilin telaffuz edilmiş her şeyin mırıltısı olduğunu söyleyen Foucault (2020, s. 62) da aynı zamanda konuşulduğu süre boyunca anlaşılmayı sağlayan şeffaf bir sistem olduğunu belirtir. Foucault, kısaca dilin hem

tarihte birikmiş tüm sözlerin meydana getirdiği bir olgu hem de doğrudan sistemin kendisi olduğunu düşünmektedir.

Buraya kadar dile dair yapılan tüm açıklama ve tanımlarda dile belirli bir sınır çizilemediği görülmektedir. Yine de bu tanımlar ışığında dilin nitelikleriyle ilgili şu birkaç çıkarım yapılabilir.

Dil, bir sistemdir. Bütün bilim insanları dilin karmaşık yapılı bir sistem olduğu konusunda aynı düşüncededir. Çünkü dili seslerden, morfemlerden, birtakım görevleri üstlenmiş sözcüklerden, düşünce ve eylemleri ifade eden söz dizimlerinden oluşan canlı bir organizmaya benzetmek yanlış olmayacaktır. Modern dil bilimcilerin belirttiği gibi, “dil, parçaların bütünle anlam kazandığı bir dizgedir” (Yücel, 2015, s. 12). Hjelmslev’in (1943) doğal dil modeline atıfta bulunan Eco (2017, s. 19) doğal dili şu şekilde açıklar. “Doğal bir dil (genellikle her göstergesel sistem) bir anlatım düzleminden (her dil için sözlük, sesbilim ve söz diziminden oluşur) ve dile getirmek istediğimiz kavramlar evrenini temsil eden bir içerik düzleminden oluşur.” Eco’ya göre her bir düzlem biçim ve tözden ve her ikisi birden bir maddenin ya da sürekliliğin düzenlenmesinden oluşmaktadır (Eco, 2017, s. 19). Demek ki her bir doğal dilde anlamlı bütünler oluşturulması, sistem anlayışının bir sonucudur.

Dillerin hepsi benzer bir sistemin ürünüdür. Bugün konuşulmayan kadim diller incelendiğinde, toplumun iletişim ihtiyacını karşılayacak nitelikte bağlam ve gramer bilgisini taşıyan yapılara ulaşmak mümkündür. Antik Mısır’a ait bir lahitte bulunan Osiris’in Ölüler Kitabının yazılı olduğu Waziri Papirüsünün arkeologlar tarafından okunabilmesi, hiyeroglif yazının dilbilgisi sisteminin bilinmesiyle açıklanabilir. Geçmiş, şimdiyi ve geleceği anlamak için ölü bir dilin anlam dünyasını öğrenmek ve araştırmak, yaşayan bir dil kadar önemlidir. Çünkü bütün diller eşit ve evrenseldir. İnsan, dili sadece öteki insanlarla iletişim kurmak amacıyla kullanmaz. Yazılı metinler aracılığıyla diğer toplumlarla iletişime geçer ve o toplulukları anlamaya çalışır. Ancak bu, düşünmeye alışılan bir dille özdeşleştirilen yapıların olasılık dahilinde tek mantığa karşılık geldiklerinin kabul edilmesiyle yani evrensel değerlendirmeye mümkündür (Eco, 2017, s. 263).

Dil, kişinin dil yetisini kullanarak kendini ifade ettiği sözlü bir anlatım aracıdır. Söz, insan sesinin ardışık bir sıra izleyerek çıkması sonucunda oluşan anlamlı bütünlerdir. Başka bir ifadeyle, dil sözlü ve bedensel tümceler toplamıdır. Her dil, konuşulduğu toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak yeterliliğe sahiptir ve dili oluşturan unsurlarla sınırsız sayıda anlamlı yapılar üretilir. Dolayısıyla dil, daima her şeyi söyleyebilme çabasıdadır. Başka bir ifadeyle “bir dil, karşılıklı olarak anlaşılır olan konuşma çeşitlerinin bir koleksiyonu olarak kabul edilir” (UNESCO, 2010, s. 48).

Dil, edinilen zihinsel bir organdır. Bilindiği kadarıyla insan diline sahip olmak, yalnızca daha yüksek bir zekâ derecesi ile değil, belirli bir tür zihinsel organizasyonla ilişkilidir (Chomsky, 1968). Chomsky, dilin çocuğun doğuştan getirdiği bir özellik olduğunu savunur. Hatta “evrensel dilbilgisi” teorisinde düşüncelerini biraz daha ileri taşır ve çocuğun dilsel bilgilerle donatılmış olarak dünyaya geldiğini söyler. Her ne kadar bu düşüncesiyle dış dünyanın uyarıcılarını dışarıda bıraksa da Chomsky, çocuğun dili edindiğini düşünmektedir. Ancak dil edinimi belli bir süreye kadar devam eder. Çünkü bir yetişkinin doğuştan gelen bilgi tabanı, dili edinmek için yetersiz hale gelir. İkinci dile yoğun bir şekilde maruz kalmasının hiçbir önemi yoktur (Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2008). Bu nedenle birinci dil edinilir, ikinci dil ise öğrenilir. Piaget ise dil öğrenme ve zihin gelişiminin birbirini paralel etkilediğini belirtir. Dil öğrenmenin zihinsel gelişime bağlı olduğu kadar dil öğrenmenin de zihinsel gelişime fayda sağladığını düşünmektedir (Güneş, 2017, s. 57).

Dil, güçlü bir öğrenme ve öğretme aracıdır. İnsan, yaşam alanını kuşatan her türlü bilgiyi, duyguyu, davranışı kısaca yaşamın kendisini dil aracılığıyla öğrenir. Dil ile öğrenme arasında etkileşime dayanan bir ilişki vardır. Dil öğrenmeyi etkili ve anlamlı hale getirirken öğrenme yaşantıları da dili geliştirir. Başka bir ifadeyle geliştirirken gelişen mucizenin kendisidir.

Dil, doğal bir iletişim aracıdır. Bu özelliğinden dolayı insan doğasını merkezine alan her bilim dalının konusu olmuştur. Çünkü doğayla ilgili olguların karşılığı dilsel göstergelerde bulunmaktadır. Çalışma alanı doğal insan dili olan dil bilim; felsefe, antropoloji, sosyoloji, dil öğretimi, psikoloji ve eğitim bilimleri gibi beşerî bilim dallarıyla yakından ilişkilidir. Dil toplumsal bir iletişim aracı olmasının yanı sıra, insanı

diğerlerinden farklı kılan özellikleri ortaya çıkaran bireysel bir sistemdir. Çünkü her birey öteki karşısında dilsel kimliğini sergilemektedir.

Dilin yazılı kodlara dönüştürülmesi onu saklanılabilir kılmıştır. Ancak, Saussure'un da belirttiği gibi yazı olduğu gibi kalma eğilimindedir. Oysa dil durağan değil, canlı ve değişim içinde ilerleyen bir sistemdir. Dilde bazı kelimeler değişerek ve evrilerek asırlar boyunca yol alırlar ve günümüze ulaşırlar. Bu yolculuk boyunca anlamları kayar, değişir, nüans ve formlarında eklemeler ve azalmalar olur ama bir iz bırakırlar. Bu izin varlığını, köklerini yazıda bulmak mümkündür. Dil, işitim imgelerinden oluşan bir bütün, yazı ise bu imgeleri görünür kılan somut halidir. İnsanın geliştirdiği ve kendini uzmanlaştırdığı uzantıları içerisinde, “dil zaman ve mekândaki deneyimi genişletirken, yazı dili genişletir” (Hall, 1990, s. 3).

Dil, kuşaktan kuşağa aktarılan toplumsal ve ulusal bir kurumdur. İnsanların asırlar boyunca edindikleri bilgileri, deneyimleri ve değerlerini saklayan güveli bir sandık gibidir. Toplumu ortak değerler etrafında birleştirir ve “biz” olma bilincini geliştirir. “Dil, duygu ve düşüncenin insana aktarılmasını sağlayan bir araç olduğu için duygu ve düşünce birliği olan bir toplumu yani ulusu meydana getirir” (Kaplan, 1983, s. 45). Bu yönüyle dil, aynı zamanda toplumun ulusal kimliğini yansıtır. Diğer yandan çeşitli uluslardan insanları bir araya getirerek evrensel boyut kazanmaktadır.

Genel olarak bakıldığında dil geniş bir skalada kullanılan bir araç, günlük yaşamdan evrene kadar anlamayı sağlayan bir malzeme ve her ikisini yani aracı ve malzemeyi kullanan sistemin kendisidir. Halliday’a (1973, s. 10) göre kullanım durumlarına göre dilin birtakım işlevleri vardır:

- Araç işlevi: Dil, çevreyi manipüle ederek belirli olayların oluşması, bir ihtiyacın karşılanması ve bir hizmetten yararlanmak amacıyla kullanılır.
- Düzenleyici işlev: Dil, olayları kontrol eder. Düzenlemeler dinleyicinin onayı ya da reddiyle karşılaşabilir. Daha çok talimatlar, yönergeler, sözlü ya da yazılı kurallar vb. şekillerde denetim amaçlıdır.
- Temsil işlevi: Dil, ifadelerde bulunmak, bilgiyi aktarmak, açıklamak ve rapor etmek gibi etkinliklerin gerçekleştirilmesinde kullanılır.

- Etkileşimli işlev: Dil, sosyal yaşamın devamlılığını sağlar. Argo, jargon, fıkralar, folklor, kültürel adetler, nezaket ve formalite beklentileri gibi iletişim kurmayı sağlayan malzemeler olarak kullanılır.
- Kişisel işlev: Kişinin duygu ve düşüncelerini sözlü veya yazılı olarak başkalarına ifade ettiğinde, açıklama, tartışma ve eleştiri gibi durumlarda karşılaşılır.
- Sezgisel işlev: Dil bilgi edinmek ve öğrenmek amacıyla keşfetmeye yönelik etkinliklerde görülmektedir.
- İmgesel işlev: Dil masal yaratmak, roman yazmak, şiir yazmak, tekerlemeler vb. durumlarda zihinde bir görüntü yaratmak amacıyla kullanılır (Halliday, 1973; akt. Kuo ve Lai, 2006).

Yaşamın her anında insan, varlığını belirginleştiren etkinliklerde dile ihtiyaç duyar ve bu etkinliklerin türüne göre dili yeniden yaratır. Bireyi öz bilince ve toplumsal etkileşime yönlendiren uygarlaştırıcı güç olarak hizmet eden ve dolayısıyla ötekiyle olumlu bir ilişkiyi içeren dildir (Humboldt, akt. Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2022).

Kültür

İlkel toplumların ortak sosyal bir yaşam meydana getirme gayeleri, bugün geneline kültür adı verilen toplumsal yapıları oluşturmuştur. Dolayısıyla her toplumun ortak ihtiyaçlarını karşılayan ve onların yaşamına yön veren kolektif bir kültürü vardır. Günlük yaşamın sıradan alışkanlıklarından yaşamın anlamını kavramaya doğru, kültür geniş bir anlam boyutu kazanmıştır. Bu nedenle belirli sınırlar dahilinde ortak bir tanıma varmak mümkün olmamıştır. Cemil Meriç (1986, s. 9) kültürün öğelerinin sonsuz ve bir yerde sabit durmadığı için tahlil ve tasvir edilemeyeceğini, anlamının ise kelimelerle ifade edilmeye çalışıldığında, ellerle havayı tutuyormuş gibi olunacağını ifade etmiştir. Dolayısıyla “kültür netameli ve hiçbir zaman duru bir tanıma kavuşturulmamış bir kavramdır” (Cemil Meriç, 1986, s.14).

Kültür kavramını, antropoloji, tarih, psikoloji, sosyoloji, eğitim gibi birçok disiplin kendi alanlarının bakış açısıyla açıklamaya çalışmış, bunun sonucunda pek çok farklı tanımlar ortaya çıkmıştır. Kroeber ve Kluckhohn, 1952 yılında yayımladıkları

“Culture A Critical Review Of Concepts And Definitions” adlı ortak çalışmalarında kültürün 164 tane tanımını derlemişler ve bunun üzerine tartışmışlardır. Çalışma incelendiğinde kültür kavramının bu kadar çok tanımının olması düşündürücüdür. Bunun nedeni tarım devriminden itibaren insanın somut ya da soyut tüm ürettiklerini içeren birçok temel kavramı tek bir sözcüğe bağlama çabasında aranması daha doğru olacaktır. Güvenç (1979, s. 95) kültürün, antropoloji dilinde şu temel kavramlar karşılığında kullanılan soyut bir sözcük olduğuna dikkat çeker: “(1) Kültür, bir toplumun ya da bütün toplumların birikimli uygarlığı'dır. (2) Kültür, belli bir toplumun kendisidir. (3) Kültür, bir dizi sosyal süreçlerin bileşkesidir. (4) Kültür, bir insan ve toplum teorisi'dir.”

Oxford sözlüğünde kültür kelimesinin etimolojisi ve anlamı şu şekilde açıklanmıştır. Kültür, büyüme, yetiştirme anlamına gelen Fransızca *culture* veya doğrudan Latince *cultura* kelimesinden alıntıdır. Eski Fransızca *culture* veya orta çağ Latince *cultura* sözcükleri, her iki dilde de Latince bakım, yetiştirme anlamı taşıyan *colere* fiilinden türetilmiştir. Orta İngilizcede ekilmiş bir toprak parçasını ifade eder. Geç Orta İngilizcede toprağın işlenmesi, hayvancılık; 16. yüzyılın başlarında zihin eğitimi, yetenekler, görgü kurallarıdır. 19. yüzyılda ise toplum kültürü de eklenerek anlamı genişletilmiştir (Oxford Sözlük). Ek olarak tarımsal çağrışımı, Türkçede “kültür mantarı” tamlaması dışında çok fazla algılanmamasına karşın batı dillerinde bu çağrışım hala canlılığını korumaktadır (Nişanyan Sözlüğü).

House'a (2008, s. 9) göre kültür dört analitik düzeyde karakterize edilebilir: Birincisi insanların diğer canlılardan ayrıldığı, sahip olduğu düşünme yeteneğiyle çevrelerini yaratıcı bir şekilde şekillendirip değiştirdiği düzeydir. İkincisi insan düşüncesinin kendini ifade ettikleri karşısında kendilerini konumlandırmasını sağlayan birleştirici, bağlayıcı güç olan toplumsal, ulusal düzeydir. Üçüncüsü coğrafi bölgeye, sosyal sınıfa, yaşa, cinsiyete, mesleki faaliyete ve konuya göre çeşitli toplumsal ve ulusal alt grupları kapsayan düzeydir. Dördüncüsü bireyin düşünme ve hareket etme yönergeleriyle ilgili kişisel düzeydir.

Terry Eagleton (2000, s. 7) kültür sözcüğünün kapsadığı anlam dünyasını şu şekilde ifade etmektedir: “Sözcük, kendi anlam haritasını çıkarırken insanlığın kır yaşamından kent yaşamına, domuz besiciliğinden Picasso'ya, toprağı işlemeden atomu

parçalamaya uzanan tarihsel değişimi de gösterir.” Demek ki kültür, insanlığın her tarih diliminde belleğine yeniden yazdığı yıllık gibidir ve bu şekilde binlerce yıllık tarihini kendi yapısında taşımaktadır.

Kültür kavramının bilimsel anlamda en bütüncül tanımı, ilk kez İngiliz antropolog Edward Burnett Tylor (1832-1917) tarafından yapılmıştır. Tylor’a göre kültür veya uygarlık toplumun bir üyesi olarak insanın öğrendiği, edindiği, bilgi, sanat, gelenek ve diğer benzeri yetenek ve alışkanlıkları içine alan karmaşık bir bütündür (Tylor, 1871, s. 1). Tanımın kültür olgusunu açıklamada yetersiz kaldığı görülse de kavramın içerdiği unsurları kapsayıcı niteliktedir. Türkiye’de kültürü ilk tanımlayan Ziya Gökalp’e göre “hars (kültür), yalnız bir milletin dini, ahlaki, hukuki, akla dayanan, estetik, İktisadi ve fenni hayatlarının ahenkli bir derlemesidir” (Gökalp, 1976, s. 25).

Kültür, zaman içerisinde belirli bir topluma bağlı kalmak zorunda değildir. Bu durum, onun özerk bir sistem veya kategori olarak hem kişilerden hem de toplumlardan oldukça açık bir şekilde soyutlanarak ele alınabilmesini sağlayan birçok nedenden biridir. Ancak kültürün, uzaktan etki eden “mistik bir güç” olmadığının bilinmesi gerekir. Çünkü somut olarak bireysel organizmalar ve bir grup halinde çalışan organizmalar tarafından yaratılır. Bireyler tarafından içselleştirilir ve aynı zamanda diğer bireyler ve kültürel ürünler aracılığıyla çevrelerinin bir parçası haline gelir. Eylemler zaman içinde gerçekleştiği için hem geçmişi hem de bugünü etkilemeye devam eder. Her grubun ortak tarihi, kişinin diğer kişilere ve çevresindeki duruma ilişkin algılarını şekillendiren kendi çökeltisini bırakır. Dolayısıyla kültür, insanın organizması ile çevresi arasında araya giren bir değişkendir (Kroeber ve Kluckhohn, 1952, s. 186). Bu değişkenin olgularının ne zaman ve nasıl ortaya çıktığı tam olarak belirlenemez.

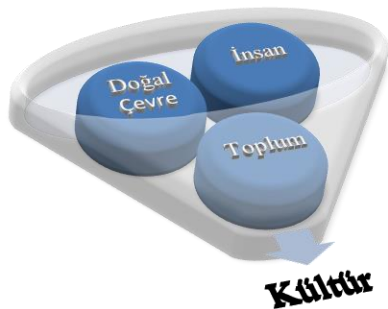
Kültür olgularının ortaya çıkış nedenlerini Bronislaw Malinowski (1884-1942) işlevsel ilkelere dayanarak “ihtiyaçlar teorisi” ile açıklamıştır. Malinowski’ye göre kültürün temelinde birtakım ihtiyaçlar vardır ve bu ihtiyaçlara verilen tepkiler, kültürün ortaya çıkmasında önemli rol oynamıştır. Malinowski bu teorisini belirlediği iki aksiyom ile açıklar. İlk aksiyomu, “her kültür biyolojik ihtiyaçlar sistemini doyurmak zorundadır.” İkinci aksiyomu, “her kültürel ilerleme insan anatomisinin aletlerle tamamlanışını ifade eder.” Bir kültürel etkinliğin başlaması yeni bir ihtiyacın ortaya

çıkmasına neden olur. Bu yeni ihtiyaçlar biyolojik ihtiyaçlara dayanır” (Malinovski, 1992, s. 36). Temel ihtiyaçlara verilen kültürel tepkilerin listesinin kısa özeti, Malinovski (1992, s. 105) tarafından Tablo 1’de şu şekilde hazırlanmıştır:

Tablo 1. Kültürel Tepkiler Listesi

Temel İhtiyaç	Kültürün Tepkisi
1. Metabolizma	Beslenme sistemi
2-Üreme	Akrabalık
3-Bedensel rahatlık	Konut
4-Güvenlik	Koruma
5-Hareket	Faaliyetler
6-Büyüme	Eğitim
7-Sağlık	Hijyen

Malinowski’nin bu teorisi, Maslow’un (1908-1970) ihtiyaçlar hiyerarşisine benzemektedir. İnsanı belirli bir davranışa iten ve bu davranışa yön veren ihtiyaçlarıdır. Her iki teorinin temelinde bir ihtiyaç giderilmeden diğer ihtiyaç ortaya çıkmaz, düşüncesi vardır. Maslow, insan davranışını güdüleyen nedenlere farklı bir yorum getirirken Malinovski’ye göre ise bu davranışlar kültürel faaliyetlerin doğma nedenidir. Başka bir ifadeyle kültür, doğada oluşan olumlu ya da olumsuz durumlar karşısında insanın geliştirdiği, davranışa dönüşen tepkilerdir. O halde, kültürel değerlerin oluşumunda toplumun içinde bulunduğu doğal çevre, insan unsuru ve toplumun yapısı etkilidir (bkz. Şekil 1). Her bir etken ögede birbiriyle döngüsel olarak iradesi dışında sürekli etkileşim halinde bulunmaktadır.



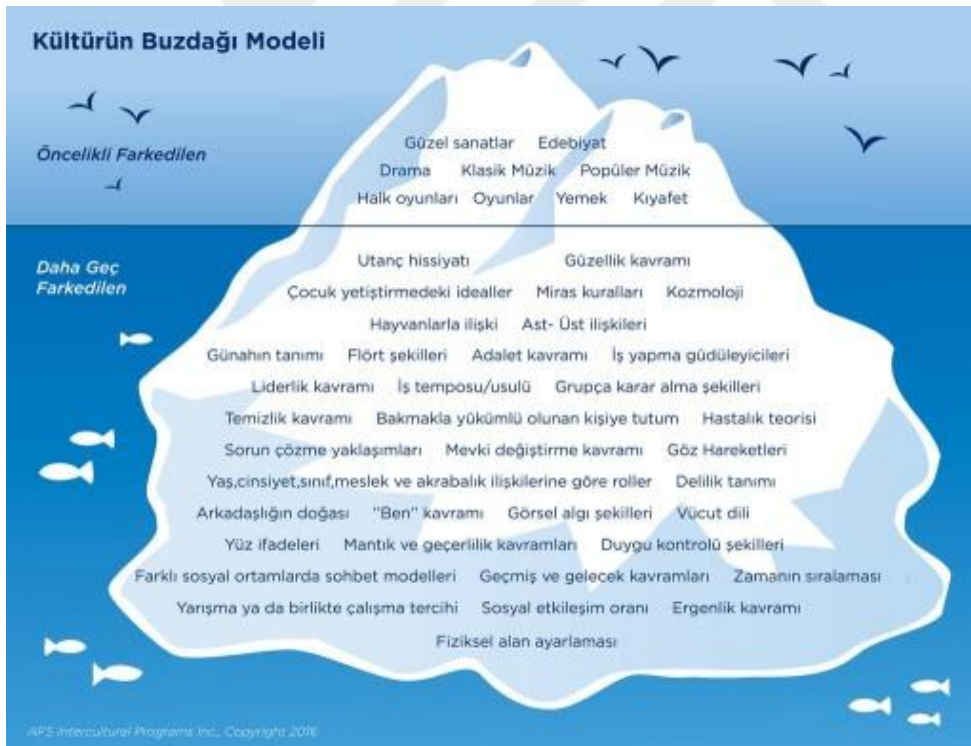
Şekil 1. Kültürün Etkileşim Şeması

Basit bir ifadeyle kültür, aklın doğayla olan çatışmasından ortaya çıkar. Eagleton'a (2000, s. 11) göre kültür, bir kez öz kültür olarak kavranıldığı andan itibaren yüksek ve düşük yetenekler, irade ve arzu, akıl ve tutku arasında bir ikilik ortaya koyar ve hemen ardından bunun üstesinden gelmeyi teklif eder. İnsanı sonsuz mücadeleye iten bu teklifle doğa gezegenin malzemesi olmaktan çıkar, benliğin tehlikeli ve göz alıcı bir malzemesi haline gelir. Bu bakımdan kültür, kendini gerçekleştirme olduğu kadar kendini aşma sorunudur. Kaplan (1983, s. 38) insanoğlunun doğayı işleyerek iradesi altına aldığı gibi aynı zamanda kendi var oluşunu da maddi ve manevi olarak işlediğini belirtir. Ona göre kültürün amacı dili, müziği, mimariyi, edebiyatı ve sanatın her alanını en önemlisi insanı işlemek ve bunları ulaşabilecekleri en yüksek, en güzel, en ince noktaya kadar ulaştırmaktır.

Turani'ye (2010, s. 12) göre insanlık tarihi üç büyük kültür dönemine ayrılmaktadır. Bunlar: “yağma kültürü, tarım kültürü ve bilimsel teknoloji kültürüdür.” Her dönemde insan kendi kültür olgularını üretmiş ve bir üst döneme geçmek için asırlar boyunca büyük emek ve çaba göstermiştir. Çünkü bu geçiş dönemleri oldukça sancılı olmuştur. Örneğin yiyeceğini doğada hazır bulmaya alışmış yağma kültürü için kendi yiyeceğini üreten bir topluma geçmek çok zor olmuştur. Çünkü hazırcılık alışkanlıklarını terk edip toplumsal yapılarını değiştirmeyi ve üretim toplumunun kültürünü oluşturmaya zorunlu kılmuştur. Nitekim tarım kültürü kendi ihtiyaçları doğrultusunda yaşamın her katmanında üretime geçmiştir. İnsanlığın en önemli mirası olan primitif halk sanatlarının ortaya çıkması, mitoslara ya da atalar kültürüne dayanan inanç sisteminin belirmesi, site devletleriyle birlikte anıtsal mimarinin ortaya çıkışı, bir sanat eserinde kompozisyon düşüncesinin idrak edilmesi, tarımsal kültür döneminin ürünleridir.

UNESCO Kültürel Çeşitlilik Evrensel Bildirgesi'nde kültürün tanımı şöyle yapılır: “kültür, sanat ve edebiyatın yanı sıra yaşam biçimlerini, birlikte yaşama biçimlerini, değer sistemlerini, gelenekleri ve inançları da kapsar. Toplumun veya bir sosyal grubun ayırt edici manevi, maddi, entelektüel ve duygusal özellikleri kümesidir” (UNESCO, 2001; 2009, s. 9). UNESCO'nun bu tanımı, toplumların, grupların ve toplulukların kimliklerini tanımlama biçimleriyle çok yakından ilgilidir (UNESCO 2010, s. 18).

Kültür, açığa çıkardığından çok daha fazlasını saklar ve yeterince gariptir ki, gizlediği şeyi en etkili şekilde kendi katılımcılarından gizler (Hall, 1959, s. 29). Kültür olgusunun soyut ve somut olmak üzere iki yüzü vardır. Somut olan görünen yüzü diğeri görünenin ötesinde soyut olan görünmeyen yüzüdür. Evrensel nitelikli dinamiklerden oluşan görünmeyen yüz, görünen yüzün oluşmasında etkilidir. Hall, kültürü Freud'un kişilik teorisini açıkladığı buzdağı metaforuna benzetmiştir. Weaver (1993) ise, bu metaforu kültür teorisine aktarmış ve açıklamıştır (bkz. Şekil 2). Buzdağının suyun yüzeyinin üzerinde kalan kısmı sanat, edebiyat, müzik, dini ritüeller, oyun, yemek gibi görülebilir, duyulabilir, dokunulabilir ve doğrudan öğrenilmiş kültürü temsil eder. Bu kısım kültürün çok küçük bir parçasını oluşturur ve bilinçli olarak uygulanır. Buzdağının suyun yüzeyinin altında kalan kısmı ise değerler, tutumlar, algılar gibi görülemez, duyulamaz ve dolaylı olarak öğrenilir. Bilinçdışında kendiliğinden yaşanır ve kültürün geniş bir alanını kapsar.



Şekil 2. Kültürün Buzdağı Modeli

(<https://docplayer.biz.tr/47323672-Kultur-kavrami-ve-teorileri.html>. Adresinden alınmıştır).

Görülüyor ki kültür, gelişmiş yaşam formlarıyla yaygın olarak paylaşılan biyolojik etkinliklere dayanmaktadır. Kültürün nitelikleri şu şekilde sıralanabilir: 1. Kültür, öğrenilir. 2. Kültür, tarihsel ve süreklidir. 3. Kültür, kuşaktan kuşağa aktarılır. 4.

Kültür, toplumsaldır. 5. Kültür bir soyutlamadır. 6. Kültür, ideal veya idealleştirilmiş kurallar sistemidir. 7. Kültür, ihtiyaçları karşılayıcı ve doyum sağlayıcıdır. 8. Kültür değişir ve gelişir. 9. Kültür, artan bir yapıdadır ve bütünleştiricidir (Güvenç, 1979, s. 103-107). Bunlara ek olarak, her dönem kendi kültürünü yaratır. Ancak bu yaratım eskinin üzerine bir tuğla ekleyerek gerçekleşir. Ayrıca Hall (1959, s. 37) kültürün büyük bir kısmının dil gibi edinildiğini savunur. Bu durumun nedeni kültürün büyük bir kısmının bilinç dışında kendiliğinden bireyler tarafından kabul edilmesidir.

İnsanların sosyal yaşama uyumunu belirginleştiren kültür bir seçim yapısı ve dayattığı ilkeleriyle onları kısıtlamaktadır. Başka bir ifadeyle bireyin toplumun diğer üyelerine karşı davranışlarını belirlediği gibi aynı zamanda bireyin beklentilerini de belirlemektedir. Çünkü kültür kalıpları sadece hissedilir, duygusal olarak bağlanılır ya da reddedilir. Toplumun üyeleri tarafından hangi tutum ve davranışların onay alacağı hangi davranışların tepki alacağı çok iyi bilinmektedir. Buna karşılık kültürel değerler insanların beklentilerine cevap verdiği sürece benimsenir ve içselleştirilir. Özetle kültür, insanların belirli bağlamlarda uygun hareket etme yollarını müzakere ettikleri, dünyanın üstü kapalı bilgisidir. Aristoteles'in *phronesis*'i gibi- “neden yapılır? (know-why)” dan daha çok “nasıl yapılır? (know-how)”- gerçekliğin teorik bir haritasını çıkarmanın aksine bir dizi sezgisel anlayış veya pratik kılavuzdur (Eagleton, 2000, s. 37).

Dil ve Kültür Bağı

Dil, sosyal yaşamın akışı içerisinde kültürle çok yönlü ve karmaşık ilişkilerle bağlıdır. İnsanların konuşurken seçtikleri sözcükler, edindikleri ortak dünya bilgisi ve deneyimlere atıfta bulunarak yaşamın gerçekliğini yansıtmaktadır. Kültür, kişinin sosyal çevresi içinde doğrudan ya da davranışları izleyerek öğrendiği bilgi olduğuna göre yine bu bilgiyi kişinin sosyal çevresiyle paylaştığı düşünülürse, bu bilgilerin iletişim sürecinde özellikle dilin kullanımında arka planı oluşturmaktadır (Hudson, 2001, s. 78). Dolayısıyla “bir toplumun dili, kültürünün bir yönüdür... Dilin kültürle ilişkisi, parçanın bütünle ilişkisi gibidir” (Goodenough, 1957; akt. Hudson, 2001, s. 79).

“Dil, kültürün bir parçası olarak görülmeli midir?” sorusuna yanıt arayan Crystal (2015), bu soruyu iki düşünce çerçevesinde açıklamıştır. İlk düşünce, dil ve kültür arasında özdeşlik vardır. Bu düşüncenin savunucularına göre, dilin ortak kimlikleri ve

tarihleri anlamına geldiği kabul edilir. Kültürün büyük bir bölümü dille ifade edildiği için dilini konuşamayınca ait oldukları toplumların bir üyesi sayılmaları mümkün değildir. Bu, dil etnisitenin “vazgeçilmez” bir özelliği olarak benimsenir. İkinci düşüncede ise dil ve kültür arasında sınırlı özdeşlik vardır. Savunucularına göre kültürde dilden çok daha fazla unsur bulunur, dilini konuşmasalar veya çok farklı şekilde konuşsalar da insanların yerli toplumun bir üyesi olmaları mümkündür. Bu durum da dil etnisitenin “vazgeçilebilir” özelliği olarak kabul edilir (Crystal, 2015, s. 142-143). Dil ve kültür arasındaki ilişkiyi bu iki düşünceyle açıklamanın yanlış olacağının bilinmesi gerekmektedir. Çünkü bir uygarlığın oluşmasında bu iki kavramında eşit derecede etkisi ve önemi söz konusudur.

Dil ve kültür arasındaki ilişkiyi teorik olarak inceleyen ilk bilim insanı antropolog Franz Boas (1858-1942) olmuştur. Boas (1911, s. 13), başlangıçta her dilin ve kültürün tek bir türle sınırlı olduğunu veya her tür ve kültürün tek bir dille sınırlı olduğunu varsaymanın gerekli olmadığı varsayımından yanadır. Özetle, Boas her zaman bu üç fenomen arasında yakın bir ilişki olduğunu düşünmektedir. Tür (ırk), dil ve kültürün, başlangıçta yakından ilişkili olduğu varsayımı, bu üç özelliğin yaklaşık olarak aynı dönemde geliştiği ve önemli bir süre boyunca birlikte geliştikleri varsayımını da beraberinde getireceğini ileri sürmektedir. Boas, dil ve kültür arasındaki ilişkiyi basit bir şekilde iki dilin sözlüğünü karşılaştırarak örnekleme yoluna gitmiştir. Örneğin, birçok insan için kar, hava olaylarından sadece bir tanesidir ve kelime dağarcığı kar ve sulu kar olmak üzere iki terimle sınırlıdır. Oysa Eskimo dilinde *kar*’a karşılık birçok terim vardır. Her biri, *kar*’ı farklı bir durumda veya koşulda tanımlayarak yalnızca hava olayı değil, aynı zamanda önemli bir çevresel özelliği tanımlamak için doğru bir kelime dağarcığına bağlı olduğunu açıkça ortaya koymaktadır (Hall, 1990, s. 91).

Dil hem kültürel hem de sosyal bir olgudur. Doğanın gönderdiği uyarıların insan zihninde anlam kazanması simgesel biçimlere dönüşmesi bakımından kültürel, Toplumsal konumları ve ilişkileri yansıtması ve ifade etmesi bakımından ise sosyaldir. “Dilin bir göstergeler dizgesi olduğu bilindiğine göre, o dizge içerisinde bulunan her bir göstergenin dış dünyada işaret ettiği kültürle ilgili bir gönderme alanı, bir dış dünya gerçekliği vardır” (Asutay, 2007, s. 10). Halliday’a (1978) göre sembolik bir sistem olarak dilin hem sözlü hem de sözsüz, çevresiyle yani sosyal gerçeklikle üçlü bir ilişkisi

vardır. (1) Dış dünyaya atıfta bulunarak düşüncede sosyal gerçekliği temsil eder (örneğin, bahçeler ve evler dünyası...). (2) Kişilerarası ve sosyal etkileşimleri kolaylaştırarak sosyal gerçekliği ifade eder (örneğin, insanların rollerinin ve işlevlerinin sosyal tabakalaşması). (3) Kültürün inançlar ve uygulamalar dünyasını simgelediği veya temsil ettiği için gerçekliğin bir eğretilmesidir (örneğin çalışma ve boş zaman alışkanlıkları, bahçe işleri, yemek pişirme...). Kaynağını doğal çevre koşullarından alan dil ve kültür ilkeleri, çeşitli sosyal ya da kültürel değerleri üretme biçimlerinde karşılık bulur. Görgü kuralları, nezaket ifadeleri, ahlak kuralları gibi sosyal yaşamda yapılması ve yapılmaması gerekenler eğitim yoluyla insanların davranışlarını şekillendirmektedir. Yine yazınsal, sanatsal ve estetik değerlerin üretimi de kültürle şekil almakta ve toplumsallaşmaktadır (Kramsch, 1998, s. 6).

Kramsch'ın (2014a) tespitiye göre kültür dile göstergebilim, dilbilim ve söylem olmak üzere üç ana yoldan bağlantılıdır. Dil, kişinin bilişini veya duygularını belirlemez. Çünkü işkence her dilde işkence demektir. Ancak bu sözcük “geliştirilmiş sorgulama tekniği” gibi farklı bir adla nitelendirildiğinde, kelimelerin tetiklediği duygunun yoğunluğu ve bilişin derecesi değiştirilebilir (Kramsch, 2014a). Kelimelere konuşmacılar ya da yazarlar tarafından yüklenen duygusal, sosyal, kültürel ve ideolojik anlamları önemlidir. Barthes yazınsal yapıtların, resimlerin, tiyatro oyunlarının, insan davranışlarının, dini ritüel ya da törenlerin birer anlamlandırma dizgesi olduğunu belirtir. Ona göre bu kültürel yapıtlar ve oluşumlar birer dizge değildir ve eklemelenemezler. Ancak dilden ayrı düşünölmelerinin de imkânı yoktur. Çünkü bu etkinlikler bolca anlam üretseler bile dilden bağımsız bir şekilde işlevlerini gerçekleştirmeleri mümkün değildir (Yücel, 2015 s. 55).

Kültürün, insanın inşa ettiğı yaşam bilgisini, inandığı değerleri, yaşadığı durumlar karşısında tutumlarını geliştirmesini, sürdürmesini ve iletmesini sağlayan dilsel göstergelerden oluşan bir ağ olduğu düşünölebilir. Çünkü bir toplumun kültür bilgisi dilsel göstergelerde saklıdır. Sherzer'e (1987) göre “hem kültürü hem de dili ve bunların kesişim noktalarını yaratan, yeniden yaratan, değiştiren ve ince ayar yapan söylemdir”. Özellikle şiir, mâni, nutuk, tirat ve politik konuşmalar gibi sözlü sanatsal söylemde dilbilgisinin sağladığı kullanılmaya hazır yetenekler ve kaynaklar, kültürel anlam ve semboller bir bütün halinde dil ve kültür ilişkisinin özünü yansıtmaktadır.

Demek ki kültürü incelemek için toplumlar ve bireyler tarafından üretilen ve icra edilen gerçek söylem biçimlerini, mitleri, efsaneleri, hikâyeleri ve sözlü anlatımları incelememiz gerekmektedir (Sherzer, 1987).

Sözlü ya da yazılı metinler, dilin kullanımı kültür aracılığıyla şekillenmekte ve toplumsallaşmaktadır. Metnin türü, hangi koşullarda kime veya kimlere söylendiği ya da yazıldığı kültürel bağlamda onaylanmaktadır. Örneğin söylenceler yaratıldıkları toplumların yaşam düzenlerinin ve alışkanlıklarının asıl nedenleri hakkında birçok fikir verirler. İnanç sistemleri, töreler ve anlaşılmaz olduğu düşünülen kurumların var olma nedenine ışık tutarlar, özellikle insan düşüncesinin eyleme geçirilme biçimlerinin belirlenmesine yardımcı olurlar. Öyle ki asırlar boyunca değişmeden kalmış bu etkinlik biçimleri sonsuz uzamlara yayılmıştır ve düşüncenin temelini oluşturdukları varsayılabilir (Lévi-Strauss, *L'homme nu*, s. 571; akt. Yücel, 2015, s. 42). Bugün insanın gerçekleştirdiği kültürel etkinliklerin temelinin asırlar öncesinde oluşturulmuş sözlü metinlere ve ifadelere dayandığını söylemek yanlış olmaz.

Toplumların gizli yasaları niteliği taşıyan deyimler ve atasözleri kültürün dilin sözvarlığı içerisinde yaşamaya devam ettiğinin diğer bir kanıtıdır. Aksan'a (1982, s. 38-40) göre “deyimler ve atasözleri bir dilin anlatım yollarını, bu dili konuşan toplumun geçmişini, dünya görüşünü, yaşam biçimini, deneyimlerini, geleneklerini ve değişik özelliklerini belirttiği gibi o toplumun kültür tarihiyle ilgili önemli ipuçları sunarlar”. Özellikle toplumların kültürel farklılıklarını en belirgin şekilde deyimlerde görmek mümkündür. Örneğin yağmurun çok şiddetli yağdığını anlatmak için Türkçede, “bardaktan boşanırcasına” deyimini kullanılırken İngilizcede “kedi ve köpek yağıyor” (it is raining cats and dogs) şeklinde ifade edilir. Karşılaştırma olanağı sağlayan bu iki dilsel ifade iki toplumun yaşam biçimiyle ilgili fikir vermektedir. Toplumların kültür aktarımı günün şartları değişse bile dil yoluyla devam etmektedir. Çünkü kültür bir milletin dünü, bugünü ve yarınıdır, onu yaşatan ve yarınlara taşıyacak olan da dilidir.

Dilin kültürle olan bağı, son otuz yılda yaşanan küresel çaplı hareketliliğe bağlı olarak karmaşık bir durum kazanmıştır. Gerek yüz yüze gerekse çevrim içi ortamlarda insan iletişiminin çok dilliliği farklı eğilim kültürleri ortaya çıkarmıştır. Doğal olarak bu durum, dil ve kültür ilişkisine küresel bir nitelik kazandırmıştır. Manuel Castells (2009, s. 36), “Communication Power” adlı kitabında “kültürü insanların davranışlarını

bilgilendiren, yönlendiren ve motive eden değerler ve inançlar dizisi” olarak anladığını ifade etmekte ve bu bağlamda tanımlanabilecek bir ağ toplumu kültürü olduğunu düşünmektedir. Küresel ağ toplumunun ortak kültürü, paylaşılan değerler temelinde değil, iletişim değerinin paylaşılması temelinde farklı kültürler arasında iletişimi mümkün kılan bir iletişim protokolleri kültürüdür (Castells, 2009, s. 37). Yeni kültür anlayışının iletişime dayandığı ve etkileşim süreci sonucunda kendini yeniden ürettiği görülmektedir. Bu yapılandırmacı yaklaşıma göre dili konuşanlar sadece kültürün unsurlarıyla bütünleşmiş dili kullanmazlar, aynı zamanda etkileşim sürecinde kültürü yeniden inşa ederler. Başka bir ifadeyle kitap, dergi, televizyon, sosyal ağ vb. gibi malzemeler insanın yaşadığı kültürü dil yoluyla tekrar yapılandırmaktadır.

Yabancı Dil Öğretiminde Kültür Arka Planı

Yabancı dil öğrenme, kişinin yeni seslerle tanışması ve bu seslerle kendini ifade etmesinin yanı sıra yeni bir kültür bilgisi edinmesi ve bu bilgiyi doğal olarak genişletip aktarabilmesidir. Farklı olanı öğrenmek ve tanımak isteyen dil öğrencisi aynı zamanda birer potansiyel kültür öğrencisidir. Çünkü kültür, dilin kullanımı veya etkileşim sırasında kişilerin davranışını farklılaştıran bağlamla ilişkilendirilen anlamı belirlemektedir. Gudykunst ve Kim (1992) kültürel karşılaşmalarda dış ve iç bağlam olmak üzere iki bağlamın varlığından bahsederler. Dış bağlam, belirli bir kültür grubunun bağlamın insan etkileşimi ve iletişimi için çeşitli ortamları yorumlama biçimleriyle ilgilidir. İç bağlam ise, insanın kendisinde bulunan kültürel anlamları ifade etmektedir.

Vygotsky’e (1962) göre dil veya okuryazarlık, çocukların kültürel olarak anlamlı faaliyetlerde ustalaşmalarına yardımcı olan birer kültürel araçtır ve sosyal etkileşim yoluyla çocuklar, bir topluluğun kültürünü oluşturan düşünme ve davranış biçimlerini kazanırlar. Yabancı dil öğrenenler de hedef dili öğrenirken gerek dil sınıfındaki örtük kültür aktarımıyla gerekse çevresiyle kurduğu etkileşim yoluyla hedef dilin kültürünü öğrenmektedir. Bu bağlamda yabancı dil öğretiminin amacı, öğrenciye planlı ve programlı bir öğretim çerçevesinde hedef dilde yeterlikler kazandırmaktır.

Ana dili öğretiminde olduğu gibi yabancı dil öğretiminin planı hazırlanırken kültür aktarımı her zaman eğitim felsefesinin temelini oluşturmuştur. Kültürün dil

eğitiminin ayrılmaz bir parçası olması 20. yüzyılın başlarına dayanır. 1957’de Edinburgh Üniversitesi Uygulamalı Dilbilim Okulunun kuruluşu genellikle uygulamalı dilbilim alanının başlangıcı olarak kabul edilmiştir. O yıllarda dil çalışması, hem edebiyat (büyük K kültürü) hem de antropoloji (küçük k kültürü) çalışmalarından ayrı yapılmaktadır. Uygulamalı dilbilimin uygulamalı bir bilim olması, araştırmacıları konuşulan dilin toplumsal ve tarihsel bağlamını dikkate almaya yöneltmiştir (Kramsch, 2011, s. 305-306).

Yabancı dil öğreniminde 1960’lı yıllara kadar büyük K kültürü anlayışı hâkim olmuştur. Bunun nedeni önceki yıllarda bir sanat eserini orijinalinden okumak, öğrenilen dilin konuşanıya sanat ve edebiyat içerikli sohbetler yapabilmek gibi entelektüel amaçlarla dil öğrenilmesidir. İletişimsel yaklaşımın dil öğrenimindeki devrimiyle günlük yaşamsal etkinliklerde ana dili farklı olanlar arasında etkileşimin artması sonucunda iletişim yeterliğine daha çok ihtiyaç duyulması, “küçük k” kültürünün gerek dil gerekse sosyal açıdan pragmatik amaçlı kullanılmasına yol açmıştır (Kramsch, 2013).

Kramch (2014b) kültürün yabancı dil öğrenimi ve öğretimindeki yerini modernist ve postmodernist bakış açısı olarak iki şekilde incelemektedir. *Modernist bakış açısı*, hedef dil ve kültür arasındaki pozitif ilişkiye dayanır. Dil, düşüncelerin ve niyetlerin aktarımı için tarafsız bir kanal ve araçtır. Kelimelerin anlamları gramerlerde ve sözlüklerde bulunabilir. Bölgesel, etnik veya ideolojik sınırlarla sınırlandırılmış kültürler, (örneğin sözlü ve sözsüz davranışlar) karşılaştırılabilir. İletişim çoğunlukla doğru, özlü ve etkili bilgi alışverişiyle ilişkilidir. Dolayısıyla iletişimin sorunsuz devamı için toplumların uyması gereken davranış kuralları vardır.

Postmodernist bakış açısı ise dil ve kültür arasında öznel bir bağlantı olduğunu savunur. Dil, düşünceleri hem ifade eden hem de inşa eden sosyal bir semiyotiktir. Duruma göre tekrar eden özne konumlandırma yoluyla kimliklerin inşa edildiği bir süreçtir. Kelimelerin anlamı kimin kiminle, ne hakkında, hangi koşullar altında konuştuğuna bağlıdır. İletişim, kelimelerin sosyal gerçekliğini gruplandırmaya yardımcı olacağı ve katılımcılar arasında paylaşılması umulan anlamları uyandıracacağı bir bağlamı şekillendirme girişimidir. Bu kullanım bağlamlarının bütünlüğü içinde kültürler karşılaştırılabilir. Kültürler, insanların sosyalleşmesi sırasında değişen eylem ve

olayların yorumlanmasına ilişkin taşınabilir şemalardır. Küreselleşme toplumları karmaşık hale getirdiği için pragmatik uygunluk duruma göre müzakere edilmelidir (Kramsch, 2014b). Yabancı dil öğrenimi ve öğretiminde teoride ve pratikte her iki kültür öğretimi yaklaşımında benimsenmektedir. Ancak kültür öğretiminde postmodernist bakış açısının anlaşıldığını söylemek mümkün değildir.

Kültür öğrenimi, yabancı dil öğrencisine yaşamı bir anlığına hedef dili konuşan birinin bakış açısından görme ya da ara sıra hedef dili konuşanlarının beklentilerine uygun şekilde davranma yeteneği kazandırır. Bu nedenle dil öğrenme ortamları planlanırken kültür öğrenimi her zaman önemli bir amaçtır. Çünkü dil öğrenmek, sadece öğrenilen dili oluşturan sözcük, cümle gibi yapıların şifresini çözmek değildir. Bu, öğrencinin dilin araç boyutunu öğrenmesiyle sınırlı kalır. Oysa kişinin kendini öğrendiği dilde ifade edebilmesi için dilin malzeme boyutuna da ihtiyacı vardır. Başka bir ifadeyle, öğrencinin hedef dile ait yapıların taşıdığı kültürel dokuyu bilmesi ve içselleştirmesi, öğrencinin kendini ifade etmesi açısından önemlidir. Tomlin ve Stempleski'ye (1993, s. 89) göre kültürel eğitim hedefinin yedi değişkeni vardır:

1. Öğrencilerin, insan davranışlarının kültürel olarak koşullandırıldığı gerçeğini anlamalarına ve geliştirmelerine destek olmak,
2. Öğrencilerin yaş, cinsiyet, sosyal sınıf ve ikamet yeri gibi sosyal değişkenlerin insanların konuşma ve davranışlarını etkilediğine yönelik bir anlayış geliştirmelerine destek olmak,
3. Öğrencilerin hedef kültürdeki yaygın kullanılan geleneksel davranışları fark etmelerine destek olmak,
4. Öğrencilerin hedef dilin sözcük ve deyimlerinin kültürel çağrışımlarına ilişkin farkındalıklarına destek olmak,
5. Öğrencilerin hedef kültüre ilişkin genellemeleri nesnel değerlendirme becerisi geliştirmelerine destek olmak,
6. Öğrencilerin hedef kültürle ilgili bilgileri bulmak ve düzenlemek için gerekli becerileri geliştirmelerine destek olmak,
7. Öğrencilerin hedef kültüre yönelik entelektüel merakını uyandırmak ve insanlara karşı empati kurmalarını özendirme (Tomlin ve Stempleski, 1993, s. 89).

Dil öğrencisinin dinlediğini ve okuduğunu anlama sürecinde, sözlü ve yazılı anlatım becerilerinin üretiminde öğrencinin dilin kültür arka planını bilmesi önemlidir. Kramsch'a (1993, s. 1) göre kültür heba edilecek beşinci bir beceri alanı değildir. Dil öğrenme sürecinin başladığı ilk dersten itibaren konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerinin öğretiminde yapılandırılmış olarak her zaman arka fonda bulunur. Dil öğrenenlerin beklemedikleri bir anda iletişimsel yeterliklerinin sınırlarını ortaya çıkararak çevrelerini kuşatan dünyayı anlamlandırma yeteneklerini zorlar (Kramsch,

1993, s. 1). Bu nedenle yabancı dil sınıflarında ve diğer öğrenim/öğretim ortamlarında kültür öğelerine yer verilmesi, dil öğrencisinin sözcüklerle gerçeklik arasında bağ kurmasında etkili olur. Ayrıca dil öğrencisinin kendi kültürüyle hedef dilin kültürü arasındaki benzer ve farklı yönleri keşfetmesini, ilerleyen zamanda kültürlerarası iletişim kurmasını kolaylaştırır.

Yabancı dil öğretiminde, öğrencinin hedef dilin konuşulduğu kültür, sosyal yaşam, okul, iş ve arkadaş çevresiyle etkileşim içerisinde olması güdülenmesinde önemli bir etkidir. Öğrencinin hedef kültüre ilgi duyması ve olumlu etkilenmesi veya ondan doyum sağlaması içsel güdülenme kaynağına dönüşebilir. Hatta hedef kültürü tanımak amacıyla o kültürün üyeleriyle iletişim kurması ve dilin etkili pratiklerini yapmaya teşvik edilmesi dışsal bir güdülenme kaynağı olacağı söylenebilir (Varışoğlu, 2018, s. 60). Çünkü insan bilmediği ve deneyimlemediği durumlar karşısında korku, gerginlik ve kaygı yaşar. Bu duygular, etkili bir öğrenmeyi olumsuz etkiler ve öğrenmeyi kesintiye bile uğratabilir. Yabancı dil öğrencisinin hedef kültürü öğrenmesi bu duygularla baş etmesini, dil öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlar.

Kişi doğası gereği gözlem yaparak öğrenir ve bu öğrendiklerini öykünür. Yabancı dil öğrencileri de kültürü yaşam içerisinde gözlemleyerek davranış biçimine dönüştürür. Yaratıcı ve tutarlı bir kültür öğrenimi süreci, dil öğrencisinin hedef dili öğrenmesini olumlu yönde etkiler. Bu nedenle kültür öğelerinin güncel olması ve kitaplarda dikte ediyormuş gibi verilmesi yerine temel dil becerilerine yönelik etkinliklere yapılandırılmış olarak verilmesi gerekmektedir (Canbulat ve Koparan, 2020). Kültürel yaşama dönük etkinlikler içeren eğitim materyalleri, dil öğrenim sürecinde mikro düzeyde olsa da dil öğrencisinin hedef kültürle etkileşimine zemin hazırlamaktadır. CEFR’de (2001, s. 102-103) dil öğrencisinin farkına varması gereken kültürel bilgiler şöyle sıralanmıştır: 1. Günlük yaşam, 2. Yaşam koşulları, 3. Kişilerarası ilişkiler, 4. Değerler, inançlar, tutumlar, 5. Vücut dili, 6. Toplumsal gelenekler ve 7. Tören davranışlarıdır.

Yabancı dil eğitiminde “kültür öğrenimi, farklı ülkelerden bireylerle etkili iletişim ve etkileşimde bulunmak için kültüre özgü bilgi, beceri ve tutumları edinme sürecidir” (Paige, Jorstad, Siaya, Klein & Colby, 2003, s. 177). Dolayısıyla kültür öğrenme dil öğrencisini bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak meşgul eden dinamik,

gelişimsel ve süreklilik gösteren bir süreçtir. Öğrenmenin bu üç boyutuna yönelik anlamlı öğrenme çıktıları oluşturulmalıdır. Kültür öğrenimine yönelik hedef ve kazanımlar, genelden özele doğru diğer bir deyişle genel kültürden hedef kültüre doğru olmalıdır.

Paige (1997), kültür öğrenmenin beş boyutunu şöyle sıralamıştır: (1) Kültürel bir varlık olarak benliği öğrenmek, (2) Kültür ve onun insan iletişimi, davranışı ve kimliği üzerindeki etkisi hakkında bilgi edinmek. (3) Genel kültür öğrenme, yani kültürel uyum gibi evrensel nitelikte kültürler arası olgular hakkında bilgi edinmek, (4) Kültüre özgü öğrenme, yani dili de dâhil olmak üzere belirli bir kültür hakkında bilgi edinmek ve (5) Nasıl öğrenileceğini öğrenmek, yani etkili bir dil ve kültür öğrencisi olmaktır (Paige, 1997; akt. Paige ve diğerleri, 2003, s. 177). Paige, bu beş boyutla dil öğrencisinin kültürel çeşitliliğin farkına varmasına ve yabancı dil öğreniminde kültür arka planının önemini kavramasına atıf yapmıştır.

Yabancı dil öğretiminin kültür öğretimiyle ilişkilendirilmesine eleştirel yaklaşan araştırmacılar da bulunmaktadır. Bazıları (örneğin Canagarajah, 1999; Holliday, 2005; Kumaravadivelu, 2008; akt. Tüm 2022) kültürün çeşitli boyutlarıyla öğretilmesinin mümkün olmadığını ve zaman kaybı olduğunu belirtirler. Bir kısmı da (örneğin Brown, 2000; Moran ve Zu, 2001; akt. Tüm 2022) kültürün anlaşılır ve açık bir dille öğretilmesi gerektiğini savunurlar. Çünkü iletişim kurmak, gazete ve dergi okumak, televizyon izlemek gibi hedef dilde yapılan etkinliklerde ders ortamında öğrenilen kültür boyutu pek akla gelmez. Dolayısıyla yabancı dil öğrenenler bu etkinlikler sırasında bildiklerini harekete geçirirler (Tüm, 2022, s. 19-20). Bir dilin kültürel derinliklerine inmek, görünmeyen kavramaya çalışmak oldukça güçtür. Ancak yabancı iki kültürün karşılaştığı iletişim durumlarında ötekinin kültür bilgisinin bilinmesi, konuşmayı anlamlandırma sürecini kolaylaştıracaktır.

Kültürlerarası İletişim Yeterliği

İletişim

İnsan, ötekiyle var olan sosyal bir varlıktır. Bu varlığı diri tutmak ve ihtiyaçlarını karşılayabilmek için onu kuşatan doğal çevresi ve üyesi olduğu topluluğun diğer üyeleriyle bağını her zaman güçlendirmek istemiştir. Kişinin dilin sözlü ya da sözsüz bütün olanaklarını kullanarak diğerleriyle ilişkisi sürecinde duygu, düşünce ve isteklerini paylaşması iletişim yoluyla gerçekleşir. Terim olarak iletişim; eski Fransızca comunicacion'dan, Latince communicatio(n-), “paylaşmak” fiilinden communicare, ortaklaşa davranmak, ortak kılmak anlamına gelen “commun” kökeninden türetilmiştir (Oxford Learners Dictionaries).

Eyleme bakıldığında iletişimin tek yönlü olmadığı birlikteliğe dayalı olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle iletişimin oluşturulması için en az iki veya daha fazla kişinin bir araya gelmesi ve her bir muhataba karşılıklı olarak bir ileti akışının olması gerekmektedir. Bu akış içerisinde her iki tarafın iletişiminin birbiriyle ilintili olması iletişimin gerçekleşmesinin önemli bir koşuludur. İletişim sadece iki canlı organizma ya da organizmalar arasında gerçekleşmez. Bu nedenle genel bir tanımıyla iki varlık arasında duygu ve düşüncelerin paylaşımıdır. Okumak, yazmak, bir sanat eserine bakmak, bir şarkıyı dinlemek vb. karşılıklı etkileşim sağlayan her şey iletişimdir. Bu nedenle iletişimi, dar bir kalıp cümle ile tanımlamak mümkün değildir.

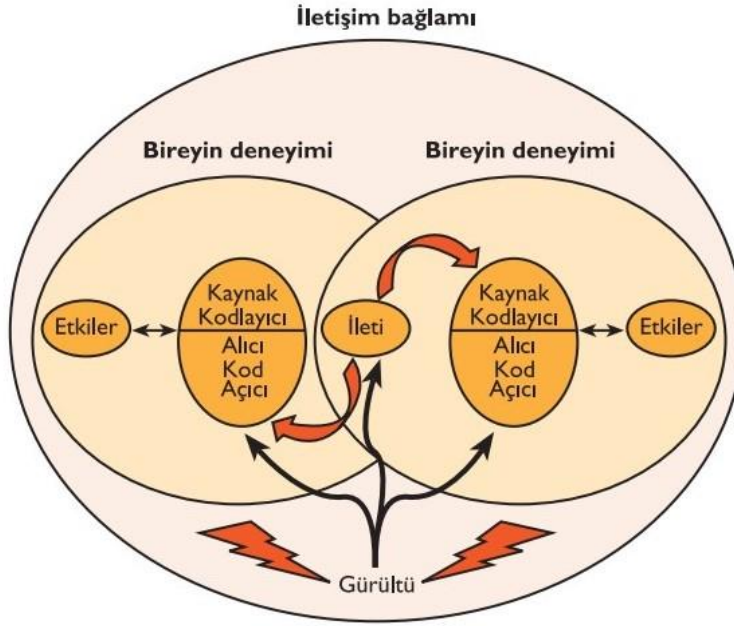
Oskay’a (1999, s. 7) göre iletişim insanların birbirlerine yaşadıkları ortamda bulunan nesneler, olaylar, olgularla ilgili değişimleri bildirmesi ve bunlarla ilgili bilgileri birbirlerine aktarmasıdır. Yine bu olgular, nesneler, sorunlar karşısında benzer yaşam deneyimlerinden kaynaklanan benzer duyguları birbirine ifade eden insan topluluğu ya da toplum yaşamı içerisinde gerçekleştirilen tutum, yargı ve düşünce içeren bildirişimler olarak özetlenebilir. İletişim, insanın varlık ve bu varlığı sürdürme çabasıdır. Oskay’ın ifade ettiği gibi günlük yaşam içerisinde insanlara yaşam biçimlerini ve nesneleri tanıtır. Bir arada yaşamayı, paylaşmayı, iş birliği ve iş bölümü yaparak toplumsal üretimi ve bu üretimin devam etmesini sağlar. “Kitle iletişim araçlarından iletişim teknolojilerine, kişilerarası veya gruplar arası iletişimden sözsüz iletişime kadar hatta sessizlik bile iletişim kavramının kapsadığı anlam evreni içerisinde yer almaktadır” (Usluata, 1995, s. 9). Kısaca iletişimin bir zihnin ürettiklerinin gelişmiş ya

da ilkel bir işaret sistemiyle kodlara dönüştürülerek diğer zihne ulaşmasıyla anlam bulduğu, bir veri akışı olduğu düşünülebilir.

İletişim, toplumsal yapının düzenini ve devamlılığını sağlayan bir ihtiyaç olmasının yanında kişilerarası ya da gruplar arasında uyumu sağlayan önemli bir araçtır. Sağlıklı ve etkili bir iletişim kodlarla gerçekleşir ve bu kodlar şu şekilde sıralanabilir:

- Görüntüsel- ikonik kodlar: İşaretle o işaretin yerine geçtiği nesne arasında birebir ilişki vardır. Örneğin, Atatürk'ün fotoğrafı ve büstü birer görüntüsel göstergedir.
- Belirtisel-gösterge kodları: İşaretin yerine geçtiği nesneyle arasında neden sonuç ilişkisi vardır. Kapısı açık kalan buzdolabının sinyal vermesi, olumlu ya da olumsuz bir durum karşısında verilen bedensel tepkiler belirtisel göstergelere örnek verilebilir.
- Simgesel- sembolik kodlar: İşaretin yerine geçen nesneyle arasında konsensüs vardır. Bu kodların paylaşılması durumunda her iki tarafında zihninde aynı anlamın oluşması sonucunda iletişim gerçekleşir. Örneğin zeytin dalının insanın zihninde barış anlamına gelmesi simgeseldir (Işık, 2012, s. 19).

Jakobson, dilsel bildirilişimin altı ögeden oluştuğunu gösteren bir taslak oluşturmuştur. Taslağa göre bu ögeler konuşan (verici/gönderici), dinleyen (alıcı/gönderilen), bildiri (ileti/mesaj), bağlam, ortak kod ve kanaldan oluşmaktadır. Bildirilişimi oluşturan bu ögelerden birinin öteki ögelere göre daha fazla baskın olması altı farklı işlevi ortaya çıkarmaktadır. Bunlar: Anlatımsallık/coşku işlevi, çağrı işlevi, yazın (sanat)/şiirsel işlevi, ilişki/bağlantı işlevi, gönderge işlevi ve üstdil işlevidir (Rıfat, 1998, s. 37). İletişim, sarmal olarak gelişen bir anlatma, anlama ve anlamlandırma sürecidir. İletişimin kaynak, hedef, mesaj ve kanaldan oluşan dört temel ögesi, bu ögeler arasındaki bağlantıyı etkinleştiren kodlama, kod açma, geribildirim (dönüt) ve yorumlama süreçleri Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Genel İletişim Şeması
(DeVito, 1988; akt. Ataizi, 2013 AÖF ebooktan alınmıştır).

Etkili bir iletişimin gerçekleşmesinde konuşanın (göndericinin) duygu, düşünce, tutum ve inançlarını dinleyenin (alıcının) anlayabileceği ve bütün duyularına hitap edecek şekilde düzenlemesi gerekir. Dinleyenin (alıcının) de mesajı algılaması, anlamlandırması ve anlaması şarttır. Konuşanın ve dinleyenin her birinin etkili iletişim kurmasında konuyla ilgili bilgisi ve becerisi, konuya ve alıcıya olan ilgisi, statüsü, sosyokültürel bakış açısı, özgüveni, benlik saygısı ve kişilik özellikleri oldukça önemlidir. Çünkü iletişim kişilerin anlam alışverişinde bulunduğu karmaşık, çok katmanlı, dinamik bir süreci içerir (Adler & Gundersen, 2008, s. 70). Bu durum iletişimin sosyolojik, kültürel ve psikolojik boyutunun bir sonucudur.

İletişim, bir bağlam içerisinde gerçekleşir ve bu bağlam üç boyutta sınıflandırılmaktadır. Bunlar fiziksel boyut, sosyal psikolojik boyut ve zamansal boyuttur. Fiziksel boyut iletişimin gerçekleştiği mekân ve çevredir ve iletişimin içeriği, biçimi ve ileti üzerinde etkisi vardır. Örneğin sınıf içinde öğretmen ve öğrencilerden oluşan iletişim ortamı fiziksel çevreyi yansıtmaktadır. Sosyal psikolojik boyut kişilerin sosyal rolleri ve sosyal statü farklarını, toplumlara ait kültürel kurumlar (gelenekler), arkadaşlık ilişkilerinin niteliği, kurallı ya da kural dışı durumları, duruma göre duygu değişimlerini içermektedir. Örneğin bireyin sosyal ilişkilerinde arkadaşıyla kurduğu iletişimle işyerindeki çalışanlarla kurduğu iletişim şekli farklıdır. Yine neşelenmek,

üzülmek gibi psikolojik kaynaklı durumlar da iletişimin sosyal psikolojik boyutudur. Son olarak zaman boyutu ise iletişimin hangi tarihte ve günün hangi saatinde gerçekleştiğini belirtir. İletişimin zamana uygunluğu, önemi açısından farklı onaylanmasına yol açmaktadır. Örneğin geçmiş bir tarihte kabul edilmeyen ve tabu sayılan bir iletişim durumu günümüzde doğal karşılanabilmektedir (DeVito, 1988; akt. Ataizi, 2013, s. 40-41, AÖF ebook).

İletişim, konuşma eylemiyle sınırlı değildir. Sözlü ifadelerin sözlü olmayan ifadelerle desteklendiği bir bütündür. İletişimin konuşma boyutu olan sözlü ifadeler dilsel sembollerden oluşur. Sözel olmayan ifadeler ise jest ve mimikler, bedensel hareketler, yüz ifadesi ve bakış, duruş, mekânsal davranış, giyim ve görünüş boyutlarını içermektedir. Sözel olmayan iletişim ifadelerinin kişilerarası tutum ve duyguların iletilmesi, kişisel sunum, ritüeller ve sözlü iletişimi destekleme işlevleri bulunmaktadır.

İletişim, zaman ve ortam içerisinde farklı şekillerde ortaya çıkan bir olgudur. Birbirini anlamak ve empati kurmak amacıyla *kişilerarası iletişim*; toplumsal kurumların oluşturulması ve sosyalleşme ihtiyacıyla *gruplar arası iletişim*; farklı kültürleri tanıma ve etkileşim isteğiyle *kültürlerarası iletişim*; teknolojinin gelişmesi sonucunda eğlenme ve bilgi edinme ihtiyacıyla *kitle iletişim*; bilgisayar ve akıllı telefonlarla genel ağ üzerinden gerçekleşen *sanal iletişim* gibi farklı şekillere dönüştüğü görülmektedir.

İletişimin temel amacı, karşılıklı bilgi paylaşarak ortak yaşantılar oluşturulmasına dayanmaktadır. Bu bakımdan sağlıklı bir iletişimin gerçekleşmesi doğru algılama ve yorumlamaya bağlıdır. İnsanın yaşantıları, kültürel geçmişi, fiziksel ve çevresel koşulları dünyayı belirli algısal kalıplar halinde görmesine neden olur ve bu durum tutarlılıkla devam eder. Bu nedenle iletişime, başlangıcından bitimine kadar geçen süreçte insanın ilgi, algı ve tutumları yön vermektedir. Süreç boyunca kodların oluşturulması, çözülmesi, anlam verilmesi ve yorumlanması için aynı kodların kullanılması önemlidir. Çünkü iletişim aynı zamanda insanın çevre üzerinde etkisini ve ortaya çıkabilecek çatışma ortamlarını yönetebilmesini gerektiren beceriler toplamıdır. Uygar ve demokratik ilişkilerin oluşturulması için bu becerilerin edinilmesi, değişen yaşam koşullarına göre geliştirilmesi ve yeterlik kazanması gerekmektedir.

İletişimsel (Communicative) Yeterlik ve Modelleri

İletişim, kişinin dil gelişim sürecinde belirginleşen ve şekillenen bir beceridir. Birçok disiplinin araştırma konusu olmakla birlikte dil bilimcilerin çalışma alanını doğrudan ilgilendirmektedir. Çünkü gerek ana dili öğretiminde gerek yabancı dil öğretiminde temel amaç öğrenenin iletişim kurma becerisinin geliştirilmesidir. İletişim çoğunlukla dile ait söz varlığının çeşitli birleşimleriyle gerçekleştirilir. Bu dönüşümlü üretim ve anlamlandırma süreci kişinin iletişim yeterliğiyle yakından ilgilidir. İletişimsel yeterlik kavramı, dil öğretiminde 1970’li yılların başında iletişimsel yaklaşımın benimsenmesiyle gündeme gelmiştir. Avrupa’ya doğru yaşanan iş gücü amaçlı yoğun göç dalgaları birçok sosyolog, psikolog, dil bilimci ve eğitimciyi harekete geçirmiştir. Bu göçmenlerin dil öğrenme ve uyum sorunlarına çözüm bulmak amacıyla uğraşıldığı bir dönemde iletişimsel yaklaşım geliştirilmiş ve teklif edilmiştir (Güneş, 2017, s. 53). Bu yıllara kadar dil öğretiminde hüküm süren kültür yaklaşımı terk edilmese de iletişimsel boyut önem kazanmıştır.

İletişimsel yaklaşımın çıkış noktası, sosyal bir varlık olan insanın öğrendiği dilde iş, eğitim, günlük yaşam etkinliklerinde iletişim ihtiyacını karşılamasıdır. O halde, dil öğretiminin amacı dil bilgisinin aktif kullanımıysa dil yeterliğinin gelişimi, öğrenenin iletişimsel becerilerinin yönlendirilmesi ve değerlendirilmesi gerekir. Doğal ortamlarda iletişim hem sözlü hem de yazılı biçimler aldığı gibi sosyal etkileşime dayanan ilişkilerin gerçekleştiği yerlerde birden çok dil becerisi alanında gelişir. Bu nedenle iletişimsel dil öğretiminde yeterlik kavramı, kendinden önceki yaklaşımlara meydan okumuştur. Özellikle işitsel/ dilsel yaklaşımda olduğu gibi dilin kusursuz kullanılması ve temel dil (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) becerilerinin edinilmesiyle sınırlı kalmamıştır (Savignon, 2018).

İletişimsel dil öğrenimi, dili bireysel kimlikten ve sosyal davranışlardan ayırmayan bir yaklaşımdır. Ruben’e (1976) göre iletişimsel yeterlik “kişinin kendi ihtiyaçlarını, kapasitelerini, amaçlarını ve beklentilerini karşılarken çevresindeki insanların ihtiyaçları, kapasiteleri, hedefleri ve beklentileri ile nispeten tutarlı olarak algılanacak şekilde işlev görme yeteneğidir.” Daha güncel anlamda iletişim yeterliği, anlamlı bir davranışın belirli bir bağlamda uygun ve etkili olarak algılanma derecesi olarak tanımlanabilir. İletişim becerisi görecelidir, farklı kişiler tarafından farklı şekilde

algılanmaktadır (Spitzberg, 2013). “İletişim yeterliği, her şeyden önce bir yöntem değildir. Dilin kod bilgisinden çok daha fazlasını gerektirir. Dilsel kodun edinilmesi kuşkusuz iletişimsel yeterliğin bir parçasıdır” (Savignon, 1976, s. 4). Ancak bunun tek başına yeterli olduğu söylenemez. Çünkü dilin işlevsel boyutunun yani iletişimsel boyutunun edinilmesi gerekmektedir. Savignon (1972) sınıfta dil öğrenenlerin kendi yeteneklerinden farklı olan konuşmacılarla etkileşime girme, anlam çıkarma becerilerini ifade etmek için “iletişimsel yeterlik” kavramını kullanmıştır (Savignon, 2001, s. 16). Bu bağlamda iletişimsel dil öğrenme yaklaşımının kimlik ve sosyal davranışlardan ayıramayacağını savunmuştur.

Dil öğreniminde bir öğrenme çıktısı olan iletişimsel yeterlik, dil öğretim pedagojisi ve değerlendirilmesi açısından bilim insanları tarafından hem teorik hem de ampirik (örneğin Halliday, 1978; Savignon, 1976) olarak ele alınmıştır. “İletişimsel yeterlik kavramı, İngilizce konuşulan dünyada Hymes’in Chomsky eleştirisiyle ve Almanca konuşulan literatürde Habermas tarafından geliştirilmiştir”(Byram, 1997, s. 7).

Yeterlik ve Performans

Geleneksel dil öğretiminin karşısında duran ve eleştiren Noam Chomsky, iletişim yeterliğine ilk dikkat çeken dil bilimci olmuştur. Chomsky (1965, s. 3-4), dil kuramını öncelikle tamamen homojen bir konuşma topluluğunda, dilini mükemmel şekilde bilen ve hafıza sınırlamaları, dikkat dağınıklıkları, ilgi kaymaları, rastgele veya karakteristik hatalar gibi dil bilgisiyle ilgisi olmayan koşullardan etkilenmeyen ideal bir konuşmacı-dinleyici ile ilgilendiği konusunda eleştirir. Ona göre dilsel performans her biri bir yeterlik olan çeşitli etkenlerin etkileşimi sonucunda oluşur. Böylece dil ediniminde yeterlik (konuşan-dinleyen kendi dili ile ilgili bilgisi) ile performans (dilin somut durumlarda fiili kullanımı) arasında bir ayrım yapar ve bir dilin gramerinin, ancak evrensel bir dilbilgisi ile desteklendiğinde, yeterliğin tam bir açıklamasını sağlayacağını belirtir. Chomsky’nin yeterlik anlayışı, kişinin ana dilinin ifadelerini ve bu ifadelerle ait dil bilgisinin ayrımını zihinsel olarak yapabilmesine karşılık gelmektedir. Ancak Chomsky’nin bu yaklaşımı dil ediniminin yeterliğiyle sınırlı kalmıştır. Çünkü Chomsky, dilin zihinsel boyutuyla ilgilenmiş, yeterliğin “zekâ” ile ilgili olduğunu savunmuştur. Vygotsky’e (1978, s. 24-30) göre zihin doğası gereği sosyal bir varlıktır. Zekâ tamamen bağımsız iki gelişim çizgisi olan konuşma ve pratik

eylem birleştğinde ortaya çıkar. İnsanın dilin bilişsel ve iletişimsel işlevlerini kullanarak gerçekleştirdiği etkinlikler sosyal davranış sistemi içinde anlam kazanır. Hymes'in (1972, s. 62) ifadesiyle bilişsel ve iletişimsel işlevlerin kullanımı "yeterliğin altında yatan sezgileri ve verileri kavramak, sosyokültürel bir bakış açısı gerektirir". Dolayısıyla iletişim yeterliğinin edinilmesinde zihinsel bağlamın olduğu kadar sosyal bağlamın da etkisi vardır.

Hymes'in İletişimsel Yeterlik Kavramı

Chomsky'nin yeterlik anlayışına eleştiri getiren Hymes (1972), dil bilgisinin performansı geride bırakacağını düşünerek böylece sosyolinguistik yeterliğe vurgu yapmıştır. Hymes, ilk dil edinimini anlamak için sadece gramer yeterliğinin değil, aynı zamanda dili uygun şekilde kullanma becerisinin de nasıl kazanıldığını bilmek gerektiğini savunarak "iletişimsel yeterlik" kavramını ortaya atmıştır. İletişimsel yeterlik kavramıyla ilgili düşüncelerini, 1966 yılında "Dezavantajlı Çocuklar Arasında Dil Gelişimi Üzerine Araştırma Planlama" konulu konferansta ilk kez halka açık bir şekilde tartışmıştır. Hymes'in tanımında, iletişimsel yeterlik yalnızca biçimsel dil bilgisi olan yapı bilgisini değil, aynı zamanda sosyal yaşamdaki tüm dil kullanımının iç içe öğrenilen biçim/işlev ilişkileri bilgisini de içermektedir. Diğer bir ifadeyle kişi, dil bilgisiyle birlikte kültürel olarak uygun olanı da öğrenmektedir (Cazden, 1996). Hangi kalıpların hangi bağlamlarda oluştuğunun, nasıl, nerede ve ne zaman devreye girdiklerinin ve ne şekilde konuşulması gerektiğinin bilinmesi, kişinin yetkinlik kazandığı anlamına gelmektedir. Bununla birlikte yeterlik, dil özellikleri ve kullanımları ile ilgili tutumlar, değerler ve motivasyonlarla bütünleyicidir ve dilin diğer iletişimsel davranış kurallarıyla (sosyal etkileşim) ilintilidir (Hymes, 1972, s. 277). Hymes, dil ve diğer iletişim biçimleri (kültür) için dört farklı türde sorunun ortaya çıkarılmasını önermektedir:

1. Bir şeyin biçimsel olarak mümkün olup olmadığı (ve ne dereceye kadar),
2. Mevcut uygulama araçları sayesinde bir şeyin uygulanabilir olup olmadığı (ve ne dereceye kadar),
3. Bir şeyin kullanıldığı ve değerlendirildiği bağlama göre uygun (yeterli, mutlu, başarılı) olup olmadığı (ve ne dereceye kadar),
4. Bir şeyin gerçekten yapıp yapılmadığı (ve ne dereceye kadar) (Hymes, 1972, s. 281).

Bu soruların kendi başına bir sistem açısından veya kişiler açısından sorulabileceğini belirten Hymes, yeterliğe olan ilginin burada ikinci bakış açısını belirleyeceğini ve çeşitli gözlemler yapılabileceğini vurgular. Hymes'e göre toplumun üyelerinin iletişim sistemlerinin tüm bu yönleriyle ilgili bilgiye sahip olması, kendisinin ve diğerlerinin davranışlarını yorumlaması ve değerlendirmesi açısından önemlidir. Bu bakımdan bilgi iletişimin dört parametresinin tamamını kapsar ve her birinin ayrı bilgisi vardır. Bunun kullanım yeteneği ya da davranışa dönüştürülmesi, aynı zamanda dört parametrenin tamamıyla ilgilidir (Hymes, 1972, s. 63-64). Özetle Hymes, (1972, s. 279, 286) iletişimsel olarak uygunluk yargılarının dilsel ve kültürel alanlar gibi iki farklı alana atanamayacağını belirtmiştir. İletişimsel yeterliği dil bilgisi, psikolinguistik, sosyokültürel ve olasılıkların etkileşimi olarak görmüştür.

Hymes, araştırmasının ikinci yönünde “Konuşmanın etnografisi” üzerine yoğunlaşmıştır. Onun terminolojiye katkısı eğitime yönelik konferanslarının sonucunda ortaya çıkmıştır. Hymes, tek bir dil kullanarak bir sosyal grup içindeki sosyal etkileşimi ve iletişimi analiz etmekle ilgilenmiştir. Bu nedenle iletişimsel yeterlik kavramını, yabancı dil öğretiminin herhangi bir yerine konumlandırmaktan uzak kalmıştır. Bu düşünce Kuzey Amerika'da Canale ve Swain (1980), Avrupa'da van Ek (1986) tarafından yabancı dil edinimine uygulanmış ve iletişimsel dil öğretiminin geliştirilmesinde temel bir kavram haline getirilmiştir.

İletişimsel Dil Öğretimi Işığında İki Model

Canale ve Swain (1980) dil bilgisi yeterliğinde olduğu gibi toplumdilbilimsel yeterliğinde kurallı, evrensel ve yaratıcı yönlerinin olduğunu kabul etmişlerdir. İletişim yeterliğini dil bilgisi kuralları ile dilin kullanım kurallarının etkileşimi olduğunu savunmuşlardır. Canale ve Swain'e göre ikinci dil öğretiminde dil bilgisi yeterliği ve toplumdilbilimsel yeterlik bütünleştirilmelidir. Bu bağlamda öğretim yöntemi ve değerlendirme araçları, iletişim yeterliğini ve iletişim performansını ikinci dil öğretiminin tasarımına yansıtmalıdır. Çünkü yeterlik gözlenemediği için doğrudan ölçülemez, sadece performans gözlenebilir.

Canale ve Swain, iletişimin doğasına uygun ve bu bağlamda olması gereken yeterlikleri açığa çıkaracak bir model teklif etmişlerdir. Bu teori “dil bilgisi yeterliği,

toplumdilbilimsel yeterlik ve stratejik yeterlik” olmak üzere üç ana yeterliği içermektedir. Swain (1983) toplumdilbilimsel yeterliği, toplumdilbilimsel ve söylem yeterliği olarak ikiye ayırmıştır ve iletişimsel yeterlik modeline dördüncü bir yeterlik eklemiştir. Canale ve Swain modelinin bileşenleri şunlardır: (a) Dil bilgisi yeterliği: Dilin sözcük öğeleri ve biçim bilgisi, söz dizimi, cümle anlamı ve ses bilgisi kurallarını içermektedir. Dil öğrenenlere hedef dilin işleyişini, gerçek anlamlarını ve doğru ifade edilmesini sağlayacak bilginin kazandırılması temel amaçtır. (b) Toplumdilbilimsel yeterlik: Sosyokültürel yeterlik ve söylem yeterliği olmak üzere iki alt bileşenden oluşur. Sosyokültürel yeterlik, katılımcıların rolü, ortam ve etkileşim kuralları gibi bağlamsal etkenlere bağlı olarak belirli önermelerin ve iletişimsel işlevlerin belirli bir sosyokültürel bağlamda uygun olmasıdır. Söylem yeterliğinde söz gruplarının dil bilgisi kuralları ve sosyokültürel kurallar açısından uygunluğuyla yani ifadelerin bağdaşıklık ve tutarlılık boyutlarıyla ilgilidir. c) Stratejik yeterlik: İletişim kesintiye uğradığında telafi etmek için sözlü ya da sözsüz stratejilerin ortaya çıkmasıdır (Canale ve Swain, 1980).

Canale ve Swain'den daha ayrıntılı bir model hazırlayan van Ek (1986) “kapsamlı yabancı dil öğrenme hedefleri için bir çerçeve” olarak nitelendirdiği modeli geliştirmiştir. Van Ek yabancı dil öğretiminin yalnızca iletişim becerileri eğitimiyle sınırlı olmadığını, aynı zamanda öğrenenin kişisel ve sosyal gelişiminin de dikkate alınması gerektiğini düşünmektedir. Açıkça dile getirmese de van Ek'in modeli, dil öğrencisinin sosyal yeterliği, özerkliği ve sosyal sorumluluğunun geliştirilmesini içermektedir. İletişim tasarımı, bir kürenin etrafında bulunan altı noktadan birinin merkeze alınarak bu noktanın diğerleriyle olan ilişkisini gözlemlemeye benzemektedir (Byram, 1997, s. 9-10). Van Ek'in iletişimsel yetenek modelinin altı yeterlik noktası bulunmaktadır.

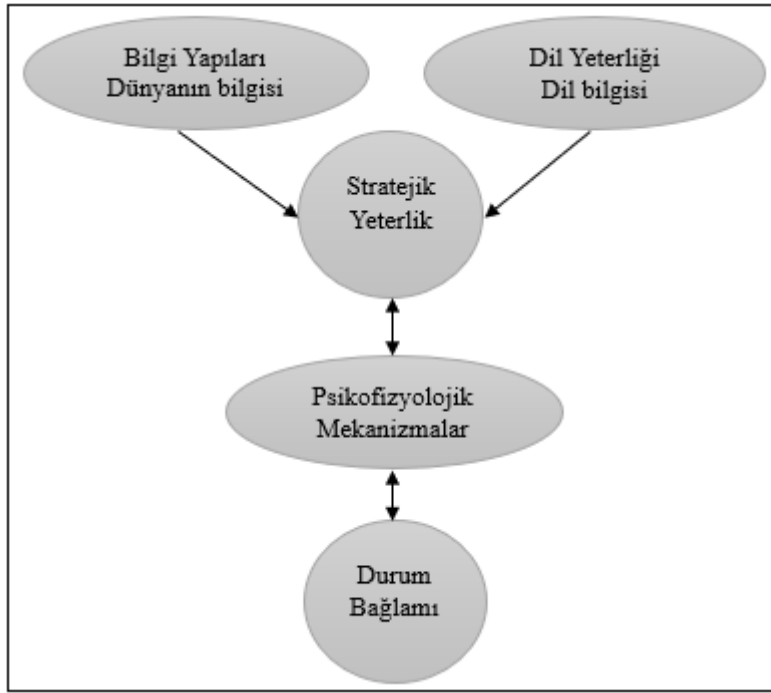
(1) Dil yeterliği: Dilin kurallarına uygun olarak oluşturulmuş ve anlamlı ifadeler üretme ve yorumlama yeteneğidir. (2) Toplumdilbilimsel yeterlik: Dilsel sinyaller ile bunların bağlamsal veya durumsal anlamı arasındaki ilişkinin farkındalığını kapsar. (3) Söylem yeterliği: Metinlerin oluşturulmasında ve yorumlanmasında uygun stratejileri kullanma becerisidir. (4) Stratejik yeterlik: İletişim sırasında anlamamanın ve anlatmanın yollarını bulmak için bunları yeniden ifade etme, açıklama isteme gibi iletişim stratejileridir. (5) Sosyokültürel yeterlik: Dilin içerisinde bulunduğu sosyokültürel

bağlama belirli bir derecede aşına olmayı gerektirir. (6) Sosyal yeterlik: Motivasyon, tutum, kendine güven, empati ve sosyal durumların üstesinden gelme becerisi, başkalarıyla etkileşimde bulunma isteğini ve becerisini içerir (van Ek, 1986, s. 35- 65; akt. Byram, 1997, s. 10).

Canale'nin modeliyle karşılaştırıldığında van Ek'in toplumdilbilimsel yeterliği sosyokültürel yeterlikten ayırdığı görülmektedir. Byram'a (1997, s. 12) göre daha fazla analiz için iletişimsel ve etkileşimsel yeteneğin bir dizi bileşenini veya yönünü tanımlaması, van Ek'in modelini değerli kılmaktadır. Çünkü van Ek, yabancı dilin kullanım alanlarını ve işlevlerini, eğitim kurumlarının toplumdaki görevlerini ve hedeflerini analizinde başlangıç noktasına alır. Ancak Byram, van Ek'in analizinin her ne kadar karmaşık olursa olsun analiz için gerekli tüm sosyal etkenleri modele dahil edemediği yönünde eleştirmiştir.

İletişimsel Dil Yeteneği/ Communicative Language Ability (CLA) Modeli

İletişimsel yeterliğin daha ayrıntılı modeli Bachman (1990) tarafından teklif edilmiştir. Bachman, iletişimsel dil yeteneğini hem bilgi hem de yeterlik ile ifade edilenlerin uygun, bağlamsal, yönlendirici dil kullanımında uygulama veya yürütme kapasitesi olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda Bachman'ın önerdiği iletişimsel dil yeteneği modeli üç bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenler dil yeterliği, stratejik yeterlik ve psikofizyolojik mekanizmalardır. Dil yeterliği, dil yoluyla iletişimde kullanılan bir dizi özel bilgi bileşenini içermektedir. Modelin merkezinde olan stratejik yeterlik, bağlamsal iletişimsel dil kullanımında dil yeterliğinin bileşenlerini uygulamaya yönelik zihinsel kapasiteyi ifade etmektedir. Psikofizyolojik mekanizmalar, fiziksel olarak dilin gerçek icrasında yer alan nörolojik ve psikolojik süreçleri ifade etmektedir. İletişimsel dil yeteneğini oluşturan bu bileşenlerin birbirleriyle etkileşimleri Şekil 4'te gösterilmiştir (Bachman, 1990, s. 84).



Şekil 4. İletişimsel Dil Kullanımında İletişimsel Dil Yeteneğinin Bileşenleri
(Bachman, 1990, s. 85’den uyarlanmıştır).

Bachman’ın modeli 1996 yılında Bachman ve Palmer tarafından tekrar gözden geçirilmiştir. İletişimsel dil yeteneğini, “dil bilgisi” ve “stratejik yeterlik” olarak ayırdıktan sonra konuşmayı etkileyen bu iki yetenek alanını en alt bileşenine kadar detaylı bir şekilde incelemişlerdir (bkz. Tablo 2). Dil bilgisinin, dilin kullanımı sırasında söylem oluşturma ve yorumlama amacıyla üstbilişsel stratejiler tarafından kullanılmaya hazır olan bellekteki geniş bir bilgi alanını kapladığı düşünülmüştür. Böylece örgütsel ve pragmatik bilgiyi içeren dil bilgisi alanının kullanımıyla gerçekleştirilen işlevsel yetenekler de ön plana alınmıştır. Bununla birlikte testin tasarlanması, geliştirilmesi ve test puanlarının değerlendirilmesi sırasında dil yeteneğinin her bir yeterliğinin farkında olmayı gerektirmektedir.

Tablo 2. Dil Bilgisi Alanları

Örgütsel Bilgi (İfadelerin veya cümlelerin ve metinlerin nasıl düzenlendiği)
Dil (Gramer) Bilgisi
Kelime Bilgisi
Söz Dizimi Bilgisi
Ses (Fonoloji)/ Yazı (Grafoloji) Bilgisi
Metin Bilgisi (Metinleri Oluşturmak İçin ifadelerin nasıl düzenlendiği)
Uyum Bilgisi
Retorik ve Konuşma Bilgisi
Pragmatik Bilgi (İfadelerin veya cümlelerin ve metinlerin, dili kullanan kişinin iletişimsel hedefleri ve dil kullanım ortamının özellikleriyle nasıl ilişkili olduğu)
İşlevsel Bilgi (İfadelerin veya cümlelerin ve metinlerin iletişimsel hedefleriyle nasıl ilişkili olduğu)
Düşünsel İşlevler Bilgisi
Manipülatif İşlevler Bilgisi
Sezgisel İşlevler Bilgisi
Yaratıcı İşlevler Bilgisi
Toplumdilbilimsel Bilgi (İfadelerin veya cümlelerin ve metinlerin dil kullanım ortamının özellikleriyle nasıl ilişkili olduğu)
Lehçeler/ Ağızlar Bilgisi
Söyleyişteki Değişkenler (Registers) Bilgisi
Doğal veya Deyimsel İfade Bilgisi
Kültürel Kaynaklar ve Konuşma Şekilleri Bilgisi

(Bachman & Palmer, 1996, s. 68'den uyarlanmıştır).

İletişimsel dil yeteneğinin bir diğer bileşeni olan stratejik yeterlik, dil kullanımında üst düzey yürütücü bilişsel süreçleri yöneten bir dizi sıralı etkinliklerdir. Hedef belirleme, değerlendirme ve planlama olmak üzere üç bileşenle üstbilişsel kullanım alanlarını oluşturmaktadır (Bachman ve Palmer, 1996, s. 70-71).

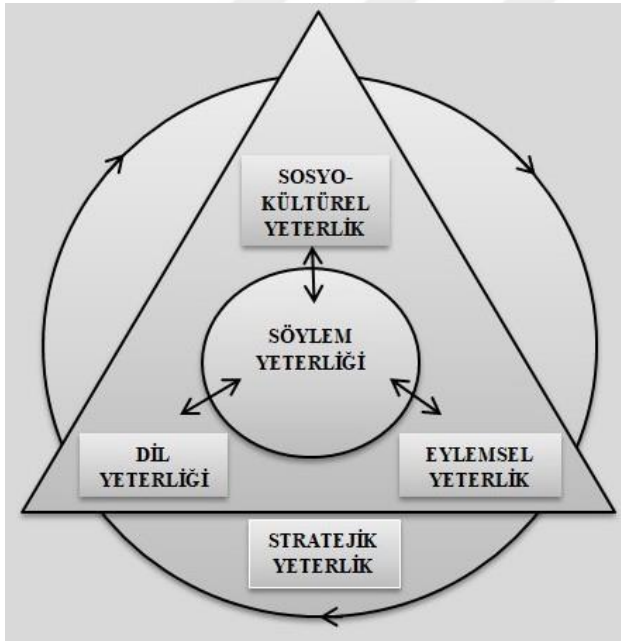
Bachman ve Palmer'in modeline bakıldığında kendilerinden önceki modellerden daha detaylı olduğu görülmektedir. İletişimin tüm unsurları dikkate alınarak tasarlandığı için hem dinamik hem de karmaşık bir özellik sergilemektedir. Ana metinde her bir bileşen örneklendirilerek detaylı bir şekilde anlatılmıştır. İletişimsel dil yeteneğinin test edilerek değerlendirilmesi açısından çalışılmış ve bu doğrultuda geliştirilmiştir.

Pedagojik Olarak Motive Edilmiş Bir İletişimsel Yeterlik Modeli

Celce-Murcia, Dörnyei ve Thurrell (1995, s. 6) iletişimsel yeterlik modelinin, öğretimin nasıl ilerlemesi gerektiği konusunda doğrudan bilgi vermeyeceğini, seçilen öğretim yaklaşımının içeriğinin bir noktada “pedagojik dönüşüm” geçirmesi gerektiğini savunmuşlardır. Bu nedenle amaçlarının yeni bir model tasarlamak olmadığını, Canale

ve Swain'in çalışmalarını devam ettirme girişimi olarak gördüklerini açıklamışlardır (Celce-Murcia ve diğerleri, 1995, s. 7).

Celce-Murcia, Dörnyei ve Thurrell (1995) geliştirdikleri modeli Şekil 5'teki şemayla açıklamışlardır. Söylem yeterliğinin piramidin merkezine alındığı şemada, üçgenin üç noktasına sosyokültürel yeterlik, dilsel yeterlik ve eylemsel yeterlik konumlandırılmıştır. Böylece dil bilgisel yapıların, iletişimsel niyetin, eylemsel düzenleme becerilerinin ve sosyokültürel bağlamın bir araya gelip söylemi şekillendirdiği bir konuma yerleştirilmiştir. Söylem ise bu üç bileşenin her birini şekillendirdiği merkezi bir konuma alınmıştır. Piramidi çevreleyen stratejik yeterlik, yetkin bir konuşmacının mesajları stratejik olarak değerlendirmesine, diğer yeterliklerde oluşan sorunları çözmesine veya yeterliklerin herhangi eksikliklerini telafi etmesine olanak tanımaktadır. Stratejik yeterlik, bireyde var olan potansiyel beceri toplamını temsil etmektedir (Celce-Murcia ve diğerleri, 1995, s. 10).



Şekil 5. İletişimsel Yeterliğin Şematik Gösterimi
(Celce-Murcia, Dörnyei ve Thurrell, 1995, s. 10'dan uyarlanmıştır).

Celce-Murcia, Dörnyei ve Thurrell'in (1995) "pedagojik olarak motive edilmiş bir iletişimsel yeterlik modellerinin" bileşenlerinin işlevleri şunlardır:

(a) Söylem yeterliği: Sözlü ya da yazılı metin elde etmek amacıyla sözcüklerin ve cümlelerin seçimi ve sıralanmasıyla ilgilidir. Uyum, gönderim (kişi zamirleri,

uzamsal, zamansal ve metinsel), tutarlılık, genel yapı (biçimsel şemalar) ve konuşma yapısı (söz sırası alma gibi) bir dizi öğeleri vardır.

(b) Dil yeterliği: Ses bilgisi, biçim bilgisi, söz dizimi, sözcük kaynakları, cümle bilgisi ve imla sistemleri gibi iletişimin temel öğelerinden oluşmaktadır.

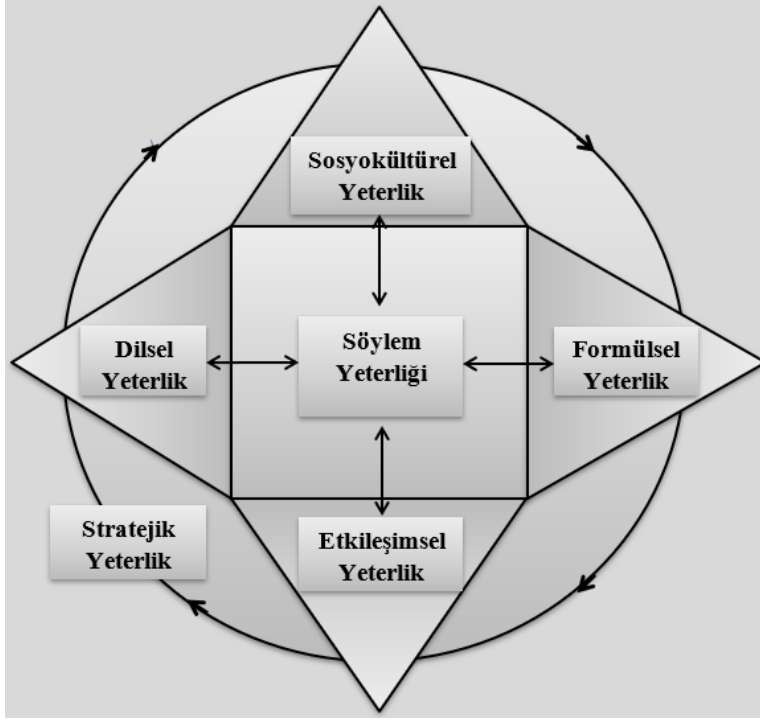
(c) Eylemsel yeterlik: İletişimin amacını iletme ve çözme hareketidir. Başka bir ifadeyle konuşma eylemi ve konuşma eyleminin söz öbekleri bilgisi, yani sözel kalıpların toplam bilgisine dayalı olarak eylemsel niyeti dilsel biçimle bütünleştirmektir. Eyleme dayanan dil işlevleri yedi temel alana göre sınıflandırılmaktadır: Kişilerarası karşılıklı ifadeler (selamlaşmak, kutlama...), bilgi edinme ve paylaşma (sormak, açıklamak...), düşünce ve duyguların ifadesi (görüş bildirme, onaylama; üzüntü, mutluluk, kaygı...), sorunlar (şikâyet, suçlama, pişmanlık, özür dileme...) ve gelecek senaryolarıdır (umutlar, hedefler, vaatler, tahminler...).

(d) Sosyokültürel yeterlik: Dili pragmatik etkenlere uygun olarak çeşitli sosyal ve kültürel bağlamı içinde mesajlar oluşturmaktır. Eğer öğrenci hem dilsel hem de sosyokültürel yeterlik açısından yeterli ve iyi bir gözlem gücüne sahipse, hedef dil grubunun üyeleri arasında uzun süreli bir yaşam deneyimi muhtemelen dil edinimi için en iyi deneyim olur (Celce-Murcia, 2007, s. 46).

(e) Stratejik yeterlik: İletişim stratejileri ve bunların nasıl kullanılacağı bilgisine sahip olmaktır. İletişim stratejileri: Başarı ve telafi edici (dolaylı söz, dilsel olmayan araçlar, sözcük uydurma, yeniden yapılandırma...) oyalama ve zaman kazanma (duraksama araçları, tekrarlama...), kendini izleme (kendi hatasını onarmaya çalışma) ve etkileşimli stratejileri içermektedir.

Celce-Murcia, Dörnyei ve Thurrell modeli, 2007 yılında “Rethinking the Role of Communicative Competence (İletişim Yeterliğinin Rolünü Yeniden Düşünmek)” başlıklı çalışmada, Celce-Murcia tarafından tekrar gözden geçirilmiş ve güncel bileşenler eklenmiştir. Bunlar: Formüsel yeterlik (formulaic competence) ve etkileşimsel yeterlik (interactional competence) bileşenleridir. Formüsel yeterlik, dilsel yeterliğin dengeleyicisi konumundadır. Konuşmacıların günlük etkileşimlerde yoğun olarak kullandıkları sabit ve önceden hazırlanmış dil parçalarını ifade etmektedir. Etkileşimsel yeterlik ise modelin uygulamaya dönük bileşenidir ve eylemsel yeterlik,

konuşma yeterliği (söz sırası alma gibi), sözsüz/paralinguistik yeterlik olmak üzere etkileşimli üç alt bileşene ayrılmıştır (Celce-Murcia, 2007, s. 47-48). Celce-Murcia, Şekil 6’da görüldüğü gibi modele iletişim döngüsünü de net bir şekilde dâhil ederek modeli daha geçerli ve güncel hale getirmiştir.



Şekil 6. İletişimsel Yeterliğin Gözden Geçirilmiş Şematik Gösterimi
(Celce-Murcia, 2007’den uyarlanmıştır).

İletişimin psikolojik boyutuyla ilgilenen Celce-Murcia, Dörnyei ve Thurrell modelinin önemli farkı iletişimin üretim kısmı olan konuşmanın pragmatik ve edimsel yönüne vurgu yapılmıştır. Ayrıca sosyokültürel bileşenin bir ögesi olarak “kültürlerarası farkındalığa” (s. 24) atıfta bulunan ilk araştırmacılarıdır. Avrupa Konseyi’nin yabancı dil öğretiminde iş birliğinin sağlanması amacıyla 2001 yılında The Common European Framework’u (CEFR) yayınlamasıyla iletişimsel dil yeterlikleri yeni bir ivme kazanmıştır.

The Common European Framework (CEFR) Modeli

Yabancı dil öğrenimi ve öğretiminin sistemli ve programlı hale getirildiği CEFR’de (2001) iletişimsel dil yeterliği ve bileşenleri tanımlanmıştır. CEFR modeli, daha önce geliştirilen iletişimsel dil yeterliği modellerinden çok farklı değildir. Genel amaç, yabancı ya da ikinci dil öğrencilerine iletişimsel dil becerilerinin geliştirilmesinde bir standart oluşturulmak istenmiştir. CEFR’in iletişimsel dil yeterlikleri modeli dilbilimsel, toplumdilbilimsel ve pragmatik yeterlikler olarak belirlenmiştir (CEFR, 2001, s. 13).

Dilsel yeterlik: Dil sistemleri son derece karmaşıktır ve geniş, çeşitlendirilmiş, gelişmiş bir toplumun diline, hiçbir kullanıcı asla tam olarak hâkim olamaz. Çünkü her dil, iletişimde kullanılma durumlarına göre sürekli bir evrim içindedir. İyi biçimlendirilmiş, anlamlı mesajların bir araya getirilebileceği ve formüle edilebileceği resmi kaynakların bilgisi ve bunları kullanma becerisi (CEFR, 2001, s. 109) olan dilsel yetkinliğin ana bileşenleri şunlardır: Genel dil varlığı, söz varlığı, dil bilgisel doğruluk, sözcük denetimi, sesbilimsel denetim, yazım denetimidir.

Toplumdilbilimsel yeterlik: Dil kullanımının sosyal boyutuyla baş edebilmek için sahip olunması gereken bilgi ve becerilerdir. Dil kullanımıyla ilgili olan konular: Sosyal ilişkilerin dilsel belirteçleri, nezaket kuralları, anlatma biçimindeki farklılıklar, lehçe ve aksandır (CEFR, 2001, s. 118).

Pragmatik yeterlik: Dil kullananın ya da öğrencinin, mesajların dayandığı ilkelere ilişkin bilgisiyle ilgilidir. Söylem yetkinliği, İşlevsel yeterlik ve tasarım yetkinliği bileşenlerinden oluşmaktadır (CEFR, 2001, s. 123).

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nin son sürümü 21. yüzyıl koşullarına göre yeniden güncellenmiştir. İletişimsel dil yetkinlikleri dilbilimsel, edimsel, toplumdilbilimsel olarak belirlenmiştir (D-AOBM, 2021, s. 34-35). Bu yeterliklerde kendi yapılarını meydana getiren alt bileşenlerden oluşmaktadır. Dilsel yetkinliği genel dil varlığı, söz varlığı, dil bilgisel doğruluk, sözcük denetimi, sesbilimsel denetim ve yazım denetimi alt bileşenleri sağlamaktadır. Toplumdilbilimsel yetkinlik için uygunluk gerekmektedir. Edimsel yetkinlik esneklik, söz sırası alma, tematik gelişme, tutarlılık ve

bağdaşıklık, önermesel netlik ve akıcılıktan oluşmaktadır. Şekil 7’de şematik görünümü sunulan boyutların pratikte hiçbirini birbirinden ayrı değildir.



Şekil 7. İletişimsel Dil Yetkinlikleri
(D-AOBM, 2021, s. 133’den uyarlanmıştır).

Genel olarak bakıldığında teklif edilen ilk modellerin iletişimsel yeterlik kavramını oldukça sade ve basit bir şekilde ele aldıkları görülmüştür. Yıllar içerisinde araştırmacıların iletişimsel yeterlik tanımlarına iletişimin farklı bileşenlerini ekleyerek daha ayrıntılı modeller geliştirdiklerini söylemek mümkündür. Tablo 3’te araştırmacılar tarafından geliştirilen iletişimsel yeterlik modellerinin tarihsel gelişimi, ayırt edici ve ortak özellikleri bütüncül olarak sunulmuştur. İletişimsel yeterlik, Chomsky’nin (1965) yeterlik ve performans kavramı ve Hymes’in (1972) iletişimsel yeterlik anlayışı üzerine geliştirilmiştir. Ancak Tablo 3’te iletişimsel yeterlik kavramını geliştirdikleri modellerle sistemli hale getiren araştırmacılara yer verilmiştir.

Tablo 3. İletişimsel Yeterlik Modellerinin Genel Görünümü

Canale & Swain (1980)	Canale (1983)	van Ek (1986)	Bachman (1990)	Celce-Murcia, Dörnyei & Turell (1995)	Bachman & Palmer (1996)	CEFR (2001)
İletişimsel Yeterlik		İletişimsel Yetenek	İletişimsel Dil Yeteneği	İletişimsel Yeterlik	İletişimsel Dil Yeteneği	İletişimsel Dil Yeterliği
Dilbilgisi Yeterliği	Dilbilgisi Yeterliği	Dil Yeterliği	Dil Yeterliği	Dil Yeterliği	Dil Bilgisi	Dilbilimsel Yeterlik
Stratejik Yeterlik	Stratejik Yeterlik	Toplumdilbilimsel Yeterlik	Stratejik Yeterlik	Pragmatik Yeterlik	Pragmatik Bilgi	Toplumdilbilimsel Yeterlik
Sosyokültürel Yeterlik	Sosyokültürel Yeterlik	Söylem Yeterliği	Psikofizyolojik Mekanizmalar	Stratejik Yeterlik	Stratejik Bilgi	Pragmatik Yeterlik
	Söylem Yeterliği	Sosyokültürel Yeterlik		Sosyokültürel Yeterlik		
		Sosyal Yeterlik		Eylemsel Yeterlik		

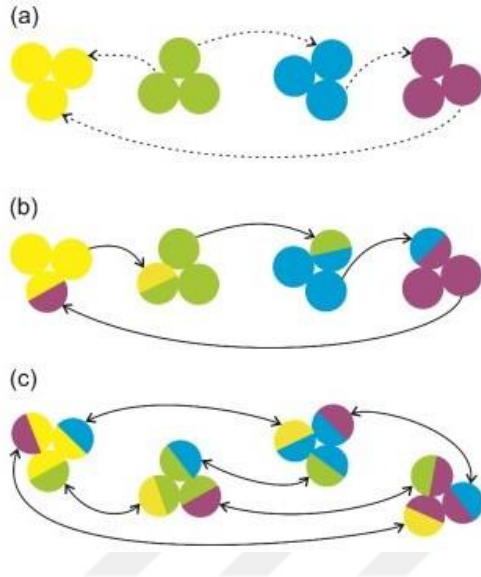
Çok Kültürlülük, Kültürler Arası, Kültürlerarası

M. Bennett ve J. Bennett (2004, s. 50) kültürel çeşitliliği, öznel ve nesnel kültür arasında bir ayırım yapan yapılandırmacı kültür tanımıyla açıklamışlardır. Nesnel kültür, politik ve ekonomik sistemler gibi kültürün kurumsal yapılarından oluşur. Bu kültür sanat, müzik, mutfak vb. gibi kültür ürünlerini içermektedir. Öznel kültür ise bir toplumun kurumlarının oluşturduğu sosyal gerçekliğin deneyimine, diğer bir ifadeyle bir toplum insanının dünya görüşüne atıfta bulunur. Kültürel kurumların sürekli olarak deneyimlenmesiyle insanlar tarafından yeniden yaratılır ve kolaylıkla etkileşime dönüşür. Milliyet, etnik köken, yaş, cinsiyet ve meslek gibi farklı inanç, değer ve davranışlara sahip öznel kültürler, küresel ve yerel çeşitliliğin arasındaki bağı anlamının da anahtarıdır (s. 150). Küresel ve yerel çeşitliliğin sonucunda ortaya çıkan “çok kültürlülük (multicultural)”, “kültürler arası (cross-cultural)” ve “kültürlerarası” kavramlarının arasındaki farkın anlaşılması kültürlerarası iletişimin ana unsuru olan hedef kitleyi belirlemek açısından önemlidir.

Çok kültürlülük, farklı etnik grupların ya da kültürel geçmişi farklı olan toplulukların bir arada yaşamasıdır. Örneğin büyük şehirler, sınıf ortamları çok kültürlü özellik göstermektedir. Çok kültürlü yapıyı oluşturan toplulukların karakteristik özelliği, birbirleriyle iletişim kurma çabalarının olmamasıdır. Topluluklar arasında kültürel iletişim bağının zayıf olması etkileşimi de engellemektedir. Birinin diğerinin

varlığını reddetmesi bile söz konusudur. “Bu nedenle çok kültürlü ortamlarda iletişim tekil olma eğilimi göstermektedir” (Schneider ve Heinecke, 2019).

Özünde iletişim içeren kültürlerarası kavramı iki şekilde ifade edilmektedir. Biri diğerinin bir ileri düzeyi olan “kültürler arası (cross-cultural)” ve “kültürlerarası (intercultural)” ifadeleri Şekil 8’de görüldüğü gibi farklı özellikler sergilemektedir.



Şekil 8. Kültürlerarası Durumların Şematik Gösterimi: (a) Çok Kültürlülük (Multicultural), (b) Kültürler Arası (Cross-Cultural), (c) Kültürlerarası (İntercultural) (Schneider ve Heinecke, 2019’den uyarlanmıştır).

Kültürler arası (cross-cultural), toplumu oluşturan kültürel farklılıkları anlamaya ve kabul etmeye çabalayan ve bunlara saygı duyan bireylerin birbirleriyle etkileşimidir. Ancak toplumun genelinde değil de bir kısmında değişime yol açmaktadır. Kültürlerarası iletişimin olduğu bu toplumların özelliği, daha çok bir kültürün “norm” olarak alınması ve diğer tüm kültürlerin bu başat kültürün benzer ve farklı yönleriyle karşılaştırılması esasına dayanmaktadır (Schneider ve Heinecke, 2019).

Kültür olmadan yaşamda hiçbir gelişmenin devamlılığı sağlanamaz, çeşitli kültürlerin varlığının farkında olmak ve etkileşimin eşit dağılımı, diyalog ve karşılıklı saygıya dayanan ortak kültürel davranışlar üretme olasılığı “kültürlerarası” kavramını ifade etmektedir (UNESCO, 2005, s. 8). Kültürlerarasında sürekli ve daha gelişmiş bir iletişim yaşanırken aynı zamanda güçlü ve geniş anlamda bir etkileşim gerçekleşmektedir. Ötekinin sosyal ve kültürel değerlerini ayrıntılarıyla öğrenmek toplumda değişime, kültür genişlemesine zemin oluşturmaktadır.

Kültürlerarası Yeterlik

Kültürlerarası yeterlik kavramının orijini II. Dünya Savaşı yıllarından sonra yaşanan sosyal ve politik değişimlere dayanmaktadır. Birleşik Devletlerin 1941 yılına kadar izlediği Dünya siyasetine son vermesi sadece siyasi ittifaklarına değil aynı zamanda ticari bağlantılarına da yansımıştır. ABD'nin az gelişmiş ülkelerde yatırım yaparak girişimlerde bulunması, bu ülkelerle istikrarlı ve güvenli ilişkiler kurmasını gerektirmiştir. Bu bağlamda sorun çıkacak bölgelerde çalışmaları için barış gönüllüleri gibi örgütler ortaya çıkmıştır. Farklı bir kültürle karşılaşan Barış Gönüllülerinin görevli oldukları ülkenin kültürüyle iletişime geçerek etkili hizmet vermeleri bilimsel açıdan ilgi uyandırmıştır. Görevlilerin seçilmesi ve eğitilmesi amacıyla birçok bilimsel çalışma yapılmıştır (Spitzberg ve Changnon, 2009, s. 8). Ancak o yıllarda yapılan çalışmalarda, farklı kültürel grupların arasındaki sözlü ve sözsüz iletişimin sağlıklı olması amacına odaklanılmıştır. Kültürlerarası iletişimi psikolojiye yaklaştıran bu amaç, bireyin güçlü gelişimi için ortak görevlere katılım ve iş birliğine dayanmaktadır.

Edward T. Hall (1959, s. 94), “kültür iletişimidir” şeklinde bir başlık atarak kavramdan yalın haliyle söz eden ilk kültürler arası araştırmacı olmuştur. “Kültürlerarası” terimi, 1980’li yıllara gelindiğinde kültürlerarası eğitim ve kültürlerarası iletişim alanlarının temel unsuru olarak anılmaya başlamıştır (bkz. Neuner, 2003; Kramsch, 2011; Kramsch, 2013). Avrupa Birliği veya küresel ekonomide ortak düzeni sağlamak için bu iki alanda, farklı ulusal kültürlerin üyeleri arasındaki diyalog ve iş birliğini artırma çabasının parçası olmuştur. Avrupa’da kültürlerarası yeterlik daha çok hoşgörü ve vatandaşlığa özendirme amacı taşımıştır. Genel olarak bu yıllarda kültürlerarası söyleme odaklanılmıştır. Dilbilimle ilişkilendirildiği için daha çok dil eğitimi ve yetkin dil kullanımını akla getirmiştir. İki binli yılların başından itibaren karşılıklı ilişkilerde birbiri hakkında bilgi sahibi olan, karar alma süreçlerine katılan, eleştirel yaklaşan ve çatışmadan kaçınmayan iş birlikli ilişkilere hazır kişiler yetiştirilmesi gerektiği düşünülmüştür. Dolayısıyla bu durum kültürlerarası yeterlik kavramını bilimsel bir çerçevede açıklamayı ve tanımlamayı zorunlu kılmıştır.

Hall’e (1959, s. 95) göre tüm yaşam iletişim olarak ele alındığı zaman, çok çeşitli iletişim olaylarını kapsayan bir çeşitlilik görülür. Kültürel ve sosyal ortamlarda bireyin psikolojisi, genel olarak daha uzun süreli iletişim olayları sunmaktadır.

Dolayısıyla kültürlerarası yeterlik, çok yönlü bir gelişim gerektirdiği için ağırlıklı olarak psikoloji, antropoloji ve sosyoloji gibi disiplinlerden yararlanılmıştır. Kültürlerarası yeterlik kavramının farklı disiplinlerle bütünleştirilerek öğretime dâhil edilmesi kavram olarak birçok tanımın ortaya çıkmasına neden olmuştur. Spitzberg ve Changnon'a (2009) göre bu tanımlarda kültürlerarası yeterlik ölçütlerini geliştirmek, doğrulamak ve rafine etmek için bir dizi karmaşık çaba gösterilmiştir. Ancak kavramsallaştırma amacıyla yapılan çalışmaların tümünde dil ve iletişimin sembolik gösteriminin eksik kalan yönleri çoktur. Yine de Guilherme'nin tanımı bir başlangıç noktası sayılmıştır. Guilherme'ye göre "kültürlerarası yeterlik, kişinin kendi kültüründen farklı olduğu kabul edilen kültürlerden insanlarla etkili bir şekilde etkileşim kurma yeteneğidir" (Guilherme, 2000, s. 297; akt. Byram ve Masuhara, 2013).

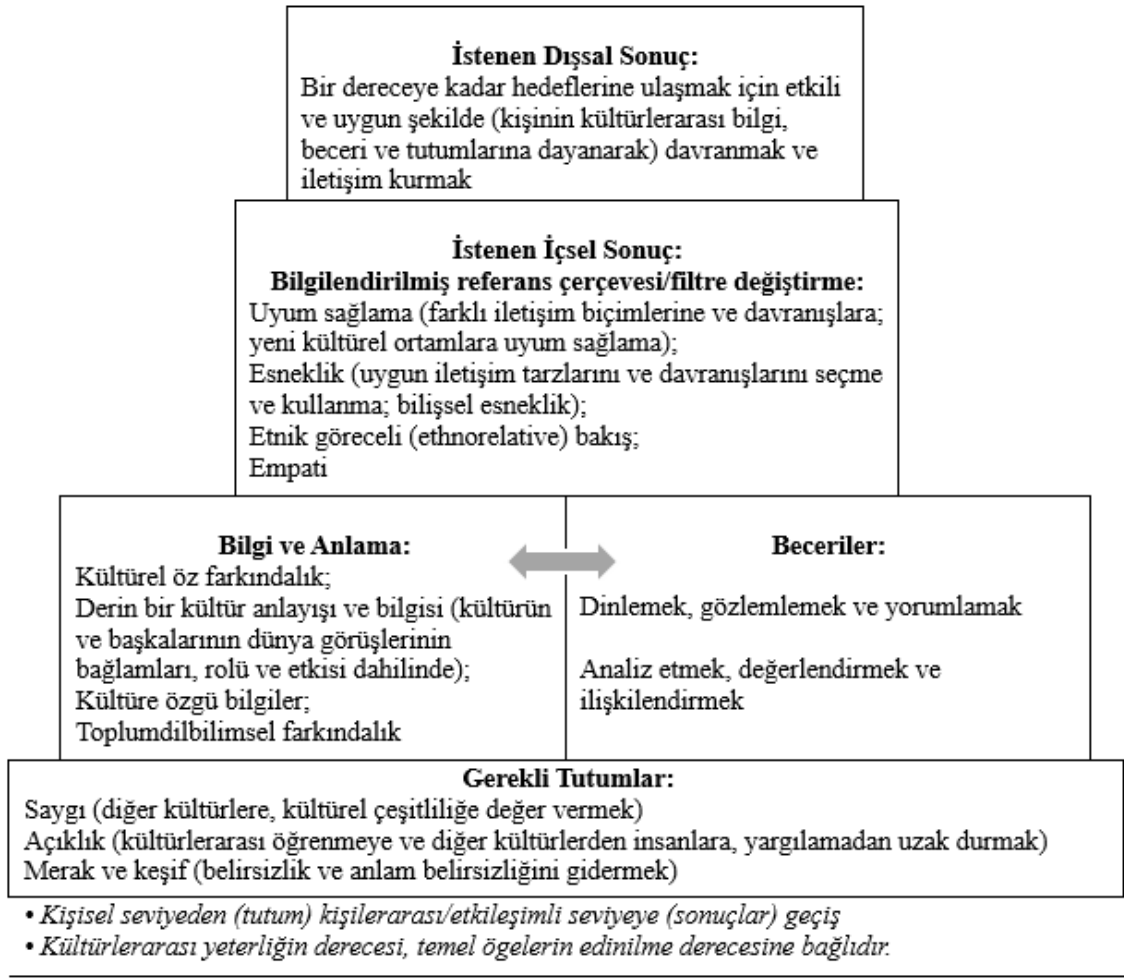
Spitzberg ve Changnon (2009, s. 10) kültürlerarası yeterliği tanımlamak için geliştirilen modelleri özelliklerine göre gruplara ayırmışlardır. Bunlar: "bileşimsel (compositional), eş yönelimsel (co-orientational), gelişimsel (developmental), uyarlanabilir (adaptational) ve nedensel süreç (causal process) modelleridir".

Bileşimsel modeller, yeterliğin varsayılan bileşenlerini, bu bileşenler arasındaki ilişkileri belirtmeden tanımlar ve listeler halinde gösterir (örneğin Deardorff'un Kültürlerarası Yeterliğin Piramit Modeli). *Eş yönelimli modeller*, kültürlerarası etkileşimin ardışık gerçekleşen ilerlemeleri sırasında ortak dilsel süreçlerin genişlediği alana doğru bazı temel eş yönelim düzeylerinin elde edilmesi esasına dayanır. Bakış açıları, doğruluk, doğrudanlık ve netlik gibi etkileşim süreçlerini özetler (örneğin Byram'ın ICC Modeli). *Gelişimsel modeller*, yeterliğin bireysel ya da ilişkisel olarak veya her iki şekilde de zaman içinde geliştiği kabul edilir. Etkileşim ve ilişkilerin evrimsel doğasına dikkat çekmek gibi önemli bir işlev görürler. Kültürlerarası yeterliğin sağlanması farkındalık, duyarlılık ve uyum sağlama becerisinin seviyelerine bağlıdır (örneğin Bennett'in Kültürlerarası Duyarlılık Modeli). *Uyarlanabilir modeller*, kompozisyon yaklaşımlarını nispeten tekli modellerden daha ikili modellere doğru genişletir. Uyum, modellerin yeterlik ölçütüdür ve yeterlik modellerinin temel aksiyomlarından birine işaret eder (örneğin Kim'in ICC Modeli). *Nedensel süreç modelleri*, kültürlerarası iletişimi doğrusal sistem olarak temsil etmeye çalışır, bu da onu standart kesitsel çok değişkenli tekniklerle ampirik testlere uygun hale getirir.

Nedensellik, bir dereceye kadar tüm açıklamaların temelini oluşturur ve nedensel yol modelleri, bileşen bağlantılarında açık hipotezler öne sürer (örneğin Deardorff'un Kültürlerarası Yeterliğin Süreç Modeli). Bu gruplandırma modelleri birbirinden ayırmamıştır. Çünkü modeller, önemli ölçüde benzerlik gösterirken, hem de belirli kavramsal alt bileşenler düzeyinde kapsamlı bir çeşitlilik göstermiştir (Spitzberg ve Changnon, 2009).

Disiplinler arasında kültürlerarası yeterlik kavramına ortak bir yaklaşım sağlamak amacıyla Deardorff (2006) Delphi tekniğiyle bir araştırma yapmıştır. Kültürlerarası yeterlik kavramının öğrenme çıktısı olarak ölçülmesi ve değerlendirilmesi üzerine uyguladığı araştırmada, kültürlerarası yeterlik üzerine çalışmaları olan çeşitli disiplinlerin bilim insanlarından veri toplamıştır. Deardorff, elde ettiği verilerin analizi sonucunda kültürlerarası yeterliğin öğrenim girdilerini ve çıktılarını betimlediği iki model geliştirmiştir. Araştırmasında hem tümdengelim hem de tümevarım süreçlerinden yararlanan Deardorff, ilk olarak “kültürlerarası yeterliğin piramit modelini” geliştirmiştir.

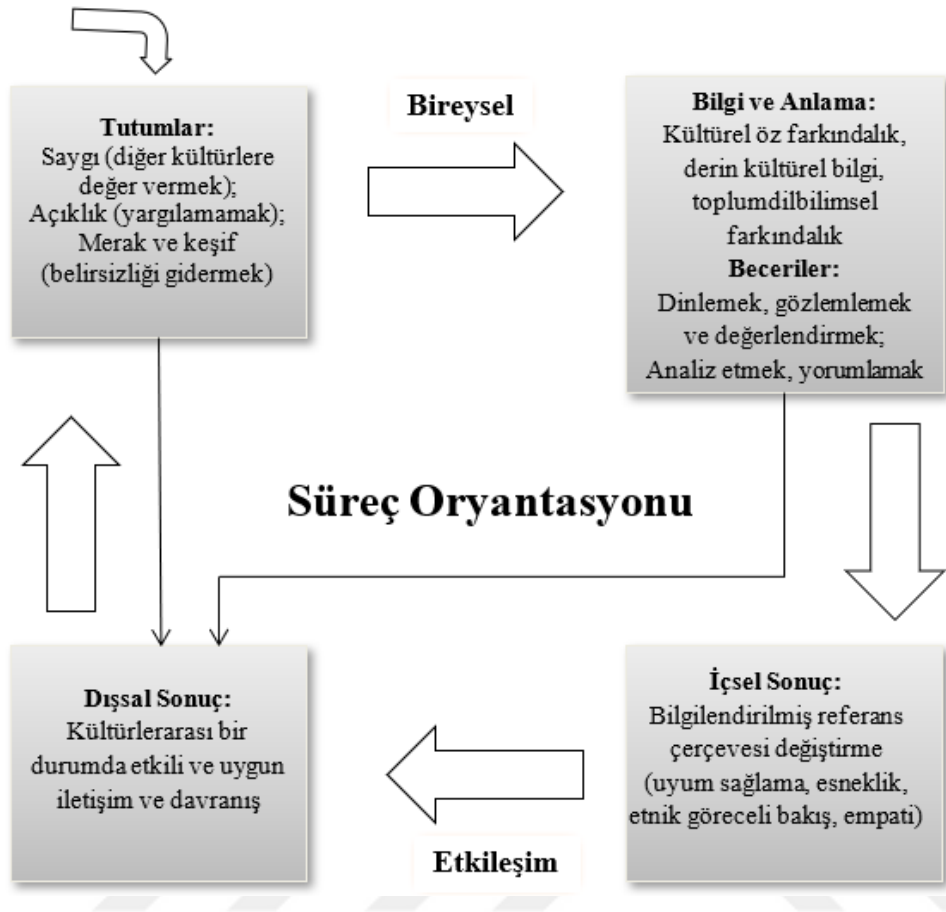
Modelde kültürlerarası yeterlik bileşenlerini çeşitli düzeylerden girilebilen görsel bir çerçeveye yerleştirerek birbiriyle ilişkilendirmiştir (bkz. Şekil 9). Kültürlerarası yeterliğin kazanılması süreç boyunca öğrenenin becerilerinin farkında olması esasına dayanmıştır. Ayrıca bu model, belirli bir bağlam ya da durumda değerlendirme göstergelerinin geliştirilmesi ve kültürlerarası yeterliğin genel olarak değerlendirilmesinde temel oluşturmuştur. Diğer kültürler hakkında bilgi edinilmesi ve bunun işlenmesi üzerinde durulmuştur. Piramit modelini diğerlerinden farklı kılan kültürlerarası yeterliğin içsel ve dışsal sonuçları vurgulanmıştır.



Şekil 9. Kültürlerarası Yeterliğin Piramit Modeli

(Kaynak: Deardorff, 2004; Deardorff, 2006'dan uyarlanmıştır).

Deardorff, ikinci olarak “kültürlerarası yeterliğin süreç modelini” geliştirmiştir. Süreç modelinde kültürlerarası yeterliği kazanmanın karmaşık yapısını sistematik olarak göstermiş ve kişisel düzeyden kültürlerarası etkileşimle kişilerarası düzeye geçişi ifade etmiştir (bkz. Şekil 10). Kültürlerarası yeterlik sürecinin uygunluk ve etkililik derecesi döngü tamamlandığında artmaktadır. Bu döngünün sürekli olduğu ve gelişerek tekrarladığı görülmektedir.



Not: Tutumlarla başlayın; bireysel seviyeden (tutumlar) etkileşim seviyesine (sonuçlar) geçiş. Kültürlerarası yeterliliğin derecesi tutum, bilgi/anlama ve beceri derecesine bağlıdır.

Şekil 10. Kültürlerarası Yeterliğin Süreç Modeli

(Kaynak: Deardorff, 2004; Deardorff, 2006'dan uyarlanmıştır).

Her iki modelde de tutumlar yeterliğin kazanılması için en kritik ögedir. Bu nedenle kültürlerarası yeterliğin edinilmesinde tutumlar temel ve başlangıç noktasında bulunur. Deardorff, araştırmasında kültürlerarası yeterliğin kavram olarak açıklanmasına yönelik ortak bir düşünce birliğine ulaşamamıştır. Çünkü bilim insanlarının kavrama yaklaşımları geneli yansıtan niteliktedir. Ancak verilerin analizi sonucunda kültürlerarası yeterliğin bileşenlerini bütünleştirerek *kültürlerarası yeterlik öğrenme modelini* geliştirmiştir.

Kültürlerarası yeterliğin oluşturulmasında kişinin öncelikle kendi kültürel konumunun farkında olması önemlidir. J. Benett'e (2009) göre yerel ve küresel kültür çevresi bağlamında kültürel konumu belirlemek için kültürlerarası konumlandırma sisteminde oluşturulan kültür haritalarının kullanılarak küresel konumlandırma sürecinin paralel hale getirilmesi gerekmektedir. Etkileşimde bulunulan kişi ya da kültür

grubunun nitelikleri ile ilgili genellemeler yapılırken antropolojik, dilbilimsel veya psikolojik şemalardan yararlanılmaktadır. Kültürlerarası yeterliğe erişmiş kişi kültür haritalarını işe koşarak diğer kültürün sözsüz davranışları, iletişim biçimleri, değerleri, etkileşim ve çatışma şekilleri, bilişsel ve öğrenme yolları, kimlik gelişimi gibi değişkenleri fark etmektedir (J. Benett, 2009, s. 126). Küresel bir konumlandırma metaforu üzerine inşa edilen kültürlerarası konumlandırma sistemi dört adım içermektedir. Bunlar: (1) Motive edici tutumlar geliştirmek, (2) Bilgiyi keşfederek kendi ve diğerlerinin kültürel konumunun farkına varmak, (3) Uyum etkileyen destek ve zorluk faktörlerini değerlendirmek ve (4) Etkili ve uygun bir şekilde etkileşim kurulmasını sağlayan becerileri geliştirmektir (J. Bennett, 2009, s. 125).

Kültürlerarası yeterlik, kişiyi aktif kılan yaşam boyu gelişim fırsatı sunan bir beceriler bütünüdür. Bilgiyi keşfetmeyi, kişiyi motive eden algı ve tutum geliştirmeyi ve bilgiyi etkinleştiren becerileri edinmeyi içeren bir dizi bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreçlerden oluşmaktadır. Bu süreçlerin kullanımı sırasında kişi birtakım engellerle karşılaşmaktadır. Bu engelleri, Paige (1993) *Kültürlerarası deneyimlerdeki yoğunluk faktörleri modelinde* ayrıntılı olarak açıklamıştır. Paige, öğretmenlerin dil eğitiminin yanı sıra öğrencilerin kültürlerarası uyum süreçlerinde onlara yardımcı olmaları gerektiğini önemle belirtmektedir. Öğrencide yoğun duygulara ve psikolojik strese neden olabilecek durumları uyarı niteliği taşıyan 10 faktörle sıralamaktadır:

1. *Kültürel farklılıklar*: Kişinin kendi kültürüyle hedef kültür arasında farklılığın artma derecesine bağlı olarak strese artacaktır.
2. *Etnosentrizm*: Kültürlerarası deneyimi tehdit edici bulanların ve etnosentrik kültürlerde ikamet edenlerin daha fazla stres yaşama olasılıkları vardır.
3. *Kültürel daldırma*: Kişi başka kültüre fazla maruz kalmışsa stres miktarı artar.
4. *Kültürel izolasyon*: Kendi kültürü dışında kültürlerle karşılaşmamış kişilerde kültürlerarası deneyim stresli olur.
5. *Dil*: Hedef kültürün dilini konuşamayan kişiler, kültürlerarası deneyimi stresli bulur.
6. *Önceki kültürlerarası deneyim*: Sınırlı kültürlerarası deneyim yaşayan kişiler, farklılıklara maruz kaldıklarında muhtemelen stres yaşarlar.
7. *Beklentiler*: Kültürlerarası deneyimlerde iki beklenti sorunu strese neden olur. Birincisi hedef kültürle ilgili gerçekçi olmayan hayaller kuranlar hayal kırıklığı yaşayabilirler. İkincisi ise kendilerinden beklentileri yüksek olanlar hedef kültürle uyum sorunu yaşadıklarında başarısızlık duygusuna kapılabilirler.

8. *Görünürlük ve görünmezlik*: Farklı özelliklere sahip kişilerin hedef kültürün üyelerinin merakına, istenmeyen ilgisine veya ayrımcılığına konu olması strese neden olabilir. 9. *Durum*: Öğrenciler hak ettikleri saygıyı görmediklerini ya da hak etmedikleri halde takdir gördüklerini hissedebilirler. 10. *Güç ve kontrol*: Kişilerin kendi kültürleri dışında oluşturduğu yaşam alanlarında olaylara karşı güç ve kontrolü kaybetme endişesi yaşamalarıdır. Bu faktörleri anlamak kültürlerarası programların öncesinde, sırasında ve sonrasında kültür öğreniminin kolaylaştırılmasıyla ilgili iç görüler sağlamaktadır (Paige, 1993; akt. Paige ve Goode, 2009, s. 335-336).

Kültürlerarası yeterliği tanımlama çalışmalarında genel olarak araştırmacıların empati, bakış açısı alma ve uyum sağlama olmak üzere üç ortak temada birleştikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra farklılıklar ve farkındalıklar üzerine inşa edilen kültürel temasa ve etkileşime dikkat çekerek iletişime atıf yapmış olmaları önem taşımaktadır.

Kültürlerarası İletişim Yeterliğinin Aksiyomları

Kültürlerarası iletişim yeterliği, davranışın belirli bir bağlamda uygun ve etkili olduğu izleniminin bir sonucudur. Tartışmalı bir kavram olan yeterlik, bir yetenek veya bir dizi yetenekli davranış olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte, herhangi bir davranışın veya yeteneğin bir bağlamda yetkin olduğu kabul edilirken diğerinde yetersiz olduğu yönünde değerlendirilebilir. Bu nedenle, hiçbir beceri veya yeteneğin evrensel olarak “yetkin” olması mümkün değildir (Spitzberg, 2000). Hammer, Gudykunst ve Wiseman (1978) kültürlerarası yeterliğin üç boyutunun olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Bunlar: (1) psikolojik stresle başa çıkma yeteneği, (2) etkili iletişim kurma yeteneği ve (3) kişilerarası ilişkiler kurma yeteneğidir (Gudykunst ve Hammer, 1984).

Spitzberg’e (2010) göre kültürlerarası iletişim, kişilerarası iletişimin alt boyutlarından biridir. Bu nedenle kültürlerarası iletişim yeterliğini tek bir modelle açıklamak mümkün değildir. Spitzberg, bu düşüncesini yedi aksiyom geliştirerek açıklamaktadır:

1. *İnsanlar, kültürlerarasında farklı olduklarından çok uzak, çok daha eski bir ortak geçmişe sahiptir ve birbirlerine benzerler*. Bu aksiyom kültürlerarası iletişim yeterliği modelinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

2. *Yeterlik kararları birkaç sistematik koşula tabidir.* Sosyal bağlamlarda gerçek yetenek, insanların yetenek hakkında ne düşündüğünden daha az önemlidir. Birçok iletişim davranışı aynı bağlam içerisinde aynı sonucu verebilmektedir. Aynı davranış farklı bağlamlarda farklı sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir. İletişimin farklı bakış açılarıyla gözlenme olanağının olması, farklı yeterliklerin değerlendirilmesine olanak tanımaktadır.

3. *Yeterlik bir karardır.* Yeterlik davranışın doğasında bulunmaz. Dolayısıyla bir kişinin iletişim davranışıyla ilgili değerlendirci bir çıkarım olarak yeterlik, performansın kendisinde değil, belirli bir bağlam içerisinde belirli bir algılayıcı tarafından davranışın sosyal olarak değerlendirilmesinde bulunur. Bu nedenle yeterlik başlı başına bir yetenek, beceri ya da davranış kümesi değil, bir izlenim veya değerlendirci çıkarımdır.

4. *Yeterlik, evrensel olarak “kalite” açısından değerlendirilir.* Kaliteli bir değerlendirmenin iki temel ölçütü vardır. Bunlar uygunluk ve etkililiktir. Bir davranışın bağlama uygunluğu ve etkililiği olumlu sonuçlar sağlar.

5. *Yeterlik kararları becerilerle ilgilidir.* Yeterliğin davranışta olmaması, yeterlik düzeyini etkilemez. Çünkü davranış iletişimin kendisidir. Bu nedenle çeşitli yeterlik kararlarıyla sistematik ilişkileri ortaya çıkarması beklenir. Bir davranışı öğrenmenin kişiyi yetkin kıldığını iddia etmek yerine, bir dizi davranışı öğrenmenin ve bunların yeterlik değerlendirmeleriyle ilişkisinin öğrencinin yetkin olma olasılığını artırdığı düşüncesi benimsenmelidir.

6. *Yeterlik kararları motivasyon ve bilgi ile ilgilidir.* İletişimci bilgili, yetenekli ve motivasyon düzeyi yüksek olduğunda, herhangi bir bağlam içerisinde yetkin olarak algılanma olasılığı da o derece artar. Bu temel bileşenlerden (bilgi, yetenek, motivasyon) birinin eksikliğinin teorik bir modeli eksik kılacağı düşünülmektedir.

7. *Kültürler değil, insanlar etkileşimde bulunur.* Çünkü kişiler etnik kökenlerine ve farklı kültürel bakış açılarına rağmen iletişim kurmaktadır. Kültürlerarası iletişim yeterliliğini anlamak için öncelikle, bir çerçeve geliştirmek ve ardından, kültürün incelenen etkileşimi etkilemesinin muhtemel olduğu teorik koşulları dâhil etmek gerekmektedir.

Aksiyomlara bakıldığında kültürlerarası iletişim yeterliğini açıklamak için birden fazla modelin teklif edilme nedenleri daha iyi anlaşılmaktadır. Bugüne kadar geliştirilen kültürlerarası iletişim yeterlik modellerinde, Spitzberg'in sıraladığı bu aksiyomlara atıf yapılmaktadır.

Kültürlerarası iletişim yeterliği kavramının disiplinler arası olması nedeniyle ilk geliştirilen modeller, daha çok kültürlerarası yeterliğin geliştirilmesine yöneliktir. Dil, yeterliğin alt bir bileşeni olarak işaret edilmektedir. Uygulamalı dilbilim araştırmacıları tarafından yabancı dil öğretimini ve öğrenimini kültürlerarası iletişim (communicative) yeterliğinin merkezine alan iki model geliştirilir. Bunlar: Byram'ın (1997) ve Fantini'nin (1995) kültürlerarası iletişim yeterliği modelleridir.

Kültürlerarası İletişim (Communicative) Yeterliği

Terim olarak kültürlerarası iletişim (communication) yeterliği ya da kültürlerarası iletişimsel (communicative) yeterlik olmak üzere iki şekilde kullanılmaktadır. İncelenen araştırmalarda iki terim arasında çok bir fark olmadığı görülür. Bununla birlikte araştırmacılar bu konuda ikiye bölünmüştür. Kültürlerarası iletişim yeterliği araştırmacıları (örneğin Spitzberg, 2010; Kupka, Everett ve Wildermuth, 2007) iletişim sürecinin etkili ve uyum içerisinde olmasıyla ilgilenirler. Diğer yandan kültürlerarası iletişimsel yeterlik araştırmacıları (örneğin Byram, 1997; Kramsch, 2013; Fantini, 2020) yabancı dil öğrencisinin veya kullanıcısının iletişim sırasında karşılıklı söylemlerinin bağlama uygun olmasını dikkate alırlar. Bu söylemlerin kültürle olan bağı üzerine birçok çalışma gerçekleştirmesine rağmen Kramsch araştırmalarında kültürlerarası iletişim (intercultural communication) terimini tercih etmiştir.

Kültürlerarası iletişim yeterliği, iletişimsel yeterlik ve kültürlerarası yeterlik kavramlarının birleşimi sonucunda gelişmiş üçüncü bir yeterlik olarak ortaya çıkmıştır. Ancak yapılan çalışmalarda kültürlerarası yeterlik ve kültürlerarası iletişim kavramları arasında bir anlam karmaşası olduğu görülmektedir. Buna yol açan etken iki kavramında karşılıklılık esasına dayanmasıdır. Kültürlerarası iletişim yeterliğini kültürlerarası yeterlik kavramından ayıran en önemli ayrıntı iletişim ya da diyalog unsurunun kültürlerarası etkileşimi etkin kılmasıdır.

Byram (1997, s. 70-71) kültürlerarası yeterlik ve kültürlerarası iletişim yeterliği kavramları arasında bir ayrım yapmaktadır. Kültürlerarası yeterlik, bireylerin farklı olana karşı tutumlarını yorumlama, ilişkilendirme ve keşfetme becerilerini kullanarak başka bir ülke ve kültürden insanlarla kendi dillerinde etkileşim kurma yeteneğidir. Kültürlerarası iletişim yeterliği ise başka bir ülke ve kültürden insanlarla yabancı bir dilde etkileşim kurma becerisidir. Birey tatmin edici nitelikte bir iletişim ve etkileşim ortamı oluşturarak muhatabıyla müzakere edebileceği gibi farklı kültürlerden kişiler arasında aracılık da yapabilmektedir.

Aracılık kavramının odak noktasında iletişim ve öğrenme etkinlikleri için ortam ve koşullar oluşturma, yeni bir anlam yapılandırmak amacıyla iş birliği yapma, başkalarını anlam yapılandırmaya ya da anlamaya isteklendirme ve ulaşılan yeni bilgileri uygun şekilde iletme gibi işlemlerde dilin etki derecesi bulunmaktadır (D-AOBM, 2021, s. 95). Kavram çoğul bir ortamı ifade ettiği için kültürlerarası iletişimin merkezinde yer alır. Aracılık, dilsel ve kültürel bağlamları anlaşılır kılar ve bu dilsel ve kültürel kaynakların dışlanmaya ve toplumsal şiddete yol açtığı çatışma veya gerilim durumlarında uzlaşmayı sağlar (Zarate, 2003, s. 96). Bu nedenle kültürlerarası araçların, kültürlerarası diyalog sürecini ileriye götürmek, yüzleşmek ve ilerletmek için dilsel, sözlü ve sözel olmayan esnek becerilere sahip olmaları gerekmektedir (Ting-Toomey, 2015).

Byram (1997, s. 32), kültürlerarası iletişimin taraflarının sosyal kimliğe karşılık gelen sosyal aktörler olarak tanımlanmasını kullanışsız bulmaktadır. Bu nedenle kültürlerarası becerilere, farkındalığa ve yeterliğe birçok atıf yaptığı, aynı zamanda “kültürlerarası kişiliğe” bir referans olduğu için kültürlerarası iletişimin taraflarını tanımlarken “kültürlerarası konuşmacı” ifadesini tercih etmiştir (Byram 2009). Byram’a göre kültürlerarası konuşmacı aynı zamanda kültürlerarası iletişim yeterliğinin geliştirilmesinin nihai bir sonucudur. Ancak Byram, kültürlerarası konuşmacının özelliklerini açıklarken dil yeterliğinden daha çok kültürlerarası yeterliğin alt becerilerinin geliştirilmesine yönelik hedefler belirlemiştir.

House (2008, s. 19) kültürlerarası konuşmacının “arada kalanla yetinmeyi başaran hem kendi kültürünü hem de daha sonraki bir tarihte edindiği başka bir kültürü bilen ve performans sergileyebilen bir kişi” olduğunu belirtir. Daha açık bir ifadeyle

House, onun aşına olduğu diğer kültürler arasında kendi üçüncü yolunu (melez bir kültür) geliştirmeyi başarmış bir kişi olduğunu düşünmektedir. Başarılı bir kültürlerarası konuşmacı ve arabulucu olmak için tam ve mükemmel bir yeterliliğe gerek yoktur (Byram, Gribkova ve Starkey, 2002, s. 11). Bunun nedeni kişinin diğer kültürlerden insanlarla etkileşimi sırasında ihtiyacı olan kültür bilgisini tam olarak öğrenmesinin mümkün olmamasıdır. Diğer bir neden ise hedef dilin kültürünün kendi iç dinamiğinde bölgesel farklılıklar göstermesi ve öğrenmeyi güçleştirmesidir.

Kültürlerarası konuşmacı ifadesi ilk olarak, Byram ve Zarate tarafından yazılan makalede türetilmiştir. Bu çalışma makalesi, daha sonra Avrupa Konseyi Dilleri için Ortak Avrupa Referans Çerçevesi (2001) halini alan metni hazırlayan çalışma grubu için yazılmıştır. Byram ve Zarate (1994, 1997) makalede, Avrupa Konseyi belgelerinde sosyokültürel yeterlik olarak ifade edilen dört beceriyi farkındalık, bilgi, beceri ve tutumların dört boyutunu tanımlayarak rafine etmiştir (Byram, 2009, s. 355). Byram, 1997 yılında önemli değişiklikler yaparak yayınladığı makalesi ve “Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence” adlı kitabıyla kültürlerarası iletişim anlayışına çok farklı bir boyut kazandırmıştır.

Byram’ın Kültürlerarası İletişim (Communicative) Yeterliği Modeli

Kültürlerarası iletişim yeterliğini yabancı dil öğretimiyle bütünleştiren Michael Byram olmuştur. Byram tarafından 1997’de sunulan ve genellikle kültürlerarası yeterlik modeli olarak adlandırılan modeli, CEFR (2001)’in hazırlanmasında kaynaklık etmiştir. Byram, yabancı dil öğretiminde sözel ifadelerin arka planını oluşturan içselleştirilmiş sözel olmayan iletişimi de ön plana almıştır. Hymes’in başlattığı, iletişimsel yeterlik tanımına yapılandırılmış kültürü görmezden gelen uygulamalı dilbilim ve toplum dilbilimin dışında, farklı disiplinlerin kültürlerarası yetkinliğe vurgu yapan teorilerinden yararlanmıştır (Byram, 2009, s. 322). Bununla birlikte, Byram çalışmasının başlangıç noktasında kendisine van Ek’in iletişimsel yetenek modelini örnek aldığını belirtmiştir. Ancak van Ek’i modelinde geliştirdiği kuramsal çizginin iki zayıf yönü olduğu konusunda eleştirmiştir. İlki başarısızlığın kaçınılmaz olduğu, ulaşılması mümkün olmayan bir hedef belirleyerek yabancı dil öğrenenlerin anadili konuşanı ile aynı ustalığa sahip olması gerekliliği düşüncesidir. İkincisi, öğrencinin kendi kültüründen

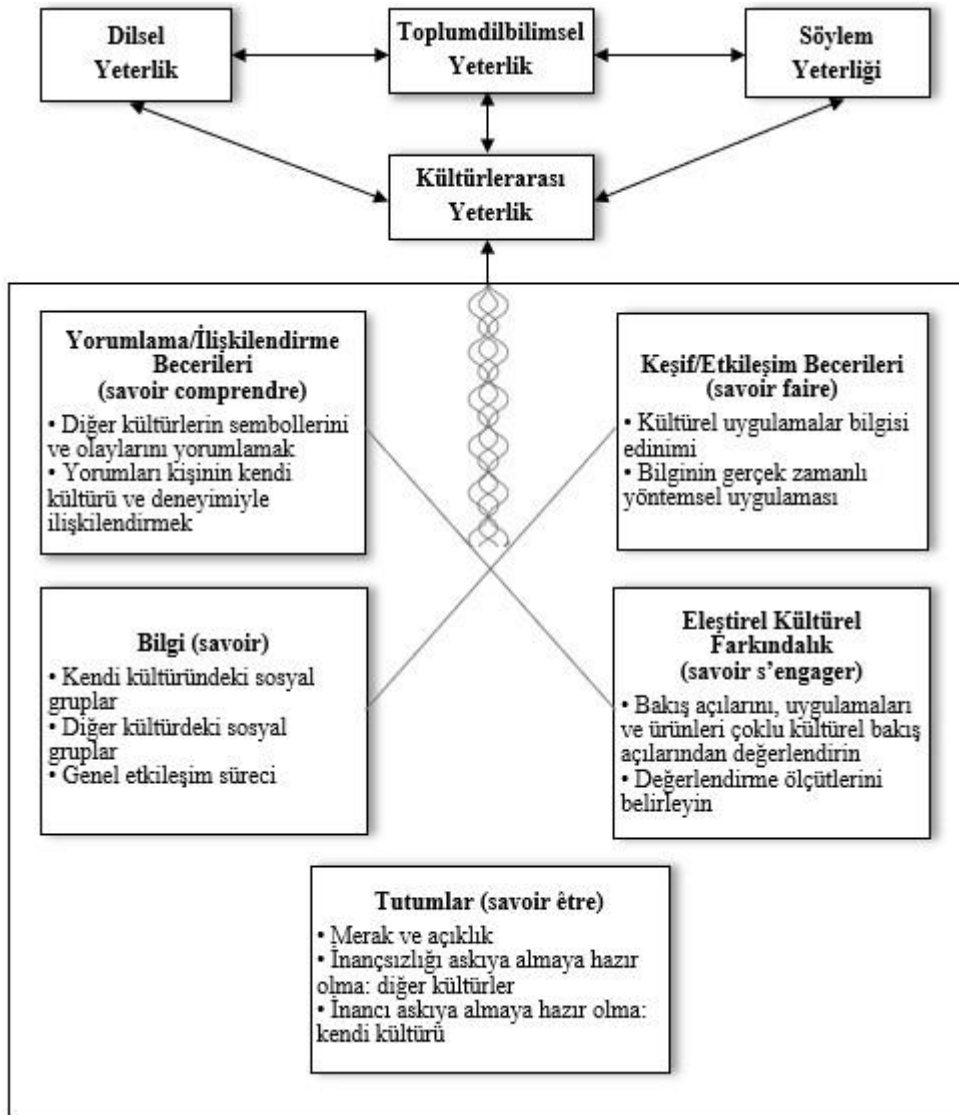
ayrılmasını ve doğal bir sosyokültürel yeterlik ve yeni bir sosyokültürel kimlik edinmesi beklentisinin gerginlik yaratacağı ve kalıcı zarar vereceğidir (Byram, 1997, s. 12).

Byram, kendisinden önce geliştirilen modelleri irdeleyerek kültürlerarası konuşmacının özelliklerini yansıtan pedagojik bir model geliştirmiştir. Dil öğrenenin kendi doğasında ve çevresinde var olanın farkındalığına karşı sergilediği tutum ve eyleme geçme becerilerini içeren bir dizi özellikler sıralamıştır. Byram, bu özellikleri Şekil 11’de tanımlamıştır.

	Beceriler Yorumlama ve İlişkilendirme (Savoir comprendre)	
Bilgi Kendini ve Diğerini Bilme Bireysel ve Toplumsal Etkileşim (Savoir)	Eğitim Politik Eğitim Eleştirel Kültürel Farkındalık (Savoir s'engager)	Tutumlar Kendini göreceli kılmak Başkasına değer vermek (Savoir être)
	Beceriler Keşfetme ve/veya Etkileşim (Savoir apprendre/faire)	

Şekil 11. Kültürlerarası İletişimdeki Bileşenler
(Byram,1997, s. 34'den uyarlanmıştır).

Eleştirel kültürel farkındalığı merkeze alan bu becerileri, ilke olarak öğrenci gözlem ve deneyimlerle edinebilir. Ancak bir eğitim ortamında, öğretmen tarafından öğrenme süreci oluşturulduğu zaman daha kapsamlı bir eğitim felsefesi üzerine inşa etmek gerekir (Byram 1997, s. 33). Öğrenciler, edindikleri bilgi ve becerilerini yaşamları boyunca karşılaştıkları yeni dillere uyguladıkça, belirli bir dilin çalışma ve çözümleme sonuçlarının aktarılabilir olması beklenmektedir (Byram, 2013). Bu nedenle Byram geliştirdiği modelinde, daha çok dil öğrencisinin kültürel farkındalık bağlamında yanlış iletişimden kaygılanmasını ve çatışmadan kaçınmasını önlemeyi amaçlamıştır. Şekil 12’de sunulan kültürlerarası iletişim yeterlik modelinde dört temel unsurun doğrudan dille ilintili olduğu görülmektedir.



Şekil 12. Byram'ın (1997) Kültürlerarası İletişim Yeterliği Modeli (Deardorff, 2009, s. 17'den uyarlanmıştır).

Byram'ın (1997, s. 51) kültürlerarası iletişim yeterliği modelinin bilgi ögesi, kültürlerarası konuşmacının kendi ülkesindeki ve muhatabının ülkesindeki sosyal gruplar ve bunların ürünleri, uygulamalarıyla toplumsal ve bireysel etkileşimin genel süreçlerine yönelik bilgisidir. Bilgi edinmenin hedefleri, perspektif alma ve bu doğrultuda, kişiler ve süreçlere yönelik oluşan algılar üzerine şekillenmektedir. Başka bir ifadeyle kültürlerarası konuşmacının muhatabının ülkesindeki günlük yaşama bakış açısı ve gözlemlerine dayanarak ortamdaki durumlar karşısında oluşan algıları bilginin kaynağıdır. *Yorumlama ve ilişkilendirme becerileri*, “başka bir kültürden bir belgeyi veya olayı yorumlama, açıklama ve kendi kültüründeki belge veya olaylarla ilişkilendirme” gibi daha çok analitik düşünmeyi gerektiren becerilerdir (s. 52). *Keşif ve*

etkileşim becerileri, “bir kültür ve kültürel uygulamalar hakkında yeni bilgiler edinme ve bu bilgi, tutum ve becerileri gerçek zamanlı iletişim ve etkileşimin kısıtlamaları altında kullanma becerilerini” ifade etmektedir (s. 52). *Tutumların* özü merak ve açıklıktan oluşmaktadır. Kültürlerarası konuşmacının öncelikle kendi kültürüne ait inançları ve davranışlarıyla bağını bir süreliğine koparması ve buna karşılık muhatabının kültürel inanç ve davranışlarını anlamaya, sorgulamaya ve deneyimlemeye istekli olması önemlidir. Dil öğrencisinin hedef dilin kültürüne yönelik algılarını açması, karşılaştığı bir ayrıntıyla ilgili soru sorması ve öğrendiklerini içselleştirmesi olumlu bir tutum geliştirdiğinin göstergesidir. Son olarak *eleştirel kültürel farkındalık*, “kişinin kendi ve diğer kültür ve ülkelerdeki bakış açılarını, uygulamaları ve ürünleri eleştirel bir yaklaşımla belirgin ölçütler temelinde değerlendirme becerisidir” (s. 53). Dil öğrencisinin hedef dilin kültürüyle karşılaştığında olumlu ya da olumsuz bulduğu durum ve davranışları tarafsız bir tutum ve samimiyetle eleştirebilmesi önemlidir.

Byram, kültürlerarası yeterliğin ana bileşenlerini bir parça ayrıntılı açıklamış ve bunu daha karmaşık bir sistem olan kültürlerarası iletişimsel yeterlik modeline aktarmıştır. Bilgiyi eyleme geçiren öğretme ve öğrenme hedefleri olarak tanımladığı beceriler, kültürlerarası konuşmacının iletişim, arabuluculuk ve çatışma çözme becerilerini de içermektedir. Eleştirel kültürel farkındalık (*savoir s'engager*) vurgusunun dışında, modelin kendisi yirmi yıldan uzun bir süre önce tanıtıldığından bu yana aşağı yukarı değişmeden kalmıştır ve bugüne kadar hem araştırmaları hem de pedagojik uygulamaları etkilemeye devam etmektedir (Hoff, 2020).

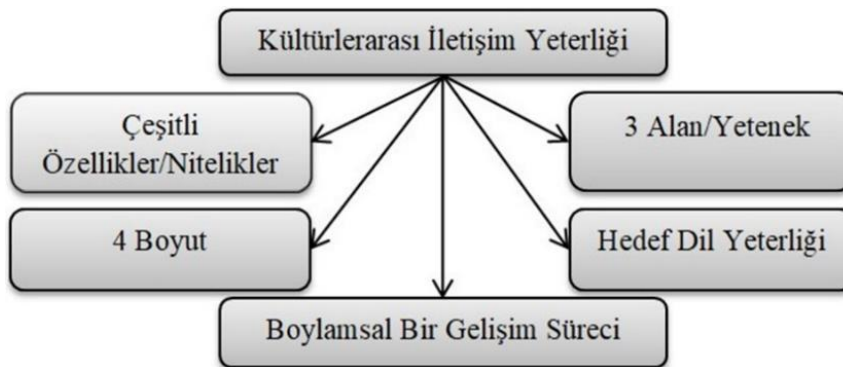
Fantini'nin Kültürlerarası İletişim (Communicative) Yeterliği Modeli

Etkileşimde bulunanların bakış açılarının veya dünya görüşlerinin eş yönlendirmeli özellik gösterdiği bir süreç öneren Fantini (2000) kültürlerarası yeterliği, “kişinin kendisinden dilsel ve kültürel olarak farklı olan diğer kişilerle etkileşim kurarken etkili ve uygun bir şekilde performans göstermesi gereken karmaşık yetenekler” olarak tanımlamıştır. Bu tanım iletişimi doğrudan dile getirmese de performans kavramıyla Chomsky'nin dilin konuşan ve dinleyen tarafından aktif kullanılmasına benzer bir ifadeyle iletişime gönderme yapmıştır.

Fantini'ye (2020) göre ikinci bir dil öğrenen kişi, kendi iletişimsel yeterliğine paralel olarak ikinci bir iletişimsel yeterlik edinir. Bu edinim sırasında hedef dilin sosyokültürel bağlamda kullanımlarını, sözlü ve sözlü olmayan mesajlarını içeren sembol, biçim sistemleri ve semantik ilkelerini öğrenmeye ve uygulamaya çalışır. Dolayısıyla dil öğrenenin hedef dili konuşan insanların yaşam tarzında davranma, iletişim kurma ve etkileşimde bulunma yeteneğinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda Fantini, kendi deyimiyle yabancı dil öğrenimini kültürlerarası iletişim yeterliği modelinin kalbine yerleştirmiştir.

Fantini (2020), kültürlerarası iletişimin etkili ve uygun olması için kişinin etik (etic) ve emik (emic) görüşü kavraması gerektiğini düşünmektedir. Etik, kişinin kendi bağlam ve durum görüşüne göre öğrendiği hedef dil ve kültüre ilişkin bakışını ifade ederken emik, hedef dil ve kültürün üyelerinin bağlam ve durum görüşünü, yani içeriden birinin görüşünü ifade etmektedir. Bu nedenle eğitimcilerin, öğrencilerin hedef kültürün emik bakış açısını ortaya çıkarırken etik duruşlarını fark etmelerine yardımcı olmaları gerekmektedir.

Fantini (2021) kültürlerarası iletişim yeterliği konusunda yapılan çalışmaları incelemiş ve kapsamlı araştırmaları sonucunda doğrulanan beş bileşeni tespit etmiştir. Şekil 13'te görüldüğü gibi kültürlerarası yeterliğin bütüncül bir görünümü için bir çerçeve oluşturan çeşitli özellikler veya nitelikler, üç özel yetenek, dört boyut, hedef dil yeterliği ve gelişim düzeylerini içermektedir.



Şekil 13. Kültürlerarası İletişim Yeterliğinin Bileşenleri ve Yönleri
(Components and Aspects of ICC. Fantini, 2021'den uyarlanmıştır).

Fantini (2009, s. 459) tasarımının bileşenlerinin alt boyutlarını şöyle açıklamıştır: (1) Çeşitli özellikler/nitelikler: Esneklik, mizah, sabır, açıklık, ilgi, merak, empati, hoşgörü ve yargıları askıya alma gibi özellikleri içermektedir. (2) Üç alan: İlişkiler kurma ve sürdürme, minimum kayıp veya bozulma ile iletişim kurma, karşılıklı ilgi veya ihtiyaç duyulan bir görevi başarmak için iş birliği yapma becerisidir. (3) Dört boyut: Farkındalık, tutumlar, beceriler ve bilgidir. Özellikle bu dört boyut kültürlerarası yeterliğin gelişmesi için çok önemlidir. Bilgi, beceri tutum iç gözlem ve derin düşünme yoluyla farkındalığın gelişmesini sağlarken gelişmiş bir farkındalıkla diğer üç boyutun gelişimini desteklemektedir. (4) Hedef kültürün yaşandığı ortamda iletişim kurabilmek ve hedef dilin dünyasına ulaşabilmek için dil yeterliği önemlidir. Bu nedenle Fantini, kültürlerarası yeterliğin gelişiminde hem ana dilin hem de hedef dilin yeterliğinin önemli olduğunu düşünmektedir. (5) Son olarak, kültürlerarası iletişim yeterliği, boylamsal bir gelişim sürecidir. Kimi zaman bu sürecin her aşamasında değişim gösteren kazanımların ediniminde, duraklama ve hatta gerileme dönemleri yaşansa da gelişim devam etmektedir. Fantini, Caleb Gattegno'nun (1911-88) "sessiz yol (silent way)" yöntemiyle dil öğretimine kazandırdığı farkındalık kavramını modelinin her bileşeniyle ilişkilendirmiştir.

Küresel değişimler ve beraberinde getirdiği karmaşa, yaşama dair ontolojik ve epistemolojik bakış açılarının ve yaklaşımların sürekli bir evrimini gerektirmektedir. Araştırmacılar, bu değişen koşulları göz önünde bulundurmuş ve önceki modellere dayanarak genişletilmiş yeni modeller sunmuşlardır. Kupka, Everett ve Wildermuth (2007)'in "Gökkuşağı Kültürlerarası İletişim Yeterlik Modeli" de bu çalışmalardan biridir. Araştırmacılar, "sistem teorisi, gerçekliğin sosyal inşası teorisi, sosyal öğrenme teorisi, sosyal kimlik teorisi, kimlik yönetimi teorisi ve kaygı/belirsizlik yönetimi teorisine" dayanan bir model önermişlerdir. Kültürlerarası iletişim yeterliğinin dinamik doğasını dikkate alarak geliştirdikleri model birbirine bağlı on birim içermektedir: (1) yabancı dil yeterliği, (2) kültürel mesafe (kültürel yenilik, kültürel engeller veya kültürel sağlamlık), (3) kişisel farkındalık (öz farkındalık), (4) bilgi, (5) beceriler, (6) motivasyon, (7) uygunluk, (8) etkililik, (9) bağlamsal ilişkiler (bireysel, epizodik ve ilişki düzeyinde bağlamsal analiz) ve (10) kültürel yakınlıktır (yerli kültür ve yabancı kültür yakınlığı). Modelin kültürlerarası iletişime katkısı, kültürlerarası iletişim

yeterliğinin çok yönlü değerlendirilmesine olanak sağlamıştır (Kupka, Everett ve Wildermuth, 2007).

İncelenen kültürlerarası iletişim yeterlik modellerinin bilgi (biliş), tutum (etki) ve davranış (beceri) olmak üzere üç ortak yönü bulunmaktadır. Kültürlerarası iletişimcilerin bilişsel yönü inanç, coğrafya, beşerî bilimler, tarih, gelenek ve görenekler vb. olmak üzere kendi kültürleri ve diğer kültürlerle ilgili bilgileridir. Tutum, kültürlerarası iletişimcilerin kültürel farklılıklara duyarlılığını, kendi kültürüne değer verme ve diğer kültürlerle karşı hoşgörü ve saygıyı içermektedir. Davranışsal açıdan ise kültürlerarası iletişimcilerin sözel ve sözel olmayan yeteneği, esneklik yeteneği, psikolojik uyum yeteneği gibi çeşitli yeteneklerin yanı sıra kişilerarası ilişkilerde çatışmadan kaçınmama ve farklı bir kültür etkinliklerine katılma becerilerinden oluşmaktadır.

Kültürlerarası İletişimin Çelişkili Boyutları

Yabancı dil öğretiminde kullanılan bütün yaklaşımların uygulanan yöntem ve tekniklerin öğretim ortamına getirdiği birtakım sınırlılıklar bulunmaktadır. Kültürlerarası iletişim bir öğretim yaklaşımı ya da yöntemi değildir. Ancak konu pedagojik olarak yabancı dil öğretiminin merkezinde bulunduğu için eleştiriye daima açıktır. Araştırmacıların (örneğin Deardoff, 2009; Bennett, 2003) ortak görüşü, kültürlerarası iletişimin doğası gereği disiplinler arası bir kavram olmasıdır. Bu durum birbiriyle bağlantılı ve birbirini tamamlayan ayrık alt yeterliklerin oluşmasına neden olmuştur. Dil sınıflarında bu karmaşık yapıdaki yeterliklerin eşit dağılımlı olarak öğrenciye kazandırılması tartışma konusu haline gelmiştir. Kültürlerarası iletişimi tanımlamaya yönelik tüm çalışmalar, eğitim ve öğretimin düzenlenmesi ve değerlendirilmesi açısından olabildiğince katkı sağlamaktadır. Ancak bu çabalar modellerin çok yönlü bileşenlerinde bazı çelişkileri de beraberinde getirmektedir.

Kültürlerarası iletişim, öğrencinin sosyal ilişkilerinde psikolojik ve davranışsal değişimini hedeflemektedir. Bu nedenle öğrencilerin öteki kültürden gelen insanlarla uygun şekilde iletişim kurmaları için gerekli görülen becerilerle donatmak üzere kültürlerarası iletişim hedefleri belirlenmiştir. Hedeflerin her birinde verimli etkileşimlerde üretkenliğine atıf yapılır. Biesta bu hedeflerin, kültürlerarası

karşılaşmanın her zaman yaşananları göz ardı eden ideal hale getirilmiş bir versiyonunu yansıttığını öne sürer (akt. Dasli and Simpson, 2023). Dolayısıyla kültürlerarası iletişim yeterliği tanımları “verimlilik, etkinlik ve en elverişli (optimum) hedefe ulaşma” gibi kavramları yoruma açık bırakmaktadır. Genel olarak kültürlerarası iletişim yeterliği tanımlarının içeriğindeki hedefler, kavrama olan beklentileri yükseltmektedir. Kültürlerarası yeterliğin basitçe “başarının anahtarı” olarak anlaşılan bir kavram haline gelmesini önlemek için tanımının rafine edilmesi ve daraltılması, kültürlerarası yeterliğin başarılı etkileşimden ayrılması gerekmektedir (Radhje, 2007). Çünkü başarı ve verimlilik göreceli kavramlardır.

MacDonald ve O'Regan (2013) bu tür eğitimsel hedeflerin, kültürlerarası konuşmacının benlik algısıyla ilişkili olarak zayıf ve güçlü bir iddia içerdiğini belirtmektedir. Zayıf iddianın, kültürlerarası konuşmacının ötekinin inançları, değerleri ve tutumları arasındaki farkı belirleyebildiğini ve bu farklılığa tahammül edebildiğini ileri sürer. Güçlü iddianın ise kültürlerarası konuşmacının, ötekinin inançları, değerleri ve tutumları arasındaki farkı tanıdığı, onları kabullendiğini ve böylece kültürlerarası duruma geldiğidir. Her iki durumda, yabancı dil öğrencisine zorunluluk derecesinde sorumluluk yüklemektedir. Kültürlerarası iletişim yeterliğinin dayanağı olan hümanist çizgisiyle çelişmektedir.

Kültürlerarası iletişim söylemlerinde dil öğrenenin, hedef dilin kültürünü öğrenmek için o kültürün bakış açısından dünyayı görmesi ve kendi bakış açısını askıya alması beklenir. Bu söylem tek ulus, tek dil ve tek kültür eşitliğine atıf yaptığı için pedagojik açıdan eleştirilmiştir (örneğin Holliday, 1999, 2005, 2011; Street, 1993 akt. Dasli and Simpson, 2023; ayrıca bkz. Baker, 2022, s. 37). Bakhtin'e (2021, s.14) göre iki yabancı kültürün iletişimi sonucunda birleşme ve karışma meydana gelmez. Her biri kendi bütünlüğünü korur ve karşılıklı paylaşım ile hem benlik hem de öteki birbirlerini zenginleştirirler. Ona göre yabancı bir kültürü anlamak için ötekinin gözünden dünyayı görmek onu anlama çabasının gerekli bir parçasıdır. Ancak bu, ötekini anlamının bir yolu olmakla birlikte “kopyalamaktan” öteye gidemez. Benliğin, ötekini derinden anlamak için zamanın, mekânın ve kültürün dışında konumlanması eleştirel mesafede yaklaşımı önemlidir (s.13). Kültürlerarası karşılaşmalarda benliğin ve ötekinin özelliklerini görebilmek ve farkında olmak iletişimi yaratıcı bağlama yaklaştırır.

Kültürlerarası iletişimin temelinde sosyal iletişim amacı vardır. Birey ötekiyle iletişim kurarken birçok kimliğiyle diyalog gerçekleştirmektedir. Buna karşılık kültürlerarası iletişimin söylemlerinde ulusal kimliğe odaklanılmaktadır. Buradaki sorun, yabancı bir dildeki etkileşimde tek kimliğin olduğu varsayılması ve meslek, yaş, cinsiyet, etnik kimlik vb. gibi bireyin çoklu kimlikleri gözden kaçırılmaktadır. Byram (2009) bunun erken öğrenme aşamalarında basitleştirme ihtiyacından kaynaklandığını belirtmiştir.

Byram, kendi modeline yapılan eleştirilerin iki yönü olduğunu ve modelin kaynağı olan kültürün homojenliği ve katılığı ima ettiğini belirtmiştir. “Kültürler arasındaki ‘benlik ile öteki’ ‘yerli ile yabancı’ arasındaki sınıra gerçekte olduğundan daha katı bakılmaktadır (Byram, 2009). Kültürler özellikle ulusal anlamda gerçekte olduğundan çok daha homojen görülmektedir” (Kramsch, 1999, s. 43; akt. Byram, 2009). Bu, D-AOBM’de (2021) sürekli vurgulanan “çoğul kültürlülük” kavramına aykırı bir durumdur.

Kültürlerarası iletişimin tanımı yapılırken gerçeklerden uzaklaşıldığı ve romantik bir dünya görüşünün hâkim olduğunu söylemek mümkündür. Byram’ın modelinde uyumsuzluk ve çatışmanın kültürlerarası diyalogun potansiyel yönleri olarak kabul edildiği görülmektedir. Bununla birlikte, model, uyum ve anlaşmaya yaptığı vurguyla kültürlerarası olma kavramına aşırı idealist ve bir dereceye kadar naif bir resmini çizdiği için eleştirilebilir (Hoff, 2014). Ötekiyle diyaloga girmek bazen öğrenci açısından rahatsız edici ve zorlayıcı olabilir. Doğru bir iletişimin kimyasında çatışma bulunur ve iletişimin kalitesini belirler. Bu bakımdan öğrenciyi zorlayıcı uyum ve anlaşma yerine, ötekine karşı kendini savunabileceği, güvenli ve mesafeli hissedebileceği gerçeğe yakın durumlarla ifade edilmelidir.

Kültürlerarası iletişimin söyleminde hoşgörü kavramı eğreti durmaktadır. Çünkü bu kavram sınırsız bir kabulleniş ve zorunluluk içermektedir ve iletişimin doğallığını olumsuz etkilemektedir. Ötekine, eylemlerinin hoşgörü altında karşılandığını ve bu eylemlerin aynı anda ayrıcalıklı bir egemen benlik düzenine tabi olduğunu bildirmektedir. Kültürlerarası da olsa iletişim kişinin bireysel olarak gerçekleştirdiği bir etkinliktir ve bu kişinin isteğine bağlıdır. Hoşgörü, yeni yüzyılda çatışmadan kaçınmayan küresel iletişimcilerin gerçeklikten uzaklaşmasına neden olacaktır. Ferri

(2016) evrensel hoşgörü ve anlayış söylemini Derida'nın tekrarlanan vaat, konukseverlik ve ertelenmiş anlayış kavramlarına atıfta bulunarak çelişkileri açıklar (ayrıca bkz. MacDonald ve O'Regan, 2013). Kültürlerarası iletişim teorisinde nihai uzlaşma ve evrensel hoşgörü vaadinin amaçlandığını ve iletişim pratiğinde sürekli yenilenen ve dolayısıyla ucu açık kalan, ertelenmiş bir anlayış vaadi olduğunu belirtir. Ayrıca Ferri'ye göre hoşgörü kavramı, benlik tarafından ahlaki bir zorunluluk olarak algılanacaktır. Böylece ahlaki bir yargıya gönderme yaparak, daha çok düşmanlık, korku ve hatta şiddet ihtimalini içinde barındıran iletişim sürecinde ötekiyle kurulan bağı ifade eder. Bu durum kültürlerarası iletişimin risk almak (merak ve keşfetmek) ve açıklık (diğer kültürü yargılamadan anlamak ve etkileşime geçmek) boyutunu kabul eden anlayışıyla ters düşer. Çünkü benlik, ahlaki bir yasa koyucu gibi davranır ve hatta bunun doğal bir hakkı olduğunu düşünür.

Evanoff'a (2010) göre kültürlerarası etik için temel sorun, farklı kültürlerin farklı değerlere ve normlara sahip olduğu gerçeği ön plana alındığında, kültürler arasında normatif çözümlere nasıl ulaşılabileceği bilinmemektedir. Bu bağlamda kültürlerarası iletişim alanında yaygın olarak kabul gören kültürel görecelik de sorundur. Kültürlerarası etiğe iletişimin doğasına uygun bir yaklaşım, belirli durumlarda belirli insanların karşılaştığı belirli sorunları çözmek için pragmatik bir yol olacaktır. Başka bir ifadeyle kültürlerarası iletişimi sağlamak için ötekinin kültürünü tanımlamak yerine sosyal bağlamları tanımlamak daha doğru bir yaklaşımdır. Çünkü bir ulusun içerisinde belirli ölçütlere dayalı kültürel özelliklerden söz etmek imkansızdır.

Araştırmacılar, kültürlerarası iletişim yeterliğini geliştirmek amacıyla hazırlanan modellerin batının bakış açısını yansıttığını düşünmektedirler. Özellikle Uzakdoğu ülkelerinde (örneğin Chen, 2009; Yang, 2023) bu modelleri uygulamanın güçlüğü nedeniyle eleştirmişlerdir. Diğer yandan kültüre özgü bir kültürlerarası iletişim yeterlik anlayışının kabul edilmesi, kavramı amacından uzaklaştırır ve geçerliliğini desteklemek için çok az katkı sağlayabilir. Ayrıca kültürlerarası iletişimi engelleyen etnik merkezci eğilimleri yeniden üretebileceği olasılık dahilindedir.

Yabancı Dil Öğretiminde Kültürlerarası İletişim Eğitimi

Yabancı dil öğretiminde yol haritasını belirlemek amacıyla hazırlanan iletişimsel yeterlik modellerinde sadece iletişim döngüsünü sağlayacak dilbilgisine odaklanılmamış, bununla birlikte dilin bağlamı olan sosyal ve kültürel boyutlarda dikkate alınmıştır. Modernist dil öğretim ilkelerine dayanan bu modeller, genellikle hedef dili konuşanıya kusursuz, sade ve doğrusal bir etkileşim ve iletişim kurmak amacıyla tasarlanmıştır.

İletişimsel yeterlikle sınanan geleneksel öğretim anlayışı, dil öğrencisinin sosyal ortamlarda öğrenilen dilin konuşanına uygun, tutarlı ve stratejik açıdan anlamlı mesajlar iletmeyi öğrenmesi beklenir. Bunun yanı sıra dil becerileri ve bu becerilerle bütünleştirilmiş kültürel öğelerin kesinlikle öğrenciye öğretilmesi gerektiği, öğretmene öğretim programı olarak sunulur. “Standart hale getirilmiş anadili kurallarıyla birlikte iletişimsel yeterlik hem ütöpiktir hem de öğrenci ve öğretmen özerkliğini sınırlamaktadır” (Alptekin, 2002).

Kültürlerarası iletişim, doğrusal olmayan etkileşimleri, gerçek sosyal ifadelerin her an yeniden inşa edilmesi, merkezi belli olmayan bir bakış açısı, benliğin ve ötekinin çoklu zaman ölçeklerinde gerçekleşen ilişki durumlarıyla postmodernist bir çizgiye daha yakındır. Postmodernist ilkeler, kültürün belirli coğrafi sınırları olmadığı, insanlar arasında farklılıkları azaltmaya çalışan idealize edilmiş bir soyutlama olduğu düşüncesine dayanır. Dolayısıyla bu düşünceye göre yabancı dil öğretiminin amacı, öğrenciye farklılıklara atıf yapan yoğun bir kültür bilgisi öğretimi değildir. Öğrencinin kültürlerarası karşılaşmalarında dilin ve kültürün kullanımına yönelik farkındalık, tutum, beceri ve bilgi gibi kültürlerarası iletişimi sağlayan bileşenlere odaklanılır. Bu bağlamda yabancı dil öğretiminde kültürlerarası iletişimin öğretimi daha hümanist ve öğrenci özerkliğini sağlayan yeni bir anlayıştır.

Yabancı bir dilde iletişim kültürlerarası yeterliğin bütünleştirilmesi için en önemli konu alanlarından biridir. Öte yandan yabancı bir dilde akıcı konuşmak, kişinin kültürlerarası açıdan yetkin olduğu anlamına gelmez. En büyük yanılgı kültürlerarası yeterliğin doğal olarak edinildiğidir (Deardoff, 2004; 2009). Kültürlerarası öğrenme, kültürlerarası temas ya da maruz kalmalar sonucunda tesadüfen gerçekleşmez. Eğitim

ortamlarında iletişimsel yeterliğin ana ögesi olarak ele alınır ve öğrenciye pedagojik olarak kazandırılır. Bu nedenle kültürlerarası iletişim yeterliği gelişimi, dil gelişiminin fonolojik, morfolojik, sözdizimsel ve anlamsal gelişimi kadar önemli bir bileşeni olduğundan, kültürlerarası iletişim yeterliği eğitimi yabancı dil öğreniminin en başında başlatılması gereken bir ek değil, tamamlayıcı bir unsurdur (Hişmanoğlu, 2011).

Avrupa Kültürlerarası Öğrenme Federasyonunun tanımına göre kültürlerarası öğrenme, kişinin kendisinin de dâhil olmak üzere öznel kültür bağlamı (dünya görüşü) hakkında daha fazla farkındalık kazanması ve değişimin hem kısa hem de uzun vadeli bir etkisi olarak kültürel bağlamlar arasında hassas ve yetkin bir şekilde etkileşim kurma becerisini geliştirmesidir” (M. Benett, 2009). Kültürel bağlam, öğrencinin diğer kültürdeki bir kişinin ifadelerine yön veren dünya görüşünü algılayıp yorumlayabilme becerisidir. Bir başka ifadeyle kültürlerarası öğrenme zaman içerisinde gerçekleşen farklılıkları anlama ve farkındalık halidir. Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde kültürlerarası boyutun amacı, “öğrencilerin kültürlerarası etkileşimi anlamalarını, sosyal kimliklerinin etkileşimin bir parçası olduğunu fark etmelerini, kendilerinin ve diğerlerinin algılarının iletişime yön verdiğini ve iletişim kurdukları insanlar hakkında bilgi edinmenin yollarını bulmalarını” sağlamaktır (Byram ve diğerleri, 2002, s. 14).

Koutlaki ve Eslami’ye (2018) göre sınıfta diller arası karşılaştırmaya dayanan ve dil kullanımının altında yatan kültürel kavramlar üzerine düşünmeyi içeren pragmatik farkındalığın kazandırılması önemlidir. Öğrenciler, iletişimin nezaket kuralları, jest ve mimikler gibi evrensel yönlerinin diller arasında nasıl kavramsallaştığını ve inşa edildiğini keşfederler. Yabancı dil sınıflarında örnek olay, drama, karikatür gibi yöntemlerle kültürlerarası iletişimin yanlış örneklerinden yola çıkarak öğrencilerin doğruyu bulmaları sağlanabilir ve farkındalıkları geliştirilebilir. Ayrıca yabancı dil öğrenme etkinliklerini etkili ve kalıcı hale getirdiği gibi ilgi ve merak etme duygularını canlandırır.

Yabancı dil ya da ikinci dil sınıfları çok farklı kültürlerden gelen yabancı dil öğrencilerinin bir araya geldiği, kültürlerarası deneyim kazandıkları dil öğrenme ortamlarıdır. Farklı kültürel geçmişten gelen öğrencilerin ortak bir dilde iletişim kurmalarının yanı sıra kendi kültürlerini paylaşmaları ve böylece birbirlerinin kültürleri hakkında bilgi edinmeleri için bir fırsattır. Ayrıca kültürlerarası iletişim ortamı “yabancı

insan” üzerindeki tanımakta zorlandıkları muğlaklığı ortadan kaldırarak sınıf içerisinde kişisel iletişime geçerler. Çoklu kimliklerini kullanarak sosyal bir insan olma sürecini yaşantılar yoluyla edinirler.

Kültürlerarası yeterliği, yabancı dil öğretiminin amaçlarından biri olarak varsaymak ve bu konuda kuralcı olmak gerekmektedir. Kültürlerarası yetkin olmak, ahlaki olarak arzu edilen şekillerde düşünmek ve hareket etmektir. Bunun yanı sıra kültürlerarası yeterliği dil öğretiminde amaç olarak kabul etmek ve insanların hareket etmesi gereken yolları belirlemektir (Byram, 2003, s. 9). Anadili eğitiminde verilen değerler eğitimi gibi yabancı dil eğitimi de benzer bir şekilde hedef kültürün değerleri ile ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Byram ve Masuhara’ya (2012, s. 149) göre kültürlerarası yeterlik pedagojisi değerlerle ilgili sorulardan kaçınmaz ve bu, materyal geliştiricilerin de yaptığı her çalışmada oldukça önem taşıyan konudur.

Yabancı dil eğitiminin amaçları hem dil öğrenimi hem de kültürlerarası yeterliğin kazanılması açısından doğru tanımlanmalıdır. Öğretim materyallerini seçerken, bu materyallerin kültürlerarası yeterliğin kazanılmasını isteklendirme amacına ne ölçüde hizmet edebileceği de göz önünde bulundurulmalıdır (Sercu, 2006). Sürekli değişen küresel ihtiyaçlar ön plana alınarak belirlenen hedefleri ve değerlendirme ölçütlerini karşılayacak nitelikte olmalıdır. Ayrıca kültürlerarası dil eğitiminin dinamik ve değişken doğasına uygun olmalıdır (Byram ve Masuhara, 2012, s. 149). Orsini-Jones ve Lee (2018) çevrim içi etkinliklere imkân tanıyan Web 2.0’nin kültürlerarası iletişim yeterliğinin gelişimini destekleyebileceğini belirtmektedir.

Yabancı dil öğretmenleri, dil öğrenenlerin kültürlerarası iletişim yeterliğini geliştirmek için öyküler uydurmak ve performans sergilemek gibi etkinlikler tasarlamaları gerekmektedir. Bu etkinlikler, sözlü ve sözsüz iletişim becerileri olarak iki kategoriye ayrılabilir. Sözlü iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik atasözlerinin öyküleri kullanılarak drama etkinlikleri yapılabilir. Bu tür etkinlikler öğrenciye hedef kültürün dünya bilgisi ve sosyal davranışları hakkında bilgi verecektir. Sözsüz iletişim becerilerini geliştirilmesinde ise pantomim sanatından yararlanarak hedef kültürün sözsüz iletişim davranışları öğretilir.

Dil öğretiminin temel amacı dil öğrenenlerin ana dilinde gerçekleştirdiği sosyal etkinlikleri hedef dilde de yetkin olarak eyleme dönüştürmesidir. Bu nedenle iletişimsel yeterlik, dil öğretimi kültür ve kültürlerarası öğretimle bütünleştirilmelidir. Hedef kültürün edebiyatı ve diğer sanatlarına ilişkin genel bilgi, hedef dilin topluluğuna ait tarih ve coğrafyayla ilgili temel bilgiler dil öğretimine dâhil edilmelidir (Celce-Murcia, 2007, s. 51).

Kültürlerarası iletişim dil öğrencisinin eleştirel bakış açısını geliştirmektedir. Hedef dilde okudukları bir edebi eserin ya da izledikleri bir filmin üzerine yorum yapmaları dil öğrencilerinin kültürlerarası iletişime geçmelerini sağlayacaktır (Hoff, 2022; Porto ve Zembylas, 2022). Kültürlerarası iletişimi mümkün kılan demokratik tutum ve değerlerin, düşünce alışkanlıklarının sanat temelli pedagojik materyaller kullanarak sosyal temalarla ilişkili duyguları ve duygulanımları ifade etmek ve bunlar üzerinde düşünmenin ve rahatsız edici duyguları ve duygulanımları yerel, bölgesel veya küresel olarak sosyal katılım yoluyla olumlu yönde geliştirilebilir (Porto ve Zembylas, 2022).

Kültürlerarası iletişim eğitimi ders materyalleriyle kültür aktarımı şeklinde öğretilecek bir beceri değildir, kültür aktarımı dilin ediniminin sadece bir parçasıdır. Dil öğreniminin nihai bir sonucu olan kültürlerarası iletişim, öğrenme ve öğretme ortamına uyarlanmış doğal etkinliklerle geliştirilmesi elzem olan bir beceridir. Çünkü kültürlerarası iletişimin söylem perspektifi kültürü durağan kalıplar halinde sunmak yerine yabancı dil öğrencisini harekete geçirmeye odaklanmıştır. Dil öğrencisinin kendi kültür birikiminin üzerine öğrendiği dilin kültür birikimini inşa ederek eyleme geçmesi ve sosyal yaşama uyum sağlaması öncelikli amaçları arasındadır. Bu bağlamda eylemin bilgiye eşlik etmesi gerekmektedir. Yabancı dil öğretme ve öğrenme hedefleri olarak kullanılmak üzere tanımlanan yeterlikler, kültürlerarası konuşmacının yeterliklerinin tanımını yansıtan iletişim, arabuluculuk ve çatışma çözme becerilerini içermektedir (Byram, 2009, s. 327). Kültürlerarası iletişim öğretimi, D-AOBM'nin (2021) benimsediği eylem odaklı öğrenme yaklaşımıyla desteklenmektedir. CEFR'de (2001, s. 104-105) kültür öğretilmesi bağlamında, yabancı dil öğrencisinin kültürlerarası becerilerinin geliştirilmesine yönelik anlamlı öğrenim çıktıları sağlama amaçları şu şekilde sıralanmıştır:

- Kendi kültürü ile hedef kültürü birbiriyle ilişkilendirebilme,
- Kültürel duyarlılık kazanma ve diğer kültürlerden olanlarla ilişki kurmak için farklı stratejileri tanıma ve kullanabilme,
- Kendi kültürüyle hedef kültür arasında ilişki kurarak kültürlerarası anlaşmazlıklar ve çatışma durumlarıyla baş edebilme,
- Çok kültürlü ortamlarda kültürel ön yargıları kırma ve bunları aşabilme becerisidir.

İkinci dil ya da yabancı bir dilin ve kültürünün öğrenilmesi, dil öğrencisinin anadilini ve kültürel yeterliğini sınırlamaz, kazanılan yeni yeterlik eski yeterlikten bağımsız değildir. Dil öğrencisi, birbirinden değişik ve bağımsız bir eylem ve bildirişim biçimi kazanmaz, çok dilli olur, kültürlerarası bilinç edinir (CEFR, 2001, s. 43). Çok dillik ve çok kültürlülük kavramları D-AOBM'nin geçici sürümünde ilk kez 1996 yılında, eğitim dünyasına dâhil edilmiştir. Bir yıl sonra 1997 yılında “çoğul dilli ve çoğul kültürlü yetkinlik” başlıklı bildiride ayrıntılı olarak irdelenmiştir.

Sonuç olarak dil öğrenimi ve öğretimi, öğrencilerin öğretmenlerle ve farklı kişisel geçmişe, bakış açısına ve deneyimlere sahip diğer öğrencilerle yüz yüze veya sanal olarak temas kurduğu kişilerarası ve aynı zamanda kültürlerarası bir süreçtir. Bu nedenle, dil öğrenimi ve öğretiminin, özellikle kültür kavramı söz konusu olduğunda, kültürlerarası iletişim alanıyla yakın bağlantıları vardır (Kramsch ve Zhu Hua, 2016). Kültürlerarası iletişim, dil öğrencilerinin farklılıkları değil, tüm insanlığın paylaştığı ortak noktaları keşfetmelerine yardımcı olur.

Kültürlerarası İletişim Yeterliğini Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme, tüm eğitim ve öğretim hedeflerinin amacına ulaşip ulaşmadığını anlamanın en iyi yoludur. Öğretimin sonucunda anlamlı çıktılar olarak öğrenciden dönüt alınması ve değerlendirilmesi eğitim etkinliklerine yön vermektedir. Başka bir ifadeyle, öğretim ve öğrenim ortamının planlanması ve oluşturulmasında öğretmenin düşüncelerini desteklemektedir. Ayrıca öğretimin başlangıcında, sürecin devamı sırasında ve sonunda yapılan bu değerlendirmeler öğrencinin bilgi, beceri, yeterlikleri kazanması, öğrencinin kendi gelişimini ve değişimini takip etmesi açısından da önemlidir.

Yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisi olan dinleme, okuma, konuşma, yazma ve karşılıklı konuşma etkinliklerine yönelik bütüncül ve farklı açılardan ölçme ve değerlendirme yapılmaktadır. Her bir öğrenme alanı, D-AOBM'de (2021) A1, A2

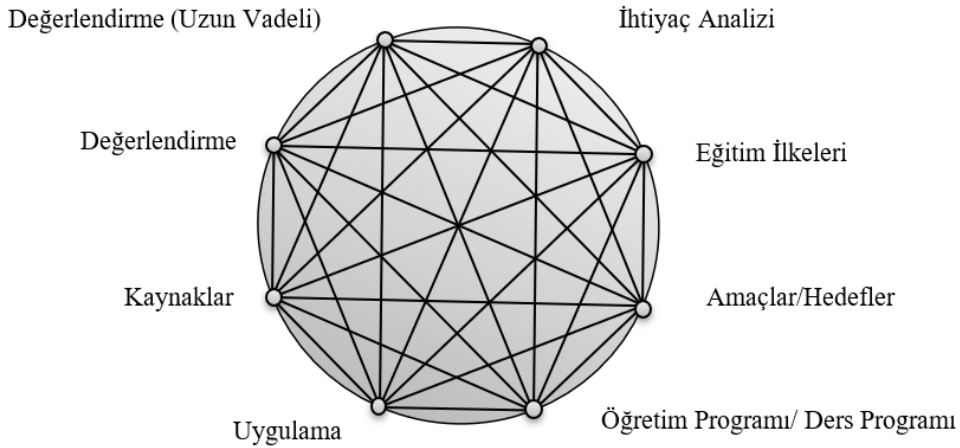
(başlangıç ve temel gereksinim), B1, B2 (eşik ve bağımsız kullanıcı), C1 ve C2 (özerk ve yetkin kullanıcı) dil yeterlik düzeylerine uygun olarak tanımlanmış ve ölçeklendirilmiştir. Dil öğrencilerinin çoğul kültürlü ortama uyum sağlaması için kültürlerarası iletişim becerilerini işlevsel duruma getirmeyi amaçlayan anahtar kavramlar belirlenmiştir. Bunlar:

1. Katılımcıların, birbirlerinin kültürel normları ve bakış açılarını anlamaları için sorular sormak ve ilgilenmek,
2. Farklı sosyokültürel ve toplumdilbilimsel normlara ve bakış açılarına duyarlı olmak ve saygılı olmak,
3. Sosyokültürel ve toplumdilbilimsel farklılıkların neden olduğu yanlış anlamaları öngörmek, bunları önemsemek ve/veya düzeltmeye çalışmaktır” (D-AOBM, 2021, s. 128).

Eğitimin temel amacı, kişinin gelişimi ve olumlu yönde değişimidir. Yabancı dil öğretmenleri, dil sınıflarında öğrencilerin önyargılarını, bakış açılarını, duygu durumlarını ve günlük davranışlarını dikkatli bir şekilde değiştirebilir ve kültürlerarasında istedik yönde uyumlu iletişim kurmalarını sağlayabilirler. Öğrenenin gelişimi ve değişimini hedefleyen bu yaklaşım, kültürlerarası iletişimi değerlendirilebilir kılmaktadır. Byram’a (1997) göre yabancı dil öğretiminde açıkça formüle edilmiş hedefler uygun değerlendirme için gereklidir. Çünkü değerlendirmenin kendisi dolaylı olarak bağlamsal faktörlerden etkilenir (s. 29). Etkileşimin başarısının, çoğu iletişimsel dil öğretiminde olduğu gibi “etkili bilgi alışverişi” ve aynı zamanda “insan ilişkilerinin kurulması ve sürdürülmesi” açısından değerlendirilmesi (s. 32) mümkündür.

Kültürlerarası iletişim yeterliğinin açık ve kapsamlı bir tanımı ve çoklu alt bileşenlerinin açıklanması öğretime üç şekilde hizmet etmektedir: İlk olarak, çalışma için amaç ve hedefler işe koşturur. İkinci olarak, uygulama için rehber görevi görmektedir. Üçüncü olarak, program kalitesini değerlendirmenin yanı sıra öğrencilerde ve eğitimini tamamlamış öğrencilerde, kültürlerarası iletişim yeterliği gelişimini izlemek ve ölçmek için değerlendirme ölçütleri belirlemektir (Fantini, 2020).

Öğretim hedefleri, dersin tasarımı, uygulanması ve değerlendirilmesi birbiriyle bağlantılı olmalıdır, aksi takdirde, eğitim süreci kesintiye uğrayacaktır. Fantini (2000, 2009) değerlendirmenin eğitimin diğer unsurlarından ayrılmayacağını Şekil 14’teki “değerli taş modeli” adını verdiği grafiksel tasarımıyla pekiştirmiştir.



Şekil 14. Değerli Taş Modeli

(Fantini, 2009'dan uyarlanmıştır).

Modelde öğrenilecek olan ve ölçülecek olan birbirleriyle ilişkilidir ve hatta aynıdır. Amaçlar ve hedefler, kültürlerarası yeterliğin bileşenlerini geliştirmekle ilgili olduğu için, kültürlerarası iletişim yeterliğinin net bir şekilde anlaşılması ve bu bileşenlerin eğitim süreci için kritik bir önemi olduğu ortaya çıkmaktadır (Fantini, 2009). Bileşenlerin her biri ayrı ölçülebilir ancak sadece birinin gelişmiş olması tek başına bir anlam ifade etmez. Örneğin bilgi veya dil düzeyinin gelişmesi kültürlerarası iletişim için yeterli değildir (Deardoff, 2004, s. 203). Bu konuda alanda çalışan eğitimcilerin ve öğretmenlerin grafikte gösterilen tüm öğeleri yürütme konusunda, hedefleri belirlemede ve bu hedefleri değerlendirmede yeterli olmaları gerekmektedir (Fantini, 2009). Çünkü değerlendirmenin geçerliliği ve güvenilirliğini sağlamak ve aynı zamanda değerlendirmenin nesnelliği öğretmenin öncelikli sorumluluğudur.

Deardoff (2004, s. 324) kültürlerarası iletişim yeterliğinin doğru ve nitelikli değerlendirilmesi için analiz edilmesi gerekenleri şöyle sıralamıştır: 1. Kültürlerarası iletişim yeterliğini değerlendirmenin amacı, 2. Kültürlerarası iletişim yeterliğinin değerlendirildiği hedef kitlesi, 3. Değerlendirme hedeflerine uygun ölçme araçlarının ve stratejilerin kullanılması, 4. Değerlendirme işlemleri yani testin uygulanması, puanlanması ve değerlendirilmesi, 5. Değerlendirmenin zaman çerçevesi ve çizelgesinin belirlenmesi, 6. Kültürlerarası iletişim yeterliğinin değerlendirilmesinde durumsal, sosyal ve tarihsel bağlamların etkisinin analiz edilmesi, 7. Kültürlerarası iletişim yeterliği değerlendirilirken katılımcı hedeflerinin dikkate alınması, 8. Değerlendirme ölçme araçlarının sonuçlarına etkisi (kapsam, verimlilik, geçerlilik, güvenilirlik ve

uzunluk açısından), 9. Değerlendirme sonuçlarının netliği ve sonuçlardan kimlerin yararlanacağıdır (Deardoff, 2004, s. 324'teki değerlendirme analiz soruları özetlenmiştir). Konu kültürlerarası iletişimin değerlendirilmesi olunca bu karmaşık yapının ölçülmesi için bu analiz soruları çoğaltılabilir.

Öğretmenlerin, kültürlerarası yeterliliği ölçmek için hem sınıf içinde hem de sınıf dışında birden fazla değerlendirme yöntemi kullanması önemlidir. Ortak bir terminoloji oluşturulamadığı için öğretmenlerin kültürlerarası iletişime atıf yaparken farklı terminolojilerin sonuçlarını ve farklı terimlerin nasıl yorumlandığını araştırması gerekir (Örneğin “kültürler arası yeterlik” ile “kültürlerarası yeterlik” karşılaştırmasının sonuçları nelerdir?) (Deardoff, 2004, s. 203).

Kültürlerarası iletişim yeterliğinin gelişiminin değerlendirilmesi birtakım sorunları barındırmaktadır. Temel bileşenlerimizden bilgi ve beceriyi ölçmek nispeten kolaydır. Ancak tutum ve farkındalık boyutlarını ölçmek çok kolay değildir. Çünkü “farklı cinsiyet, ırk, kültürel miras, ulusal köken, din, siyasi, ekonomik ve sosyal geçmişe sahip insanları ve bunların değerlerini, inançlarını ve tutumlarını anlama, saygı duyma ve kabul etme yeteneği” gibi karmaşık bir yapıyı ölçmek oldukça zordur (Kramch, 1991a, s. 226; akt. Paige ve diğerleri, 2003). Kişinin dünya bilgisi, sosyokültürel bilgisi ve kültürlerarası farkındalığı arasındaki sınırlar muğlak olduğu gibi becerileri ve uygulama bilgisi arasındaki sınırlar da belirgin değildir. Bu bileşenlerde yeterli olmasının önünde dil yeterliği seviyesi de engel oluşturabilmektedir (D-AOBM, 2021). Deardoff (2004, s. 201) kültürlerarası yeterliği değerlendirmeye yönelik tartışmalı konuları şöyle sıralamıştır:

- Yeterliği değerlendirmek için nicel yöntemlerin kullanılması
- Standartlaştırılmış yeterlik araçlarının kullanılması
- Kültürlerarası yeterliğin yerleştirileceği teorik bir çerçevenin değeri
- Kültürlerarası yeterliği değerlendirmek için ön/son testlerin ve bilgi testlerinin kullanılması
- Kültürlerarası yeterlikte dilin rolü/önemi
- Kültürlerarası yeterliğin ölçülmesinin bağlama, duruma ve ilişkiye özgü olup olmadığı
- Bu yapının bütünsel olarak ve/veya ayrı bileşenler halinde ölçülüp ölçülemeyeceği ve ölçülmesi gerekip gerekmediğidir.

Byram (1997), kültürlerarası iletişimin bileşenlerinin birbirine bağlı ve karmaşık doğasının ölçmeyi zorlaştırması nedeniyle performans (ölçüt odaklı) değerlendirmesinin ön plana çıktığına dikkat çeker. Öğrencilerin kültürlerarası yeterliklerinin zaman içinde

gelişimini göstermek için öğrenci gelişim (portfolyo) dosyalarının kullanılmasının uygun olduğunu belirtmektedir. Bu şekilde bir uygulamayla öğrencilerin bilgi ve yetenek ediniminin birer öğrenci çıktısı olarak tanımlanma olasılığı vardır. Gelişim dosyaları, öğrenilenlerin bir uygulaması olabilecek etkinliklerde kullanıldıklarında niteliksel olarak değerlendirme sonuçları alınır (Byram, 1997, s. 105). Byram, sürece bağlı eğitsel değerlendirmenin faydalarını şu şekilde açıklamıştır: (1) Öğrencilerin bütüncül olarak değerlendirilmesine izin verir. (2) Değerlendirme ve öğretme/öğrenme arasındaki bağlantıyı izleme araçları sağlar. (3) Ölçütlerin birleşimlerinin değerlendirilmesini mümkün kılar. (4) İstenirse referanslı belgeleme ve norm referanslı testler, gelişim dosyasında toplanarak durumun özel bağlamında çeşitli yeterlik düzeylerinin veya derecelerinin belirlenmesine izin verir (Byram, 1997, s. 110-111). Izmaylova (2022) portfolyo uygulamasının öğrencilerin çalışmalarının hem sürecinin (yani öğrencilerin katılımı) hem de ürününün (yani öğrencilerin analizleri ve öğrenimlerine yansımaları) değerlendirilmesini sağladığı gibi kültürlerarası öğrenmelerini en iyi şekilde gösterdiğini belirtmektedir.

Kültürlerarası iletişim dil öğrencisinin bilgisinin, duygularının ve davranışlarının başat rol oynadığı bir performansa dayanır. Portfolyolar (ürün dosyaları), günlükler, gözlemler, görüşmeler, performans görevleri ve benzeri yöntemler kültürlerarası iletişim yeterliğini değerlendirmek için önemli veriler sunar. Özellikle performans görevi geniş bir zaman diliminde çalışma ve tekrar etme, oluşturulan ölçütler gereğince yeterlik derecelerini ortaya çıkarma olanağı verir. Bu bakımdan dil öğrencisinin aynı zamanda birden fazla becerisini ölçmek için oldukça uygun araçlardır. Performans görevlerinin değerlendirilmesinde, “dereceli puanlama anahtarı” kullanılmaktadır (MEB, 2006, s. 224). Dereceli puanlama anahtarının, kültürlerarası iletişim yeterliğini dolaylı değerlendirmek için elverişli bir araç olduğu söylenebilir. Performans değerlendirmesinde, öğrenme bağlamı ve öğrencilerin ihtiyaçları ile ilgili olduğu düşünülen bir dizi söylem biçimindeki performanslardan elde edilen yeterliği yorumlamak mümkündür (CEFR, 2001, s. 187).

Kültürlerarası iletişim yeterliğini değerlendirmek için gerçek yaşamla ilintili özgün görevler içeren testlerin tasarlanması gerekir. Sercu (2004) bu görevleri bilişsel görevler, bilişsel ve tutumsal görevler, keşif görevleri, materyal üretimi ve canlandırma

görevleri olarak ayırmaktadır. Bilişsel görevler, bir konuyla ilgili bilme basamağından analiz basamağına kadar olan eylemleri içerir. Örneğin öğrencilerin kendi kültürleri ve hedef kültür arasında sözel olmayan davranışlara örnek vermeleri, karşılaştırmaları, yanlış anlama nedenlerini yorumlamaları istenebilir. *Bilişsel ve tutumsal görevler*, önyargı, basmakalıp düşüncelerin ve tutumların kültürlerarası etkileşimi nasıl etkileyeceğini düşünmeye zorlayacak niteliktedir. *Keşif görevleri*, öğrencilerin sınavda belirli bir kültürel yönü keşfetmelerini ya da araştırmalarını ister. (Örneğin, yabancı dilin kültürünü öğrenmenin önemi vb.) *Materyal üretimi ve canlandırma görevleri*, olarak kültürlerarası bir konuyla ilgili podcast ya da internet içeriği hazırlamak, hedef kültüre özgü etkinliğin canlandırılması ya da benzetime (simülasyon) katılmak gibi uygulamalardır. Özetle görevler, dil öğrenenin kültürlerarası iletişim yeterliğini sağlayan bilgi, beceri, tutum ve farkındalık bileşenlerini aktif hale getirerek öğrenme girdisi sağlar. Bununla birlikte her bir görev, birer öğrenim çıktısına dönüşür.

Kültürlerarası iletişim yeterliğine ulaşmak, öğrencilerin dil gelişimini tamamlayan önemli hedeflerden biridir. Bu nedenle kültürlerarası iletişim yeterliğinin değerlendirilmesi, dil öğretmeninin hazırladığı ders planının ve belirlediği öğretim hedeflerinin başarıyla gerçekleştiğinin bir göstergesidir. Öğretmenin, tüm öğretim süreci boyunca öz değerlendirme, akran değerlendirme ve öğretmen değerlendirmesinin yanı sıra biçimlendirici değerlendirme ve özetleyici değerlendirme gibi çeşitli yöntemlerle öğrencilerin kültürlerarası iletişim yeterliklerini değerlendirmesi gerekmektedir (Yang, 2023). Değerlendirme, bireysel başarının takibini sağladığı gibi toplu olarak öğretim programının niteliğini ve yeterliğini de ortaya koymaktadır.

Kültürlerarası İletişim ve Kimlik

Kültürel Kimlik

Kimlik, bireyin öteki karşısında kim olduğu sorusuna yanıt aramasıdır. Bu durum, özelden genele doğru giden üç başat soruyla kendini göstermektedir. Öncelikle birey “Ben kimim?” sorusuyla kendi varoluşunu sorgulamaktadır. İkinci olarak, birey ait olduğu grupla ilişkilerine dayanarak “Biz kimiz?” sorusuna yanıt aramaktadır. Son olarak, “Bizler, hangi etnik yapının içerisinde bulunuyoruz?” sorusuyla bir parçası olduğu toplumsal yapının diğerlerine göre konumunu bulmaya çalışmaktadır. Bireyin kişilik gelişimi sürecinde bireysel (psikolojik) kimliğini, psikososyal kimliğini ve

kültürel kimliğini sağlıklı bir yönde geliştirmesi oldukça önemlidir. Çünkü bu üç kimlik türü birbirleriyle sürekli etkileşim halinde bulunmaktadır.

Kimliğin sistematik araştırmaları, psikolog Erikson'un (1950- 1968) teorik çerçevesine kadar izlenebilir. Erikson, kimlik geliştirme sürecini, iki kimliğin -birey (ya da kişisel) ve grup (ya da toplumsal kolektif)- tek bir kimlikte birleştiği bir süreç olarak tanımlar (Kim, 2009). Böylece Erikson (1968) teorisini ego kimliği, kişisel kimlik ve sosyal kimlik olmak üzere üç kavram üzerine yaptığı çalışmalarda temellendirmiştir. Bu kavramlar, benliğin kendisiyle özdeşleşme duygusunu, ben ile öteki arasındaki ilişkiyi ve ben ile öteki arasındaki bütünleşmeyi içeren üç süreklilik biçimini temsil eder. Erikson, başkaları ve onların oluşturduğu ortak kültürü kuramının merkezine yerleştirmiştir. Kültürün ve başkalarının bireye sunduğu seçeneklerin ve sosyal ilişkilerinin onun kimlik gelişimini yönlendirdiğine inanmıştır (Bacanlı, 2017, s.125). Erikson'un kimlik teorisini benimseyen Marcia (1966), kimlik statüleri modeliyle teoriyi sınamıştır. Marcia, bunalım (crisis) ve bağlanma (commitment) kavramlarıyla Erikson'un psikososyal kimlik dönemlerini tanımlamaya çalışmıştır.

Kimliğin bireysel, yerleşik, sürekli ve toplumsal kabul görme gibi özellikleri vardır. Bireyselleşmiş kimlik, kişinin biyografisinin bir toplulukla organik bütünleşmesine yol açan, ayırt edici birtakım kişisel tarz ve rol repertuarının üretimine dayanır. Topluluğun onayını karşılayan bu görüntüler kabul edilebilir kaldığı sürece, sadece bu erişim hakkı kazanan görüntülerin kişi tarafından yansıtılması sonucunda biçim alır (Coté, 1996). Bu bağlamda kişisel kimlik bireylerin gerçek yaşam deneyimleriyle şekillenen ve inşa edilen kişilerarası tarzları ifade etmektedir. Bireyin kimlik gelişimi hiçbir zaman tamamlanmayan, yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir ve birtakım bileşenlerden oluşur. Kültür, kimliği oluşturan bileşenlerden sadece birisidir ve kimliğin toplumsal boyutuna atıfta bulunmak için bir arada kullanılmaktadır. Kimliğin toplumsal etkileşim sonucunda oluştuğu farklı yaklaşımlarla ele alınmıştır. Bunlar gruplar arası, kültürel yaklaşım, eleştirel kültürel yaklaşım ve postkolonyal yaklaşımlardır.

Bireyin öncelikle çevresini kuşatan sosyal yapı içerisinde sahip olduğu yaş, cinsiyet ve iş bölümü gibi toplumsal rolleri bulunmaktadır. Bu roller toplumsal ilişkilerine yön vermektedir ve bunun sonucunda kişiye sosyal kimlik kazandırmaktadır.

Kültürel kimlik, “bireyin bir sosyal grup üyeliğine ilişkin bilgisinden kaynaklanan benlik kavramının bir parçası” olarak görülmektedir (Tajfel, 1974, 1978; Tajfel & Turner, 1986; akt. Kim, 2007). Sosyal kimlik kuramcılarına göre, (1) Bireyin grup içerisinde edindiği olumlu kimlik, bireyin benlik saygısını artırmaktadır. (2) Bireyin toplumları kategorilere ayırarak ait oldukları grupla özdeşim kurması, insanın bilişsel sınıflandırma eğilimine dayanmaktadır. (3) Birey, kendi grubu ile diğer grupları karşılaştırarak kendi grubunun sahip olduğu değerleri belirlemektedir. (Turner, Brown ve Tajfel, 1979; akt. Ergün, 2020). Olgulara bakıldığında benlik ve öteki arasında bağlayıcı ve dinamik bir ilişki vardır ve bu ilişki kendini ve ötekini yaratma esasına dayanmaktadır.

Kültürel yaklaşım, iletişim yeterliğini karmaşık ve değişken bir kültürel etkinlik olarak ele alır. Bu yaklaşımda kimlik, kültürel bir ürün olarak kabul edilir ve grup üyelerinin etkileşimine gömülü kültür yoluyla oluşturulur (Chen, 2009). Böylece “kültürel kimlikler, ortak sembol ve anlam sistemlerinin yanı sıra davranış normları/kuralları olan bir grupla özdeşleşme ve bu grubun algılanan kabulüdür” (Collier, 1989) şeklinde tanımlanabilir. Chen ve Collier’in yaklaşımı bireyin ihtiyaç duyduğu kültürel aidiyet ve kültürel grup olma duygusuna dikkat çeker. Dilin kullanıldığı kültüre bağı sonucunda gelişen kültürel kimlik, toplumsal değerleri, inançları, gelenekleri edebiyatı ve sanatı vb. içerir.

Adler’e (1998) göre kültürel kimlik iki farklı şekilde ortaya çıkabilir. İlk olarak, belirli bir grubun somutlaştırdığı ve yansıttığı kolektif öz farkındalığa kaynak bir terim olarak ortaya çıkar. Kültüre ait günlük yaşamın temel ihtiyaçları ve temel ikilemlerini çözmenin uygun ve uygun olmayan yolları olan davranış tipolojilerini içerir. Kolektif kültürün bilinç dışında kabul edilen kalıp davranışlarıdır. İkinci olarak, bireyin kendi kültürüyle ilişkili kimliği etrafında döner. Bireysel kimliğin aktif bir yönü olarak kültürel kimlik, kişinin varlığının temel bir simgesidir (Adler, 1998). Çünkü kimlik, sürekli olarak kültürel davranışlarla bütünleşme eğilimindedir. Toplumun taşıdığı ve kabul gören kültürel öğeler, aynı zamanda grubun beklentilerini ve algılarını oluşturur.

Kültürel kimlikler, toplumsal olarak inşa edildiği gibi psikolojik olarak da inşa edildiği söylenebilir. Birey, toplumun kimliğine katkı sağlarken toplumda kişinin kimliğini inşa eder. Dolayısıyla “hayal gücü ve tutku, bireyin kendisini ve başkalarını

algılamasının ayrılmaz bir parçasıdır (Clarke, 2008). Kişisel ve sosyal olanın bu ayrılmazlığı düşünüldüğünde bireyin hem kişisel hem de toplumsal boyutlardan oluşan evrensel öz kimlik anlayışı, yine bireyin dış çevredeki uyaranlara verdiği kişisel tepki şemaları olarak hizmet etmektedir. Bu nedenle kültürel kimlik kişiyi konumlandırır ve farklılaştırır. Kültürel kimliklerin birbirine bağlı üç merkezi boyutta değiştiği varsayılır. Kapsam, kimliğin genellenebilir olması veya kimliği potansiyel olarak paylaşılanların miktarı ile ilgilidir. Belirginlik, belirli bir durumda kimliğin diğer kimliklere göre göreceli önemidir. Yoğunluk, bir kimliğin aktarıldığı güçtür (Collier ve Thomas, 1988; akt. Collier, 1989).

Kültür evrensel ve kolektif bir oluşumun ürünüdür ve kişi yaşama başladığı andan itibaren ait olduğu toplumun kültürüyle uzlaşma içerisindedir. Özellikle kültürle ilişkili olan sosyal kimliklerini oluşturma evrelerinde yaşadığı coğrafyanın ve toplumun etkilerini görmek mümkündür. Yinger'e göre etnik bağlılık, kişinin temel kimliğini oluşturan bir tarihsel süreklilik, yerleşiklik duygusu ve kişinin kendi grubunun kolektivitesinde daha geniş bir varoluş sunan gerçek bir kültürdür (Yinger, 1986; akt. Kim, 2007).

Eleştirel kültürel yaklaşımın “kimlik” oluşumu sosyolojik bakış açısına dayanmaktadır. Kimlik, siyasi eşitsizliği ve baskıyı yansıtan, ideolojik bir oluşum ve iktidar yapısının temsili olarak görülür. Bu anlayışın kültürel kimlik oluşumunu, Stuart Hall 1989'da “Kültürel Kimlik ve Film Kimliği (Cultural Identity and Film Identity)” adlı makalesinde gündeme getirmiştir. Bu makalenin ardından 1990'da “Kültürel Kimlik ve Etnik Dağılım (Cultural Identity and Ethnic Dispersion)” adlı makalesinde ise kavramı eleştirel bakış açısıyla önermiştir. Hall'un kültürel kimliği tanımlamasının önemi iki yönden yansıtılabilir: Birincisi, Hall kimlikten kaynaklanan kültürel meseleleri somut hale getirmiştir. Kültürün ana nesnesi olan özneyi kimlik aracılığıyla konumlandırmıştır. İkincisi, Hall kimliği kültürel meselelerin bir yansıması olarak görmüştür (Yang, Zhao, Liu, 2021).

“Tüm insanlık, belirli bir yer ve zamandan, belirli bir tarihten ve kültürden yazıp konuşmaktadır. Söylenilenler her zaman bir bağlam içinde yer almış ve konumlandırılmıştır” (Hall, 2015). Bu bakımdan kültürel kimliklerin beslendikleri kaynaklar gibi akışkan özellikte olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü insanın

kültürel kimliği yaşadığı belirli sosyal, kültürel ve tarihsel koşullara bağlı olarak gelişmekte ve şekillenmektedir. Başka bir ifadeyle geçmişin ve bugünün bir ürünü olmakla birlikte geleceğin de geçmişle değişimidir. Hall’a göre “kültürel kimlik, bir ‘oluş’ meselesi olduğu kadar bir ‘varoluş’ meselesidir.” Kültürel kimlik, zamanın ve koşulların etki gücüne bağlı olarak sürekli bir dönüşüme uğrar ve sürekli devam eden bir var oluş çabası içerisinde. Dolayısıyla öze indirgenmiş bir geçmişte sonsuza kadar sabit kalması mümkün değildir. Kimlikler, kişinin geçmişin anlatıları tarafından konumlandırıldığı ve kendini bu anlatılar içinde konumlandığı farklı yollara verilen isimlerdir (Hall, 2015).

Hall’a göre kültürel kimlik benzer ve farklılıkların iletişiminden oluşan bir bütündür. Kişinin taşıdığı kültür bilgisini bir grupta paylaşması, bu kültür bilgisinin anlamı düzleminde dünyayı anlaması, iletişim kurması ve çevresiyle kültür bilgisini takas etmesi kültürel kimliğini yansıtmaktadır.

Son olarak eleştirel kültürel yaklaşımın bir uzantısı olan postkolonyal yaklaşım, unutulmuş ya da silinmiş gerçek benliğin, sınıf, kültür, cinsiyet, ırk ve ten rengine ilişkin kültürel farklılıkların ötekini reddetme süreci aracılığıyla tanınabileceği ve yapısöküme uğratılabileceği kültürel söylem yoluyla kurtarılması gerektiğini savunur. Avrupa merkezli veya Beyaz merkezli kültürel anlayışına alternatif bir bakış açısı getiren postkolonyal yaklaşım Homi Bhabha’nın (1983) çalışmalarına dayanır (Chen, 2009). Stuart Hall (1992, 1997) ve Homi Bhabha (1994) ırk ve cinsiyet gibi kategorilerin nasıl özelleştirildiğini analiz etmek için postyapısalcı kimlik teorisini kullanmışlardır (Norton ve Toohey, 2011).

Yabancı Dil Öğretiminde Kimlik

Kimliğin dil ile olan ilişkisinin farkına varılması postyapısalcı dilbilim çalışmalarının bir sonucudur. Modern dil bilimin kurucusu kabul edilen Saussure (1959, s. 19) “sözün yalnızca ‘konuşanın iradesine’ bağlı olduğu için tamamen bireysel ve topluluğun bir üyesinden diğerine özdeş olduğunu” savunmuştur. Böylece dili konuşandan ayıran Saussure, bu düşüncesini konuşma iletişiminin evrelerini tasvir ederek konuşmacı ile konuşmacının aktif konuşma süreçlerinin diyagramlarını oluşturmuştur. Ancak edebiyat teorisini Mikhail Bakhtin (1895-1975), bu

diyagramların dili konuşmacılardan ve konuşmalarından ayırdığı için sözel iletişimin bütününe yansıtmadığını düşünmektedir.

Bakhtin’e (2021, s. 73) göre “dil, insanın kendini ifade etme ve nesneleştirme ihtiyacından doğar.” Dolayısıyla konuşma her zaman belirli bir konuşan özneye ait bir söz biçimindedir ve bu biçimin dışında varlığı düşünülemez. Sözcenin kesin sınırlarını oluşturan konuşma özneleri dilin işlevlerine, iletişimin koşul ve durumlarına bağlı olarak doğası gereği değişmektedir. Bununla birlikte insan faaliyetlerinin ve yaşamının heterojen alanlarına göre farklı biçimler almaktadır (Bakhtin, 2021, s. 76-77). Bakhtin, konuşmanın içeriğindeki bu değişmelerin konuşma sözlerinin dönüşümlü olduğu gerçek diyalogda gözlemleneceğini belirtmektedir.

Kişinin bireysel, psikososyal ve kültürel kimliği ötekiyle kurduğu diyalogla oluşmaktadır. “İnsan yaşamının bu çok önemli özelliği, temelde diyalojik karakteridir” (Taylor, 1994, s. 32). Kişi, dilin zengin ifadelerini edinerek kendi özelliklerinin farkına vardığı gibi aynı zamanda kimliğini tanımlama yeteneğini kazanarak tam bir insan faileri haline gelmektedir. Başka bir ifadeyle, insan konuşmanın yardımıyla kendi davranışlarının hem öznesi hem de nesnesi olma kapasitesi kazanır (Vigotsky, 1978, s. 26). Böylece sanat, sevgi, hoşgörü gibi dilleri, öteki insanlarla kurduğu diyalog sürecinde edinerek kendi özünü açığa çıkarmaktadır.

Diyalog ya da karşılıklı konuşma sosyal bir etkinliktir ve doğal olarak sosyal bir ortamda gerçekleşmektedir. Her dil, konuşanın ve muhatabın ya da bunlar arasındaki ilişkinin toplumsal özelliklerini yansıtan dil öğelerine sahip olduğu haliyle görünmektedir. Bu öğeleri içeren konuşma, dinleyiciye konuşmacının bu özellikleri nasıl gördüğüyle ilgili bir düşünce edinmesini sağlamaktadır. En basit durumda bile ister konuşmacı ister muhatap olsun, yalnızca bir kişinin sosyal özelliklerini yansıtan dilsel öğelerden oluşmaktadır (Hudson, 2001, s. 120). Bu dilsel öğelerin kimlik bilgisi en çok cinsiyette kendini göstermektedir. Örneğin hitap sözcüklerinin, isimlere ve bazı sözcüklere gelen eklerin eril ve dişilik farklılığı göstermesi, konuşanın ve muhatabın kimliğinin dilsel öğelerle yansıtılmasıdır. Yine her mesleğin kendine ait bir jargonu vardır ve bu konuşanın mesleki kimliğiyle ilgili ötekine bilgi vermektedir.

Postyapısalcı dilbilimcilerin özneye vurgu yaparak kimlik kavramına atıfta bulunması yabancı dil öğretimine farklı bir yön vermiştir. Bourdieu (1977) ve Weedon (1987) gibi postyapısalcı teorisyenlerin düşüncelerinden etkilenen Bonny Norton, kimlik ve dil öğrenimi üzerine en kapsamlı çalışmayı yapmıştır. Norton Peirce'nin (1995) "Social identity, investment, and language learning (Sosyal kimlik, yatırım ve dil öğrenimi)" adlı makalesi, dil eğitimindeki sosyokültürel dönüşümün ayrılmaz bir parçası olan uygulamalı dilbilim alanında bir dönüm noktası olmuştur.

Yabancı dil öğrencisinin kişiliğini, dil öğrenen ve dil öğrenme bağlamı arasındaki ikili ayrımları kavramlaştıran Norton (2000, s. 5), kimlik terimini "bir kişinin dünyayla ilişkisini anlama biçimini, bu ilişkinin zaman ve mekân içerisinde nasıl inşa edildiğini ve kişinin gelecek için olasılıkları nasıl anladığını" belirtmek amacıyla kullanmıştır. Norton'a göre dil sınıflarında alınan eğitim dil öğrencisinin gelecekte katılacağı hayali topluluklar için bir yatırım kimlik oluşturma sürecidir (bkz. Norton Peice, 1995; Norton, 2000; Norton ve Toohey, 2011; Norton, 2013).

Norton (2000, s. 10), dil öğrenenlerin dilin sunduğu sembolik ve maddi kaynaklara erişme arzusunun, onların kültürel birikimlerinin değerini artıracaklarını düşünmektedir. Dil öğreniminde yapılacak böyle bir sosyolojik yapıdaki yatırım, psikolojik yapıda olan motivasyonu da destekleyeceği için önemlidir. Çünkü Dörnyei (2001) gibi araştırmacılar motivasyon üzerine çalışmalarında daha çok bireylerin üniter, sabit, içselleştirilmiş ve tarih dışı "kişiliklere" sahip olduğu düşüncesiyle hareket etmişlerdir. Norton'a göre dil öğrenenler hedef dilin konuşulduğu ortamda sadece bilgi alışverişinde bulunmazlar, aynı zamanda kim olduklarını ve sosyal dünyayla nasıl ilişki kurduklarıyla ilgili bir algıyı da sürekli olarak yeniden organize ederler. Bu nedenle hedef dile yapılan bir yatırım öğrenenin kendi kimliğiyle birlikte zaman ve mekân içinde sürekli değişen bir kimliğe yapılan yatırımdır (Norton, 2000, s. 11). Bir dil öğrencisinin motivasyonu yüksek olabilir ancak hedef dil uygulamalarına yeterli yatırım yapamayabilir.

Norton (2013) "hayali topluluklar" ve "hayali kimlikler" ile kişilerin hayal gücüyle bağlantı kurdukları, somut ve hemen erişilebilir olmayan insan gruplarını kastetmektedir. İnsanlar günlük yaşamlarında mahalle, işyerleri, eğitim kurumları ve dini gruplar gibi birçok somut topluluğa dâhil olurlar ve bu topluluklarla etkileşim

halinde bulunurlar. Yine bağılı oldukları bu toplulukların dışında, zaman ve mekânın ötesinde henüz tanışmadıkları insan topluluklarının varlığının bilincine sahiplerdir (Norton, 2013). “Öğrencilerin hayali toplulukları ve hayali kimlikleri hakkında farkındalık eksikliği, bir öğretmenin, öğrencilerin yatırım yapabileceği öğrenme etkinlikleri oluşturma becerisini engelleyecektir” (Norton, 2001; akt. Norton ve Toohey, 2011).

Dili, öğrenenin bireysel ve sosyal kimliğinden ayırmak yanlış olur. Çünkü dil yalnızca bir topluluğu tanımlamakla kalmaz, aynı zamanda topluluk da dilin biçimlerini ve kullanım amaçlarını tanımlar. Bu bağlamda dilin yabancı dil öğrencisinin kimliğini şekillendiren ve çeşitlendiren güçlü bir etkisi vardır. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde belirli bir ortamda öğrencilere uygun olan kuralların ve hedeflerin öğretilmesi ve bu hedeflere ulaşmanın yollarının gösterilmesi gerekmektedir (Savignon, 2018). Çünkü öğrenciler, konuşmacı olarak diller arasında geçişlerle kimliklerini sergilerler. Bireyin kimliğinin başkaları tarafından algılanması ve kabul edilmesi, söylem topluluğu içinde her iki tarafın sahip olduğu yasal rollerin ve hakların dağılımına duyarlıdır (Kramsch, 1998, s. 37).

Darvin ve Norton’a (2016) göre dil öğrenenler çeşitli dil ve kültür topluluklarına katılarak kendilerini meşru konuşmacılar olarak gösterebilirler. Özellikle potansiyel olarak büyük bir kamusal alan olduğu düşünülen küresel ağ içinde yalnızca çoklu kimliklerini ve dilsel bilgilerini icra etmek ve dönüştürmekle kalmazlar, buna paralel olarak konumlandırılırlar. Bu nedenle Darvin ve Norton dil öğretiminde hedef dilde okuryazarlığa yapılan yatırımı gelecekte edinilecek kimlikle bütünleştirmişlerdir.

Dil öğreniminin merkezinde hedef dil arzusu, belirli aksanlar ve çeşitlerle temsil edilen kimlikler ve bu dilin öğrenilmesiyle ilişkilendirilen tanınma, güvenlik ve simgesel bağlar vardır (Darvin ve Norton, 2016). Baker’e (2022, s. 25) göre kültürlerarası iletişimde kimlik, topluluk ve kültüre bakıldığında dilin rolü de aynı derecede dinamik ve değişkendir. Borghetti (2019) kültürlerarası dil öğretiminde temel kuramsal yapı olarak kültürün yerini kimliğin alması gerektiğini savunur. Çünkü kültürlerarası dil öğrenme özcü bir kültür anlayışının aksine dil öğrenenin dikkatini değişen kimlik yapısına yöneltir. Öğrencinin sınıf içinde ve dışında değişen kimliklerini

üstlenerek, yeni dil aracılığıyla kendi çeşitliliklerini algılamalarını ve canlandırmalarını sağlar.

Kültürlerarası dil eğitime yönelik güncel bir yaklaşım, kültürlerarası vatandaşlık eğitimidir. Baker ve Fang (2021) gibi araştırmacılar, birçok öğrenci için dil öğrenimi ile kültürlerarası vatandaş olarak kimlik geliştirmek arasında güçlü bir bağlantı olduğunu göstermiştir. Kültürlerarası vatandaş, potansiyel olarak güçsüzleştirici ve ulaşılamaz “ana dili” modeline karşı güçlendirici bir alternatif kimlik ve hedef sağlar (Baker, 2022, s. 59-61).

Kültürel Kimlikten Kültürlerarası Kimliğe

Kültürlerarası iletişim araştırmacıları, kimliğin sosyal ilişkiler yoluyla inşa edildiği, etkileşim sonucunda oluşturulduğu ve iletişimin ilişkisel ve çok yönlü yapısının bir yansıması olduğu konusunda ortak düşüncüyü paylaşırlar (Örneğin Collier, 1989; Kim, 2007, 2009, 2010; Galente, 2015). Çünkü herhangi bir kültürlerarası diyalogda, etkileşimin belirli bir noktasında baskın ya da çekinik kalan bir takım sosyal kimlikler bulunur. Etkileşim geliştikçe yeni sosyal kimlikler veya gizli kalmış olanlar diyalogun doğası değiştikçe yüzeye çıkabilir (Byram, 2008).

İletişim, karşılıklı söylemde bulunan bireylerin kendi kültürel farklılıklarının bilinciyle ya da farklı kültürel kimlikleriyle birbirlerinin izlenimlerini yaratmaları durumunda kültürlerarası olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda kültürlerarası iletişim yeterliği, her iki kültürel kimlik için karşılıklı yeterli olan davranışların sergilenmesidir. Bireylere atfedilen ve bildirilen kimlikleri söylem olarak karşılaştırıldığında kimlikleri arasındaki kültürel fark fazla olması durumunda bile uyum varsa iletişimde yeterlik düzeyi bir o kadar artmaktadır. O halde, birey hem kendi kimliğinin hem de muhatabının kimliğinin kültürel bilgisine atıfta bulunarak uygun davranması sonucunda kültürlerarası kimlik kazanmaktadır.

Kimlik, kişilerin birbirinin dünyaya hangi mercekten baktığını anlamının yanı sıra kültürlerarası yeterliği keşfetmenin odak noktası olmuştur. Kim (2009), kültürlerarası yeterliğin temel boyutunun iki yüzü olarak iki kimlik yönelimi (kişisel ve sosyal), kimlik kapsayıcılığı ve kimlik güvenliği ile ilgili teorik argümanlarını ve araştırma bulgularını iki teoremle özetlemektedir. Birinci teoremi, “bireyin kimlik

yönelimi ne kadar kapsayıcı olursa, işbirlikli kültürlerarası ilişkilere girme kapasitesi o kadar artar.” İkinci teoremi, “bireyin kimlik yönelimi ne kadar güvenliyse, işbirlikli kültürlerarası ilişkilere girme kapasitesi o kadar fazladır.” Bu iki teorem, kimlik faktörünün kültürlerarası yeterliğin altında yatan temel bir boyut olduğunu iddia etmek için önerilmiştir. Bununla birlikte, bireyin kültürlerarası ilişkilerde karşılıklı gelişimini kolaylaştıracak şekillerde hareket etme ve davranma konusundaki yeteneğinin daha derin bir boyutu olarak oynayacağı rolü vurgulamaktadır (Kim, 2009, s. 53-65).

Kültürel kimlik kavramı, açık uçlu, uyarlanabilir ve dönüştürücü kimliği tasvir etmektedir. Bu nedenle iki kültürlü, çok kültürlü, çok ırklı ve hatta melez kimlik gibi belirli kültürel bileşenlerin çeşitli biçimlerini ifade eden diğer benzer terimlerden ayrılması gerekmektedir. Kişi, kimlik dönüştürme sürecinde ilerledikçe farklı kültürler ve etnisiteler arasındaki ortak insanlığı daha iyi görebilme, dar görüşlü ötekileştirme ve çekişme noktalarının ötesinde uzlaşma ve tamamlayıcılık noktalarını bulabilme şansı artmaktadır (Kim, 2010, s. 89-90). Başka bir ifadeyle evrensel nitelikli kültürlerarası kimlik edinmek, kültürlerarası iletişim kurmanın ön koşuludur.

Kişinin sahip olduğu sosyal kimlikler, ana dilde olduğu kadar yabancı dilde kurulan iletişimin içeriğine de nitelik kazandıran unsurlardır. Ancak dil öğrencisi iletişim sırasında farklı kültürden olan sosyal kimlikleri dar bir kalıp bakış açısıyla diğer kültürün temsilcisi olarak görebilir. Böyle bir indirgemeye karşılık, yabancı dil öğretiminin kültürlerarası boyutu, öğrenenleri çoklu ve karmaşık kimliklerle iletişim kurabilen ve bir kişiyi tek bir kimlik üzerinden algılamaya eşlik eden klişeleşmiş tutumlardan kaçınan kültürlerarası konuşmacılar veya arabulucular olarak geliştirmeyi amaçlamaktadır (Byram ve diğerleri, 2002, s. 9). Bu bağlamda iletişimin karşı ucundaki kişinin, bireysel ve toplumsal olarak sahip olduğu kimlikleri barındıran özelliklerini tanıma ve insan haklarına uygun eşitlikçi yaklaşımla değerlendirme temel alınmaktadır.

Kültürlerarası iletişim yeterliği, dünya hakkında çeşitli bakış açılarından bilgi sahibi olmayı ve kişinin kendi varsayımlarını ve değerlerini sorgulama isteğini talep eder. Tek bir kültürel yönelime uyum sağlamak yerine, farklı kültürel bakış açılarından diyalogları teşvik etmek, hoşgörü ve saygı kültürlerarası iletişim yeterliğinin göze çarpan bir yönüdür (Galante, 2015). Bu bakımdan kültürlerarası iletişim yeterliğinin

geliştirilmesi farklı kültürel kimlikleri anlamayı, kültürel göreliliği kabul etme ve saygı duymayı sağlamaktadır.

Kültürlerarası iletişim farklılıkların farkındalığı üzerine inşa edilmektedir. Farklılıklar, sadece kültürel değil aynı zamanda bireysel farklılıkları da içermektedir. Bu bağlamda farklılığın “temelinde evrensel bir potansiyelin varlığı, yani kişinin hem birey hem de kültür olarak kendi kimliğini oluşturma ve tanımlama potansiyeli” (Taylor, 1994, s. 42) bulunmaktadır.

Kişinin yalın kimliğiyle sınırların ötesine geçme isteğinin kültürlerarası iletişim yeterliğini geliştirmede çok önemli olduğu araştırmalarda görülmektedir. Bu aşkın kimlik, daha çok siyasal söylemlerle birlikte anılan kültürel kimliklere karşı geliştirilen bir tavidir. Kişinin, kültürel grupların ötekileştiren bakış açıları yerine çok kültürlü kimliklerin uyumlu ve akışkan doğasıyla hareket etmesi ve kendini anlama çabasıdır. Bununla birlikte başkalarının farklı yönlerini saygıyla kabul ederken ortak bağlılığın ilişkisel hedeflerini sürdürmesi, “kendi kimliğini oluşturma ve tanımlama potansiyelinin” bir sonucudur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölüm araştırmanın paradigmasını ortaya koymaya yönelik geliştirilmiştir. Araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgi vermek amacıyla hazırlanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, karma yöntem tasarımı kullanılmıştır. Karma yöntem, nicel ve nitel araştırmaların çeşitli şekillerde birlikte uygulandığı bir yöntemdir. Karma yöntem araştırma tasarımı, Creswell ve Plano Clark (2007) tarafından “bir araştırma problemini anlamak için tek bir çalışmada veya bir dizi çalışmada hem nicel hem de nitel yöntemleri bir araya getirme, analiz etme ve bunları karıştırma yöntemi ” olarak tanımlanmaktadır (akt. Yıldırım ve Şimşek, 335).

Mason, sosyal gerçeklerin ve deneyimlerin birçok boyutu olduğunu ve bunların sadece bir boyutuyla incelenmesi durumunda ortaya eksik algı çıkacağını vurgulamaktadır (Mason, 2006; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 335). Karma araştırma yöntemi, araştırmacıya farklı seçenekler sunarak olay ve olguları çeşitli boyutlarıyla incelemesine fırsat tanımaktadır. Bu nedenle eğitim araştırmalarında bütünlük veri toplama daha çok tercih edilen bir yöntem olmuştur. Creswell ve Plano Clark (2007), karma yöntemleri dört farklı desene ayırmaktadır. Bunlar: Çeşitleme deseni, açıklayıcı desen, açımlayıcı desen ve gömülü desendir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2021, s. 266). Bu araştırmada daha detaylı ve aydınlatıcı veriler elde edileceği düşünüldüğü için araştırma, çeşitleme (zenginleştirilmiş) deseniyle kurgulanmıştır. Çeşitleme deseninin amacı, nicel ve nitel yöntemleri bir arada kullanarak veri çeşitlendirmek, karşılaştırmak, bütünlük vermek ve farklı, ama araştırma sorularıyla ilgili veriler elde etmektir (Morse, 1991; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 338). Bu desende, nicel ve nitel yöntemler eşit derecede öneme sahiptir. Araştırmanın soruları her iki yöntemi de eşit oranda yansıtmaktadır (s. 338). Desen öğrenci profili anketi, KİY ölçeği ve kültürel kimlik görüşme sorularından toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulguların karşılaştırılması, bütünlük verilmesi ve açıklanmasına izin vermiştir.

Araştırma Grubu

Araştırmada çalışma grubunun seçiminde evrenin tamamına ulaşmak hedeflenmiştir. Ancak çalışmanın konusu ve verilerin toplanacağı hedef kitle bunu mümkün kılmamıştır. Bu nedenle uygulamada maliyet düşüklüğü, izin alma kolaylığı, zamandan kazanma, işgücü yetersizliği gibi durumlar nedeniyle kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği kullanılmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2021, s. 95). Bu bağlamda Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (TOGÜ), TÖMER’de dil öğrenimine devam eden B1 sonu ve B2 dil seviyesindeki uluslararası öğrencilerin tamamı örneklem olarak seçilmiştir. Araştırmaya başlamadan önce Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan 25.04.2023 tarihli izin alınmıştır (Ek 4).

Ölçeklerin uygulandığı sırada TOGÜ, TÖMER’de yaklaşık 400 dil öğrencisi bulunmaktadır. Toplamda 18 sınıf ve her bir sınıfta 15 ve 20 arasında değişen mevcutlarda dil öğrencisi öğrenimine devam etmektedir. Akademik takvim olmadığı için sürekli örnekleme dahil edilen kurlara ulaşmak mümkün olmuştur. TÖMER’de ulaşılan kurlar sekiz B2 ve beş B1 sonu olmak üzere 13 dil sınıfından oluşmaktadır. Bu sınıflarda toplam 186 yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciye anket, KİY ölçeği ve görüşme soruları uygulanmıştır. Ancak bunlardan dört öğrenci değerlendirme ölçütlerini karşılamadığı için araştırmanın veri setine 182 öğrenci alınmıştır.

Öğrenci profili anketinden elde edilen verilerle KİY ve kültürel kimlik algılarını ölçmek için belirlenen araştırma grubunun demografik özelliklerini, yaşantılarını ve günlük eylemlerini ortaya çıkarmak için genel bir profil oluşturulmuştur. Tablo 4’te yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin özelliklerini yansıtan değişkenlerin dağılımı (yaş, cinsiyet, dil kuru, ana dil sayısı, yabancı dil sayısı, uyruk) verilmiştir.

Tablo 4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişkenler	Gruplar	f	%	Uyruk	f	%
Yaş	17-20 yaş arası	117	64,3	Sudan	25	13,74
	21-24 yaş arası	60	33	Fas	21	11,54
	25 yaş üzeri	5	2,7	Mısır	20	10,99
Cinsiyet	Kadın	59	32,4	Çad	20	10,99
	Erkek	123	67,6	Mali	15	8,24
Dil Kuru	B1	81	44,5	Fildişi Sahili	15	8,24
	B2	101	55,5	Tanzanya	7	3,85
Ana Dil	Bir ana dilli	164	90,1	Irak	6	3,3
	İki ana dilli	16	8,8	Ürdün	5	2,75
	Üç ana dilli	2	1,1	İran	5	2,75
Yabancı Dil Bilenler	Bir yabancı dil	75	41,2	Senegal	5	2,75
	İki yabancı dil	74	40,7	Gabon	5	2,75
	Üç yabancı dil	20	11	Kenya	5	2,75
	Dört yabancı dil	2	1,1	Filistin	5	2,75
				Ekvator Ginesi	3	1,65
				Togo	2	1,1
				Nijer	2	1,1
				Yemen	2	1,1
				Somali	2	1,1
				Suriye	2	1,1
				Kırgızistan	1	0,55
				Myanmar	1	0,55
				Özbekistan	1	0,55
				Türkmenistan	1	0,55
				Pakistan	1	0,55
				Bangladeş	1	0,55
				Gana	1	0,55
				Benin	1	0,55
				Burkina Faso	1	0,55
				Nijerya	1	0,55

Tablo 4'e bakıldığında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yaş sıklığının en çok 17-21 yaş aralığında olduğu, en düşük yaş sıklığının ise 25 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir. Sıklık oranın 17- 21 yaş ve 21-24 yaş aralığında daha fazla olması, öğrencilerin eğitim amaçlı geldiklerini ve uluslararası öğrenci adayı olduklarını göstermektedir. Tablo 4'te yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin 123'ü erkek, 59'u kadındır. Bu durum yurt dışından eğitim amacıyla daha çok erkek öğrencilerin Türkiye'ye geldikleri şeklinde yorumlanabilir. B1 sonu (81) ve B2 (101) olarak seçilen

dil kurları orantılı dağılım göstermektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin uyruklarına bakıldığında sıklık sırasına göre öğrencilerin 25'inin Sudan, 21'sinin Fas, 20'serinin Mısır ve Çad, 15'serinin Mali ve Fildişi Sahili uyruklu oldukları görülmektedir. Geri kalanların sıklıkları ise seyrek dağılım göstermiştir.

Tablo 4'te öğrencilerin 164'ünün tek ana dili, 16'sının iki ana dili, ikisinin ise üç ana dili olduğu tespit edilmiştir. Birden fazla ana dillerinin olması yaşadıkları coğrafyada birçok yaşayan dilin varlığıyla ilişkilendirilebilir. Bunun yanı sıra çok kültürlü bir ortamda bir arada yaşama ve akrabalık bağlarıyla kültürler arası (cross-cultural) iletişimi ve etkileşimi deneyimledikleri düşünülebilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin bildikleri kabul edilen yabancı dilleri sıklık oranlarına göre şu şekildedir. Tablo 4'te öğrencilerin 75'inin bir yabancı dil, 74'ünün iki yabancı dil, 20'sinin üç yabancı dil ve ikisinin dört yabancı dil bildiği belirlenmiştir. Öğrencilerin 11'i yabancı dil bildirmemiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuştukları ana diller ve yabancı dillerin çeşitliliği ve sıklık analizi Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuştukları Ana Diller ve Yabancı Diller

Ana Diller	f	%	Yabancı Diller	f	%
Arapça	93	46,04	Türkçe	136	46,90
Fransızca	38	18,81	İngilizce	94	32,41
Bambara	12	5,94	Fransızca	41	14,14
Svahili (Kiswahili)	9	4,46	Arapça	5	1,72
Kürtçe	6	2,97	Rusça	4	1,38
Farsça	5	2,48	Hintçe	3	1,03
İngilizce	5	2,48	Almanca	2	0,69
Bamanaca	2	0,99	İspanyolca	2	0,69
Dida	2	0,99	Bambaraca	1	0,34
İspanyolca	2	0,99	İbranice	1	0,34
Koyakaca	2	0,99	Tamazigt	1	0,34
Senoufoca	2	0,99			
Somalice	2	0,99			
Songhayca (Songhai)	2	0,99			
Zaghawa	2	0,99			
Baoulece	1	0,50			
Baraine	1	0,50			
Bengalce	1	0,50			
Burmese	1	0,50			
Çerkezce	1	0,50			

Dadjo	1	0,50
Fang	1	0,50
Hausaca	1	0,50
Kanembu	1	0,50
Kırgızca	1	0,50
Mahoukaca	1	0,50
Moore	1	0,50
Özbekçe	1	0,50
Peulh	1	0,50
Sarh	1	0,50
Soninke	1	0,50
Türkmençe	1	0,50
Urdu	1	0,50

Tablo 5’te öğrencilerin başta Arapça (93), Fransızca (38) ve Bambaraca (12) olmak üzere çok çeşitli ana diller konuştukları tespit edilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçe (136), İngilizce (94) ve Fransızca (41) en çok öğrendikleri yabancı diller olmuştur. Sadece ana dillere bakıldığında öğrencilerin çok dilli ve çok kültürlü olduklarını söylemek mümkündür.

Tablo 6. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Türkçe Öğrenmeye Başlama Yaşları

Değişken	Yaş Aralığı	f	%
Türkçe Öğrenmeye Başlama Yaşı	16 Yaş ve Altı	5	2,7
	17-20 Yaş Arası	122	67
	21-24 Yaş Arası	37	20,3
	25 Yaş ve Üzeri	3	1,6

Türkçe öğrenmeye başlama yaşı değişkeninin ankete dahil edilmesinin amacı, kimi öğrencilerin az da olsa önceden Türkçe öğrenmiş olabileceği ya da ülkesinde Türkçe eğitim veren bir okula gitmiş olma ihtimali üzerine düşünülmüştür. Tablo 6 incelendiğinde Türkçe öğrenmeye başlama yaşının 122 öğrencinin 17-20 yaş aralığında, 37 öğrencinin 21-24 yaş aralığında, beş öğrencinin 16 yaş ve altı, üç öğrencinin 25 yaş ve üzeri olduğu görülmüştür. Şimdiki yaşlarının oranlarıyla karşılaştırıldığında Türkçe öğrenmeye yeni başladıkları anlaşılmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sürecindeki yaşantıları ve günlük hareketleri üzerine genel bilgi ve görüş oluşturmak için geliştirilen değişkenler Tablo 7’de betimlenmiştir.

Tablo 7. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Çeşitli Özellikleri

Değişkenler	Gruplar	f	%
Türkiye’den Başka Bir Ülkede Bulunma Deneyimi	Evet	78	42,9
	Hayır	101	55,5
Farklı Ülkelerden Arkadaşlar	Evet	160	87,9
	Hayır	22	12,1
TÖMER Dışında Şehir Halkıyla Türkçe Konuşma Deneyimi	Evet	141	77,5
	Hayır	39	21,4
Türk Uyruklu Arkadaşlar	Evet	99	54,4
	Hayır	83	45,6
Türkiye’nin Farklı Şehirlerinde Bulunma Deneyimi	Evet	132	72,5
	Hayır	49	26,9
Kendini Tanımlama	Kendi Ülkemin Vatandaşım	86	47,3
	Küresel Vatandaşım	93	51,1

Öğrencilerin 78’i Türkiye’den başka bir ülkede bulunduğunu belirtirken 101’i bulunmadığını belirtmiştir. Türkiye’den başka bir ülkede bulunan öğrencilerin çok azı (48) hangi ülke/ülkelere ne zaman ve ne amaçla gittiklerini açıklamışlardır. Bulgulara göre 33 öğrenci bir, beş öğrenci iki, 7 öğrenci üç, iki öğrenci dört, bir öğrenci beş ülke deneyimi yaşamıştır. Kalma süresine göre 25 öğrenci 1-19 yıl, 21 öğrenci 1-9 ay ve dört öğrenci 1-7 gün arasında bu ülkelerde bulunmuştur. Amaçlarını ise 10 öğrenci seyahat etmek (tatil, yakınları ziyaret, inanç, spor...), beş öğrenci eğitim almak, üç öğrenci iş, üç öğrenci uzun süreli ikamet etmek, bir öğrenci de orduya katılmak olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin 160’ı farklı ülkelerden arkadaşları olduğunu belirtirken 22’si olmadığını belirtmişlerdir. TÖMER’de olma ihtimali düşük olan Amerika, Fransa, İspanya gibi ülkelerden arkadaşlar örneği verdikleri de görülmüştür. Öğrencilerin 141’inin TÖMER dışında şehir halkıyla Türkçe konuştukları görülürken 39’unun konuşmadıkları görülmüştür. Yeterli düzeyde olmasa da markette, sokakta, yurttan... gibi örnekler veren öğrenciler olmuştur. Öğrencilerin 99’u Türk uyruklu arkadaşları olduğunu, 83’ü ise Türk uyruklu arkadaşları olmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin 132’si Türkiye’nin farklı şehirlerinde bulunurken 49’unun bulunmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin verdikleri örneklerde İstanbul ve Ankara dışında Kütahya, Mersin, Hatay, Antalya, Sivas, Çorum, Diyarbakır, Malatya, Amasya, Gaziantep, Sinop, Düzce, Trabzon, Rize, Ordu, Denizli, Bursa, Karabük, Kayseri... gibi Türk kültürünün farklı yorumlandığı şehirlerde bulundukları görülmüştür. Öğrencilerin 86’sı “kendi ülkemin vatandaşıyım” derken 93’ü “Küresel vatandaşım” demiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri nicel ve nitel ölçme araçlarıyla toplanmıştır. Creswell'e (2017, s. 18) göre nicel verileri ölçmek için kullanılan ölçüm aracının nicel verileri ölçmek, gözlemlemek ve doküman haline getirmek için bir araçtır. Araştırma süresi boyunca belirlenen ve geliştirilen soruları ve bunların yanıtlarını içerir. Bu nedenle kişisel düşüncelerin araştırmanın dışında tutulması ve sonucu etkilememesi için geçmiş araştırmalarda geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış ölçme araçları tercih edilir (Creswell, 2017, s. 20). Bu çalışmada kullanılan nicel ve nitel veri toplama araçları şöyledir.

Öğrenci Profili Anketi: Öğrencilerin yaş, cinsiyet, dil kuru, uyruk, ana dil, yabancı diller ve Türkçe öğrenmeye başlama yaşı gibi demografik bilgilerini ve farklı özelliklerini yansıtan bilgileri öğrenmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Öğrencilerin çeşitli deneyimlerine ve özelliklerine ilişkin bilgi edinmek amacıyla şu sorular geliştirilmiştir: “Türkiye’den başka bir ülkede bulundunuz mu?”, “Farklı ülkelerden arkadaşlarınız var mı?”, “TÖMER dışında şehir halkıyla Türkçe konuştunuz mu?”, “Türk uyruklu arkadaşlarınız var mı?”, “Türkiye’nin farklı şehirlerinde bulundunuz mu?” ve “Kendinizi nasıl tanımlarsınız?”

Kültürlerarası İletişim Yeterliği (KİY) Ölçeği: Lazura Kazykhankyzy’nin doktora tezi çalışmaları kapsamında geliştirdiği “Intercultural Communicative Competence (ICC)” ölçeği bu araştırmanın veri toplama aracıdır (Ek 1). Ölçek, çalışmada kullanılmadan önce Kazykhankyzy’den izin alınmıştır (Ek 2). KİY ölçeği dört alt ölçekten oluşmaktadır. Bu alt ölçekler, “Byram’ın (1997) *Kültürlerarası İletişim Yeterliği Modelinin* alt yeterlikleri temelinde geliştirilmiştir. “KİY becerileri” başlıklı alt ölçek 21 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin amacı, katılımcıların hedef kültüre yönelik aşinalık derecesini ve kendi kültürleriyle arasındaki farklılığın derecesini dikkate almalarını belirlemektir. “KİY Tutum” alt ölçeği 13 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin amacı, katılımcıların farklı kültürlere özgü kültürel anlamlara, inançlara ve davranışlara karşı saygı ve açıklıklarını değerlendirmektir. “KİY Farkındalık” alt ölçeği 12 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin amacı, katılımcıların kendilerine yönelik eleştirel yaklaşımlarını değerlendirmektir. Başka bir deyişle, katılımcıların bilgi beceri tutumlarına bağlı olarak açık ölçütlere uygun kültürlerarası etkileşim ve aracılık etme

becerisine ilişkin öz değerlendirme, gerektiğinde onları kabul etme derecesini belirlemektir. Son olarak “KİY Bilgisi” alt ölçeği 6 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler, katılımcıların diğer ülkelerle ilgili bilgilerini, inançlarını davranışlarını değerlendirmektedir (Kazykhankyzy, 2019, s. 74). Toplam 52 ifadeden oluşan KİY ölçeği beşli likert tipinde bir ölçektir. Katılımcıların ifadelere verecekleri tepkiler “1 = kesinlikle katılmıyorum; 2= katılmıyorum; 3= kısmen katılıyorum; 4= katılıyorum; 5= kesinlikle katılıyorum” tercih aralığında düzenlenmiştir. Ayrıca ölçeğin maddelerinin Türk kültürüne uygunluğu Gün (2021, s. 56) tarafından test edilmiştir. Bu araştırmada test edilen bu ölçme aracı referans alınmıştır. KİY ölçeğinin orijinal haliyle Gün tarafından revize edilen şekli karşılaştırılmış, iki ölçek arasında herhangi bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ölçek, iki ayrı uzman görüşüne sunulmuş ve onayları alındıktan sonra kullanılmıştır. Uygulama sırasında öğrencilere ölçeğin Türkçe ve İngilizce versiyonu birlikte verilmiştir.

Kazykhankyzy (2019, s. 75-76) tarafından iç tutarlılığını belirlemek için ölçeğin tamamı ve dört alt boyutu için Cronbach alfa değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam Cronbach alfa tahmini ,958 olarak bulunmuştur. Birinci alt ölçek (beceriler) için ,946, ikinci alt ölçek (tutum) için ,906; üçüncü alt ölçek (farkındalık) için ,880 ve dördüncü alt ölçek (bilgi) için ,806 sonuçları alınmıştır. Bu sonuçlar her bir alt ölçek için yüksek bir güvenirlik düzeyine işaret etmektedir. Ayrıca alt ölçek maddelerinin birbiriyle arasındaki korelasyonun ve yine her bir alt ölçeğin maddelerinin ölçeğin bütünü oluşturduğu maddeler arasındaki korelasyonun anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.

KİY ölçeğinin bu araştırmaya uygunluğunu kanıtlamak için “güvenilirlik ve geçerlik analizi” tekrar edilmiştir. Ölçeğin uygulandığı örneklem grubundan elde edilen veriler üzerinden ilk olarak yapı geçerliğini ve faktör analizini gerçekleştirmek için “açımlayıcı faktör analizi” uygulanmıştır. Bunun için temel bileşenler (principal component) ve doğrudan eğik döndürme (direct oblimin) yöntemleri kullanılmıştır. Bunun nedeni temel bileşenler yönteminin uygulamada kolay olması ve sıklıkla kullanılması, eğik döndürme yönteminin ise faktörler arasında ilişki olduğu düşünüldüğünde tercih edilmesidir (Büyüköztürk, s. 124-126).

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi değeri 0,793 olarak bulunmuştur. Bu sonuç örneklem büyüklüğünün açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir.

Field (2009, s. 647) tarafından bu değer, 0,50'nin üzerinde olduğu zaman yeterli olarak görülmekte ve 0,70-0,80 arasında "iyi" grubunda sınıflandırılmaktadır. Bununla birlikte Barlett testi sonucunda $\chi^2(1326)=3659,262$; $p<0,05$ bulunmuştur. Bu durum maddeler arasındaki korelasyonların açımlayıcı faktör analizi açısından yeterince büyük olduğunu göstermektedir. Açımlayıcı faktör analizinden sonra dört alt faktör ve 52 maddeden oluşan KİY ölçeğinin toplam varyansının %68 olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç uygulanan KİY ölçeğinin bu araştırma için geçerli olduğunu göstermektedir. En düşük faktör yükü 0,40'ın üzerindedir. Dolayısıyla maddelerin faktörlere olumlu yönde katkı yaptığı şeklinde değerlendirilmiştir.

KİY ölçeğinin güvenilirliğini saptamak için Cronbach's Alfa güvenilirlik analizi yapılmıştır. Bu istatistiksel işlem sonucunda ölçeğin güvenirliliği $\alpha=,911$ olarak bulunmuştur. Beceri alt ölçeğinin $\alpha=,838$, Tutum alt ölçeğinin $\alpha=,873$, Farkındalık alt ölçeğinin $\alpha=,774$ ve Bilgi alt ölçeğinin $\alpha=,708$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin genelinde $\alpha=,70$ oranı sağlanmış ve bu araştırma için yapılan uygulamada ölçeğin güvenilir olduğu saptanmıştır. Ayrıca uygulama sırasında öğrencilere uygun koşullar sağlanmış ve yeri geldikçe gerekli açıklamalar yapılmak koşuluyla araştırmanın güvenirliliği artırılmaya gayret edilmiştir.

Kültürel Kimlik Görüşme Soruları: Araştırmacı tarafından KİY ölçeğini tamamlayıcı beş adet açık uçlu soru geliştirilmiştir. Yapılandırılmış açık uçlu görüşme, belirli bir sırayla önceden hazırlanmış sorulardan oluşur ve bu sorular her görüşülen öğrenciye aynı sırada ve biçimde yöneltilir. Bu yaklaşım araştırmacının ölçümünü kolaylaştırır. Ayrıca öznel yargılarını azalttığı için elde edilen verilerin karşılaştırılmasını ve analizini sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 130). Bu bağlamda açık uçlu sorularla özele indirgenmiş ve doğrudan Türkçe konuşmaya, Türk kültürünü anlamaya ve öğrenmeye; iletişim ve etkileşim kurmaya yönelik öğrencilerin kültürel kimlik algılarının ortaya çıkarılması ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra ölçme aracının geçerliğini ve güvenirliliğini sağlamak amacıyla bir dizi önlemler alınmıştır.

Lincoln ve Guba, geçerlik ve güvenilirlik yerine nitel araştırmaların doğasına uygun olduğunu düşündükleri alternatif kavramlar geliştirmişlerdir. Bu bağlamda iç yeterlik yerine inandırıcılık, dış geçerlik yerine aktarılabirlik, iç güvenilirlik yerine

tutarlılık, dış geçerlik yerine teyit edilebilirlik kavramlarını kullanmışlardır (Lincoln ve Guba, 1985; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 289). Bu araştırmada öncelikle kültürel kimlik soruları, inandırıcılık esası temel alınarak diğer araştırmacılarında onay vereceği biçimde hazırlanmıştır. Araştırmanın kapsam geçerliğine uygun, açık, anlaşılır, tutarlı ve yeterli sayıda açık uçlu soru hazırlanmıştır. Bu soruların uygunluğu uzman kontrolüne sunulmuştur. Uzman görüşleri bağlamında soru formuna dil ve içerik bakımından biçim verilmiş ve soru sayısı belirlenmiştir. Evrenin tamamına ulaşım ulaşamayacağını anlamak için ilk olarak B2 dil kurunda (15) olan öğrencilere, daha sonra B1 dil kurunu (13) bitirmek üzere olan öğrencilere yapılan pilot uygulamayla sorular sınanmıştır. Bu uygulama sonunda beş adet açık uçlu soruyu yabancı öğrencilerin anladıkları ve araştırmanın amacına uygun bir biçimde yanıtladıkları görülmüştür. Böylece örneklem grubuna uygulamaya devam edilmiştir. Örneklem grubundaki öğrencilerden toplanan verilerin araştırma sorularıyla tutarlı olduğu tespit edilmiştir. Yine sorulara verilen yanıtların gerçeği ve evreni yansıtabilecek nitelikte olup olmadığı belirlenerek teyit edilebilirliği sağlanmıştır.

Verileri Toplama Süreci

Araştırmada verilerin toplanması 2022-23 öğretim yılı, bahar döneminde iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Bunun nedeni öğrencilerin bir üst kura geçmelerinin beklenmesidir. İlk uygulama Nisan ayının son haftası ve Mayıs ayının ilk iki haftası, ikinci uygulama ise Haziran ayının üçüncü haftasında yapılmıştır. Uygulamaya TÖMER'den 28.04.2023 tarihli, 290191 sayılı yazıyla onay alındıktan sonra başlanmıştır (Ek 3). Öğrenci profili anketi, KİY ölçeği ve açık uçlu görüşme soruları TOGÜ, TÖMER'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere aynı anda dağıtılmıştır. Öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmış ve uygulama süresi içerisinde öğrenci sorularına araştırmacı tarafından açıklayıcı dönütler verilmiştir. Bu dönütlerin, öğrencilerin düşüncelerini ve iradelerini yönlendirmeyecek nitelikte olmasına özen gösterilmiştir. Böylece araştırmanın geçerliği ve güvenirliği sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verileri, SPSS 27.00 Windows sürümünde analiz edilmiştir. Öğrencilerin KİY durumunu belirlemek için tanımlayıcı istatistiksel analizlerden yararlanılmıştır. Öğrencilerin KİY ve bileşenlerinin çeşitli bağımsız değişkenlere göre

durumunu belirlemek için parametrik test tekniklerinden bağımsız örneklem t testi ve One-Way Anova testi kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t testi (independent samples t-test/student's t-test), birbirinden bağımsız iki grubun karşılaştırılmasına izin verdiği için tercih edilmiştir. Araştırmanın diğer bir analiz tekniği olan One-way Anova ya da tek yönlü varyans analizi ise üç grup ve daha fazla bağımsız ortalamaların arasında bulunan farkın manidarlığının anlaşılmasına izin verdiği için tercih edilmiştir. Tek yönlü varyans analizinde ortaya çıkan anlamlı farklılığın kaynağını bulmak için Hochberg ve Games-Howell Post Hoc testleri gerçekleştirilmiştir. İstatistiksel analizlerin tamamında anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

İstatistiksel analizlerden önce ölçekte bulunan olumsuz ifadelerin (35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45 ve 46. maddeler) ters kodlaması yapılmıştır. KİY ölçeği ve alt ölçeklerinin toplamaları ve ortalamaları alınmıştır. Parametrik testleri uygulayabilmek için test puanlarının normal dağılımı test edilmiştir. KİY çarpıklık (skewness) puanı - ,602, basıklık (kurtosis) puanı 1,077 bulunmuştur. Bir testin normal dağılıma sahip olması için bu değerlerin -1 ve 1 aralığında olması gerekmektedir. Ancak bazı istatistikçiler, büyük örneklem gruplarına uygulanan ölçek puanlarının hiçbir zaman bu aralıkta dağılım gösteremeyeceğini savunmuşlardır. Tabachnick ve Fidell (2013) çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.50 ve 1.50 arasında olabileceği şeklinde görüş bildirmişlerdir. KİY'in çarpıklık ve basıklık değerleri bu ölçüte uymuştur. Ancak KİY'in alt ölçekleri olan beceriler, tutum, farkındalık ve bilginin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde beceriler alt ölçeğinde ölçüt aralığının sağlanamadığı görülmüştür. Beceriler alt ölçeğinin çarpıklık (skewness) değeri (-,837) ölçüte uygun olduğu halde basıklık (kurtosis) değeri (2,099) -2 ve 2 aralığının dışında kalmıştır. George ve Mallery'nin (2010) çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ve 2 aralığında olabileceğini belirtmelerine rağmen basıklık değeri bu ölçüt aralığının dışına çıkmıştır. Histogram grafiği, Q-Q pilot ve boxplot grafikleri incelendiğinde 88. katılımcının histogram grafiğinde çan eğrisinin dışında kaldığı, Q-Q pilot ve boxplot grafiklerinde de uç değer olduğu görülmüştür. İlerleyen aşamalarda sağlıklı sonuçlar alabilmek için SPSS veri setine Z puanı (KİY_top) eklenmiştir. Bu işlem sonucunda veri setinde 88. öğrencinin KİY toplam Z puanı ($Z=-3,714$) ve beceriler alt ölçeği toplam Z puanının (-4,320) -3 ve 3 ölçüt aralığında olmadığı tespit edilmiştir. Bunun üzerine 88. öğrenciye ait veriler tekrar incelemeye alınmış ve veri setinden çıkarılmıştır. Böylece nicel

istatistiksel analizlerde 181 öğrencinin puanları işleme alınarak devam edilmiştir. Tekrarlanan normallik testinde ayrıca Kolmogorov-Smirnov ($,002 < 0,05$) ve Shapiro-Wilk ($,005 < 0,05$) testleri yapılmış ancak bu testlerden beklenen sonuç alınamamıştır. Buna karşılık Tablo 8’de görüldüğü gibi KİY ölçeği ve alt ölçeklerin tamamının çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ve 1 aralığında bulunduğu için normal dağılımın sağlandığı kabul edilmiştir.

Tablo 8. KİY Ölçeği ve Alt Ölçeklerinin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	N	Skewness		Kurtosis	
		Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
KİY	181	-,419	,181	,530	,359
Beceriler	181	-,530	,181	,912	,359
Tutum	181	-,656	,181	,767	,359
Farkındalık	181	-,415	,181	,467	,359
Bilgi	181	-,468	,181	,066	,359

Araştırmanın nitel verilerinin analizi içerik analiz yöntemiyle yapılmıştır. Nitel araştırmalarda *tümdengelim* ve *tümevarım* olmak üzere iki tür içerik analiz yöntemi vardır. Bu araştırmada tümdengelim veri analiz yaklaşımı olan içerik analizi tercih edilmiştir. Tümdengelim analiz yaklaşımı, kavramsal yapının önceden belirlendiği ve bu çerçevenin içerik analizine yön verdiği araştırmalarda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 240). Araştırma öncesinde belirlenen araştırma soruları ya da alt sorularından başlayarak belirlenen temalara göre kodlar belirlenir ve özetlenir (s. 244). Bu bağlamda, kültürel kimlik görüşme soruları düzleminde her soru için temalar belirlenmiştir. Örneklem grubunun bu sorulara verdiği yanıtlardan yola çıkarak her tema için kod listesi oluşturulmuştur. Elde edilen kodlar, sayısal verilere dönüştürülmüştür. Sıklıkları (frekansları) belirlenen kodların toplam yüzdeleri alınarak her bir sorunun teması tablolarda betimlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin görüşlerini yansıtmak amacıyla yanıtlar arasından seçilen örneklerle doğrudan yer verilmiştir. Böylece elde edilen bulgular neden ve sonuçları irdelenerek yorumlanmıştır.

Nitel araştırmalarda önyargılardan ve varsayımlardan arındırılmış verilere erişim ve bu verilerin doğasına uygun bir bakış açısı benimsenerek analiz edilmesi önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 297). Veriler, yansız bir tutum içerisinde incelenmiş, yorumlanmış ve mümkün olduğunca genellemeden kaçınılmıştır. Çünkü nitel

araştırmalarda genelleme güvenirlik için bir tehdit unsurudur. Bu nedenle bulguların aktarılabirlik değerini ortaya koyma amacı gdlmştır. Özetle, doğru bilgiye ulaşmak için alınan önlemlerle geçerlik; araştırma sürecini ve verileri açık ve ayrıntılı bir şekilde başka araştırmacıların değerlendirmesine izin verecek biçimde tanımlayarak güvenirlik sağlanmıştır (Yıldırım ve şimşek, 2021, s. 297).



BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırma sorularını yanıtlamak amacıyla kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen bulguların betimlendiği tablolar ve yorumları sunulmuştur. TÖMER’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yeterlik düzeylerinin değerlendirilmesi, bağımsız örneklem t-testi, ANOVA testiyle çeşitli değişkenlerle ortalamalarının karşılaştırılması ve kültürel kimlik açık uçlu sorularına verilen yanıtların sıklık derecelerinin değerlendirilmesi yapılmıştır.

KİY Durumuna İlişkin Bulgular

AS 1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kültürlerarası iletişim yeterlikleri ne durumdadır?

Araştırmanın bu bölümünün temel amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin KİY düzeylerini beceri, tutum, farkındalık ve bilgi bileşenleri açısından anlamaktır. Ölçekten elde edilen öğrenci puanlarını değerlendirmek için şu ölçüt grupları belirlenmiştir. Bunlar: “1,00-1,80 arası (Tamamen yetersiz) çok zayıf düzeyde öz yeterlik, 1,81-2,60 (Yetersiz) zayıf düzeyde öz yeterlik, 2,61-3,40 (Kısmen yeterli) orta düzeyde öz yeterlik, 3,41-4,20 (Yeterli) yüksek düzeyde öz yeterlik ve 4,21-5,00 (Tamamen yeterli) çok yüksek düzeyde öz yeterliktir (Kazykhankyzy, 2019, s.86).

Tablo 9. KİY Bileşenlerinin Tanımlayıcı Sonuçları

Faktörler	N	$\bar{X}$	Ss	Minimum	Maximum
KİY	181	3,60	,466	2,10	4,73
Beceriler	181	3,59	,513	1,90	5,00
Tutum	181	3,72	,703	1,31	5,00
Farkındalık	181	3,44	,626	1,50	4,92
Bilgi	181	3,67	,726	1,00	5,00

Tablo 9 incelendiğinde KİY’ in genel ortalamasına göre öğrencilerin yüksek düzeyde öz yeterlikleri bulunmaktadır ($\bar{X}$ =3,60). KİY’in alt faktörleri olan beceriler ($\bar{X}$ =3,59), tutum ($\bar{X}$ =3,72), farkındalık ($\bar{X}$ =3,44), bilgi ($\bar{X}$ =3,67) ortalamalarına göre öğrencilerin yüksek düzeyde öz yeterlikleri olduğu söylenebilir. KİY ölçeğinin tanımlayıcı sonuçlarına göre en yüksek ortalama tutum faktöründe, en düşük ortalama

farkındalık faktöründedir. KİY ölçeğinde ifadeler arasında en yüksek puan ortalaması sırasıyla Beceriler alt faktöründe “Kendi kültürüm ve diğer kültürler arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri belirleyebilirim” ($\bar{X}$ =3.90) ifadesi, Tutum alt faktöründe “Farklı kültürlerden ve ülkelerden insanlarla tanışmak ilgimi çeker” ($\bar{X}$ =3.89) ifadesi, Farkındalık alt faktöründe “Farklı kültürleri öğrenmekle ilgim yok” ($\bar{X}$ =3.88) ifadesi, Bilgi alt faktöründe “Farklı kültürlerin filmlerini izlemeyi severim” ($\bar{X}$ =3.88) ifadesidir. KİY ölçeğinde “Dil yetkinliğim, diğer kültürlerden insanlarla etkileşim kurmak için yeterli değil” ifadesi en düşük ortalaması ($\bar{X}$ =3.04) olan maddedir.

KİY’in Çeşitli Değişkenler Açısından Durumuna İlişkin Bulgular

AS 2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kültürlerarası iletişim yeterliği çeşitli bağımsız değişkenler açısından ne durumdadır?

Tablo 10. KİY Bileşenlerinin Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Faktörler	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın K.	KT	Sd	KO	F	p
KİY	17-20	116	3,61	,451	Gruplar arası	1,98	2	,989	4,74	,310
	21-24	60	3,62	,428	Grup içi	37,14	178	,209		
	25 +	5	2,98	,859	Toplam	39,12	180			
	Toplam	181	3,60	,466						
Beceriler	17-20	116	3,59	,507	Gruplar arası	3,36	2	1,68	6,78	,001*
	21-24	60	3,64	,440	Grup içi	44,07	178	,248		
	25 +	5	2,79	,873	Toplam	47,42	180			
	Toplam	181	3,59	,513						
Tutum	17-20	116	3,72	,666	Gruplar arası	4,52	2	2,26	4,76	,010*
	21-24	60	3,79	,686	Grup içi	84,35	178	,474		
	25 +	5	2,80	1,17	Toplam	88,86	180			
	Toplam	181	3,72	,703						
Farkındalık	17-20	116	3,49	,584	Gruplar arası	1,34	2	,668	1,72	,183
	21-24	60	3,32	,676	Grup içi	69,31	178	,389		
	25 +	5	3,67	,890	Toplam	70,65	180			
	Toplam	181	3,44	,626						
Bilgi	17-20	116	3,64	,699	Gruplar arası	6,7	2	3,35	6,76	,001*
	21-24	60	3,81	,679	Grup içi	88,21	178	,496		
	25 +	5	2,63	1,10	Toplam	94,91	180			
	Toplam	181	3,67	,726						

*p<0,05

Tablo 10 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin KİY puanlarının yaş aralığı gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (F=4,74;

$p>,05$). Ayrıca KİY ölçek puanlarına göre yaş gruplarının varyansları homojen dağılmadığı için *welch testi* sonucu dikkate alınmıştır. KİY bileşenlerine bakıldığında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin becerileri ($F=6,78$; $p<,05$), tutumları ($F=4,76$; $p<,05$) ve bilgileri ($F=6,76$; $p<,05$) yaş aralığı değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin KİY farkındalıkları ise yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=1,72$; $p>,05$). Yaş aralığı gruplarının “N” sayıları birbirinden uzak olduğu için “Hochberg” testi uygulanmıştır. Varyanslar homojen olduğu için bu testin sonuçlarına bakılmıştır. Bu testin sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlılık şöyledir: 17-20 yaş arası ($\bar{X}=3,59$) ve 21-24 yaş arası ($\bar{X}=3,64$) gruplarının beceriler düzeyi, 25 yaş ve üzeri grubundan ($\bar{X}=2,79$) daha fazladır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin tutumları 17-20 yaş arası ($\bar{X}=3,72$) ve 21-24 yaş arası ($\bar{X}=3,79$) gruplarının 25 yaş ve üzeri ($\bar{X}=2,80$) gruplarından daha iyi düzeydedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin 17-20 yaş arası ($\bar{X}=3,64$) ve 21-24 yaş arası grupların ($\bar{X}=3,81$) bilgi düzeyleri 25 yaş ve üzerinden ($\bar{X}=2,63$) fazladır.

Tablo 11. KİY Bileşenlerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Faktörler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
KİY	Kadın	58	3,66	,492	1,314	179	,191
	Erkek	123	3,56	,452			
Beceriler	Kadın	58	3,64	,528	,873	179	,384
	Erkek	123	3,56	,507			
Tutum	Kadın	58	3,82	,740	1,278	179	,203
	Erkek	123	3,67	,682			
Farkındalık	Kadın	58	3,48	,705	,696	179	,487
	Erkek	123	3,41	,588			
Bilgi	Kadın	58	3,77	,692	1,260	179	,209
	Erkek	123	3,62	,740			

* $p<0,05$

Tablo 11’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin cinsiyet değişkenine göre KİY ve bileşenlerinin t-testi sonuçları bulunmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin KİY ortalamaları incelendiğinde kadın öğrencilerin ($\bar{X}=3,66$), erkek öğrencilerden ($\bar{X}=3,56$) KİY düzeylerinin daha iyi olduğu görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin KİY’leri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık

göstermemektedir ($t_{(179)}=-1,314$; $p>,05$). KİY beceriler bileşeni ortalamalarına bakıldığında kadın öğrencilerin ($\bar{X}=3,64$), erkek öğrencilerden ($\bar{X}=3,56$) KİY becerileri daha iyi seviyededir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin becerileri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(179)}=,873$; $p>,05$). KİY tutum bileşeni ortalamaları incelendiğinde kadın öğrencilerin tutumları ($\bar{X}=3,82$), erkek öğrencilerin tutumlarından ($\bar{X}=3,67$) daha iyi düzeydedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin KİY tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(179)}=1,278$; $p>,05$). KİY farkındalık bileşeni ortalamalarına göre kadın öğrencilerin farkındalıkları ($\bar{X}=3,48$), erkek öğrencilerin farkındalıklarından ($\bar{X}=3,41$) daha iyi düzeydedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin cinsiyet değişkenine göre KİY farkındalıkları ($t_{(179)}=,696$; $p>,05$) anlamlı bir farklılık göstermemektedir. KİY bilgi bileşeni ortalamaları incelendiğinde kadın öğrencilerin bilgi düzeyleri ($\bar{X}=3,77$), erkek öğrencilerin bilgi düzeylerinden ($\bar{X}=3,62$) daha fazladır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin KİY bilgileri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(179)}=1,260$; $p>,05$).

Tablo 12. KİY Bileşenlerinin Dil Kuru Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Faktörler	Kur	N	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
KİY	B1	81	3,57	,434	-,637	179	,525
	B2	100	3,62	,492			
Beceriler	B1	81	3,56	,485	-,518	179	,605
	B2	100	3,60	,537			
Tutum	B1	81	3,68	,698	-,688	179	,492
	B2	100	3,75	,709			
Farkındalık	B1	81	3,41	,628	-,530	179	,597
	B2	100	3,46	,627			
Bilgi	B1	81	3,68	,709	-,095	179	,925
	B2	100	3,67	,743			

* $p<0,05$

Tablo 12’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil kuru değişkenine göre KİY ve bileşenlerinin t-testi sonuçları verilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin KİY ortalamaları incelendiğinde B1 kurundaki öğrencilerin ($\bar{X}=3,57$), B2 kurundaki öğrencilerden ($\bar{X}=3,62$) KİY düzeyleri daha azdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin KİY’leri dil kuru değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir

($t_{(179)}=-,637$; $p>,05$). KİY beceriler bileşeni ortalamalarına göre B1 kurundaki öğrencilerin becerileri ($\bar{X}=3,56$), B2 kurundaki öğrencilerin becerilerinden ($\bar{X}=3,60$) az düzeydedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin tutumları dil kuru değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(179)}=-,518$; $p>,05$). KİY tutum bileşeni ortalamalarına göre B1 kurundaki öğrencilerin tutumları ($\bar{X}=3,68$), B2 kurundaki öğrencilerin tutumlarından ($\bar{X}=3,75$) az düzeydedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin tutumları dil kuru değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(179)}=-,688$; $p>,05$). KİY farkındalık bileşeni ortalamaları incelendiğinde B1 kurundaki öğrencilerin farkındalıkları ($\bar{X}=3,41$), B2 kurundaki öğrencilerin farkındalıklarından ($\bar{X}=3,46$) az düzeydedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin farkındalıkları dil kuru değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(179)}=-,530$; $P>,05$). KİY bilgi bileşeni ortalamalarına bakıldığında B1 kurundaki öğrencilerin bilgi düzeyleri ($\bar{X}=3,68$), B2 kurundaki öğrencilerin bilgi düzeylerine ($\bar{X}=3,67$) yakındır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin bilgileri dil kuru değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(179)}=-,095$; $p>,05$).

Tablo 13. KİY Bileşenlerinin Yabancı Dil Sayısı Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Faktörler	Dil Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın K.	KT	Sd	KO	F	p
KİY	Bir Dil	75	3,52	,458	Gruplar arası	1,334	3	,445	2,123	,099
	İki Dil	74	3,64	,437	Grup içi	34,77	166	,209		
	Üç Dil	19	3,79	,533	Toplam	36,10	169			
	Dört Dil	2	3,41	,476						
	Toplam	170	3,60	,462						
Beceriler	Bir Dil	75	3,51	,525	Gruplar Arası	1,730	3	,577	2,212	,089
	İki Dil	74	3,62	,497	Grup İçi	43,27	166	,261		
	Üç Dil	19	3,82	,517	Toplam	45	169			
	Dört Dil	2	3,29	,135						
	Toplam	170	3,59	,516						
Tutum	Bir Dil	75	3,65	,702	Gruplar Arası	1,253	3	,418	,872	,457
	İki Dil	74	3,78	,679	Grup İçi	79,54	166	,479		
	Üç Dil	19	3,87	,690	Toplam	80,79	169			
	Dört Dil	2	3,42	,925						
	Toplam	170	3,73	,691						
Farkındalık	Bir Dil	75	3,36	,681	Gruplar Arası	,981	3	,327	,829	,480
	İki Dil	74	3,48	,553	Grup İçi	65,44	166	,394		
	Üç Dil	19	3,56	,695	Toplam	66,42	169			

	Dört Dil	2	3,71	,295						
	Toplam	170	3,44	,627						
Bilgi	Bir Dil	75	3,59	,818	Gruplar Arası	2,57	3	,856	1,62	,187
	İki Dil	74	3,71	,648	Grup İçi	87,73	166	,529		
	Üç Dil	19	3,96	,597	Toplam	90,30	169			
	Dört Dil	2	3,25	1,061						
	Toplam	170	3,68	,731						

*p<0,05

Tablo 13'teki bulgular incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin KİY'leri ($F=2,123$; $P>,05$), KİY becerileri ($F=2,212$; $p>,05$), KİY tutumları ($F=,872$; $p>,05$), KİY farkındalıkları ($F=,829$; $p>,05$) ve KİY bilgileri ($F=1,62$; $p>,05$) bildikleri yabancı dil sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. KİY ve beceriler, tutum ve bilgi bileşenlerinde üç yabancı dil bilenlerin ortalamaları diğer gruplardan yüksektir. Farkındalık bileşeninde ise dört yabancı dil bilenlerin ortalamaları diğer gruplardan yüksektir.

Tablo 14. KİY Bileşenlerinin Türkiye'den Başka Bir Ülkede Bulunma Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Faktörler	B. Ülkede Bulunma	N	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
KİY	Evet	77	3,66	,483	1,389	176	,167
	Hayır	101	3,56	,451			
Beceriler	Evet	77	3,69	,556	2,163	176	,032*
	Hayır	101	3,52	,470			
Tutum	Evet	77	3,80	,707	1,22	176	,224
	Hayır	101	3,66	,706			
Farkındalık	Evet	77	3,42	,730	-,491	133,6*	,624
	Hayır	101	3,47	,533			
Bilgi	Evet	77	3,73	,781	,715	176	,475
	Hayır	101	3,65	,676			

*p<0,05; *Sig.<,05 (varyanslar homojen olmadığı için h_1 satırı okunmuştur)

Tablo 14 yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkiye'den başka bir ülkede bulunma değişkenine göre KİY ve bileşenlerinin t- testi sonuçlarını içermektedir. KİY ortalamalarına göre Türkiye'den başka bir ülkede bulunanların ($\bar{X}=3,66$), Türkiye'den başka bir ülkede bulunmayanlardan ($\bar{X}=3,56$) KİY'leri daha iyi düzeydedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkiye'den başka bir ülkede bulunma değişkenine göre KİY'leri anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(176)}=1,389$; $p>,05$). KİY beceriler bileşeni ortalamalarına bakıldığında Türkiye'den başka bir ülkede bulunanların

becerileri ($\bar{X}=3,69$), Türkiye’den başka bir ülkede bulunmayanların becerilerinden ($\bar{X}=3,52$) daha iyi düzeydedir. Bunun sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin becerileri Türkiye’den başka bir ülkede bulunma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(176)}=2,163$; $p<,05$). KİY tutum bileşeni ortalamalarına göre Türkiye’den başka bir ülkede bulunanların tutumları ($\bar{X}=3,80$), Türkiye’den başka bir ülkede bulunmayanların tutumlarından ($\bar{X}=3,66$) fazladır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin tutumları Türkiye’den başka bir ülkede bulunma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(176)}=1,220$ $p>,05$). KİY farkındalık ortalamalarına göre Türkiye’den başka bir ülkede bulunanların farkındalıkları ($\bar{X}=3,42$), Türkiye’den başka bir ülkede bulunmayanların farkındalıklarından ($\bar{X}=3,47$) daha düşük düzeydedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin farkındalıkları Türkiye’den başka bir ülkede bulunma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(133,6)}=-,491$; $p>,05$). KİY bilgi ortalamalarına göre Türkiye’den başka bir ülkede bulunanların bilgileri ($\bar{X}=3,73$), Türkiye’den başka bir ülkede bulunmayanların bilgilerinden ($\bar{X}=3,65$) fazladır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin bilgileri Türkiye’den başka bir ülkede bulunma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(176)}=,715$; $p>,05$).

Tablo 15. KİY Bileşenlerinin Farklı Ülkelerden Arkadaşları Olma Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Faktörler	Ülkelerden Arkadaşlar	N	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
KİY	Evet	159	3,60	,467	,675	179	,501
	Hayır	22	3,53	,466			
Beceriler	Evet	159	3,60	,504	1,165	179	,245
	Hayır	22	3,47	,573			
Tutum	Evet	159	3,72	,703	-,002	179	,998
	Hayır	22	3,72	,716			
Farkındalık	Evet	159	3,45	,650	,554	179	,580
	Hayır	22	3,37	,426			
Bilgi	Evet	159	3,67	,717	-,072	179	,942
	Hayır	22	3,68	,810			

*P<0,05

Tablo 15 yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin farklı ülkelerden arkadaşları olma değişkenine göre KİY ve bileşenlerinin t-testi sonuçlarını içermektedir. KİY ortalamaları incelendiğinde farklı ülkelerden arkadaşları olanların KİY düzeyleri ($\bar{X}=3,60$), farklı ülkelerden arkadaşları olmayanların KİY düzeylerinden ($\bar{X}=3,53$)

fazladır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin farklı ülkelerden arkadaşları olma değişkenine göre KİY düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(179)}=,675$; $p>,05$). KİY beceriler bileşeni ortalama puanlarına göre farklı ülkelerden arkadaşları olanların becerileri ($\bar{X}=3,60$), farklı ülkelerden arkadaşları olmayanların becerilerinden ($\bar{X}=3,47$) daha iyi düzeydedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin farklı ülkelerden arkadaşları olma değişkenine göre KİY becerileri anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(179)}=1,165$; $p>,05$). KİY tutum bileşeni ortalamalarına bakıldığında farklı ülkelerden arkadaşları olanların tutumları ($\bar{X}=3,72$), farklı ülkelerden arkadaşları olmayanların tutumlarıyla ($\bar{X}=3,72$) eşit düzededir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin farklı ülkelerden arkadaşları olma değişkenine göre KİY tutumları anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(179)}= -,002$; $p>,05$). KİY farkındalık bileşeni ortalamalarına göre farklı ülkelerden arkadaşları olanların ($\bar{X}=3,45$), farklı ülkelerden arkadaşları olmayanlardan ($\bar{X}=3,37$) farkındalık düzeyleri fazladır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin farklı ülkelerden arkadaşları olma değişkenine göre KİY farkındalıkları anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(179)}=,554$; $p>,05$). KİY bilgi bileşeni ortalamalarına göre farklı ülkelerden arkadaşları olanların bilgi düzeyleri ($\bar{X}=3,67$), farklı ülkelerden arkadaşları olmayanların bilgi düzeylerine ($\bar{X}=3,68$) yakındır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin farklı ülkelerden arkadaşları olma değişkenine göre KİY bilgileri anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(179)}= -,072$; $p>,05$).

Tablo 16. KİY Bileşenlerinin TÖMER Dışında Şehir Halkıyla Türkçe Konuşma Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Faktörler	Türkçe Konuşma	N	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
KİY	Evet	140	3,63	,434	2,205	177	,029*
	Hayır	39	3,45	,551			
Beceriler	Evet	140	3,62	,483	2,058	177	,041*
	Hayır	39	3,43	,595			
Tutum	Evet	140	3,77	,676	1,929	177	,055
	Hayır	39	3,52	,781			
Farkındalık	Evet	140	3,48	,598	1,775	177	,078
	Hayır	39	3,28	,680			
Bilgi	Evet	140	3,68	,711	,067	177	,947
	Hayır	39	3,67	,791			

* $p<0,05$

Tablo 16 yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin TÖMER dışında şehir halkıyla Türkçe konuşma değişkenine göre KİY ve bileşenlerinin t-testi sonuçlarını içermektedir. KİY ortalamaları incelendiğinde TÖMER dışında şehir halkıyla Türkçe konuşanların KİY düzeyleri ($\bar{X}=3,63$), TÖMER dışında şehir halkıyla Türkçe konuşmayanların KİY düzeylerinden ($\bar{X}=3,45$) daha fazladır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin KİY'leri TÖMER dışında şehir halkıyla Türkçe konuşma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(177)}=2,205$; $p<,05$). KİY beceriler bileşeni ortalamalarına göre TÖMER dışında şehir halkıyla Türkçe konuşanların becerileri ($\bar{X}=3,62$), TÖMER dışında şehir halkıyla Türkçe konuşmayanların becerilerinden ($\bar{X}=3,43$) daha iyi düzeydedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin KİY becerileri TÖMER dışında şehir halkıyla Türkçe konuşma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(177)}=2,058$; $p<,05$). KİY tutum bileşeni ortalamalarına göre TÖMER dışında şehir halkıyla Türkçe konuşanların tutumları ($\bar{X}=3,77$), TÖMER dışında şehir halkıyla Türkçe konuşmayanların tutumlarından ($\bar{X}=3,52$) oldukça iyi düzeydedir. Ancak yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin tutumları TÖMER dışında şehir halkıyla Türkçe konuşma değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($t_{(177)}=1,929$; $p>,05$). KİY farkındalık bileşeni ortalamalarına göre TÖMER dışında şehir halkıyla Türkçe konuşanların farkındalık düzeyleri ($\bar{X}=3,48$), TÖMER dışında şehir halkıyla Türkçe konuşmayanların farkındalık düzeylerinden ($\bar{X}=3,28$) daha fazladır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin KİY farkındalıkları TÖMER dışında şehir halkıyla Türkçe konuşma değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($t_{(177)}=1,775$; $p>,05$). KİY bilgi bileşeni ortalamalarına göre TÖMER dışında şehir halkıyla Türkçe konuşanların ($\bar{X}=3,68$) ve TÖMER dışında şehir halkıyla Türkçe konuşmayanların ($\bar{X}=3,67$) bilgi düzeyleri birbirine yakındır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin KİY bilgileri TÖMER dışında şehir halkıyla Türkçe konuşma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(177)}=-,067$; $p>,05$).

Tablo 17. KİY Bileşenlerinin Türk Arkadaşları Olma Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Faktörler	Türk Arkadaşlar	N	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
KİY	Evet	98	3,69	,474	2,995	179	,003*
	Hayır	83	3,48	,434			
Beceriler	Evet	98	3,67	,530	2,413	179	,017*
	Hayır	83	3,49	,478			
Tutum	Evet	98	3,84	,722	2,481	179	,014*
	Hayır	83	3,58	,656			
Farkındalık	Evet	98	3,51	,613	1,739	179	,084
	Hayır	83	3,35	,635			
Bilgi	Evet	98	3,79	,692	2,332	179	,021*
	Hayır	83	3,54	,746			

*p<0,05

Tablo 17 yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türk arkadaşları olma değişkenine göre KİY ve bileşenlerinin t-testi sonuçlarını içermektedir. KİY ortalama puanları incelendiğinde Türk arkadaşları olanların KİY düzeyleri ($\bar{X}$ =3,69), Türk arkadaşları olmayanların KİY düzeylerinden ($\bar{X}$ =3,48) daha fazladır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin KİY'leri Türk arkadaşları olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(179)}=2,995$; $p<,05$). KİY beceriler bileşeni ortalamalarına göre Türk arkadaşları olanların becerileri ($\bar{X}$ =3,67), Türk arkadaşları olmayanların becerilerinden ($\bar{X}$ =3,49) daha iyi düzeydedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin KİY becerileri Türk arkadaşları olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(179)}=2,413$; $p<,05$). KİY tutum bileşeni ortalamalarına göre Türk arkadaşları olanların tutumları ($\bar{X}$ =3,84), Türk arkadaşları olmayanların tutumlarından ($\bar{X}$ =3,58) daha olumlu düzeydedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin KİY tutumları Türk arkadaşları olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(179)}=2,481$; $p<,05$). KİY farkındalık bileşeni ortalamalarına bakıldığında Türk arkadaşları olanların ($\bar{X}$ =3,51), Türk arkadaşları olmayanlardan ($\bar{X}$ =3,35) farkındalık düzeyleri yüksektir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin KİY farkındalıkları Türk arkadaşları olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(179)}=1,739$; $p>,05$). KİY bilgi bileşeni ortalamaları incelendiğinde Türk arkadaşları olanların bilgi düzeyleri ($\bar{X}$ =3,79), Türk arkadaşları olmayanların bilgi düzeylerinden ($\bar{X}$ =3,54) daha iyidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin KİY bilgileri Türk arkadaşları olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(179)}=2,332$; $p<,05$).

Tablo 18. KİY Bileşenlerinin Türkiye'nin Farklı Şehirlerinde Bulunma Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Faktörler	Şehirlerde Bulunma	N	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
KİY	Evet	131	3,61	,464	,736	178	,463
	Hayır	49	3,56	,468			
Beceriler	Evet	131	3,61	,513	,666	178	,506
	Hayır	49	3,55	,513			
Tutum	Evet	131	3,72	,715	-,083	178	,934
	Hayır	49	3,73	,663			
Farkındalık	Evet	131	3,46	,595	,693	178	,489
	Hayır	49	3,38	,714			
Bilgi	Evet	131	3,72	,738	1,417	178	,158
	Hayır	49	3,55	,681			

*p<0,05

Tablo 18 yabancı dil öğrenenlerin Türkiye'nin farklı şehirlerinde bulunma değişkenine göre KİY ve bileşenlerinin sonuçlarını içermektedir. KİY ortalamalarına göre Türkiye'nin farklı şehirlerinde bulunanların KİY düzeyleri ($\bar{X}=3,61$), Türkiye'nin farklı şehirlerinde bulunmayanların KİY düzeylerinden ($\bar{X}=3,56$) fazladır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin KİY'leri Türkiye'nin farklı şehirlerinde bulunma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(178)}=.736$; $p>,05$). KİY beceriler bileşeni ortalamalarına göre Türkiye'nin farklı şehirlerinde bulunanların becerileri ($\bar{X}=3,61$), Türkiye'nin farklı şehirlerinde bulunmayanların becerilerinden ($\bar{X}=3,55$) daha iyi düzeydedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin KİY becerileri Türkiye'nin farklı şehirlerinde bulunma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(178)}=.666$; $p>,05$). KİY tutum ortalamalarına göre Türkiye'nin farklı şehirlerinde bulunanların tutum düzeyleriyle ($\bar{X}=3,72$) Türkiye'nin farklı şehirlerinde bulunmayanların tutum düzeyleri ($\bar{X}=3,73$) birbirine yakındır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin KİY tutumları Türkiye'nin farklı şehirlerinde bulunma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(178)}=-,083$; $p>,05$). KİY farkındalık ortalamalarına bakıldığında Türkiye'nin farklı şehirlerinde bulunanların farkındalıkları ($\bar{X}=3,46$), Türkiye'nin farklı şehirlerinde bulunmayanların farkındalıklarından ($\bar{X}=3,38$) daha iyi düzeydedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin KİY farkındalıkları Türkiye'nin farklı şehirlerinde bulunma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(178)}=.693$; $p>,05$). KİY bilgi ortalamaları incelendiğinde Türkiye'nin farklı şehirlerinde bulunanların bilgi düzeyleri ($\bar{X}=3,72$), Türkiye'nin farklı

şehirlerinde bulunmayanların bilgi düzeylerinden ($\bar{X}=3,55$) fazla olduğu görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin bilgilerinin Türkiye'nin farklı şehirlerinde bulunma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($t_{(178)}=1,417$; $p>,05$).

Tablo 19. KİY Bileşenlerinin Vatandaşlık Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Faktörler	Vatandaşlık	N	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
KİY	Ülkemin Vatandaşlığım	86	3,58	,452	-,399	176	,690
	Küresel Vatandaşım	92	3,61	,487			
Beceri	Ülkemin Vatandaşlığım	86	3,55	,514	-1,014	176	,312
	Küresel Vatandaşım	92	3,63	,520			
Tutum	Ülkemin Vatandaşlığım	86	3,69	,638	-,595	176	,553
	Küresel Vatandaşım	92	3,75	,768			
Farkındalık	Ülkemin Vatandaşlığım	86	3,46	,634	,431	176	,667
	Küresel Vatandaşım	92	3,42	,624			
Bilgi	Ülkemin Vatandaşlığım	86	3,71	,711	,793	176	,429
	Küresel Vatandaşım	92	3,63	,740			

* $P<0,05$

Tablo 19 yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin vatandaşlık değişkenine göre KİY ve bileşenlerinin t-testi sonuçlarını içermektedir. KİY ortalamalarına bakıldığında kendi ülkemın vatandaşlığım diyenlerin KİY düzeyleri ($\bar{X}=3,58$), küresel vatandaşım diyenlerin KİY düzeylerinden ($\bar{X}=3,61$) daha düşüktür. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin KİY'leri vatandaşlık değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(176)}=-,399$; $p>,05$). KİY beceriler bileşeni ortalamalarına göre kendi ülkemın vatandaşlığım diyenlerin becerileri ($\bar{X}=3,55$), küresel vatandaşım diyenlerin becerilerinden ($\bar{X}=3,63$) daha azdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin KİY becerileri vatandaşlık değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(176)}=-1,014$; $p>,05$). KİY tutum bileşeni ortalamalarına göre kendi ülkemın vatandaşlığım diyenlerin tutumları ($\bar{X}=3,69$), küresel vatandaşım diyenlerin tutumlarından ($\bar{X}=3,75$) daha az düzeydedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin KİY tutumları vatandaşlık değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(176)}=-,595$; $p>,05$). KİY farkındalık bileşeni ortalamalarına bakıldığında kendi ülkemın vatandaşlığım diyenlerin farkındalık düzeyleri ($\bar{X}=3,46$), küresel vatandaşım diyenlerin farkındalık düzeylerinden ($\bar{X}=3,42$) fazladır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin KİY farkındalıkları

vatandaşlık değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(176)}=,431$; $p>,05$). KİY bilgi bileşeni ortalamalarına göre kendi ülkemizin vatandaşiyım diyenlerin bilgi düzeyleri ($\bar{X}=3,71$), küresel vatandaşım diyenlerin bilgi düzeylerinden ($\bar{X}=3,63$) fazladır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin KİY bilgileri vatandaşlık değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(176)}=,793$; $p>,05$).

Kültürel Kimlik Algısına İlişkin Bulgular

AS 3. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kültürel kimlik algıları nasıldır?

Araştırmanın nitel bölümünde, KİY ölçeğini destekleyecek nitelikte belirlenmiş beş açık uçlu sorunun odağına Türk kültürü alınmış ve böylece sorular özele indirgenmiştir. Katılımcı yanıtlarından elde edilen içerik analizi sonucunda temalar, kategoriler ve kodlar belirlenerek tablolar oluşturulmuş ve yorumlanmıştır.

1. Türk kültürüyle kendi kültürünüz arasında benzerlikleri ve farklılıkları belirleyebiliyor musunuz?

KİY, iki farklı kültürel kimliğin karşılaşması durumunda belirginleşen bir yeterlidir. Bu soru yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kendi kültür bilgisi ve Türk kültürü arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları belirleyebilme durumlarını açığa çıkarmak amacıyla sorulmuştur.

Tablo 20. Kültürel Bilgi Temasına İlişkin Bulgular

Olumlu	f	Olumsuz	f
Değer, inanç ve davranışlar	52	Türk kültürünü bilmeme	18
Günlük yaşam	27	Türklerle karşılaşmama	2
Kutlamalar, törenler	22	Bununla ilgilenmeme	1
Kültürünü bilme	14		
Diller arasında benzerlik	7		
Yaşam koşulları	5		
Türk kültürünü araştırma	5		
Sosyal gelenekler	4		
Kişilerarası ilişkiler	4		
Türk arkadaşlarla iletişim	4		
Toplam	144 (87,27%)	Toplam	21 (12,73%)

Tablo 20 incelendiğinde öğrencilerin kültürel bilgi temasına ilişkin olumlu ifadelerinde değer, inanç ve davranışlar (gelenekler, dini inanç, ortak tarih, sanat, mimari, müzik gibi) (52), günlük yaşam (yiyecek, içecek ve giyinme gibi) (27), kutlamalar ve törenler (düğün, dans, festivaller gibi) (22), kültürünü bilme (14), diller arasındaki benzerlik (7), yaşam koşulları (eğitim ve gelişmişlik seviyesi) (5), Türk kültürünü araştırma (5), sosyal gelenekler (misafirperverlik, komşuluk) (4), kişilerarası ilişkiler (arkadaşlık) (4) ve Türk arkadaşlarla iletişim (4) gibi konulara değindikleri ve örnekler verdikleri görülmüştür. Bu ifadelere göre öğrencilerin Türk kültürüyle yakından ilgilendikleri, Türk kültürünü öğrenmeye ve keşfetmeye istekli oldukları söylenebilir. Öğrencilerin kültürel bilgi temasına ilişkin olumsuz ifadelerinin Türk kültürünü bilmeme (18), Türklerle karşılaşmama (2) ve bununla ilgilenmeme (1) şeklinde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin Türk kültürünü yeni öğrenmeye başlamaları olumsuz ifadelerinin nedeni olarak gösterilebilir. Tablo 20 genel olarak incelendiğinde kültürel bilgi temasına ilişkin olumlu ifadelerin yüzde oranının (%87,27) olumsuz ifadelerin yüzde oranından (12,73%) daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu durumda öğrencilerin Türk kültürüyle kendi kültürleri arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları belirleyebilecek kültürel bilgiye sahip oldukları söylenebilir. Öğrencilerin kültürel bilgi temasına ilişkin olumlu ve olumsuz ifadelerinin olduğu örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

Ö4:Evet çünkü o kadar farklılıkları yok. Örnek: Düğünlerde at kesiyoruz ve yiyoruz. Türkiye’de yemiyorlar. Kıyafetlerimiz farklı.

Ö16:Evet Türk kültürü ile Fas kültürü çok benziyor yanı yemek kültürü, düğün günü biraz Fas düğün günü benziyor mesela bizde kına gecesi yapıyoruz yanı biz de düğün günü 2 gün sürüyor ve mesela burada camiiler her yerde vardır ayna Fas’ta bu çok beğendim.

Ö22:Evet Türk kültürünün tarihi, kültürel ve dini olmak üzere pek çok faktör açısından Arap kültürüne çok yakın olduğunu söylemek mümkündür.

Ö24:Evet çünkü Türkiye kültürüne ve değerlerine saygı duyan bir ülke ve Senegal de öyle.

Ö58:Evet. Türkiye ile ülkem arasında din, inanç, giyim Kuşam gibi pek çok benzerlik var ve yemek yeme ama evlilik ve bayramların kutlanma şekli farklı.

Ö64:Evet. Tanzanya, dünyadaki kültürel açıdan en çeşitli ülkelerden biridir. Uzun boylu, zarif maasai savaşçılarından Hazda Orman adamlarının eski usullerine, Wamerun'nun becerikli tarım uygulamalarına Makonde'nin sanatsal yeteneklerinden changa çiftçilerine ve tüccarlarına kadar.

Ö65: Hayır. Çünkü hâlâ Türk kültüründeki bir çok şeyleri bilmiyorum

Ö71:Evet, Ben Türk kültürüyle Pakistanı kültürüm benzerlikleri belirleyebiliyorum. Çünkü bizzim kültürdeki çok şeyler benziyor. Örneği: Bayram, Düğün gibi çok şeyler benziyor.

Ö98:Evet. Düşünce Tarzı ve islam mirasında çok benzerlik var, gelişmişlik açısından farklılık gösterir Türkiye daha gelişmiştir.

Ö107: Hayır çünkü iki kültürümüz arasında herhangi bir benzerlik fark etmedim ve evliliğimizde çok fark var. Çünkü örneğin evliliklerimiz, vaftizlerimiz vb. zaten farklı şaylar yapıyoruz.

Ö108: hayır, çünkü hala halkla çok karşılaşmadım.

Ö115:Evet. Benim kültürüme Türk kültürü arasındaki benzerlikler her iki tarafta da yabancıları çay ve diğer içeceklerle karşılamayı sevdiğimizdir. Yaşlı insanlara saygı duyarız ve geleneklerimize bağlıyız.

Ö159:Evet. Benim ülkemde kültürde çeşitli farklılıklar var. Geleneksel dans, yemek; selamlar, sosyal davranış gibi. Dinde farklılıklar da vardır. Türkiye ziyaretim; Türk arkadaşlarla ve onlarla sohbet ederek öğrendim.

Ö165: Evet. Kültürün yemek, müzik ve aile gelenekleri gibi belirli yönlerinde benzerlikler vardır. Türkiye ile ülkem arasındaki kültürel farklılıklar arasında konuşulan diller, uygulanan dinler, örf ve adetler, mimari, giyim, yemek, müzik ve sanat yer alabilir.

2. Türkçe konuşarak ve dinleyerek çeşitli kültürden gelen insanlarla etkileşim halinde olmanız sizi mutlu ediyor mu?

Bu soruda, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçe konuşmaya yönelik algılarını ve kendi aralarında Türkçe konuşarak kültürlerarası etkileşim kurma isteklerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Tablo 21. Kültürel Etkileşim Temasına İlişkin Bulgular

Olumlu	f	Olumsuz	f
Farklı kültürleri tanıma ve öğrenme	61	Anlamama	2
Türkçeyi daha iyi konuşma	24	Kültür seçme	2
Kültürlerle bütünleşme	21	Etkileşimden kaçınma	1
Dil öğrenmenin önemini bilme	15	İlgilenmeme	1
Türkçe konuşmayı sevme	12		
Arkadaşlar edinme	8		
İletişimi kolaylaştırması	6		
Düşüncelerini geliştirme	4		
Birbirini anlama	4		
Türkçe güzel bir dil	2		
Farklı hissetme	2		
Merak etme	2		
Başarma duygusu	1		
Türkçe kolay bir dil	1		
Toplam	163(96,45%)	Toplam	6(3,55%)

Tablo 21 incelendiğinde öğrencilerin kültürel etkileşim temasına ilişkin olumlu ifadelerinin farklı kültürleri tanıma ve öğrenme (61), Türkçeyi daha iyi konuşma (24), kültürlerle bütünleşme (21), dil öğrenmenin önemini bilme (15), Türkçe konuşmayı sevme (12), arkadaşlar edinme (8), iletişimi kolaylaştırması (6), düşüncelerini geliştirme (4), birbirini anlama (4), Türkçe güzel bir dil (2), farklı hissetme (2), merak etme (2), başarma duygusu (1) ve Türkçe kolay bir dil (1) şeklinde olduğu görülmüştür. Bu ifadelerle göre Türkçeyi en iyi şekilde öğrenmeyi öncelikli amaç edindikleri ve katılacakları her türlü toplumsal etkinlikte kullanacakları bir yatırım olarak gördükleri söylenebilir. Öğrencilerin kültürel etkileşim temasına ilişkin olumsuz ifadelerinin anlamama (2), kültür seçme (2), etkileşimden kaçınma (1), ilgilenmeme (1) şeklinde olduğu görülmüştür. Tablo 21 genel olarak incelendiğinde kültürel etkileşim temasına ilişkin olumlu ifadelerin yüzde oranının (96,45%) olumsuz ifadelerin yüzde oranından

(3,55%) oldukça fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin Türkçe konuşarak ve dinleyerek çeşitli kültürlerle etkileşim halinde olmaya yönelik algılarının olumlu olduğu söylenebilir. Öğrencilerin kültürel etkileşim temasına ilişkin olumlu ve olumsuz ifadelerinin olduğu örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

Ö21: *Evet çünkü ben Madina’da yasiyordum, orada farklı kültür insanlar vardır. Bu yüzden böyle durum çok seviyorum ve zevk alarım fikrim geliştiriyor ve biz bir temelden geldik Hatırlıyorum.*

Ö38: *Evet çünkü daha bilgiler anlıyorum ve başka kültürler tanıyorum. Ben zaten yeni şeyler çok merak ediyorum.*

Ö64: *Evet. Çünkü farklı ülkeden ve kültürlerden arkadaşlar edinmeyi seviyorum ve Türkiye’de birçok arkadaş edinmeyi seviyorum. Çünkü Türkiye ve ülkem kültürel olarak biraz benziyor.*

Ö78: *Evet. Çünkü başka bir dili keşfetmek ve konuşmak o dil hakkındaki bilgimizi artırır.*

Ö107: *Evet, çünkü pek çok şey öğrenmemizi sağlıyor ve aynı zamanda bizi geliştiriyor.*

Ö115: *Evet Farklı kültürlerden insanlarla etkileşimde bulunmayı çok seviyorum, çünkü kültürümü genişletmek gerçekten keyifli. Bu dünyaya açılmak olarak düşünüyorum Seyahatin temel amacı budur.*

Ö117: *Evet, çünkü dilde akademik olarak ustalaşmamı ve kültürleri entegre etmemi sağlıyor.*

Ö131: *Evet. Çünkü onlarla çok bilgi alırım, yeni arkadaşlarım yaparım, sosyal iletişim çok serim, yani insanların fikirlerini bilmek istiyorum.*

Ö132: *Evet çünkü artık Türkçe konuşmak için iyi seviyeye sahibim. Hep konuşursam daha güçlü olacağım ve Türkçeyim pekiştirebilir.*

Ö139: *Evet Dil becerilerim konusunda kendime güvenmemi sağlıyor.*

Ö149: *Evet çünkü bir dil öğrenmek sizi yeni bir insan yapa bir atasözü: bir insan bir linsan.*

Ö159: *Evet; mutlu hissediyorum çünkü Türkçe'nin zengin bir dili var. Bilgiyi Türklerle paylaşmaktan mutluluk duyarım. Konuşmalarımızda Türk kültürünü öğreniyorum.*

Ö162: *Evet Çünkü bence farklı kültürler bilmek lazım. Ve bu beni daha fazla arkadaşlar var. Ve bu beni daha sosyal bir insan yapıyor.*

Ö165: *Hayır Beni hiç mutlu etmiyor, beni hiç ilgilendirmiyor.*

Ö169: *Evet yeni bir kültür öğrenmek ve onlarla bütünleşmek beni mutlu ediyor ama her kültür değil*

Ö178: *Evet Okulda, sokakta ve mağazalarda farklı kültürlerden insanlarla konuşabilirim. Evet Türkçe konuşmak beni mutlu ediyor.*

3. Türk kültürünü öğrendikten sonra iletişim sırasında beden dilinizi rahat kullanabiliyor musunuz?

KİY'in hedeflerinden biri dil öğrencisinin “sözlü ve sözlü olmayan benzer ve farklı etkileşim süreçlerini belirlemek ve bunların belirli durumlarda uygun kullanımını müzakere etmektir” (Byram, 1997, s. 53). Bu soru, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin hedef dilin sözel olmayan ifadelerine yönelik algılarını ortaya çıkarmak amacıyla sorulmuştur.

Tablo 22. Beden Dili Temasına İlişkin Bulgular

Olumlu	f	Olumsuz	f
Uygun beden dilini bilme	33	Beden dilini bilmeme	24
İfadeleri destekleme	16	Yanlış yapmaktan korkma	6
Beden diline alışmayı isteme	15	Beden dilinde iyi olmama	4
İletişimi kolaylaştırma	12	Farklılıkların olması	2
Beden diliyle baş edebilme	10	Alışkanlıkların etkisi	1
Türk kültürünü bilme	8	Düşünce ve kültürün etkisi	1
Jest ve mimiklerde benzerlik	5		
Beden dillerinde değişim	5		
Bazen kullanma	3		
İlginç ve şık bulma	2		

Türk toplumuyla bütünleşme	1		
Toplam	110(74,32%)	Toplam	38(25,68%)

Tablo 22 incelendiğinde öğrencilerin beden dili temasına ilişkin olumlu ifadelerinin uygun beden dilini bilme (33), ifadeleri destekleme (16), beden diline alışmayı isteme (15), iletişimi kolaylaştırma, (12), beden diliyle baş edebilme (10), Türk kültürünü bilme (8), Jest ve mimiklerde benzerlik (5), beden dillerinde değişim (5) bazen kullanma (3), ilginç ve şık bulma (2), Türk toplumuyla bütünleşme (1) şeklinde olduğu görülmüştür. Olumlu ifadelerle bakıldığında, öğrencilerin kültüre özgü beden dilini bilmenin önemini kavradıkları, öğrenmeye istekli oldukları ve kendilerini ifade etmeye çalıştıkları düşünülebilir. Buna karşılık öğrencilerin beden dilini bilmeme (24), yanlış yapmaktan korkma (6), beden dilinde iyi olmama (4), farklılıkların olması (2), alışkanlıkların etkisi (1) ve düşünce ve kültürün etkisi (1) gibi olumsuz ifadeler belirttikleri görülmüştür. Tablo 22 genel olarak incelendiğinde, beden dili temasına ilişkin olumlu ifadelerin yüzde oranının (%74,32) olumsuz ifadelerin yüzde oranından (%25,68) daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin hedef kültürün beden dilini öğrenmek ve uygun iletişim kurmak için algılarının olumlu olduğu söylenebilir. Öğrencilerin beden dili temasına ilişkin olumlu ve olumsuz ifadelerinin olduğu örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

Ö11: Evet Daha önce beden diliyle nasıl başa çıkacağımı biliyorum.

Ö20: Evet çünkü hocamız nasıl bize öğretiyorsa o şekilde hocamızı takip ediyoruz. Aynı zamanda beden dilinizi rahat kullanabiliyorum çünkü ne öğrendim öyle kullanabiliyorum.

Ö25: Evet Çünkü farklı ülkede ve farklı dilde konuşuyorum ve bu beni beden dilimde konuşmamı etkiliyor.

Ö37: Evet çünkü burda Türkiye’de yaşadığım için öğrenmiş ve kullanmış olacağım, onlarla onların kültürü içinde ilgilenmek zorundayım.

Ö56: Evet Çünkü kendime güveniyorum.

Ö64: evet. Çünkü Türklerle konuştuğumda birbirimizi anlamak daha kolay olacak.

Ö101: Evet çünkü zamanla Türkler gibi oluyorum, bu yüzden onların tarzında konuşuyorum.

Ö115: Evet. Beden dili, konuşulan dil kadar önemlidir. Düşüncelerimizi daha iyi iletmemize yardımcı olur.

Ö123: Evet çünkü öğrendikten sonra iletişim sırasında beden dilimi kullanma konusunda daha fazla deneyim sahibi olacağım.

Ö142: Hayır. Çünkü düşüncelerim ve kültürlerim bir etkisi vardır.

Ö144: Evet Çünkü bazı şeyleri kelimelerle yapamam.

Ö147: Evet çünkü herhangi kelime ile beden dilini nerede kullanmamı biliyorum

Ö154: Hayır Henüz değil, bilmem. Çünkü Türk kültürünü öğrenmek bitmedi. Ama belki sonra rahat kullanabileceğim.

Ö156: Evet Bazı kullanabilirim çünkü benim kültürümde benzer jestlerimiz var ve bu benim için kolay çünkü buna alışkınım.

Ö169: Hayır Beden dili kültürden kültüre farklılık gösterdiği için yanlış bir şey yapmaktan korkarım

Ö174: Evet için Beden dili daha iyi iletişim kurmama yardımcı oluyor

4. Türk kültürüne ait sosyal etkinliklere ve eğlence ortamlarına katılırmısınız? Bu ortamlardaki kişilerle kolay iletişim kurabiliyor musunuz?

Hedef dilin kültür bilgisini öğrenmek ilişkisel gerçekleşen sosyal bir süreçtir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sosyal ortamlara katılması hem dili hem de hedef dilin kültür bilgisini doğal ortamında öğrenmesini sağlar. Bu aynı zamanda DAOB-M'nin eylem odaklı dil öğrenme yaklaşımının pratiğe dönüştürülmesi ve KİY'in geliştirilmesi bakımından önemlidir. Dolayısıyla bu soru yabancı dil olarak Türkçe

öğrenenlerin Türk kültürüne ait sosyal ortamlarda bulunma isteklerini ve iletişim becerilerini ortaya çıkarmak amacıyla sorulmuştur.

Tablo 23. Sosyal Katılım Temasına İlişkin Bulgular

Olumlu	f	Olumsuz	f
İletişimi kolay bulma	22	Henüz fırsat bulamama	18
Türk kültürünü tanıma	20	Dil yetersizliği	8
Deneyim edinme	19	İletişimi zor bulma	8
Sosyal etkinlikleri sevmeme	11	Deneyimi olmama	8
Uyum sağlama	7	Sosyal etkinlikleri sevmeme	7
Türk insanını sevmeme	4	Etkinlikleri bilmeme	6
Türk arkadaşlar edinme	3	Zamanı olmama	5
Kişisel gelişim	2	Gerginlik hissetme	5
Türk kültürünü sevmeme	2	İletişimden kaçınma	3
Sorunları çözme	1	Türkleri bilmeme	3
Saygı gösterme	1	Korkma	2
Farklılıkları kabul etme	1	Katılımı zor bulma	2
		Çekinme (utanma)	2
		Öncelikleri olma	1
		Merak etmeme	1
		Muhatap olmama	1
Toplam	93(53,76%)	Toplam	80 (46,24%)

Tablo 23 incelendiğinde öğrencilerin sosyal katılım temasına ilişkin olumlu ifadelerinin iletişimi kolay bulma (22), Türk kültürünü tanıma (20), deneyim edinme (19), sosyal etkinlikleri sevmeme (11), uyum sağlama (7), Türk insanını sevmeme (4), Türk arkadaşlar edinme (3), kişisel gelişim (2), Türk kültürünü sevmeme (2), sorunları çözme (1), saygı gösterme (1) ve farklılıkları kabul etme (1) şeklinde olduğu görülmüştür. Olumlu ifadelerle bakıldığında öğrencilerin çeşitli nedenlerle sosyal katılıma istekli oldukları söylenebilir. Öğrencilerin sosyal katılım temasına ilişkin olumsuz ifadelerinin sıklık sırasına göre henüz fırsat bulamama (18), dil yetersizliği (8), iletişimi zor bulma (8), deneyimi olmama (8), sosyal etkinlikleri sevmeme (7), etkinlikleri bilmeme (6), zamanı olmama (5), gerginlik hissetme (5), iletişimden kaçınma (3), Türkleri bilmeme (3), korkma (2), katılımı zor bulma (2), çekinme (utanma) (2), öncelikleri olma (1), merak etmeme (1) ve muhatap olmama (1) şeklinde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin olumsuz ifadelerinin daha çok sosyal, eğitsel ve psikolojik nedenlere dayandığı söylenebilir. Tablo 23 genel olarak incelendiğinde sosyal katılıma ilişkin olumlu

ifadelerin yüzde oranıyla (53,76%) olumsuz ifadelerin yüzde oranı (46,24%) arasında çok az bir fark olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin sosyal katılımı ile ilgili olumlu ve olumsuz ifadelerinin olduğu örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

Ö1: *Evet çünkü onlarla sohbet ve kültür yoluyla nasıl iletişim kuracağımı biliyorum ve oyun oynamayı seviyorum ve hızla dil öğreniyorum.*

Ö16: *Evet katılabilirim, hatta münazara bir kere katıldım ve Erasmus eğlence katıldım, yanı çok güzel oldu, daha bilgi alıyoruz ve kültürüne anlıyoruz.*

Ö22: *Hayır isterdim ama fırsat olmadı, futbol maçlarına gittim ama sayılır mı bilmiyorum.*

Ö37: *Hayır çünkü farklı kültürlerden insanların önün adım attığımda geriliyorum.*

Ö38: *Evet, ben zaten bir münazara katılıyorum. Ve güzel tecrübe oldu. Ben hızlı ve rahat konuştum.*

Ö39: *Hayır uygunsuz bir şey yapmaktan korkuyorum.*

Ö49: *Hayır. Bu kültürleri öğrenmeyi çok isterim ama sosyal iletişimden kaçınıyorum.*

Ö64: *Evet, çünkü Türk kültürünü daha iyi anlamama ve Türkiye’den birçok arkadaş edinmeme yardımcı olacak*

Ö88: *Evet Çünkü insanlara yardım etmeyi ve sorunları kendi açımdan çözmeyi seviyorum ve bu beni mutlu ediyor*

Ö103: *Hayır Çünkü Henüz bu etkinliklerin hiçbirine katılmadım ama katılmayı çok isterim.*

Ö114: *Evet. Türk ya da yabancı eğlenceli ve sosyal aktivitelere katılıyorum ve bunun nedeni çeşitli aktivitelere katılmayı seviyorum.*

Ö117: *Evet Türkiye’de bir dizi kültürel koferansa katıldım ve düğüne katıldım.*

Ö118: Evet Çünkü Yeni kültürler öğrenmek istiyorum. Bu kolay değil ama öğreniyorum ve kurabiliyorum.

Ö139: Hayır Dil becerilerime yeterince güvenmiyorum.

Ö157: Evet Benim için Türklerle daha samimi olmak ve onlardan birçok şey öğrenmek için katılabilirim.

Ö158: Evet katılıyorum ama iletişim kurmaktan biraz çekiniyorum çünkü benim için sadece yetişkinler

Ö169: Evet. Türklerle güzel bir şekilde yaşayabilmek için onların kültürlerini bilmek, sevinçlerini paylaşmak çok önemlidir.

5. Türk kültürüne ait norm ve inançları dikkate alarak uygun iletişim kurabiliyor musunuz?

KİY'in en önemli koşulu tüm kültürlerin norm ve inançlarını hoşgörüyle kabul etmek ve saygı duymaktır. Byram'ın ifade ettiği gibi bir süreliğine inançlarını askıya alma ve diğerinin inançlarını, alışkanlıklarını ve yönelimlerini anlama çabasıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin bu konudaki düşüncelerini ve kültürel kimlik algılarını anlayabilmek için bu son soru yöneltilmiştir.

Tablo 24. Uygun İletişim Temasına İlişkin Bulgular

Olumlu	f	Olumsuz	f
Kültürlere saygı	42	Türk kültürünü bilmeme	21
Uygun iletişim kurma	17	Zamana ihtiyaç duyma	10
Kültürel benzeme	15	Kültürüne bağlı olma	6
İfadelere dikkat etme	12	Kültürel farkın sınırlaması	4
Kabul etme	11		
Türk kültürünü bilme	10		
Uyum	8		
İnsana saygı	2		
Empati	2		
Toplam	119 (74,38%)	Toplam	41 (25,63%)

Tablo 24 incelendiğinde öğrencilerin uygun iletişim temasına ilişkin olumlu ifadelerinin kültürlere saygı (42), uygun iletişim kurma (17), kültürel benzeme (15),

ifadelere dikkat etme (12), kabul etme (11), Türk kültürünü bilme (10), uyum (8), insana saygı (2) ve empati (2) şeklinde sıralandığı görülmüştür. Öğrencilerin olumlu ifadelerine bakıldığında öğrencilerin Türk kültürünü saygıyla kabul ettikleri ve Türk kültürüne karşı olumlu duygular geliştirdikleri söylenebilir. Öğrencilerin uygun iletişim temasına ilişkin olumsuz ifadelerinin Türk kültürünü bilmeme (21), zamana ihtiyaç duyma (10), kültürüne bağlı olma (6), kültürel farkın sınırlaması (4) şeklinde olduğu görülmüştür. Bu ifadeler olumsuz gibi görünse de öğrencilerin öğrenme süreci devam ettiği için bu bakış açısıyla yanıt vermeleri alışıldık bir durumdur. Öte yandan kültürüne bağlı olma ya da kültüründen vazgeçememe durumunun KİY için olumsuz bir algı olduğu söylenebilir. Tablo 24 genel olarak incelendiğinde uygun iletişim temasına ilişkin olumlu ifadelerin yüzde oranı (%74,38) olumsuz ifadelerin yüzde oranından (%25,63) fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin algılarının Türk kültürüne ait norm ve inançları dikkate alarak uygun iletişim kurmalarına olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Öğrencilerin uygun iletişim temasına ilişkin olumlu ve olumsuz ifadelerinin olduğu örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

Ö3: Evet Çünkü bir arada yaşama fikrine saygı duyuyorum ve diğer kültürlerle saygı duyuyorum.

Ö27: Evet, ama biraz zamana ihtiyacım var çünkü bu benim için yeni bir kültür.

Ö41: Evet çünkü hoşlanmadıkları bir kelime söyleyebilirim, bu yüzden dikkatli olmaya çalışıyorum.

Ö55: Evet Çünkü sadece kendi ülkemin kültürünü seviyorum ve iletişim kuramıyorum.

Ö56: Hayır çünkü söylememem gereken her şeyi bilmiyorum

Ö64: Hayır. Çünkü Türk kültürü hakkında pek bilgim yok.

Ö82: Hayır daha fazla zamana ihtiyacım var.

Ö85: Evet Çünkü bu ülke kültürüne duyduğum saygının boyutunu yansıtıyor

Ö115: Evet, çünkü kültüre saygı, iyi bir iletişim ve uyum için çok önemlidir.

Ö123: Hayır çünkü Türkiye’de uzun süre kalmadım ve hâlâ dil eğitimi alıyorum.

Ö131: Evet Çünkü eğer biz aynı dinimizdese ya da farklı dinimizdese bilmek ve bu bizim iletişimimiz etkilenecek. Mesela: ben Türk arkadaşlarım var ve onlarla biz farklı din yani inanç. Ama bu bir engel değil, tam tersi bu biz daha yakın olmak.

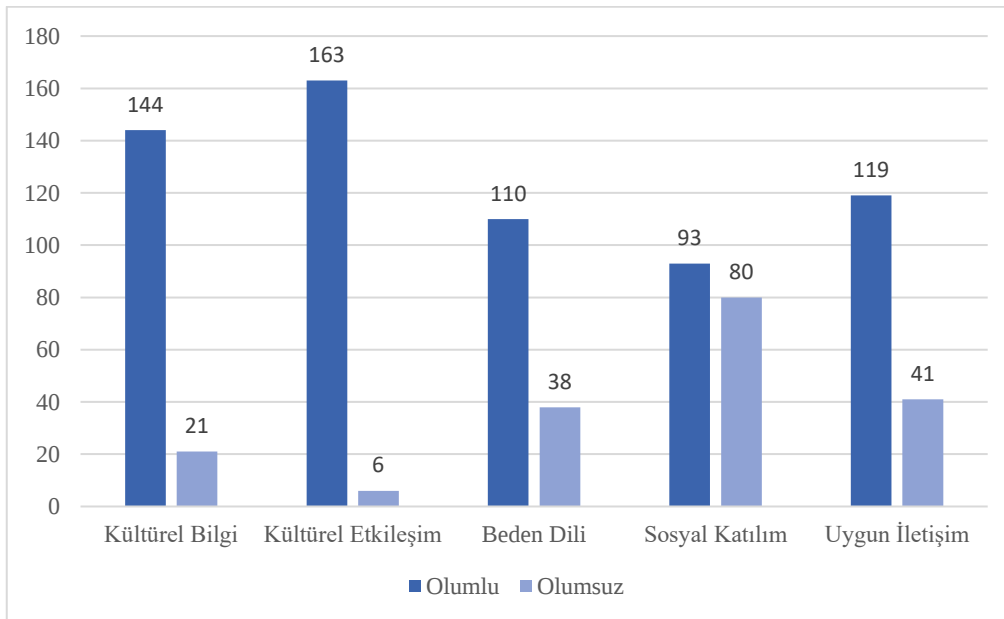
Ö135: Evet çünkü bence kültürlerimize göre herkesin kendi dünya görüşü var ve ona göre bir kültür benimseriz. Bu yüzden benim için bu pek bir problem değil.

Ö140: Evet Türk kültürüyle ilgili bir sorun görmüyorum. Çünkü benim kültürümle Türk kültürü arasında benzerlikler var.

Ö143: Evet Çünkü başkalarının seçimlerine ve inançlarına saygı duymak önemlidir.

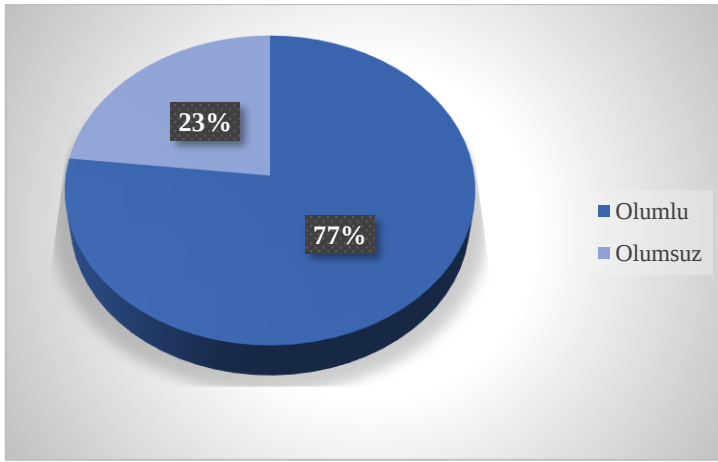
Ö145: Evet Çünkü genel olarak Türk nüfusu da Müslüman ve entegrasyonumu ve Türkçe ile iletişim seviyemi kolaylaştırıyor.

Ö165: Evet bununla bir sorunum yok ve herkesin kültürüne, dinine ve düşüncelerine saygı duyuyorum.



Şekil 15. Kültürel Kimlik Algıları Genel Durum Grafiği

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sorulara verdikleri yanıtlar doğrultusunda kültürel kimlik algılarının genel durumu belirlenmiştir. Şekil 15'e bakıldığında öğrencilerin Türk kültürüyle kendi kültürlerinin benzerliklerini ve farklılıklarını belirleyebilecek kültürel bilgilerinin olduğu, Türkçe konuşarak ve dinleyerek kültürlerarası etkileşime açık oldukları, Türk kültürünün beden dilini kullandıkları ve Türk kültürünün norm ve inançlarını dikkate alarak uygun iletişim kurdukları görülmektedir. Yine Şekil 15'te Türk kültürüne ait sosyal etkinliklere katılma ve katılmama durumlarının neredeyse eşit olduğu görülmektedir.



Şekil 16. Kültürel Kimlik Algıları Genel Dağılım Grafiği

Şekil 16 yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kültürel kimlik algılarının KİY'e olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Olumsuz durumun ise dil ve kültürü öğrenmeye olan algılarıyla ilgili olmadığı düşünülmektedir. Çünkü bu durumun genel nedeni, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin hedef dil ve kültürü yeni öğrenmeye başladıkları için eğitseldir.

KİY ve Kültürel Kimlik Algısı İlişkisine İlişkin Bulgular

AS 4. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kültürlerarası iletişim yeterlikleri ve kültürel kimlik algıları arasında ilişki var mıdır?

Araştırmada kültürel kimlik soruları geliştirilirken “evet ve hayır” değişkenleri eklenmiştir. Bu değişkenlerden elde edilen sonuçlar KİY puanlarının bu değişkenlere göre karşılaştırılmasına imkân vermiştir. Tablo 25 her soru için yapılan t testi sonuçlarının birleşimini içermektedir.

Tablo 25. KİY'in Kültürel Kimlik Algısına İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Ölçek	K. Kimlik Soruları	Değişken	N	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
KİY	Benzerlik ve Farklıları Belirleme	Evet	139	3,63	,471	2,09	178	,038*
		Hayır	41	3,46	,434			
	Kültürel Etkileşimden Mutlu Olma	Evet	173	3,62	,456	3,14	179	,002*
		Hayır	8	3,10	,442			
	Beden Dilini Kullanabilme	Evet	129	3,65	,492	2,38	177	,018*
		Hayır	50	3,46	,375			
	Sosyal Ortamlara Katılım	Evet	89	3,71	,506	3,37	166,5*	<,001*
		Hayır	92	3,48	,396			
	Uygun İletişim Kurma	Evet	138	3,66	,459	3,54	178	<,001*
		Hayır	42	3,38	,433			

*p<0,05, *Sig.<0,05 (varyanslar homojen olmadığı için h₁ satırı alınmıştır).

Benzerlik ve farklılıkları belirleme ortalamalarına bakıldığında benzerlik ve farklılıkları belirleyenlerin ($\bar{X}$ =3,63) benzerlik ve farklılıkları belirleyemeyenlerden ($\bar{X}$ =3,46) KİY düzeyleri daha yüksektir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin benzerlik ve farklılıkları belirleme değişkenine göre KİY'leri anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(178)}=2,09$; $p<,05$). Kültürel etkileşimden mutlu olma ortalamalarına göre kültürel etkileşimden mutlu olanların ($\bar{X}$ =3,62) mutlu olmayanlardan ($\bar{X}$ =3,10) KİY düzeyleri yüksektir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kültürel etkileşimden mutlu olma değişkenine göre KİY'leri anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(179)}=3,14$; $p<,05$). Beden dilini kullanabilme ortalamalarına göre beden dilini kullanabilenlerin ($\bar{X}$ =3,65) beden dilini kullanamayanlardan ($\bar{X}$ =3,46) KİY düzeyleri yüksektir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin beden dilini kullanabilme değişkenine göre KİY'leri anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(177)}=2,38$; $p<,05$). Sosyal ortamlara katılım ortalamalarına göre sosyal ortamlara katılanların ($\bar{X}$ =3,71) sosyal ortamlara katılmayanlardan ($\bar{X}$ =3,48) KİY düzeyleri daha yüksektir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sosyal ortamlara katılım değişkenine göre KİY'leri anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(166,5)}=3,37$; $p<,05$). Uygun iletişim kurma ortalamalarına göre uygun iletişim kurabilenlerin ($\bar{X}$ =3,66) uygun iletişim kuramayanlardan ($\bar{X}$ =3,38) KİY'leri yüksek düzeydedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin uygun iletişim kurma değişkenine göre KİY'leri anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(178)}=3,54$; $p<,05$). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kültürel kimlik algılarının, KİY öz yeterlik düzeyleri üzerinde etkili olduğu ve aralarındaki ilişkinin güçlü olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmanın nicel bulguları ekseninde, ilk olarak TÖMER’e devam eden yabancı öğrencilerin KİY ölçüm sonuçları değerlendirilmiş, öğrencilerin KİY öz yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin KİY beceriler, tutum, farkındalık ve bilgi bileşenlerinde de yüksek düzeyde özyeterlikleri olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin KİY tutumlarının sırasıyla bilgi, beceriler ve farkındalık bileşenlerinden daha yüksek düzeyde olduğu; farkındalık bileşeninin ise diğer bileşenlerden düşük düzeyde olduğu sonucu alınmıştır. KİY ölçeğini uygulayan Kazykhankyzy (2019) ve Gün’ün (2021) araştırmalarında, katılımcıların KİY’lerinin yüksek düzeyde öz yeterlikleri olması bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Nitel bulgular bağlamında ise yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kültürel kimlik algılarının Türk kültürünü öğrenmeleri ve KİY’leri açısından olumlu katkı sağladığı açığa çıkarılmıştır. Araştırmanın nicel ve nitel sonuçlarının birbiriyle tutarlılık gösterdiği görülmüştür.

KİY’in gelişimi, “yabancı dil olarak Türkçe öğrenen her yaş grubundan hedef kitle için önem arz etmektedir” (Melanlıoğlu, 2020). Bu çalışmada öğrencilerin “yaş” değişkeninin farkındalık dışında KİY beceriler, tutum ve bilgi yeterliklerinde anlamlı bir farklılık yarattığı sonucu elde edilmiştir. Yaş değişkeninin neredeyse KİY’in tamamında önemli olduğu söylenebilir. Ancak KİY genelinde anlamlı bir farklılık görülmediği sonucuna varılmıştır. Beceriler, tutum ve bilgi bileşenlerinde 17-20 ve 21-24 yaş gruplarının yeterliklerinin, 25 yaş ve üzeri yaş grubundan anlamlı düzeyde farklı olduğu sonucu alınmıştır. Bu durum erken yaş dönemlerinde merak etme, keşfetme ve tanıma isteklerinin daha fazla olmasıyla ilgili olabilir. Buna karşılık yaş gruplarının farkındalık puanları anlamlı bir farklılık yaratmasa da 25 yaş ve üzeri grubun farkındalıkları diğer gruplardan daha yeterli düzeydedir. Bu durum 25 yaş ve üzerinde olan grubun KİY açısından kendi sınırlılıklarının farkında olduklarını göstermektedir.

Öğrencilerin “cinsiyet” değişkenine göre KİY ve bileşenlerine ilişkin puanlarında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kadın öğrencilerin KİY, beceri, tutum, farkındalık ve bilgi puanları erkek öğrencilere göre daha fazladır. Özellikle tutum ve bilgi bileşenlerinde öz yeterlikleri erkek öğrencilerden oldukça iyi

düzeydedir. Ancak bu istatistiksel anlamlılık üzerinde etkili olmamıştır. Benzer araştırma sonuçları da cinsiyetin KİY için geçerli bir değişken olmadığını göstermiştir (Mirzaei ve Forouzandeh, 2013; Saygılı, 2007; Kazykhankyzy, 2019; Gün, 2021).

Öğrencilerin “dil kuru” değişkeninin KİY ve bileşenlerinde anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. B1 ve B2 kurlarındaki öğrencilerin KİY beceriler, tutum, farkındalık ve bilgi öz yeterlikleri birbirine çok yakındır. Bu kurların öz yeterliklerinin birbirine yakın olması KİY için olağan bir durumdur. Çünkü CEFR (2001)’de bu iki kurun tanımlanmış yeterlik ölçeklerine bakıldığında aralarında çok bir fark olmadığı görülür. Bu nedenle araştırmada kur değişkeni etkisiz kalmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin “bildikleri yabancı dil sayısı” değişkeninde KİY ve bileşenlerinin gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber KİY ve beceriler, tutum, bilgi bileşenlerinde üç yabancı dil bilenlerin öz yeterliklerinin diğer gruplardan daha yüksek olduğu görülürken dört yabancı dil bilenlerin farkındalık bileşeninde yüksek düzeyde öz yeterlik gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ışığında, Türkçe öğrenenlerin bildikleri dil sayısı değişkeninin KİY için geçerli bir değişken olmadığı anlaşılmıştır. Saygılı (2017) araştırmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yabancı dil bilmelerinin kültürlerarası duyarlılıkları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını tespit etmiştir.

Hişmanoğlu (2011) üniversitede yabancı dil öğrencileriyle yaptığı araştırmasında dil yeterliği, örgün eğitim ve yurt dışı deneyiminin KİY edinimi üzerinde etkisini incelemiştir. Öğrencilerin farklı iletişim durumlarını yorumlamalarını isteyerek topladığı verilerden dil yeterliğinin, örgün eğitimin ve yurt dışı deneyiminin KİY becerileri üzerinde etkili olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmada da öğrencilerin “Türkiye’den başka bir ülkede bulunma” değişkenine göre KİY becerilerinde anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ancak KİY ve diğer bileşenlerinde anlamlı bir farklılık göstermediği için bu deneyimin KİY için etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye’den başka bir ülkede bulunma deneyimi olanların KİY ve beceriler, tutum, bilgi bileşenlerinde öz yeterliklerinin yüksek olduğu; farkındalık bileşeninde ise deneyimi olmayanların öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Fantini’nin (2021) takip ettiği, Uluslararası Yaşamda Deney Federasyonunun (The Federation of The Experiment in International Living) yürüttüğü araştırmada sekiz ülkeden katılımcı 43

ülkede kültürlerarası konaklamalar yapmışlar ve bu deneyimleriyle ilgili görüş bildirmişlerdir. On yıl süren araştırmanın sonunda tüm grupları temsil eden evrensel bulgulara, bu deneyimi yaşayan katılımcılar başka bir dili konuşmayı ve başka bir kültüre uyumu öğrendiklerini açıklamışlardır.

Öğrencilerin “farklı kültürlerden arkadaşları olma” değişkenine göre KİY ve bileşenlerinin tamamında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Farklı kültürlerden arkadaşları olma ya da olmama durumunun öğrencilerin KİY’leri üzerinde bir etkisi olmadığı sonucu kabul edilmiştir. Bununla birlikte farklı kültürlerden arkadaşları olanların KİY, beceriler ve farkındalık öz yeterlikleri daha yüksektir. Farklı kültürlerden arkadaşları olanlarla olmayanların bilgi öz yeterlikleri yakınen tutum öz yeterlikleri eşittir. Gün’ün (2021) araştırmasında, KİY eğitimi öncesinde yabancı arkadaş olma değişkeninin KİY ve bileşenleri üzerinde bir etkisi olmadığı görülürken eğitim sonrasında, farkındalık bileşeninde anlamlı bir farklılık yarattığı görülmüştür.

Savignon (2001) iletişimsel yeterliği kazandırmak için sistematik saha deneyimlerinin dersin çekirdeği haline getirilebileceğini belirtmiştir. Bu araştırmanın sonucu bu düşüncüyü kanıtlar niteliktedir. “TÖMER dışında şehir halkıyla Türkçe konuşma” değişkenine göre öğrencilerin KİY’leri anlamlı bir farklılık göstermiştir. Yine KİY becerilerinde de farkın anlamlı olduğu ancak diğer bileşenlerde farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. KİY genelinde anlamlı bir farklılık gösterdiği için bu değişkenin KİY için geçerli olduğu kabul edilmiştir. Ayrıca TÖMER dışında şehir halkıyla Türkçe konuşan öğrencilerin KİY ve bileşenlerinde öz yeterliklerinin daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar benzer araştırmaların sonuçlarıyla tutarlıdır. Örneğin Padua ve Gonzalez Smith (2020) araştırmalarında, bir saha deneyimi olan kültürel simülasyonun katılımcıların bilgi, birikim ve varlık konularında KİY’lerini olumlu etkilediğini belirlemişlerdir. Öğrenci profili anketinde öğrenciler, TÖMER dışında Türkçe konuştukları mekanlara markette, yurttta ve sokakta örneklerini vermişlerdir. Bu deneyimler, nicel bulgularla tutarlıdır ve tamamlayıcı niteliktedir. Ayrıca nitel sonuçlarda Türkçe konuşmaya olan algıları, sosyal katılım temasında iletişim isteklerinin olumlu olması bu durumla örtüşmektedir.

Mirzaei ve Forouzandeh (2013) yüksek düzeyde KİY’e sahip olan yabancı dil öğrenenlerinin diğer grupların üyeleriyle veya başka dilleri konuşanlarla sosyal

etkileşime girme konusunda daha fazla merak ve istek gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bu araştırmada da “Türk arkadaşları olma” değişkenine göre öğrencilerin farkındalıkları dışında becerileri, tutumları, bilgileri ve KİY’leri anlamlı bir farklılık göstermiştir. Türk arkadaşları olan öğrencilerin KİY, beceriler, tutum, farkındalık ve bilgi öz yeterliklerinin, Türk arkadaşları olmayanlardan oldukça yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Özellikle KİY tutumları ve bilgileri üzerinde önemli etkisi olduğu tespit edilmiştir. Rodríguez-Tamayo ve Tenjo-Macias (2019) da araştırmalarında çift dil öğrenen çocukların kültürel çeşitliliği fark ettiklerini, öğrendikleri dillerle bütünleştiklerini, kültürlerini öğrenerek onlarla etkileşime girdiklerini belirlemişlerdir.

“Türkiye’nin farklı şehirlerinde bulunma” değişkeni öğrencilerin KİY ve bileşenleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Türkiye’nin farklı şehirlerinde bulunanların KİY’leri, becerileri, farkındalıkları, bilgileri daha iyi olduğu halde KİY tutumlarının Türkiye’nin farklı şehirlerinde bulunmayanlara yakın olduğu görülmüştür. İki grup arasındaki farkın en çok bilgi bileşeninde olduğu tespit edilmiştir. Böyle bir deneyim Türkçe öğrenen öğrencilerin bu şehirlerdeki sosyal ve kültürel etkinliklere katılmaları, Türk dilinin ve kültürünün zenginliğini görmeleri ve tanımaları, KİY bilgilerine katkı sağlamış olabileceği düşünülmektedir. Ancak bu deneyimi yaşayan öğrencilerin sayısı oldukça fazla olmasına rağmen bu değişkenin KİY üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çopur (2021), yabancı dil öğretmenleriyle yaptığı araştırmasında kültürlerarası vatandaş yetiştirmek için öğretmenlerin kültürlerarası vatandaş olması, eleştirel farkındalık göstermesi ve KİY’i geliştirmesinin ön koşul olduğu çıkarımında bulunmuştur. Ayrıca kültürlerarası vatandaşlık hem K-12 eğitiminin hem de öğretmen eğitiminin amacı olması gerektiğine dikkat çekmiştir. Ancak bu araştırmada “vatandaşlık” değişkenine göre öğrencilerin KİY ve bileşenlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte araştırmanın tanımlayıcı sonuçlarında kendilerini küresel vatandaşım diye tanımlayanların KİY’leri, becerileri ve tutumları daha iyi düzeydeyken kendi ülkemin vatandaşım şeklinde tanımlayanların farkındalıkları ve bilgileri daha iyi düzeydedir. Sonuç olarak bu araştırmada “vatandaşlık” algısının KİY ve bileşenleri için etkili bir değişken olmadığı tespit edilmiştir. Gün (2021) de çalışmasında KİY eğitimi öncesinde ve sonrasında aldığı

sonuçlarda, algılanan vatandaşlık değişkeninin, KİY ve bileşenleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını belirlemiştir.

Araştırmanın nitel sonuçlarında, öğrencilerin önemli bir kısmının Türk kültürü ve kendi kültürü arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları belirleyebilecek kültürel bilgiye sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuç, KİY’in tanımlayıcı bulgularında öğrencilerin öz yeterliklerinin en yüksek düzeyde olduğu, “Kendi kültürüm ve diğer kültürler arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri belirleyebilirim” ifadesiyle tutarlılık göstermiştir. Bu temada öğrencilerin en çok “Değer, inanç ve davranışlar” üzerinden benzerlikleri ve farklılıkları belirledikleri görülmüştür. Özellikle Müslüman ülkelerden gelen öğrencilerin ortak kültürel miras, din ve tarih argümanlarıyla açıklamaları bu konuda bilgi hazinelerinin zengin olmasıyla ilintilidir. Benzer bir araştırmada Alyılmaz ve Er (2018) dil öğrencilerinin kültürün çeşitli boyutlarına ilişkin farkındalıklarını incelemişler, öğrencilerin Türk kültürüne yönelik farkındalıklarının yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Ramos’a (2019, s. 93) göre yabancı dil öğrenenlerin kendi kültürlerine ait kültürel, etnik veya dilsel değerleri ön planda tutmaları ve öğrenmek istedikleri yabancı dilin kültürüne önem vermeleri durumunda başarılı ve başarılı olma olasılıkları daha yüksek olacaktır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin günlük yaşam, değer, inanç ve davranışlar temelinde Türk kültürü ve kendi kültürlerini karşılaştırdığı, benzer sonuçlar alınan çalışmalar bulunmaktadır (Örneğin Şentürk Kara ve Tunçbilek, 2018; Açıkgöz, 2019, s.73; Koparan ve Canbulat, 2020).

Melanlıoğlu’na (2013, s. 131) göre kültürlerarası etkileşime istekli olan öğrencinin, kendi kültürüne veya başka kültürlerle eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşabileceği; kaynak ve öğrendiği kültüre yönelik bir farkındalık geliştirebileceği söylenebilir (akt. Melanlıoğlu, 2020). Bununla birlikte tutarlı bir etkileşim yoluyla farklı kültürel kökenden gelen insanlarla ilişki kurma yeteneği, dil sınıflarındaki kültürlerarası yeterliğin derinliğini artırır (Markilolo, 2021, s. 86). Bu araştırmada bu düşünceleri güçlendirecek sonuçlar alınmıştır.

Öğrencilerin Türkçe konuşarak ve dinleyerek çeşitli kültürden gelen insanlarla etkileşim halinde olmaktan mutlu oldukları görülmüştür. Bu duruma göre öğrencilerin Türkçe konuşmaya ve Türkçe konuşarak ve dinleyerek kültürlerarası etkileşim kurmaya yönelik algılarının olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tema bağlamında

“farklı kültürleri tanıma ve öğrenme” öğrenciler tarafından en çok tekrar edilen ifade olmuştur. Bu ifade öğrencilerin kültürlerarası etkileşime olan olumlu algılarını yansıtmıştır. Çünkü öğrenciler KİY’in bileşenleri içerisinde en yüksek puanı tutum bileşeninde almışlardır. Öğrencilerin “Türkçeyi daha iyi konuşma, kültürlerle bütünleşme, dil öğrenmenin önemini bilme ve Türkçe konuşmayı sevme” ifadelerinin sıklık derecelerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum öğrencilerin Türkçe konuşmaya olan algılarının olumlu olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu sonuçlar, KİY tutumları için önemlidir ve nicel bulgularla tutarlılık göstermiştir. Pullen (2011, s.110), tez araştırmasında öğrencilerin birçoğunun anadil benzeri telaffuzu ideal olarak gördüklerini ve bunu kültürel kimliklerine yönelik bir tehdit olarak algılamadıklarını ortaya koymuştur. Boylu ve Işık (2017), olgubilim çalışmalarında öğrencilerin Türkçeye yönelik algılarının olumlu yönde olduğu değerlendirmesini yapmışlardır. Güner ve Kartal’ın (2021) araştırmalarında belirledikleri Türkçeyi daha iyi konuşmak, farklı bir dil öğrenme isteği, kültürel birikim edinme isteği, Türkçeyi sevme ve Türk kültürüne yakınlık hissetme ifadeleri bu çalışmada bulunan ifadelerle benzerlik göstermiştir.

Öğrencilerin büyük bir kısmının Türk kültürünü öğrendikten sonra iletişim sırasında beden dillerini rahat kullanabildikleri, buna karşılık az sayıda öğrencinin kullanamadıkları tespit edilmiştir. Olumlu ifadelerde sıklık derecesi en yüksek ifade “uygun beden dilini bilme”, olumsuz ifade ise “beden dilini bilmeme” olmuştur. Bu sonuca göre, öğrencilerin beden dilini kullanmaya yönelik kültürel kimlik algılarının KİY açısından olumlu olduğu kabul edilmiştir. Nitel araştırmanın bu sonucu KİY beceriler bileşeninin sonucunu desteklemektedir. Çünkü beden dili KİY’in bir parçasıdır, yabancı dil öğrenenlerin bu konuda yeterlik kazanması KİY’i olumlu etkilemektedir. Kültürlerarası beden dili farklılıklarını bilme, dil öğrencisini öğreneceği yeni bir dilde güçlü olmasını sağlar ve o dilin kültürünü anlamasını, o dile can veren insanları tanımasını kolaylaştırır (Gün ve Yurtcu, 2022). Kültürlerarası iletişim yeterliği ve yabancı dil öğretiminde beden dilinin öneminin örneklerle ele alındığı birçok araştırma yapılmıştır (Örneğin Erişkon Cangil, 2004; Koutlaki ve Eslami, 2018).

Öğrencilerin yarısından biraz fazlasının Türk kültürüne ait sosyal etkinliklere ve eğlence ortamlarına katıldıkları ve bu ortamlarda iletişim kurabildikleri, öğrencilerin yarıya yakınının ise bu ortamlara katılmadıkları ve iletişim kuramadıkları belirlenmiştir.

Öğrencilerin sıklıkları en fazla olan olumlu ifadeleri “iletişimi kolay bulma, Türk kültürünü tanıma, deneyim edinme ve sosyal etkinlikleri sevme” olmuştur. Buna karşılık “henüz fırsat bulamama, dil yetersizliği, iletişimi zor bulma ve deneyimi olmama” en çok tekrar ettikleri olumsuz ifadelerdir. Bu temanın olumlu ifadeleri KİY’in beceriler ve tutum bileşenlerine karşılık gelmektedir. Olumsuz ifadeleri ise, farkındalık bileşeninde karşılık bulmaktadır. Aslında bu durum olumsuz görünse de eleştirel farkındalıkları açısından olumlu olduğu söylenebilir. Bu bağlamda genel sonuca bakıldığında nitel bulgular nicel bulgularla tutarlılık göstermektedir. Öğrencilerin yarısının Türk kültürüyle sosyal katılım yoluyla iletişim kurabilme becerilerine sahip oldukları ve bu duruma karşı olumlu tutum geliştirdikleri düşünülmektedir. Benzer bir araştırmada Açıkgöz (2019, s. 72) de Türk kültürünün çeşitli unsurlarına, Türk halkının özelliklerine ve Türk diline yönelik öğrenci görüşlerinin olumlu olduğunu belirlemiştir.

Uygun iletişim temasında öğrencilerin Türk kültürünün norm ve inançlarını dikkate alarak uygun iletişim kurabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, nicel bulgularda KİY beceriler bileşeni ve KİY bilgi bileşenlerinde katılımcıların yüksek düzeyde öz yeterlik göstermeleriyle tutarlılık göstermiştir. Öğrenci ifadelerinde, sıklık derecesi en yüksek olan ifade “kültürlere saygı” olmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin küçük bir oranının uygun iletişim kuramadığı görülmüştür. Öğrencilerin en sık tekrarladığı olumsuz ifade “Türk kültürünü bilmeme” olmuştur. Bu durum etkili ve uygun bir kültürlerarası iletişim süreci gerçekleştirmek için hedef dilin sadece kelime hazinesini ve gramerini bilmenin yeterli olmadığını kanıtlamıştır. Çünkü yabancı dil gerçek yaşamdan izole edilerek öğretilemez. Her dilin sosyal ve inanç sınırları vardır (Hassan, 2014). Kültürlerarası iletişimin temelinde bu sınırlara dayanan uyum ve çatışma bulunur. Çünkü iki farklı kültürün karşılaşması sonucunda yaşanan karmaşık düzen dengeye kavuşuncaya kadar kültür çatışması yaşanır. Öğrencilerin ifadelerinin geneli diğer kültüre “uyum sağlama” çabası barındırmaktadır. Borazanoğlu ve Varışoğlu (2023) da yabancı öğrencilerin kültür çatışması durumunda uyum ve kaçınma stratejileri belirlemeleri üzerine yaptıkları araştırmalarında yabancı öğrencilerin çatışma durumunda çözümü uyumdan yana kullandıklarını belirlemişlerdir. Başka bir araştırmada ise Güneş ve Mede (2021) katılımcı öğrenenlerin farklı kültürlerden bireylerle etkileşimde bulunmalarına rağmen bazı kültürlerin değer ve inançlarını

öğrenmeye açık olmadıklarını tespit etmişlerdir. Bu araştırmada da bu duruma benzer öğrenci ifadelerine rastlanmıştır.

Araştırmanın son nicel bulgularına göre öğrencilerin KİY ortalamaları her bir kültürel kimlik sorusuna göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Yine her soruya olumlu yanıt veren öğrencilerin KİY'lerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucu alınmıştır. Türk kültürüne ait sosyal etkinliklere ve eğlence ortamlarına katılan ve bu ortamlarda iletişim kurabilen öğrencilerin en yüksek KİY'e sahip oldukları tespit edilmiştir. Bulgular ışığında, kültürel kimlik algısının KİY'in bir alt dinamiğini oluşturduğu düşüncesinin bu araştırmayla bir kez daha kanıtlandığı söylenebilir.



BÖLÜM VI

ÖNERİLER

Bu araştırma TÖMER’de öğrenimine devam eden yabancı dil öğrencilerinin KİY’lerini belirlemek ve onun bir uzantısı olan kültürel kimlik algılarını açığa çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel ve nitel sonuçlarına dayanarak şu evrensel çıkarımlarda bulunmak mümkündür. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin KİY’de yüksek düzeyde öz yeterlikleri olduğu belirlenmiştir. Kültürel kimlik algılarının ise KİY için olumlu olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu araştırmanın sınırlılıkları ve sonuçları bağlamında gelecekte yapılacak benzer araştırmalara şu öneriler sunulmuştur:

1. Bu çalışmada KİY’in yabancı dil öğretimi ve öğrenimi açısından önemini kanıtlayan bulgular elde edilmiştir. KİY’in yabancı dil olarak Türkçenin öğretimiyle bütünleştirildiği, pedagojik araştırmalara daha fazla önem verilebilir.
2. Bu araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin KİY’leri ve kültürel kimlik algılarını belirlemek amacıyla karma bir araştırma yöntemi olan çeşitleme deseniyle kurgulanmıştır. İleride gerçekleştirilecek araştırmalarda konuyla ilgili deneysel çalışmalar yapılabilir.
3. Bu araştırmanın örneklem grubu TOGÜ, TÖMER’de öğrenim gören B1 ve B2 kuru öğrencileriyle sınırlandırılmıştır. Türkiye’deki üniversitelerin çeşitli Türkçe öğretim merkezlerinde öğrenimine devam eden daha geniş örneklem gruplarının KİY’leri ölçülebilir.
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kültürel kimlik algılarının KİY’in gelişimi ve oluşumu açısından önemli bir etkisi vardır. Bu çalışmada kültürel kimlik algılarının KİY açısından olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir. Yeni araştırmalarda yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kültürel kimlik algılarını belirlemeye yönelik çeşitli çalışmalar yapılabilir.
5. Bu araştırmanın konusuyla ilgili yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında yeterli çalışma yapılmadığı, mevcut çalışmalarında nitel olduğu ve daha çok ders materyallerinin incelendiği görülmüştür. KİY’in uygulamaya dönük yapısı çalışmaların daha çok nicel ve nitel karma yöntemlerle yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle örgün eğitim ortamlarında süreç odaklı çalışmaların yapılması daha iyi olabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, N. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarası duyarlılığın gelişiminde dramanın rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Adler, P. (1998). Beyond cultural identity: Reflections on multiculturalism. *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*, 225-245.
- Adler, N. J. & Gundersen, A. (2001). *International dimensions of organizational behavior* (p. 398). Cincinnati, OH: South-Western.
- Aksan, D. (1982). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dil bilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT journal*, 56 (1), 57-64.
- Alyılmaz, C. ve Er, O. (2018). İkinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk kültürüne yönelik farkındalıklarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 1269-1285.
- Asutay, H. (2007). *Dil, kültür ve eğitim*. Ankara: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Bacanlı, H. (2017). *Eğitim psikolojisi* (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford university press.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests* (Vol. 1). Oxford University Press.
- Baker, W. (2022). *Intercultural and transcultural awareness in language teaching*. Cambridge University Press.
- Bakhtin, M. M. (2021). *Söylem türleri ve başka yazılar* (çev. O. N. Çiftçi). İstanbul: Metis Yayınları (Orijinal eserin yayın tarihi 1986).
- Bennett, J. M. & Bennett, M. J. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. In D. Landis, J. Bennett,

- M. Bennett (Eds), *The handbook of intercultural training* (Third Edition). Thousand Oaks, CA: Sage (pp. 147-165).
- Benett, J. M. (2009). Cultivating intercultural competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, 121-140.
- Bennett, M. J. (2009). Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the Intercultural Education double supplement. *Intercultural education*, 20 (sup1), S1-S13. DOI: 10.1080/14675980903370763.
- Bitirim Okmeydan, S. (2020). Kültürlerarası iletişim alanındaki eğilimler: ‘Kültürlerarası iletişim’ başlıklı lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *TRT Akademi*, 5(10), 578-611.
- Boas, F. (1911). *Introduction, handbook of american indian languages*. Bureau of American Ethnology Bulletin 40. Washington, D.C.: Smithsonian Institution.
- Borazanoğlu, T. ve Varışoğlu, B. (2023). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin kültürel uyumsuzluk sürecinde kullandıkları uyum ve kaçınma stratejileri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 68-88. DOI: 10.29000/rumelide.1405706.
- Borghetti, C. (2019). Interculturality as collaborative identity management in language education. *Intercultural Communication Education*, 2 (1), 20-38. <https://dx.doi.org/10.29140/ice.v2n1.101>
- Boylu, E. ve Işık, Ö. F. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçeye yönelik algılarının metaforlar aracılığı ile belirlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5 (3), 450-471.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, S., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (30. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence (Multilingual Matters)*. Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, Council of Europe.
- Byram, M. (2008). Intercultural citizenship and foreign language education. *Recuperado el*, 20, 122-132.
- Byram, M. (2009). The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. In D. K. Deardorff (Ed.) *The SAGE handbook of intercultural competence*, 321-332.
- Byram, M. (2013). Language teaching and its contexts. *Iranian journal of language teaching research*, 1(1), 1-26.
- Byram, M. & Masuhara, H. (2013). Intercultural competence. In B. Tomlinson (Ed.) *Applied Linguistics and Materials Development*, 143-156.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.
- Canbulat, M. ve Koparan, B. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk kültür öğelerinin aktarımına yönelik bir durum çalışması. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 5(2), 40-57.
- Cangil, B. E. (2004). Beden dili ve kültürlerarası iletişim. *HAYEF Journal of Education*, 1(2), 69-78.
- Castells, M. (2009). *Communication power*. Oxford University Press.
- Cazden, C. B. (1996). Communicative Competence, 1966-1996. *Educational Resources Information Center (ERIC)*.
- Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. *Intercultural language use and language learning*, 41-57.

- Chen, G. M. (2009). On identity: An alternative view. *China Media Research*, vol. 5, no. 4, pp. 109-118. <http://www.wwdw.chinamediaresearch.net/index.php/back-issues?id=4> adresinden alınmıştır.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press: Cambridge.
- Chomsky, N. (1968). *Language and mind*. Harcourt Brace & World, Inc.: New York.
- Clarke, S. (2008). Culture and identity. *The SAGE handbook of cultural analysis*, 510-529.
- Côté, J. E. (1996). Sociological perspectives on identity formation: The culture-identity link and identity capital. *Journal of adolescence*, 19(5), 417-428.
- Collier, M. J. (1989). Cultural and intercultural communication competence: Current approaches and directions for future research. *International Journal of Intercultural Relations*, 13(3), 287-302.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (çev. A. Avcu ve arkadaşları). EDAM: İstanbul. (Orijinal eserin yayın tarihi: 2012).
- Crystal, D. (2015). *Dillerin katli* (çev. G. Cansız). İstanbul: Profil Yayıncılık.
- Çakır, M. H. (2021). *Kültürel etkileşim bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ana dilinin etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- D-AOBM (2021). *Tamamlayıcı cilt*.
http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf
(Erişim: Aralık, 2022. Şubat, 2023. 2 Aralık 2023, 4 Şubat 2024).
- Deardorff, D. K. (2004). *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at universities of higher education in the United States*. Unpublished doctoral dissertation. North Carolina State University, Raleigh. <https://repository.lib.ncsu.edu> adresinden alınmıştır.

- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of studies in international education*, 10(3), 241-266.
- Deardorff, D. K. (2009). Synthesizing conceptualizations of intercultural competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence*, 264-269.
- Darvin, R. & Norton, B. (2016). Investment and language learning in the 21 st century. *Langage & société*, (3), 19-38.
- Dasli, M. & Simpson, A. (2023). Introducing intercultural communication pedagogy and the question of the other, *Pedagogy, Culture & Society*, 31(2), 221-235. DOI: 10.1080/14681366.2022.2164339.
- Dündar, S. A. (2021) *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarası yaklaşıma dayalı edebî metin kullanımı: C1 seviyesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Eagleton, T. (2000). *The idea of culture*. Oxford, Blackwell Publishing
- Eco, U. (2017). *Avrupa kültüründe kusursuz dil arayışı* (çev. K. Atakay). İstanbul: Literatür Yayıncılık. (Orijinal eserin yayın tarihi 1993).
- Er, M. (2021). *Yabancılar Türkçe öğretiminde kültürlerarası iletişim ve mikro saldırganlık*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ergin, M. (2009). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Ergün, N. (2020). Kimlik gelişimi: Anlatı kimliği ve kuşaklararası anlatı kimliği. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 12(4):455-475. doi: 10.18863/pgy.676439.
- Eroğlu, E. ve Yüksel, A. H. (2013) “*Etkili iletişim teknikleri*”, T.C. Anadolu Üniversitesi. <https://ets.anadolu.edu.tr/storage/nfs/ILT184U/ebook/ILT184U-13V3S1-8-0-1-SV1-ebook.pdf> (Erişim: Aralık, 2022. Mart, 2023).

- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Key competences for lifelong learning, Publications Office (2019) <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540> (Erişim: 10 Aralık 2023).
- Evanoff, R. (2010). A communicative approach to intercultural dialogue on ethics. In L. A. Samovar, R. E. Porter, E. R. McDaniel (Ed.), *Intercultural Communication: A Reader*. (pp.473-476) Wadsworth, Cengage Learning. Boston, USA.
- Fantini, A. E. (2000). A central concern: Developing intercultural competence. *SIT Occasional Paper Series*, 1, 25-42.
- Fantini, A. E. (2009). Assessing intercultural competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence*, 456, 476.
- Fantini, A. E. (2020). Reconceptualizing intercultural communicative competence: A multinational perspective. *Research in Comparative and International Education*, 15(1), 52-61.
- Fantini, A. E. (2021). Intercultural communicative competence: A necessary ability for all. digitalcollections.sit.edu adresinden alınmıştır.
- Ferri, G. (2016). Intercultural competence and the promise of understanding. Fred Dervin & Zehavit Gross (Eds.), *Intercultural competence in education: Alternative approaches for different times*, 97-120.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE.
- Foucault, M. (2020). *Büyük yabancı: dil, delilik ve edebiyat üstüne konuşmalar* (çev. S. Kılıç). İstanbul: Metis Yayınları.
- Galante, A. (2015). Intercultural communicative competence in English language teaching: Towards validation of student identity. *BELT-Brazilian English Language Teaching Journal*, 6(1), 29-39.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson.
- Göçer, A. (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili*, 729, 50-57.

- Gökalp Z. (1976), *Türkçülüğün esasları*, Haz. Mehmet Kaplan, MEB Yayınları: İstanbul.
- Gudykunst, W. B. & Hammer, M. R. (1984). Dimensions of intercultural effectiveness: Culture specific or culture general?. *International journal of intercultural relations*, 8(1), 1-10.
- Gudykunst, W. B. & Kim, Y. Y. (Eds.). (1992). *Readings on communicating with strangers: An approach to intercultural communication*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Gün, S. (2021). *Intercultural communication and cultural identity: the perceptions and experiences of learners of English as an international language*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Gün, M. ve Yurtcu, A. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürün sessiz bir göstergesi: beden dili. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 943-968.
- Gündoğdu, İ. (2019). *Kültürler arası iletişim yaklaşımı açısından Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki deyimler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Güner, F. ve Kartal, E. (2021). Fransa'daki üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme nedenleri. *Litera*, 31(1), 371-394. <https://doi.org/10.26650/LITERA2020-811936>.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, G. & Mede, M. (2019). Integration of intercultural communicative competence (ICC) in an EFL course: Perceptions of students and teachers, *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 20(2), 352-363. DOI: 10.17679/inuefd.445793.
- Güvenç, B. (1979). *İnsan ve kültür* (3. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning* (Vol. 42). London: Edward Arnold.
- Hall, E. T. (1959). *The silent language*. Garden City, NY: Anchor Books.
- Hall, E.T. (1990). *The hidden dimension*. Doubleday, Garden City, N.Y.: Anchor Books, (First Published: 1966).
- Hall, S. (2015). Cultural identity and diaspora. In *Colonial discourse and post-colonial theory* (392-403). Routledge, (First Published 1994).
- Hassan, Z. M. (2014). Language contextualisation and culture. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 136, 31–35. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.282>.
- Hişmanoglu, M. (2011). An investigation of ELT students' intercultural communicative competence in relation to linguistic proficiency, overseas experience and formal instruction. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(6), 805-817.
- House, (2008). What is an 'intercultural speaker?' in soler, E. A., & Jordà, M. P. S. (Eds.), *Intercultural language use and language learning*, (7-21). The Netherlands: Springer.
- Hudson, R. A. (2001). *Sociolinguistics* (Second edition). Cambridge University Press: London.
- Hymes, D. H. (1972) "On communicative competence" In: J.B. Pride and J. Holmes (ed.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Hoff, H. E. (2014). A critical discussion of Byram's model of intercultural communicative competence in the light of bildung theories. *Intercultural Education*, 25(6), 508-517, DOI: 10.1080/14675986.2014.992112.
- Hoff, H. E. (2020). The evolution of intercultural communicative competence: Conceptualisations, critiques and consequences for 21st century classroom practice. *Intercultural Communication Education*, 3(2), 55-74.
- Işık, M. (2012). *Kitle iletişim teorilerine giriş*. Eğitim Yayınevi.

- Izmaylova, A. (2022). Assessing intercultural learning in virtual exchange. In A. Czura & M. Dooly (Eds), *Assessing virtual exchange in foreign language courses at tertiary level* (135-146).
- İlgün, K. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kültürlerarası yaklaşım modeliyle konuşma becerisinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kaplan, M. (1983). *Kültür ve dil* (2.Baskı). İstanbul: Dergâh yayınları.
- Karabulut, E. Z. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yeni başlayanlar için hazırlanmış ders kitaplarının kültürlerarası iletişim ve anlayış bağlamında incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Kara Şentürk, E. ve Tunçbilek, A. (2018). Kültürlerarası iletişim bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçeye ve Türk kültürüne bakışı. *İnönü Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi (İNİF E-Dergi)*, 3(1), 37-52.
- Kazykhankyzy, L. (2019). *The predictors of intercultural communicative competence in Turkish and Kazakh settings: academic self-concept and L2 motivational self system*. Unpublished doctoral thesis. Hacettepe University, Ankara.
- Kim, Y. Y. (2007). Ideology, identity, and intercultural communication: an analysis of differing academic conceptions of cultural identity. *Journal of intercultural communication research*, 36(3), 237-253.
- Kim, Y. Y. (2009). The identity factor in intercultural competence. In D. K. Deardorff (Ed.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, 55-65.
- Kim, Y. Y. (2010). Globalization and intercultural personhood. Larry A. Samovar, Richard E. Porter, Edwin R. McDaniel (Eds.), *Enhance your intercultural communication learning experience!*, 83-93.
- Koutlaki, S. A. & Eslami, Z. R. (2018). Critical intercultural communication education: Cultural analysis and pedagogical applications. *Intercultural Communication Education*, 1(3), 100-109.

- Kramersch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Kramersch, C. (1998). *Language and culture*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Kramersch, C. (2011). Language, culture and identity: Language and culture. J. Simpson (Ed.), *The Routledge handbook of applied linguistics*. Taylor & Francis.
- Kramersch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78.
- Kramersch, C. (2014a). Language and culture. *AILA review*, 27(1), 30-55.
- Kramersch, C. (2014b). Language and culture in second language learning. *From: The Routledge Handbook of Language and Culture* Routledge. <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315793993.ch27>
- Kramersch, C. & Zhu Hua (2016). Language, culture and language teaching. In G. Hall (Ed.), *Routledge Handbook of English Language Teaching* (38-50). London: Routledge.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kroeber, A. L. & Kluckhohn, C. (1952) *Culture: a critical review of concepts and definitions*. Peabody Museum, Cambridge, MA, 181.
- Kuo, M. -M. & Lai, C. -C. (2006). Linguistics across cultures: the impact of culture on second language learning. *Journal of Foreign Language Instruction*, 1(1).
- Kupka, B., Everett, A. & Wildermuth, S. (2007). The rainbow model of intercultural communication competence: A review and extension of existing research. *Intercultural Communication Studies*, 16(2), 18.
- Kültür Kavramı ve Teorileri. (2017). Kültürün buzdağı modeli. <https://docplayer.biz.tr/47323672-Kultur-kavrami-ve-teorileri.html> adresinden alınmıştır.

- MacDonald, M. N. & O'Regan, J. P. (2013). The ethics of intercultural communication. *Educational Philosophy and Theory*, 45(10), 1005-1017.
- Malinovski, B. (1992). *Bilimsel bir kültür teorisi* (çev. S. Özkal). İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Markilolo, C. E. (2021). *EFL teachers' beliefs and perceptions on intercultural communicative competence and their related classroom practices*. Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of personality and social psychology*, 3(5), 551.
- MEB (2006) *İlköğretim Türkçe dersi (6,7,8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2019) Türkçe dersi öğretim programı pdf. mufredat.meb.gov.tr (Erişim: 4 Kasım 2023).
- Melanlıoğlu, D. (2020). Kardeş veya yük: mülteci çocuk kahramanların bakış açısıyla kültürlerarası etkileşim. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 95-115. DOI:10.29000/rumelide.791102.
- Meriç, C. (1986). *Kültürden irfana*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Mirzaei, A. & Forouzandeh, F. (2013). Relationship between intercultural communicative competence and L2 learning motivation of Iranian EFL learners. *Journal of Intercultural Communication Research*, 42(3), 300-318.
- Neuner, G. (2003). Socio-cultural interim worlds in foreign language teaching and learning. In M. Byram (Ed.), *Intercultural competence*, 15-62.
- Nişanyan (2002) <https://www.nisanyansozluk.com/kelime> (Erişim: Kasım, 2022).
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Longman Publishing Group.

- Norton, B. & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language teaching*, 44(4), 412-446. doi:10.1017/S0261444811000309.
- Norton, B. (2013). Identity, literacy, and English language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(2), 85-98.
- Orsini-Jones, M. & Lee, F. (2018). Intercultural Communicative Competence (ICC) Revisited. *Intercultural communicative competence for global citizenship*, (7-23). https://doi.org/10.1057/978-1-137-58103-7_2.
- Oskay, Ü. (1999). *İletişimin ABC'si*. İstanbul: Der Yayınları.
- Oxford learners dictionaries (2022). Kültür tanımı. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition> (Erişim: Kasım, 2022).
- Özkan Aytekin, P. (2009). *Yabancı dil olarak Türkçe derslerinde kültürlerarası iletişim yetisi kazandırma amaçlı karikatür kullanımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Padua, J. & Gonzalez Smith, M. (2020). Intercultural communicative competence in teacher education: Cultural simulation insights from Hawai'i. *IAFOR Journal of Education*, 8(3), 59-76.
- Paige, R. M., Jorstad, H. L., Siaya, L., Klein, F., Colby, J., Lange, D. & Paige, R. (2003). Culture learning in language education. *Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning*, 173-236.
- Paige, R. M. & Goode, M. L. (2009). Intercultural competence in international education administration: Cultural mentoring: International education professionals and the development of intercultural competence. In D. K. Deardoff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence*, (333-349).
- Pehlivan, F. (2007). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarası etkileşim odaklı yaklaşım uyarınca metin çalışmaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

- Peirce, B. N. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL quarterly*, 29(1), 9-31.
- Platon. (2010) *Diyaloglar* (7. Basım), (çev. T. Aktürel). Remzi Kitabevi: İstanbul.
- Porto, M. & Zembylas, M. (2022). The role of literature in intercultural language education: Designing a higher education language course to challenge sentimental biopower. *Intercultural Communication Education*, 5(3), 86-104.
- Pullen, E. (2011). *The relationship between cultural identity and pronunciation of non-native speakers of English in an efl setting*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Ramos Sökmen, S. (2019). *Ethnic/cultural identity and motivation in foreign language learning in a multicultural environment*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Rathje, S. (2007). Intercultural competence: The status and future of a controversial concept. *Language and intercultural communication*, 7(4), 254-266.
- Rıfat, M. (1998), *XX. Yüzyılda dilbilim ve göstergebilim kuramları*, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları.
- Rodríguez-Tamayo, I. Y. & Tenjo-Macias, L. M. (2019). Children's cultural identity formation: Experiences in a dual language program. *Gist Education and Learning Research Journal*. 18(86-108).
- Ruben, B. D. (1976). Assessing communication competency for intercultural adaptation. *Group & Organization Studies*, 1(3), 334-354.
- Sarı, E. (2009). Mardin'de kültürlerarası iletişim ve kültürel kimliğin/farkın inşası. *Alternatif Politika*, Cilt. 1, Sayı. 2, 227-259.
- Saussure, F. (1959). *Course in general linguistics*. Philosophical Library: New York.
- Savignon, S. J. (1976). Communicative competence. Theory and classroom practice. *Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages*. Detroit, Michigan 1-23.

- Savignon, S. J. (2001). Communicative language teaching for the twenty-first century. Ed. Marianne Celce-Murcia. *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle & Heinle.
- Savignon, S. J. (2018). Communicative competence. J. I. Lontas (Ed.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, 1-7.
- Saygılı, D. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığı*. Yayınlanmamış yüksek Lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Schneider, S. & Heinecke, L. (2019). The need to transform science communication from being multi-cultural via cross-cultural to intercultural. *Advances in Geosciences*, 46, (11-19).
- Sercu, L. (2004). Assessing intercultural competence: A framework for systematic test development in foreign language education and beyond. *Intercultural education*, 15(1), 73-89.
- Sercu, L. (2006). The foreign language and intercultural competence teacher: the acquisition of a new professional identity. *Intercultural Education*, 17(1), 55-72.
- Sherzer, J. (1987). Discourse-centered approach to language and culture. *American anthropologist*, 89 (2), 295-309.
- Spitzberg, B. H. & Chagnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural communication competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of intercultural competence* (2-52). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Spitzberg, B. H. (2000). A model of intercultural communication competence. *Intercultural communication: A reader*, 9, 375-387.
- Spitzberg, B. H. (2010). Axioms for a theory of intercultural communication competence. In L. A. Samovar, R. E. Porter, E. R. McDaniel (Eds.), *Intercultural Communication: A Reader*. (pp.424-435) Wadsworth, Cengage Learning. Boston, USA.

- Spitzberg, B. H. (2013). (Re) Introducing communication competence to the health professions. *Journal of Public Health Research*, 2(3), jphr-2013.
- Stanford Encyclopedia of Philosophy, (2022-2008). Wilhelm von Humboldt, Innateness and language. <https://plato.stanford.edu>. (Erişim: 20 Aralık 2023, 22 Aralık 2023).
- řallı-Çopur, D. (2021). Integrating intercultural communicative competence into teacher education for young learners. *Çankaya University Journal of Humanities & Social Sciences*, 15(2).
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (sixth ed.) Pearson, Boston.
- Taylor, C. (1994). The politics of recognition. A. Gutmann (Ed.), *In Multiculturalism: Examining the politics of recognition*, (25-73). Princeton University Press: New Jersey.
- The Common European Framework in its political and educational context. (2001). <https://rm.coe.int/1680459f97>. (Erişim: Aralık, 2022, 25 şubat 2023, 4 Aralık 2023).
- Ting-Toomey, S. (2009). Intercultural conflict competence as a facet of intercultural competence development: Multiple conceptual approaches. In D. K. Deardoff (Ed.), *The Sage handbook of intercultural competence* (100-120).
- Ting-Toomey, S. (2015). Facework/facework negotiation theory. In J. Bennett (Ed.), *Sage Encyclopedia of Intercultural Competence*, (325-330). Los Angeles, CA: Sage.
- Tomalin, B. & Stempleski S. (2013). *Cultural awareness*, Oxford University Press.
- Turani, A. (2010). *Dünya sanatı tarihi* (14. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive culture: Resarches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art and custom*. London: John Murray.

- Tüm, G. (2022). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde gücü ve geleceği*. Ankara: Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği Yayınları.
- UNESCO. (2009). *Framework For Cultural Statistics (FCS)*. <http://www.uis.unesco.org> adresinden alınmıştır.
- UNESCO (2015). Basic Textsof the 2005 Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions. https://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/convention2005_basictext_en.pdf#page=15 (Erişim: Şubat, 2023).
- Usluata, A. (1995). *İletişim, cep üniversitesi*. İletişim Yayınları.
- Wittgenstein, L., (2008), *Tractatus logico-philosophicus* (Çev. O. Aruoba). İstanbul: Metis Yayınları.
- Vargelen, H. (2013). *Kültürlerarası iletişimsel yeterlilik bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Varışoğlu, B. (2018). Yabancı dil öğrenme motivasyonu (2. Baskı). A. Şahin (Ed). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler içinde* (s.s. 57-75). Ankara: Pegem Akademi.
- Vygotsky, L. S. & Cole, M. (1979). *Mind in society: Development of higher psychological processes* (2. Baskı). Harvard university press.
- Yang, B., Zhao, D. & Liu, L. (2021). An analysis of Hall's theory of cultural identity and its application in flipped class. In *2nd International Conference on Language, Communication and Culture Studies* (177-184). Atlantis Press.
- Yang, M. (2023). Study on the strategies for cultivating intercultural communication competence in english unit integrated teaching. *International Journal of Social Science and Education Research*, 6 (1), 249-258.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

Yılmaz, F. (2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 7/3

YÖK (2022) <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2023/02/yuksekogretimde-uluslararasılaşma-ve-turkiyedeki-universitelerin-uluslararası-gorunurlugu.pdf> (Erişim: 8 Aralık 2023).

Yücel T. (2015), *Yapısalcılık* (3. Baskı). Can Sanat Yayınları, İstanbul.

Zarate, G. (2003). Identities and plurilingualism: preconditions for the recognition of intercultural competences. In M. Byram (Ed.), *Intercultural competence*, 84-117.

EKLER

Ek 1. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları

ÖĞRENCİ PROFİLİ FORMU

Değerli Katılımcı,

Bu araştırmada, sizin Kültürlerarası İletişim Yeterliğiniz ve Kültürel Kimlik Algınızın incelenmesi amaçlanmıştır. Yanıtlarınız gizli tutulacak yalnızca bu araştırma için kullanılacaktır. Bu nedenle soruları lütfen dikkatli okuyunuz. Her madde için kişisel düşüncenize uygun en iyi ifadeyi seçiniz. İfadelerin doğru ya da yanlış cevapları olmadığını unutmayınız. Lütfen bütün ifadeleri (X) işaretleyiniz. Çalışma hakkında bilgiye ihtiyaç duyduğunuzda araştırmacıyla iletişime geçiniz. Araştırmanın ilk bölümü demografik bilgilerinizi, ikinci bölümü KİY Anketini, üçüncü bölümü "Kültürel Kimlik" algılarınızla ilgili soruları içermektedir. Kültürel kimlik sorularını cevaplarken düşüncelerinizi lütfen yazarak paylaşınız.

Araştırmaya katkınız için teşekkür ederiz.

Demografik Bilgiler

Yaş	
Cinsiyet	() Kadın () Erkek
Dil kurunuz	
Uyruk	
Ana dil (varsa birden fazla belirtiniz)	
Yabancı diller (varsa birden fazla belirtiniz)	() Türkçe () Diğer
Türkçeyi ne zaman öğrenmeye başladınız?	Yaş:
Türkiye'den başka bir ülkede bulundunuz mu?	() Evet () Hayır Evet ise, nerede, neden ve ne kadar sürede kaldınız?
Farklı ülkelerden arkadaşlarınız var mı?	() Evet () Hayır Evet ise, hangi ülkenin vatandaşlarıdır?
TÖMER dışında şehir halkıyla Türkçe konuştunuz mu?	() Evet () Hayır Evet ise, nerede, nasıl iletişim kurdunuz?
Türk uyruklu arkadaşlarınız var mı?	() Evet () Hayır
Türkiye'nin farklı şehirlerinde bulundunuz mu?	() Evet () Hayır Evet ise, hangi şehirlere gittiniz?
Kendinizi nasıl tanımlarsınız?	() Kendi ülkemizin vatandaşıyım () Küresel vatandaşım

KÜLTÜRLERARASI İLETİŞİM YETERLİĞİ (KİY) ANKETİ

	İFADELER	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurarken düşüncelerimi ve fikirlerimi net bir şekilde ifade edebilirim.					
2	Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurarken uygun beden dilini kullanabilirim.					
3	Farklı kültürlerden insanlarla etkili bir şekilde etkileşim kurabilir ve iletişim kurabilirim.					
4	Farklı kültürlerden insanların norm ve inançlarını dikkate alarak uygun iletişim kurabilirim.					

5	Herhangi bir durumda ortaya çıkan kültürler arası yanlış anlamaları çözmek için arkadaşlarıma yardım edebilirim.					
6	Farklı kültürlerden insanlarla tanıştıgımda sohbet başlatabilirim.					
7	Farklı kültürlerden insanlarla etkileşimim sırasında sohbeta devam edebilirim.					
8	Marketlerde, mağazalarda ve diğer halka açık yerlerde farklı kültürlerden insanlarla uygun şekilde iletişim kurabilirim.					
9	Ortak faaliyetlerde ve girişimlerde farklı kültürlerden insanlarla kolayca işbirliği yapabiliyim.					
10	Diğer kültürlerden insanlarla etkileşim kurarken tüm gramer kurallarına uyabiliyim.					
11	Farklı kültürlerden insanlarla iletişimdeki kopuklukları yönetebilirim.					
12	Yabancı ülkelerdeki sorunları kendi başıma halledebilirim.					
13	Kültürlerarası arkadaşlık kurabilirim.					
14	Kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunları çözebilirim.					
15	Kendi kültürüm ve diğer kültürler arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri belirleyebilirim.					
16	Kültürel olarak farklı kişilerle anlaşabilirim.					
17	Diğer kültürlerden insanlarla uygun bir şekilde konuşmayı başlatabilir ve sonlandırabilirim.					
18	Farklı kültürlerden insanlarla iletişimimi sürdürebilirim.					
19	Durum gerektirdiğinde kendimi açıkça ifade edebilirim.					
20	Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurarken kendime güvenirim.					
21	Diğer kültürlerden insanlarla iletişim kurarken uygun sözel davranışları (örneğin aksan, ton) kullanabilirim.					
22	Diğer kültürlerden (benimkinden farklı algı ve yönelimlere sahip) insanlarla iletişim kurmaya istekliyim.					
23	Farklı kültürlerden ve ülkelerden insanlarla tanışmak ilgimi çeker.					
24	Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim halinde olmak beni mutlu eder.					
25	Müzik festivalleri, fuarlar, konserler gibi farklı kültürlerarası etkinliklerde yer almaktan büyük keyif alırım.					
26	Farklı kültürlerin fuarlarını ziyaret etmeyi severim.					
27	Yurt dışında farklı kültürlerarası kurs ve programlara katılmak isterim.					
28	Diğer kültürlerin gelenek ve göreneklerini öğrenmeye istekliyim.					
29	Farklı kültürlerin müzik festivallerini ve konserlerini gezmeyi severim.					
30	Farklı kültürlerin tiyatro oyunlarını ziyaret etmeye hevesliyim.					
31	Farklı kültürlerarası eğitim ve bilimsel projelerde yer almaya istekliyim.					
32	Farklı kültürlerden ve ülkelerden arkadaşlar edinmek için can atarım.					
33	Uygun olduğunda her zaman diğer kültürlerden insanlarla temas kurmaya çalışırım.					
34	Farklı kültürlerden birçok arkadaşım olsun isterim.					
35	Başka kültürlerden insanlarla etkileşime girdiğimde gergin hissedirim.					
36	Yabancılar yön söylemekte zorlanırım.					
37	Başka kültürlerden insanların önünde kendimi ifade etme sırası bana geldiğinde genellikle kafam karışır.					
38	Farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurmakta zorlanırım.					
39	Başka kültürlerden insanlarla etkileşim halindeyken düşüncelerimi ifade etmekte zorlanırım.					

40	Farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurarken kendimi kaygılı hissedirim.					
41	Başka kültürlerden arkadaşlar edinecek kadar kendime güvenim yok.					
42	Başka kültürlerden insanlarla etkileşimde bulunurken kendimi rahatsız hissedirim.					
43	Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurarken uygun beden dilini kullanabilirim.					
44	Dil yetkinliğim, diğer kültürlerden insanlarla etkileşim kurmak için yeterli değil.					
45	Başka kültürlerden arkadaşlar edinmeyi zor bulurum.					
46	Farklı kültürleri öğrenmekle ilgim yok.					
47	Farklı kültürlere ait kitap, dergi, makale vb. okuyabilir, anlayabilir ve yorumlayabilirim.					
48	Farklı kültürlerin film, müzik, sanat vb. farklı konularıyla ilgilenirim.					
49	Farklı kültürlerin müziklerini dinlemekten zevk alırım.					
50	Farklı kültürlerin filmlerini izlemeyi severim.					
51	Yabancı ülkeleri ziyaret ettiğimde reklam panolarını ve yol işaretlerini anlayabilirim.					
52	Farklı kültürlerden insanlarla iletişimde diğer kültürlerin değer ve inançlarının önemini bilirim.					

Kazykhankyzy (2019) Intercultural Communicative Competence (ICC) ölçeğinden uyarlanmıştır.

Kültürel Kimlik Görüşme Soruları

1. Türk kültürüyle kendi kültürünüz arasında benzerlikleri ve farklılıkları belirleyebiliyor musunuz?

a) Evet b) Hayır

Neden?

2. Türkçe konuşarak ve dinleyerek çeşitli kültürden gelen insanlarla etkileşim halinde olmanız sizi mutlu ediyor mu?

a) Evet b) Hayır

Neden?

3. Türk kültürünü öğrendikten sonra iletişim sırasında beden dilinizi rahat kullanabiliyor musunuz?

a) Evet b) Hayır

Neden?

4. Türk kültürüne ait sosyal etkinliklere ve eğlence ortamlarına katılır mısınız? Bu ortamlardaki kişilerle kolay iletişim kurabiliyor musunuz?

a) Evet b) Hayır

Neden?

5. Türk kültürüne ait norm ve inançları dikkate alarak uygun iletişim kurabiliyor musunuz?

a) Evet b) Hayır

Neden?

Ek 2. Ölçme Aracının Kullanım İzni

İLKNUR ULUBAY

7 Oca 2023
Cmt 14:41

Alıcı: lazura.kazykhankyzy

Sayın Lazura Kazykhankyzy,

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsüne bağlı Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi programında yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tezimde “Intercultural Communicative Competence (ICC)” ölçeğini (Kazykhankyzy, 2019) kullanmak için izninizi rica ederim.

Saygılarımla

Lazura Kazykhankyzy

8 Oca 2023
17:11

Alıcı: ben

Sayın İlknur Ulubay,

“Intercultural Communicative Competence (ICC)” ölçeğini kullanabilirsiniz. Çalışmanızda başarılar diliyorum.

Saygılarımla,
Sayın Lazura Kazykhankyzy,

Olumlu cevap verdiğiniz için teşekkür ederim. Ben de size iyi çalışmalar dilerim.
Saygılarımla

Ek 3. Ölçme Araçlarını Uygulama İzni



T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Türkçe Öğretim, Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü

Sayı : E-80039594-044-290902
Konu : Anket İzni (Ayşe İlknur ULUBAY)

03.05.2023

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 28.04.2023 Tarihli, 290191 sayılı yazı.

Merkez Müdürlüğümüz tarafından, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı 209098020 nolu yüksek lisans öğrencisi Ayşe İlknur ULUBAY'ın, Doç. Dr. Behice VARİŞOĞLU danışmanlığında hazırlanmış olduğu yüksek lisans tez çalışması kapsamında uygulama çalışması yapabilmesi için, ilgilinin başvurması halinde gerekli kolaylığın sağlanacağı hususunda;
Gereğini bilgilerinize arz/rica ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet AKGÜL
Merkez Müdürü

Bu belge, güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır.



Ek 4. Etik Kurul İzni

T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU KARARLARI

KARAR TARİHİ	OTURUM NO	KARAR SAYISI
25.04.2023	07	01-37

Üniversitemiz Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanı Prof. Dr. Nail YILDIRIM Başkanlığında toplandı.

KARAR 07.26- Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 11.04.2023 tarih ve 285115 sayılı yazısı görüşüldü.

Aşağıda bilgileri yer alan araştırmacıların yapmak istediği uygulamaların ve kullanacağı veri toplama araçlarının etik açıdan uygunluğuna oy birliği ile karar verildi.

ÇALIŞMANIN TÜRÜ	Yüksek Lisans Tezi
BAŞLIK	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Kültürlerarası İletişim Yeterlilikleri ve Kültürel Kimlik Algıları
TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ/ YAZARI	Doç. Dr. Behice VARIŞOĞLU Ayşe İlknur ULUBAY (Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı)
RAPORTÖR GÖRÜŞÜ	OLUMLU

Prof. Dr. Nail YILDIRIM
Etik Kurul Başkanı
(İmza)

Prof. Dr. Mehmet Serkan UMUZDAŞ
Başkan Yardımcısı
(İmza)

Prof. Dr. Emine ÖĞÜK
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Mehmet KARGÜN
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Muhittin DEMİRAY
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Tuğba KILIÇER
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Hüseyin Baha ÖZTUNÇ
Üye
(İmza)

