



ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**YABANCI DİLDE KÜLTÜREL ZEKÂYA ETKİ EDEN FAKTÖRLERİN
İNCELENMESİ**

Mehmet KAHRAMAN

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. İsmail YÜKSEL

Eskişehir, 2016

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**YABANCI DİLDE KÜLTÜREL ZEKÂYA ETKİ EDEN FAKTÖRLERİN
İNCELENMESİ**

Mehmet KAHRAMAN

Yüksek Lisans Tezi

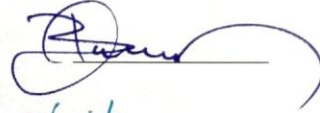
Danışman: Doç. Dr. İsmail YÜKSEL

Eskişehir, 2016

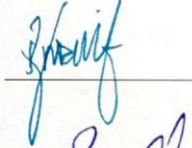
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Mehmet KAHRAMAN tarafından hazırlanan “Yabancı Dilde Kültürel Zekaya Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, 28/04/2016 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddesi uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

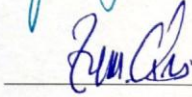
Jüri Başkanı : Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT



Danışman: Doç. Dr. İsmail YÜKSEL



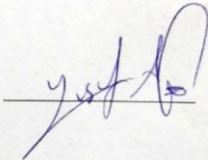
Üye: Prof. Dr. Zühal ÇUBUKÇU



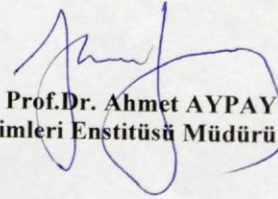
Üye: Doç Dr. Asım ARI



Üye: Yrd. Doç Dr. Yusuf AY



Prof.Dr. Ahmet AYPAY
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Teşekkür

Akademik anlamda bilgi ve tecrübeleriyle bana katkı sağlayan ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen danışmanım Doç. Dr. İsmail YÜKSEL'e, ders dönemlerinde birikimleriyle akademik hayatıma büyük katkı sağlayan, başta Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT ve Prof. Dr. Zühal ÇUBUKÇU olmak üzere, ders aldığım bütün hocalarıma teşekkürlerimi bir borç bilirim. Çalışmanın veri toplama kısmında bana sınıflarında çalışma imkanı sağlayan hocalarıma ve öğrencilerine çok teşekkür ederim. Ayrıca çalışmamda özellikle istatistiksel alanda bana destek olan Doç. Dr. Osman BİRGİN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. İş arkadaşlarıma ve idarecilerime tezimin her aşamasındaki destekleri için teşekkür ederim.

Her zaman yanımda olduklarını hissettiğim, varlıkları ile bana güç veren değerli eşime, anneme, babama ve ablama çok teşekkür ederim.

Yabancı Dilde Kültürel Zekâya Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi

Özet

Amaç: Bu çalışmanın temel amacı öğrencilerin Kültürel Zeka düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesidir. Bu kapsamda öğrencilerin kültür konusuna verdiği önem, yabancı dil başarıları, yabancı dile karşı tutumları, dil öğrenme stratejileri gibi unsurlar kültürel zeka düzeyleriyle eşleştirilmeye çalışılmıştır.

Yöntem: Bu araştırmada nicel araştırma türlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Uşak Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde lisans eğitiminin yalnızca üçüncü döneminde verilen Yabancı Dilde Okuma ve Yazma dersine devam eden öğrenciler bu araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Veri toplamak için daha önce başka araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan Kültürel Zeka Ölçeği, Yabancı Dil Tutum Anketi ve Dil Öğrenme Stratejileri envanteri uygulanmıştır.

Bulgular: Araştırma bulguları katılımcıların kültürel zeka düzeylerinin ortalamasının “orta” düzeyde olduğunu göstermiştir. Kültürel zeka düzeyleri ile ilişkisi yönünden incelendiğinde, öğrencilerin kültürel zeka düzeyleri yabancı dil derslerinde kültür konusuna olan yaklaşımları, yabancı dil başarıları, yabancı dile karşı tutumları ve dil öğrenme stratejilerini kullanabilme düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bunlara ek olarak, kültürel zeka düzeyleri ile yabancı dile karşı tutum ve dil öğrenme stratejileri puanları arasında olumlu yönde kolerasyona rastlanmıştır. Son olarak, yabancı dile karşı tutum ve dil öğrenme stratejileri puanlarının, kültürel zeka için bir yordayıcı oldukları görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç: Araştırma sonucunda çalışma grubundaki öğrencilerin kültürel zeka düzeylerine etki eden faktörler ile ilgili elde edilen bulgular alanyazın destekli olarak tartışılmış, yapılan tartışmalar sonucu öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kültürel Zeka, Yabancı Dil, Yabancı Dile Karşı Tutum, Dil Öğrenme Stratejileri

The Examination of the Factors Affecting Cultural Intelligence in Foreign Language Context

Abstract

Purpose: The main purpose of this study is to examine the factors affecting Cultural Intelligence levels of students attending the the. Within this scope, the current research analyzes the participants' cultural intelligence levels according to variables such as the conception of culture teaching, attitudes towards foreign languages, languages learning strategies.

Methodology: The relational screening model is used for this study. The population of the study is the students attending the the course "Reading and Writing in English" at the Faculty of Economics and Administrative Sciences. The data is collected through Cultural Intelligence Scale, Attitude Scale on Affective Domain in English Course and Strategy Inventory for Language Learning.

Results: According to the findings of the study, the overall cultural intelligence level of participants is found as "middle" level. It is also found that cultural intelligence level of the participants is significantly different according to their perspective of "culture", English proficiency level, their attitudes towards English and their use of language learning strategies. Besides, there is a positive correlation between the participants' cultural intelligence level and their English proficiency level, attitudes towards English and their use of language learning strategies. Finally, it is proved that English proficiency level, attitudes towards English and use of language learning strategies are good predictors of participants' cultural intelligence.

Conclusion and Discussion: The study findings concerning the cultural intelligence and the factors affecting it are discussed within the context of literature and some suggestions are presented.

Key Words: Cultural Intelligence, Foreign Language Proficiency, Language Learning Strategies, Attitude Scale on Affective Domain in English Classes

İçindekiler

Teşekkür	i
Özet	ii
Abstract	iii
İçindekiler.....	iv
Tablolar Listesi.....	vii
Şekiller Listesi.....	vii
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	5
Araştırmanın Önemi	5
Sınırlılıklar.....	7
Tanımlar	7
Bölüm II: İlgili Alanyazın	8
Eğitim ve Kültür	8
Eğitim Programları ve Kültür	11
Eğitim Programlarında Güncel Yaklaşımlar ve Kültür Temelli Program Geliştirme	13
Yabancı Dil Programları ve Kültür	16
Yabancı Dil Programlarında Kültürel Öğeler.....	20
Özel Kültür- Genel Kültür.....	20
Kültürlerarası Yabancı Dil Programları.....	22
Yabancı Dildeki Beceri Alanları ve Kültür Yeteneği.....	26
Dinleme becerisi:	26
Konuşma becerisi.....	28
Okuma becerisi	29
Yazma becerisi.....	31
Kültür becerisi.....	32
Kültürel Zekâ (CQ).....	34
Motivasyon	35
Biliş.....	36
Üstbiliş.....	37
Davranış.....	38
Kültürel Zekâ Puanı ve Yabancı Dil Başarısı.....	38
Yabancı Dile Karşı Tutum.....	40
Dil Öğrenme Stratejileri	42
İlgili Araştırmalar	44

Türkiye’de yapılan araştırmalar	44
Yurtdişında yapılan araştırmalar	45
Bölüm III: Yöntem	48
Araştırma Deseni	48
Evren ve Örneklem	48
Veri Toplama Araçları	50
Kültürel zekâ ölçeği	50
Dil öğrenme stratejileri envanteri	51
İngilizce duyuşsal alana ilişkin tutum ölçeği	51
Verilerin Toplanması	52
Verilerin Çözümlemesi	52
Bölüm IV: Bulgular ve Yorum	54
Katılımcıların Araştırma Değişkenlerine Göre Dağılımı	54
Katılımcıların Kültürel Zekâ Düzeylerine İlişkin Bulgular	55
Katılımcıların Kültürel Zekâ Düzeylerinin İngilizce Otantik Materyal Kullanma Sıklığına Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	56
Katılımcıların Kültürel Zekâ Düzeyleri ve İngilizce Derslerinde Kültürel İçerik Verilmesine İlişkin Bulgular	57
Katılımcıların Kültürel Zekâ Düzeyleri ve İngilizce Derslerinde Kültürel Bilginin Ölçülmesine İlişkin Bulgular	59
Katılımcıların Kültürel Zekâ Düzeyleri (KZD) İle İngilizceye Karşı Tutum (İKT), Dil Öğrenme Stratejileri (DÖS) ve İngilizce Başarı Düzeyleri (İBD) Arasındaki Kolerasyona İlişkin Bulgular	60
Katılımcıların İngilizceye Karşı Tutum, Dil Öğrenme Stratejileri ve İngilizce Başarı Düzeyi Değerlenlerinin, Kültürel Zekâ Düzeylerini Yordamasına İlişkin Bulgular	61
Bölüm V: Sonuç, Tartışma ve Öneriler	65
Sonuç ve Tartışma	65
Katılımcıların Kültürel Zekâ Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	67
Katılımcıların Kültürel Zekâ Düzeylerinin İngilizce Otantik Materyal Kullanma Sıklığına Göre Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar	68
Katılımcıların Kültürel Zekâ Düzeyleri ve İngilizce Derslerinde Kültürel İçerik Verilmesine İlişkin Sonuçlar	69
Katılımcıların Kültürel Zekâ Düzeyleri ve İngilizce Derslerinde Kültürel Bilginin Ölçülmesine İlişkin Sonuçlar	69
Katılımcıların Kültürel Zekâ Düzeyleri (KZD) İle İngilizceye Karşı Tutum (İKT), Dil Öğrenme Stratejileri (DÖS) ve İngilizce Başarı Düzeyleri (İBD) Arasındaki Kolerasyona İlişkin Sonuçlar	70
Katılımcıların İngilizceye Karşı Tutum, Dil Öğrenme Stratejileri ve İngilizce Başarı Düzeyi Değerlenlerinin, Kültürel Zekâ Düzeylerini Yordamasına İlişkin Sonuçlar	71
Öneriler	72

Uygulamaya yönelik öneriler.....	72
Araştırmacılara yönelik öneriler	73
Kaynakça	74
Ekler	83
EK- A :Anket Formu	83
EK- B: Anket Uygulama İzni	89

Tablolar Listesi

1	Katılımcıların demografik bilgilerine göre dağılımları	49
2	Katılımcıların Araştırma Değişkenlerine Göre Dağılımı	54
3	Katılımcıların Kültürel Zeka Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik	55
4	Katılımcıların kültürel zeka puanlarının İngilizce otantik materyal kullanma sıklığı bakımından dağılımı	56
5	Katılımcıların kültürel zeka ölçeği puanlarının İngilizce otantik materyal kullanma sıklığı bakımından ANOVA sonuçları	57
6	Katılımcıların kültürel zeka düzeylerinin İngilizce derslerinde kültürel içerik verilmesine ilişkin görüşlerine göre dağılımı	58
7	Katılımcıların kültürel zeka düzeyleri İngilizce derslerinde kültürel içerik bilgisinin ölçülmesine ilişkin görüşlerine göre t-testi sonuçları	59
8	Katılımcıların KZD ile İKT, DÖS, İBD'ye ilişkin Pearson korelasyon testi sonuçları	60
9	Değişkenlere İlişkin Çoklu Bağlantı Analizi	62
10	Katılımcıların İKT, DÖS, İBD değişkenlerinin kültürel zeka düzeyini yordamasına ilişkin çoklu regresyon sonuçları	63

Şekiller Listesi

1	Bennet'in Kültürlerarası Duyarlılık Gelişmeli Modeli	25
---	--	----

Bölüm I

Giriş

Problem Durumu

Eğitim bir kültürleme sürecidir. Bireyler doğuştan getirdikleri biyolojik özelliklerinin ve ihtiyaçlarının yanı sıra içinde yaşadıkları topluma uyum sağlamaya da ihtiyaç duyarlar. Bireyin topluma uyumu birey için olduğu kadar toplum için de önemlidir. Kültürleme yoluyla hem bireyin hem de toplumun uyum sorunu giderilmiş olur. Kültür aktarımının kasıtlı ve planlı bir şekilde yapıldığı eğitim kurumları, bu süreci daha hızlı ve verimli hale getirir. Eğitim kurumlarında, eğitim programları yoluyla yapılan etkinlikler kasıtlı kültürleme olarak değerlendirilir (Ertürk, 1993). Eğitim programları dayandığı temeller gereği, zaman içerisinde değişimler göstermektedir. Özellikle yapılandırmacı yaklaşımın yaygınlaşmasıyla başlayan değişim süreci, öğrencilerin kendi yaşamlarını ve deneyimlerini ön plana çıkarmış, daha sonraları giderek küreselleşen toplum etkisini eğitimi programlarında da hissettirmiştir (Açıkalın, 2010). Eğitim programları çok kültürlü ve kültürlerarası ortamlara uyarlanmaya çalışılmıştır. Bir çok konu alanı için öğrencilerin taşıdıkları kültürleri ve başka kültürleri de gözeten program önerileri sunulmuştur. Yabancı dil eğitimi programları da önceden beri ele aldığı hedef kültür odaklı yaklaşımını genişletmiş daha çok genel kültür içerikleri barındırmaya başlamıştır. Bu bağlantıları ve değişimleri tam olarak anlayabilmek için öncelikle dil, toplum ve eğitim ilişkisinin incelenmesi gereklidir.

Dil, toplumları ve dolayısıyla kültürleri hem bir arada tutan, hem de farklı ve renkli kılan önemli bir unsurdur. Dil öğretimi ve hatta yabancı dil öğretimi ise eğitim programlarının önemli konu alanlarından birisini oluşturmaktadır.

Dil ve kültür, bir toplumun bireylerini kendi içerisinde birbirine bağlayıp ortak bir payda oluştururken, diğer taraftan da o toplumu diğer toplumlardan farklı kılar. Diğer bir ifadeyle, dil ve kültür hem birleştirici, hem de ayrıştırıcı rol oynar. Dil, yalnızca nesnelere veya olayların adlandırılması şeklinde düşünüldüğünde, kültür ile olan bağı belirgin bir şekilde hissedilemez. Bu nedenle, öncelikle zihinlerdeki dil tanımı, basit bir kavramsallaştırma değil, insanların hayatı algılama ve ifade etme biçimi olarak değiştirilmelidir. Kültür ise bu biçimleri kalıcı hale getiren bir dokudur. Bu doku

ise yine dil yoluyla, canlı kalır ve döngü bu şekilde devam eder (Yüksel ve Kahraman, 2014).

Dil ve kültür arasındaki sıkı bağ, yabancı dil öğretiminde oldukça önem kazanmış ve eğitim programlarında kültürel öğelere sıkça yer vermeye başlanmıştır. Kültürel öğelerin programlarda sıklıkla kullanılması, öğrencilerin dilin canlı bir şekilde yaşadığına tanıklık etmesi, öğrencileri dil öğrenimine motive etmesi ve öğrencilerin dil yönüyle somut kazanımlar elde etmesi gibi açılardan oldukça önemlidir. Bu durum beraberinde “özel kültür” ve “genel kültür” kavramlarını getirmiştir. Özel kültür, öğrenilen yabancı dil ile birlikte yaşayan kültürün karşılığı iken; genel kültür, öğrenilen dil ile beraber yaşayan kültürün yanı sıra, diğer dünya kültürlerini de kapsamaktadır (Paige ve ark., 2003). Örneğin, İngilizce dersinde yalnızca İngiliz kültürüne dönük öğelerin, materyallerin ya da örneklerin ele alınması özel kültür kapsamında değerlendirilirken, Uzak Doğu’dan, Latin Amerika’dan ya da daha başka yerlerden örneklerle sağlanan bir kültür öğretimi ise genel kültür kapsamında değerlendirilmektedir.

Dil öğretiminde, gerek özel kültür, gerekse genel kültür önemi yadsınamaz olgulardır. Özellikle kültürlerarası ortamlarda dil öğretiminde bütüncül bir başarı da bu iki çeşit içeriğin dengeli bir şekilde eğitim programlarına dahil edilmesiyle mümkündür. Örneğin, özel kültür boyutundaki bir yabancı dil öğretimi, öğretilen dilin yıllarca beraberinde harmanlandığı kültürü de öğrenciye sunabilmesi bakımından oldukça önemlidir. Böylece öğrencilerin ilgisi dilin işlevsel yönüne doğru çekilerek daha etkili bir öğrenme sağlanabilir. Öte yandan, küreselleşen dünya düzeninde, bireylerden beklenen beceriler yabancı dil bilgisinin de ötesinde konumlanmıştır. Bireyin kendi kültürüne bir gözlemci olarak bakabilmesi, başka kültürleri tanınması ve kendi özünden uzaklaşmadan, farklı kültürlerle uyum sağlayabilmesi artık modern dünyanın önemli gereksinimlerindedir. Günümüzde birçok alan uluslar arası boyuta taşınmış durumdadır ve gelişen teknolojiyle beraber de bu sürecin hız kazanacağı düşünülmektedir. Early ve Ang (2003) bu doğrultuda “kültürel zekâ” kavramını ortaya atmışlar ve bireylerin gerek kendi kültürleri, gerekse yabancı kültürlerle olan yaklaşımları ve günlük hayatlarındaki bilgilerinin tamamının bireyin kültürel zekâsını belirlediğini iddia etmişlerdir. Sonraki yıllarda bu konu üzerine yapılan çalışmalar sonucunda “Kültürel Zekâ Ölçeği” geliştirilmiş, ilk olarak iş dünyasında kullanılmış ve

büyük yankı uyandırmıştır (Ang ve ark.. 2007). Kısa süre içerisinde, farklı kültürlerden insanların bir araya geldiği diğer birçok alanda da artık “Kültürel Zekâ” gündeme gelmiştir. Yabancı dil öğretimi de doğası gereği, kültürden bağımsız bir şekilde düşünülememiş ve son yıllarda bu alanda da kültürel zekâ oldukça önem kazanmıştır (Koike, 2009). Bu durum küreselleşen dünya düzeni ve kültürlerin birbirine giderek yaklaşmasıyla yakından ilgilidir. İletişimin ve dolayısıyla iletişim araçlarının oldukça baskın olduğu bir dünyada, öğrenilen yabancı dilin de iletişim aracı olarak kullanıma açık olması gerekmektedir. Dolayısıyla, bireylerin hem kendi toplumuna, hem de başka toplumlara ait kültürel bilgisi, en az yabancı dil bilgisi kadar önemlidir. Bu noktada, dil öğretiminin planlanması sürecinde bireyin kültürel zekâsı ve yabancı dil becerisi beraber ele alınmalıdır.

Yabancı dil ve kültür ile ilgili gerek ders kitapları gerekse yapılan akademik çalışmalar incelendiğinde “kültür” kavramıyla anlatılmak istenen şeyin “özel kültür” olduğu görülmektedir (Er, 2006; Kayra ve Aslan, 1996). Özel kültür, öğretilmeye çalışılan hedef dile ait kültürü işaret ettiğinden zaman zaman “hedef kültür” olarak da ifade edilmektedir. Türkiye’de öğretimi en yaygın yabancı dil olan İngiliz dili için, programlarda İngiliz ya da Amerikan kültürlerine ilişkin günlük yaşamdan örnekler, ders materyalleri vb. etkinlikler yer almaktadır. Burada temel amaç, yabancı dilin daha gerçekçi bir zeminde ele alınmasıdır. Öğrencilerin otantik öğelere bu şekilde maruz bırakılmaları yukarıda da bahsedildiği gibi oldukça önemlidir. Fakat, bu çabalar öğrencilerin kültürel zekâlarına katkı yapma konusunda tek başına yeterli değildir. Milyarlarca insanın günümüzde öğrenmeye çalıştığı yabancı dil İngilizce olsa da, dünya üzerinde birçok farklı dil ve kültür hala varlığını sürdürmektedir. Diğer bir ifadeyle, dünyada İngiliz veya Amerikan kültürleri dışında sayısız kültür bulunmaktadır. Dünya üzerindeki her bir kültür, bir dünya vatandaşı için değerlidir ve keşfedilmeye değerdir. Bireylerden beklenen, daha yüksek bir kültür anlayışına sahip olmalarıdır. Bu nedenle, bireyleri uluslararası ortamlarda başarılı kılacak kültürel birikim, hedef kültür değil, genel kültürdür.

Kültürel zekânın kapsadığı kültürel bilgi daha çok “genel kültür” bilgisine işaret etmektedir. Diğer bir deyişle, İngilizce öğretilirken, yalnızca İngiliz ya da Amerikan kültürü odaklı bir program değil, başka coğrafyalardaki kültürlerin de göz önüne alındığı eğitim programları hazırlanmalıdır. Böylece, bireylerin dünyayı üzerindeki

farklılıklarıyla beraber daha iyi anlaması ve buna ek olarak farklı kültürlerle aşinalık kazanması beklenir. Bu yolla, bireyin yabancı dil öğrenme gayreti daha başka öğrenmelere kapı açar (Gökmen,2000). Bu şekilde, yabancı dil, birey için gerçekten bir araç haline gelir. Yabancı dilin araç olarak kullanımı ise dilin asıl varoluş nedenidir.

Kültürel zekâyla ilgili alanyazın incelendiğinde, kültürel zekâ seviyesi yüksek olan öğrencilerin dünyaya ve farklılıklara karşı daha duyarlı oldukları, farklılıklara uyum sağlamada daha başarılı oldukları ve yabancı dili gerçekten bir araç olarak içselleştirebildikleri gibi artıları olduğu görülmektedir (Yeşil, 2009). Dış dünya ile ve özellikle yabancı dil ile bu seviyede ilintili olan kültürel zekânın bir bütün olarak ele alınması ve kültürel zekâyı etki eden ya da kültürel zekâyı ilişkili olan faktörlerin detaylı incelenmesi gereklidir. Türkiye’de, kültürel zekâyı etkileyen etmenler üzerinde son yıllarda farklı alanlarda çalışmalar yapıldığı görülmüştür. İşçi, Söylemez ve Kaptanoğlu, (2013) yaptıkları çalışmada, sağlık personelinin kültürel zekâlarına etki eden faktörleri incelemişlerdir. Bu çalışma, yabancı dil bilme ve yurtdışında bulunma gibi değişkenlere değinse de, çalışmanın odağındaki değişkenler daha çok çalışanların diğer demografik özellikleri ile ilgilidir. Yeşil (2009) ise çalışmasında genel olarak kültürel zekânın önemine dikkat çekmiş ve güncel örneklerden de yararlanarak, küresel dünyanın kültürel zekâyı olan ihtiyacını vurgulamıştır. Bununla birlikte, kültürel zekânın ele alındığı bu çalışmalarda yabancı dil ile ilgili herhangi bir vurgu göze çarpmamaktadır. Yabancı dil vurgusunun daha belirgin olarak görülebileceği yabancı dil öğretimi alanında ise kültürel zekâ vurgusunun eksik olduğu saptanmıştır. Çalışmalarda kültürel içeriğin ders programlarında ve ders materyallerinde yeri ve önemine ilişkin analizleri görmek mümkündür (Er, 2006; Saraç ve Arıkanç, 2010). Her ne kadar bu çalışmalarda yabancı dil eğitiminde kültür olgusu araştırılmış olsa da, bu çalışmaların hedef kültür odağında programın kültür boyutu, kültüre ilişkin etkinlikler ve ders materyalleri ile sınırlı olduğu görülmektedir. Oysa, yabancı dilde kültürel zekâ veya yabancı dilde kültürel zekâyı etkileyen faktörler üzerinde alanyazında herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Yabancı dilde kültürel zekâyı etkileyen etmenlerin araştırılması bireylerin kültürel zekâ düzeylerinde, yabancı dile bakan yönüyle nelerin etkili olduğunun belirlenmesi ve yapılacak eğitim programlarının bu yönde geliştirilebilmesi bakımından oldukça gereklidir. Bu çalışma bu temel gerekliliğe dayalı olarak desenlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı öğrencilerin Kültürel Zekâ düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesidir. Bu temel amaç kapsamında şu sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Öğrencilerin Kültürel Zekâ düzeyleri nedir?
2. Öğrencilerin Kültürel Zekâ düzeyleri;
 - a. yabancı dil öğrenirken otantik materyallere yönelim durumlarına
 - b. yabancı dil öğrenirken kültürel öğelerin programdaki yeri ve önemine dair düşüncelerine

göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

3. Öğrencilerin Kültürel Zekâ, İngilizceye Karşı Tutum ve Dil Öğrenme Stratejileri anketlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. İngilizceye Karşı Tutum ve Dil Öğrenme Stratejileri puanları, Kültürel Zekâ puanlarını ne düzeyde yordamaktadır?

Araştırmanın Önemi

Türkiye’de kültür ve yabancı dil konusu genellikle hedef kültür üzerinden tartışılmakta ve çalışmalar da bu yöne kaymaktadır. Bu durum görece daha sığ bir kültür anlayışına neden olmaktadır. Bu çalışma, öncelikle hedef kültür ve genel kültür arasındaki bu farkı daha anlaşılabilir kılması bakımından önemlidir.

Küreselleşen dünya düzeni ve beraberinde gelişen teknoloji ile birlikte toplumlar birbirlerine daha da yaklaşmaktadırlar. Modern dünyada artık iş, tatil, eğitim gibi nedenler, insanları kendi kültürlerinden uzak coğrafyalara götürebilmektedir. Bu şekilde, hemen her toplum kendi içerisinde, başka kültürlerden insanları bir şekilde barındırmaktadır. Oysaki her birey, yeni kültürlerle uyum sağlamaya istekli veya bu konuda başarılı değildir. Bu durum, kültürel zekâ konusunu gündeme getirmektedir. Kültürel zekâ düzeyi yüksek olan bireylerin, kendi kültürüne dışarıdan bir gözlemci olarak bakabilme, yeni kültürler tanıma ve tanışılan yeni kültürlerle uyum sağlayabilme

konularında daha başarılı oldukları düşünülür (Bucher, 2008). Bu çalışma, kültürel zekânın bu yönüne dikkat çekmesi bakımından önemlidir.

Modern dünyanın gereksinimlerinden bir diğeri ise şüphesiz yabancı dildir. Yabancı dil bilgisiyle insanlar farklı dillerdeki kültürel öğelere, sosyal tutumlara, günlük olaylara yakından ve ilk elden bakabilme fırsatı yakalarlar. Yeterli yabancı bilgisine sahip olan insanlar gerektiğinde kendi kültürleri ile diğerkültürleri karşılaştırıp çıkarımlar yapabilirler. Bu şekilde, yabancı dil bilen kişilerin, kültürel zekâ düzeylerinin de zaman içinde diğerkültürler için daha yüksek olabileceği düşünülebilir. Bu çalışmada dilin kültürün bir parçası olduğu ve iletişim için bir amaç değil, araç olduğu ileri sürülmektedir. Yabancı dili, bir iletişim aracı olarak algılayan bireylerin, yabancı dil başarılarının ve kültürel zekâ düzeylerinin birbirlerini olumlu yönde desteklediği düşünülmektedir. Dili bir iletişim aracı olarak özümseyen bireyler, yabancı dili öğrenmek kadar, dünya vatandaşı olmayı da önemserler. Diğerkültürler için ifadeyle, kültürel zekâsı yüksek olan bireyler için dünya vatandaşı olmak önemli bir hedefdir ve bu hedefe ulaşma gayretindeki bireyler için yabancı dil öğrenmek bir zorluk değil, aksine kültürlerarası kimlik kazanma yolunda önemli bir motivasyon kaynağıdır. Diğerkültürlerarası düşünülürken de, yabancı dil konusunda başarılı olan bireyler, kültürlerarası bilgiye ve dünya vatandaşı olmaya daha eğilimlidirler. Dolayısıyla, kültürel zekâ düzeyleri de aynı oranda yüksektir. Bu çalışma, yabancı dil başarısı ile kültürel zekâ arasındaki bu ilişkiyi incelemesi bakımından oldukça önemlidir.

Kültürel zekâ düzeyi ile yabancı dil başarısı arasında istatistiksel olarak herhangi bir ilişki olup olmadığı ve yabancı dil başarısının bireyin kültürel zekâ düzeyi üzerinde herhangi bir yordama gücüne sahip olup olmadığı gibi konuların alanyazında daha önce hiç ele alınmamış olması da yine çok büyük bir eksiklikdir. Bu çalışma alan yazındaki bu boşluğu doldurması bakımından önemlidir. Bu çalışma ayrıca, alanyazında daha önce farklı farklı örneklemeler üzerinde çalışılmış olan dil öğrenme stratejileri ve yabancı dile karşı tutum gibi değişkenleri de içermektedir. Bu sayede, kültürel zekâ üzerinde sadece yabancı dildeki başarı değil, öğrencinin dile bakış açısını ve dili ele alışını ortaya koyan yabancı dile karşı tutum ve dil öğrenme stratejileri de çalışma kapsamına alınmıştır. Yabancı dil başarısı bir sonuç, tutumlar ve stratejiler de sürecin bir parçası olarak düşünülerek, kültürel zekâyı etkileyen faktörler daha geniş bir düzlemde ele alınmıştır.

Sınırlılıklar

- Bu araştırma 2015-2016 akademik yılında Yabancı Dilde Okuma ve Yazma dersini alan Uşak Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinin görüşleri ile sınırlıdır.
- Bu çalışmaya esas teşkil eden veriler, veri toplama araçlarında bahsedilen anket soruları ve öğrencilerin Yabancı Dilde Okuma ve Yazma dersine ait vize sınav sonuçlarıyla sınırlıdır.

Tanımlar

Kültürel zekâ: Bireyin farklı kültürel ortamlarda etkin bir şekilde faaliyetini sürdürebilmesidir.

Özel kültür: Sadece belirli bir topluma ait kültürdür (Paige ve ark., 2003).

Genel kültür: Kültürlerarası ya da üstü olup daha genellenebilen ve transfer edilebilen kültürdür (Paige ve ark., 2003).

Dil öğrenme stratejileri: Öğrencilerin yabancı dil öğrenmede becerilerini geliştirmek için kullandıkları belli etkinlik, davranış ya da tekniklerdir (Cesur ve Fer, 2007)

Yabancı dile karşı tutum: Öğrencilerin yabancı dile karşı gösterdikleri kaçınma ya da meyil durumlarıdır (Hossieni ve Pourmandnia, 2013).

Bölüm II

İlgili Alanyazın

Eğitim ve Kültür

Edward Tylor (1871), kültürü insanların toplumun bir parçası olarak kazandığı her türlü alışkanlık, bilgi, inanç, ahlak, hukuk ve geleneği içeren karmaşık bir bütün olarak tanımlamıştır. İnsanlar doğdukları andan itibaren diğer insanlarla etkileşim halindedir ve bu etkileşimleri büyük ölçüde içinde bulunulan topluma ve zamana göre şekillenmektedir. İnsanlar doğduktan sonra biyolojik olarak taşıdığı özelliklerine sözü edilen etkileşimlerin yansımalarını da eklerler. Böylece kültürler oluşur, değişir ve transfer edilir. Dünya üzerinde her ne kadar çok farklı kültürler yaşasa da, kültürlerin temel olarak taşıdığı bazı ortak özellikler vardır. Örneğin, her kültür temelinde davranış kalıplarını, toplumsal kurumları ve maddesel ürünleri barındırır (Hoşgörür, 2006). Davranış kalıpları, kültürün en küçük birimleridir. Toplumsal kurumlar, davranış kalıpları doğrultusunda, toplum ihtiyaçlarını görmek üzere hazırlanmış oluşumlardır. Maddesel öğeler ise yine insanların davranışları ve hayat tarzlarına uygun olarak yaptıkları ya da değerlendirdikleri nesnelere aittir. Kültürlere ait bu yapı taşlarını toplumun paylaştığı her konuda görmek mümkündür. Toplumun değerleri, önem verdiği semboller, inançlar, dil ve normlar bu türden alanlardır. Toplum bireylerinin gerek kendi kültürleri, gerekse diğer kültürlerle olan kültür edinimleri ya da alış verişleri iki farklı şekilde seyreder. Bunlar kültürlenme ve kültürleşme süreçleridir.

Kültürlenme, toplumun, bireyleri istek ve beklentilerine göre etkilemesi ve değiştirmesidir (Güvenç, 1972). Kültürlenme süreci üç farklı şekilde görülebilir.

1.Kasıtlı Kültürlenme: Kültürel değerlerin planlı bir şekilde bireylere aktarılmasıdır. Eğitim kurumlarında yapılan kültürlenme bu türdendir.

2. Gelişigüzel Kültürlenme: Okul dışında aileden, arkadaşlardan ve diğer sosyal ortamlardan edinilen kültürlenme biçimidir. Bu tür kültürlenmeler genellikle bilinçsiz bir şekilde sağlanır. Bu yolla bireyler çeşitli bilgi ve becerileri, değer yargıları tesadüfi bir şekilde kazanırlar.

3.Zoraki Kültürlenme: Kültürel değerlerin bireylere zorla kabul ettirilmesi sürecidir. Farklı kültürlerden iki toplumdan biri diğerine politik güç kullanarak hâkimiyet kurar.

Böyle durumlarda tek yönlü bir kültürlemeden söz edilebilir. Bu tür kültürlemeler diğer kültürün dilini, dini inançlarını ve hatta kişilerin isimlerini değiştirmeye kadar bile gidebilir.

Görüldüğü gibi kültürleme, bireylerin kendi kültürel değerlerini oluşturma sürecidir. Bu yolla birey içinde yaşadığı topluma uyum sağlamış olur.

Toplum fertlerinin birbirinden etkilenmesi gibi kültürler de birbirinden etkilenerek zaman içinde değişimler ve dönüşümler gösterebilir. Farklı kültürlerle olan diyaloglar, bireylerin hali hazırdaki kültürel değerlerinde değişiklikler yaratabilir. Bu ikinci aşamada kültürleşme akla gelir. Kültürleşme herhangi bir grup insanın, farklı bir kültürden başka bir grupla karşılaştığında herhangi bir zorlama olmaksızın, o kültürün bazı unsurlarını benimsemesini ifade eder. Bu süreç “zoraki kültürleme” nin tam tersi olarak düşünülebilir (Arslan, 2009).

Kültürel süreçlerde etkin olan birçok faktör olmasına rağmen, eğitimin ve eğitim kurumlarının ayrı bir yeri vardır. Toplamların ihtiyacı aile, hukuk, ekonomi, politika, din gibi alanlarda kendi kültürleri doğrultusunda yetişmiş bireylerdir. Bu yüzden eğitim kurumları sadece mesleki bilgi için değil, kültürün aktarımı açısından da büyük bir öneme sahiptir.

Kültüre dair inanç, değer, tavır ve maddesel öğeler bireylerin doğasında beraberinde getirdiği nitelikler değil, öğrenilmiş davranış kalıpları olarak görülmektedir. Sosyolojik olarak bakıldığında, kültür ile ilgili en dikkat çekici özellik kültürün toplum bireyleri arasında paylaşılması ve devredilmesidir. Bu kültür aktarımının bir kısmı bireylerin içinde bulunduğu sosyal ortamlar yoluyla gerçekleşirken, önemli bir kısmı da eğitim yoluyla sağlanmaktadır (Hoşgörür, 2006). İnsanların içinde yaşadığı topluma tam olarak uyum sağlayabilmesi, bulunduğu toplumun kültürüyle ilgili bilgi ve tecrübe sahibi olmasıyla ilgilidir. Bu doğrultuda birey ilk bilgi ve tecrübelerini aile ortamında edinir. Aile eğitimi genel olarak belirli bir plan veya program çerçevesinde sağlanmaz. Fakat kültürün ve toplumsallaşmanın en önemli parçalarından birisidir. Aileden sonra bireye daha yeni ve farklı bir toplumsallaşma kapısı açan yer ise eğitim kurumlarıdır. Eğitim kurumlarında eğitim büyük ölçüde planlı ve programlı şekilde yürütülür. Eğitim kurumları belirlenen hedefler doğrultusunda toplum bireylerini eğitirken, toplum kültürüne ilişkin aile, hukuk, ekonomi, politika, din gibi kurumlarla da ilişki içindedir.

Böylece eğitim kurumları hem toplumdaki her alandaki değişimin sergilendiği bir yer olurken, aynı zamanda toplumsal değişimlere de öncülük eder. Toplumsal kültürün şablonunun belirlendiği alanlardaki değişimlerde, eğitim hem özne hem de nesne olarak göze çarpmaktadır.

Eğitim kurumlarını aile ve diğer sosyal alanlardan ayıran en belirgin özellik eğitimin bireylere sağladığı planlı ve programlı içeriktir. Eğitim programları geleneksel olarak okul tarafından eğitsel hedeflere ulaşmak için planlanan ve yönetilen tüm öğrenme etkinlikleri olarak tanımlanmaktadır (Tyler, 1957). Eğitsel hedefler sadece öğrencilerin kazanımları olarak düşünülmemelidir. Eğitim programları toplumun tek bir ferdiden hareketle, toplumun bütününe dolaylı olarak etki edebilmektedir. Akker (2003), eğitim programlarını şu şekilde seviyelere ayırmıştır;

- Sistem/toplum/ülke boyutu (Makro Düzey)
- Okul/kurum boyutu (Mezo Düzey)
- Sınıf boyutu (Mikro Düzey)
- Bireysel boyutu (Nano düzey)

Eğitim programlarının bireysel boyutu, eğitimin en alt düzey etki alanını açıklamaktadır. Eğitim kurumlarındaki öğrenciler doğrudan eğitsel etkinliklerden etkilenmekte ve akademik, toplumsal ve kültürel olarak eğitim süreçlerindeki kazanımlarını uzun süre taşımaktadırlar. Sınıf boyutu ise eğitim programlarının etki alanındaki bir derece daha ileri seviyeyi açıklamaktadır. İçerdiği öğeler yönüyle pek çok farklılıklar gösterse de, eğitim kurumlarında düzenlenen eğitsel etkinlikler çoğunlukla sınıf ortamlarında gözlemlenebilir hale gelir. Daha önceleri, şablonu çizilmiş programlar ilk kez sınıf ortamında hayat geçirilmektedir. Bu yönüyle eğitim programlarının, sınıf boyutundaki etkileri çok önemlidir. Eğitim programlarının okul boyutu ise sınıflarda yapılan eğitsel etkinliklerin bir kurum kimliğiyle birleştiği kısımdır. Bu noktada eğitsel hedeflerin gerçekleştirilip gerçekleştirilemediği oldukça önemlidir. Eğitim programlarının en geniş çaplı etkileri ise toplumsal boyutta gözlemlenmektedir. Birey seviyesinden toplum seviyesine kadar olan süreçlerde mevcut eğitim programlarının etkilerine her bir halkada yeni ve değişik kültürel güncellemeler yapılmaktadır. Bireyin kendi benliği, sınıf ortamında öğretmenlerin ve arkadaşların oluşturduğu atmosfer, okulların kurumsal kültürleri gibi faktörler en sonunda toplumun

ya da ülkenin sosyal dokusu ve kültürüyle de işleme girip son halini alır. Kısaca “kültür” olarak adlandırılan bu faktör eğitim programlarıyla sarmal bir ilişki içerisindedir. Eğitim programlarının hazırlayıcıları da kültür sahibi insanlar olduğundan, eğitim programlarının hazırlanışından, etkilerine kadar her noktasında kültürel faktörler söz konusudur.

Yukarıda da bahsedildiği gibi, eğitim aslında kasıtlı bir kültürleme sürecidir (Ertürk, 1993). Eğitim programları ve eğitim kurumları toplumsal kültürün oluşmasında ve aktarılmasında önemli rol oynarlar. Eğitim programlarının etki alanı bireysel düzeyden, toplumsal düzeye kadar düşünüldüğünde, eğitim kurumlarının sorumluluğu bir derece daha artmaktadır.

Günümüzün küreselleşen dünyasında, eğitim programlarından beklentiler oldukça artmıştır. Gelişen teknoloji ve değişen toplumsal koşullar eğitimden beklentileri de değiştirmiştir. Çok farklı kültürlerden insanlar artık aynı sınıfta eğitim almakta ve kültürlerarası etkileşimler giderek yayılmaktadır. Bu yüzden, eğitsel hedefler de zaman içinde güncellenmektedir. Herhangi bir mesleki alanda eğitim alan bir birey, edindiği kazanımları uluslararası düzeyde sergileyebilmelidir. Ayrıca iletişim becerileri eskiye oranla çok daha yüksek olmalıdır. Kültürlerarası iletişim, artık modern dünyanın en önemli becerileri arasında sayılmaktadır (Brighton,1974).

Eğitim Programları ve Kültür

Eğitim programlarının daha iyi anlaşılabilmesi için, programa ait öğelerin ve eğitim programlarının dayandığı kuramsal temellerin iyi bilinmesi gerekmektedir.

Eğitim programı Demirel (2006) tarafından öğrenene okulda ve ya dışarda planlı olarak sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlanmıştır. Bu düzenek kurulmadan önce üzerinde detaylı olarak düşünülmesi gereken konular vardır. Öncelikle öğrenen kişinin niçin öğrendiği çok önemlidir. İkinci önemli konu ise öğrenilecek olan şeyin ne olduğudur. Neyin neden öğrenileceği açıklığa kavuşturulduktan sonra üzerinde durulması gereken en önemli nokta ise öğrenmenin nasıl gerçekleştirileceğidir. Bütün bunlardan sonra ele alınması gereken konu ise öğrenmenin ne derece gerçekleştirildiğinin nasıl anlaşılacağıdır. Eğitim programına ilişkin bu sorular tek tek ele alındığında, programın öğeleri de ortaya çıkmış olacaktır (Gören, 2014). Bu öğeler,

hedef/ kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve sınav durumlarıdır. Eğitim programları bu öğeler ile ayrılmaz bir bütün olarak ele alınmalıdır. Programın öğeleri bir zincirin halkaları gibi birbirine bağlıdır ve ilk halka olan hedefler birçok defa diğer öğelerin de belirleyicisi olmaktadır (Kelly, 2004). Eğitim programlarının zaman içerisinde değişiklikler göstermesi, zaman içerisinde program çıktılarında beklentilerin değişmesinin bir sonucudur. Çıktıların istenen nitelikte olabilmesi için, hedef kısmından başlamak üzere bütün program tekrar ele alınmalıdır. İlerleyen süreçte, öğrenenlerin hangi nitelikleri taşıması gerektiği ne kadar iyi analiz edilebilirse, hedefler de o ölçüde uygun olarak belirlenir. Hedeflere bağlı olarak da içerik, eğitim durumları ve sınav durumları yeni şekillerini alır.

Eğitim programları tarihsel süreçte, birçok farklı disiplinden etkilenmiş ve halen de etkileşim sürmektedir. Eğitim programları ile ilgili zaman ve mekâna göre birçok karar alınmakta ve çeşitli değişiklikler yapılabilmektedir. Yapılan değişikliklerin mantık çerçevesinde açıklanabilmesi için, mutlaka belli kuramlara dayanması gerekmektedir. Eğitim programları, kuramsal olarak tarihi, felsefi, psikolojik ve toplumsal temellere dayanır.

Demirel' e (2006) göre eğitim programlarının kuramsal temellerinden ilki tarihi temellerdir. Eğitim programlarının, program geliştirme alanının bilim olarak ortaya çıkışından itibaren geçirdiği süreçler oldukça önemlidir. Bu yönüyle tarihi temeller, program geliştirme alanında yeni ve ileriye yönelik çalışmalara sağlam bir dayanak olur. Eğitim programlarının dayandığı bir diğer kuramsal temel ise felsefi temeldir. Program geliştirme çalışmaları sırasında özellikle hedeflerin belirlenmesi sırasında felsefeye oldukça fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Hedeflerin bir felsefeye dayandığı eğitim programı, diğer aşamalar için çok daha fazla fayda vadetmektedir. Eğitim programlarının psikolojik temelleri ise öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini, insanın nasıl öğrendiğini açıklayarak, program çalışmalarına çok büyük bir destek sağlar. Öğrenme, davranış, motivasyon gibi bir çok terim psikoloji alanında tartışılarak, eğitim programlarının geliştirilmesi sürecinde önemli rol oynarlar. Eğitim programlarının dayandığı en son temel ise, toplumsal temeldir. Eğitim programının toplumla en yakın teması geçtiği yer olan okullar, toplumun okullara bakışı, okullardan beklentileri ve okullarla ilişkileri bu temelde tartışılan başlıca konudur. Çünkü, bir program içinde

bulunduğu toplumdan soyutlanamaz. Toplumun görüşleri ve ihtiyaçları, programın zaten en temel unsurudur.

Eğitim Programlarında Güncel Yaklaşımlar ve Kültür Temelli Program Geliştirme

Eğitim programlarının kuramsal temellerindeki herhangi bir değişiklik, programın öğelerinde de değişikliklere neden olmaktadır. Böylece, zaman yeni yaklaşımları gerektirmekte ve bu yüzden de hedefler, eğitim durumları ve hatta sınav durumları zincirleme olarak değişebilmektedir. Eğitim programlarının yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak yapılmaya başlaması da yine bu durumla ilgilidir. Son yıllarda dünya genelindeki teknolojik ve sosyal değişimler eğitime ve dolayısıyla programlara da yansımıştır. Modern insanın hayatında başarılı olabilmesi için öğrendiklerini hemen uygulamaya dönüştürebilmesi çok önemlidir. Geleneksel eğitim programları, öğrencileri bu yönüyle eksik bırakmaktaydı. Mevcut programların güncel yaşam koşullarına ayak uyduramaması, program yaklaşımlarında değişikliğe gidilmesine neden olmuştur. Böylece yapılandırmacı yaklaşım benimsenmeye başlamıştır. Yapılandırmacı yaklaşım aslında çok da yeni bir olgu değildir ve kökleri Sokrates'e dayanmaktadır. Bu yaklaşımın eğitim programlarına ilk yansımaları ise 1980'li yıllarda İngiltere'de uygulamaya konulmuştur. Yapılandırmacılık, günümüzde ABD, Almanya, Tayvan, İspanya, Avustralya, Kanada, İsrail, Yeni Zelanda gibi birçok ülkede uygulanmaktadır (Akpınar, 2010). Yapılandırmacı yaklaşımı, geleneksel eğitim anlayışından farklı kılan en önemli noktalardan birisi öğrencileri eğitim etkinliklerinin merkezine koymasındır. Yapılandırmacı yaklaşımın temelinde öğrenenlerin öğrendiklerini beyinlerinde işlemesi, yapılandırması ve uygulamaya geçirmesi noktalarının altı çizilmiştir (Teyfur ve Teyfur, 2012). Cırık ve Fer (2007) yapılandırmacı yaklaşımı şu şekilde ifade etmiştir;

- Öğrenme, aktif bir süreçtir ve dolayısıyla bilgi, öğrenci tarafından pasif olarak alınmaz; yapılandırılır.
- Bilgi kişisel duruma ve sosyal bağlama göre yapılandırılır.
- Öğrenme, dünyayı anlamlandırma sürecidir.
- Öğrenme, öğrencinin problemler çözmesiyle gerçekleşir.

Görüldüğü gibi, bilginin öğrenenden ve ortamdan bağımsız olamayacağı kesin bir şekilde benimsenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım ile beraber programlar öğreneni, öğrenenin çevresini ve yaşantısını da kapsamaya başlamıştır. Küreselleşen dünya ve giderek artan uluslararası ilişkiler, öğrenenlerin yaşantılarının büyük bir parçası olan kültür konusunu da gündeme getirmiştir. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri gibi bazı ülkelerde birçok farklı kültürün bir arada yaşaması eğitim programlarına ilişkin daha acil bir müdahaleyi gerekli kılmıştır. Öğrencilerin beraberinde sınıf ortamına getirdikleri kültürel birikim, farklı kültürel birikimlerle karşı karşıya geldiği zaman, gerek pedagojik, gerekse sosyal sorunlara neden olmaktadır. Bu farklılıkların aslında bir zenginlik olduğu ise çok sonraları anlaşılabilmiştir (Ramsey, 2008).

Küreselleşen dünya eğitimin programlarının yukarıda sayılan toplumsal temelini değiştirmiş ve eğitim programlarında yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğrenci yaşantısı üzerine bir kez daha düşünülmesine neden olmuştur. Giderek yaygınlaşan ulaşım ve iletişim araçlarıyla birlikte, insanlar ve toplumlar birbiriyle daha da yakınlaşmışlar ve iş, eğitim, turizm gibi nedenlerle farklı kültürden insanlar birbirleriyle daha fazla etkileşim içine girmişlerdir. Eğitim programları da özellikle kültürler arası etkileşimin fazla olduğu coğrafyalar başta olmak üzere birçok yerde kabuk değiştirmiştir. Açıkalın (2010), konuyla ilgili çalışmasında küreselleşen dünyaya dikkat çekmiş ve kültür vurgusunun eğitim programlarına bağlantısına vurgu yapmıştır. Açıkalın (2010) çok kültürlü eğitim ve küresel eğitim şeklinde iki farklı tanımlama ile konuya açıklık getirmiştir.

Çok kültürlü eğitimin çıkış noktası Amerika Birleşik Devletleri'ndeki azınlıklardır. Amerika Birleşik Devletleri'nde 1960'lı yıllarda başlayan azınlık hareketleriyle birlikte eğitim programları tartışmaya açılmış ve günümüzde öğrencilerin kültürel farklılıklarını dikkate alarak daha verimli hale getirilmeye çalışılmıştır. Eğitim programlarını daha fazla kültür odaklı yapmaya yönelik bu değişimler uzun bir süreçte tamamlanabilmiştir. Artık günümüzde, özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitim programlarının düzenlenmesinin de ötesinde çok kültürlü eğitim dersleri zorunlu veya seçmeli düzeyde tanımlanmıştır. Çok kültürlü eğitim programının savunucuları eğitim programlarının o program kapsamında öğrenim gören bütün öğrencilerin kültürel ihtiyaçlarına cevap vermesi gerektiğini savunmuşlardır. Öncelikle etnik farklılıklar üzerine yoğunlaşan çok kültürlü eğitim programları zaman içerisinde toplumda

ayrımcılığa uğrayan her kesimle ilgilenmeye başlamıştır. Örneğin kız çocukları, engelliler ve eşcinseller de artık eğitim programlarının hesaba kattığı gruplar olmuştur. Son olarak da, özellikle 11 Eylül 2001 yılındaki saldırılardan dolayı Müslümanlara yönelik oluşan olumsuz algının giderilmesi için eğitim programlarına dinler ile ilgili bilgiler eklenerek, bireylerin farklı din ve toplumlar hakkında önyargılarından sıyrılması hedeflenmiştir (Açıkalın, 2010).

Küresel eğitim yaklaşımı da yine çok kültürlü eğitim ile benzer şekilde dünya üzerindeki güncel problemlere eğitim programları açısından bir çözüm getirmeyi amaçlamaktadır (Alger ve Harf, 1985). Küresel eğitim yaklaşımı çevre, terör, açlık gibi küresel sorunlardan yola çıkarak dünya kültürlerini öğrencilere tanıtmaya anlayışını benimsemiş ve bunların eğitim programları içerisinde yer alması düşüncesiyle ortaya çıkmıştır (Açıkalın, 2010). Kirkwood (2001) küresel eğitimi dört temele dayandırmaktadır. Buna göre küresel eğitim yaklaşımında bireylerin;

- Çoklu bakış açısı kazanması ve kendilerinden başka kişilerin farklı düşünce veya bakış açılarına sahip olabileceğini bilmesi ve buna saygı duyması
- Diğer kültürleri anlaması ve saygı duyması
- Küresel sorunlar hakkında bilgi sahibi olması ve bu sorunlara karşı çözüm üretmesi
- Küreselleşen dünyanın farkına varması ve ulusların birbirine çok daha yakın olduğunu anlaması

temel dayanak noktalarıdır.

Küresel eğitimin, eğitim programlarına katılımı ile ilgili uygulamalar farklı ülkelerde, programın farklı temellerine yönelik olarak yürütülmektedir. Örneğin Amerika'da küresel eğitim yaklaşımı ile farklı kültürleri anlama temeli üzerinde daha çok durulurken, İngiltere ve Kanada'da küresel sorunlar temeli daha çok ele alınmaktadır (Açıkalın, 2010).

Çok kültürlü eğitim ve küresel eğitim yaklaşımları her ne kadar birbirine benzese de, temel bazı farkları da göze çarpmaktadır. Bu farklardan bir tanesi ortaya çıkışı ile ilgilidir. Küresel eğitimin çıkış noktası özellikle II. Dünya Savaşı sonrası bütün

dünyada oluşan ekonomik düzenin bir gereksinimi olarak ortaya çıkmıştır. Ülkelerin birbirine olan bağımlılığı sadece ekonomik düzeyde kalmamış özellikle küresel çevresel sorunlarla ilgili olarak akademik çalışmalar da ülkeleri birbirine bağımlı hale getirmiştir. Bu hareketlenmeler başta eğitim ve iş olmak üzere, farklı ve dolaylı sebeplerle bütün dünyayı adeta tek bir ülke gibi davranmaya itmiştir (Landorf, 2013). Küresel eğitim yaklaşımının, çok kültürlü eğitim yaklaşımı gibi yasalarla desteklenememesi ikisi arasındaki bir diğer fark olarak göze çarpmaktadır. Bireyler arasında dil, din, ırk vb. ayrımlar yapmak birçok ülkede yasalarla yasaklanmışken, farklı kültürlerin tanınması, küresel sorunlara çözümler üretilmesi gibi konular henüz birçok ülkede yasalarla desteklenmemektedir.

Eğitim programlarındaki bu yeni yaklaşımların içerik olarak en çok etkilediği alanlardan birisi de yabancı dil eğitimi olmuştur. Yabancı dil eğitimi içerisinde daha önceleri bir şekilde yer alan özellikle hedef kültüre ait öğeler, bu yeni yaklaşımla beraber daha farklı şekillerde ele alınmaya başlanmıştır.

Yabancı Dil Programları ve Kültür

Kültür ve dil kavramları çoğu zaman birbirini kapsayan ifadeler olarak düşünülmektedir. Kültür ve dil kavramları birbirine yakın olarak düşünülse de, kültür konusu bugüne kadar ortaya atılan farklı görüşler ve vurgulanan farklı noktalar nedeniyle oldukça karmaşık bir hal almıştır. Bu nedenle, kültür konusu öncelikli olarak açıklığa kavuşturulmalıdır.

“Kültür” herkes tarafından bilinen bir olgu, günlük hayatta sıkça kullandığımız kelimelerden birisi olmasına rağmen, bu kelimeyi tanımlamak, ona kelimelerden bir duvar örüp içine koymak oldukça zordur (Spencer-Oatey, 2012). Bununla birlikte, araştırmacılar kültürü tanımlamaktan da pek geri durmamışlardır. Kültür ile ilgili olarak 1952 yılı itibariyle yapılan bir tarama çalışmasında 164 tane farklı tanıma rastlanmıştır (Kroeber ve Kluckhohn, 1952). Bahsedilen tarihin üzerinden yarım asırdan fazla geçtiğini de göz önüne alınırsa, kültürün ne denli tartışmalı bir konu olduğu anlaşılabilir. Çeşitli tarihlerde ortaya atılan ve öne çıkan bazı tanımlar şu şekildedir;

Taylor (1871), kültürü bir toplum üyesinin edindiği bilgi, inanç, sanat, hukuk, ahlak, gelenekler ve diğer bütün yeterliliklerin bir toplamı olarak tanımlamıştır. Bu

bütüncül yaklaşım oldukça eski olmasına rağmen, birçok antropolojist tarafından onaylanmaktadır (Avruch, 1998).

A. L. Kroeber ve Clyde Kluckhohn'a göre ise kültür gizli veya açık örüntüler topluluğudur. Bu örüntüler edinilen veya transfer edilen sembollerden oluşur. Bu semboller belli insan gruplarının diğerlerinden ayrılmasını sağlar. Kültürün çekirdeğini ise geleneksel düşünceler (bunlar tarih boyunca türetilir veya mevcutlar arasından seçilir) ve özellikle onlara atfedilen değerler oluşturur. Öte yandan, kültürel sistemler geçmiş bir olayın sonucu olabileceği gibi; gelecekteki bir olayın da koşulu olabilirler (Kroeber ve Kluckhohn, 1952).

Hofstede (2003) kültürü bir grup insanı diğer gruplardan ayıran zihinsel bir programlama olarak tanımlar. Bu tanımıyla kültürün görece daha içsel yanına vurgu yapmaktadır.

Kültür ile ilgili bir başka tanımlama da House ve arkadaşları tarafından ortaya atılmıştır. Buna göre kültür, paylaşılan motifler, değerler, inançlar, kimlikler ve toplum bireylerince nesilden nesile aktarılan toplum hafızasındaki önemli olayların yorumlarının toplamıdır (House, Hanges, Javidan, Dorfman, Gupta, 2004).

Günümüze geldiğimizde ise, kültür kelimesi Türk Dil Kurumu tarafından tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2010).

Görüldüğü gibi kültüre dair ortaya atılan düşünceler olabildiğince kapsamlı tutulmaya çalışılmış, bazen kültürün birleştirici yanı bazen ayrıştırıcı yanı bazen de çok daha değişik bir yönü öne çıkarılmıştır. Kültüre dair ortaya konan bu geniş yelpazede kuşaklar arası aktarım ya da diğer kültürlerle olan etkileşimler de düşünüldüğünde, kültürle ilgili göze çarpan en önemli unsur olarak "dil" akla gelmektedir. Kültüre dair ortaya bir fikir atıldığında, birçok defa dilden bahsedilmiştir. Bu yüzden kültür ve dil arasındaki ilişkinin altı çizilmelidir.

Dil ile kültür, sürekli olarak iç içe kullanılan ve iç içe anlaşılan kavramlardır. Bir dil yaşamlarımızın kumaşını belirleyen inançlardan ve toplumsal mirasımızdan, kısacası kültürden ayrı olarak var olamaz (Sapir, 1921). Kramsch (1998) bu gerçeklikle ilgili olarak, dil ile kültürün bağına vurgularken önemli bir noktaya dikkat çekmektedir. O'na

göre dil, kültürü büyük ölçüde ifade ettiğimiz kanaldır. Ziya Gökalp (1990) ise dili kültürün temel unsuru olarak göstermektedir. Burada dilin, kültürün temel unsuru olmasını sadece dilin toplum içi veya toplumlar arası aktarım aracı olmasına bağlamak çok da yeterli değildir. Zira, dilin aktarım aracı olmasının yanı sıra, toplum hayatında çok daha fazla anlam ve önemi vardır. Byram (1988) bu konuda dilin her zaman kendisinden öte bir şeyler ifade ettiğini ve dilin içinde bulunduğu kültürel bağlamdan bağımsız bir işlevi olamayacağını söylemiştir. Çoğu zaman içinde bulunulan etkileşimdeki iletişimin akışı ve kalitesi, kişilerin birbirlerini kişisel olarak iyi tanımalarından çok, etkileşimin içinde ya da etrafında dönen bağlamın kişilerce iyi bilinmesine bağlıdır. Bu bağlamların en önemli çıkış noktaları ise kültürdür (Heath, 1986). Bu açıdan bakıldığında da Ziya Gökalp'in aksine, sanki kültür dilin temelini oluşturmaktaymış gibi gözükmektedir. Görüldüğü gibi dil ile kültür öyle birbirine girmiştir ki, dil mi kültürü doğurur, kültür mü dili doğurur bunu tam olarak bilmek zordur (Koçer ve Dinçer, 2011).

Kültür ve dilin bu denli iç içe oluşu bir çözümsüzlük gibi algılanmamalıdır. Aksine, buradaki ayrıştırılmayan ilişki sarmalı, özellikle dil ve kültür öğretiminde günümüzdeki yaklaşımlara büyük ölçüde yarar sağlamaktadır. Özellikle yabancı dil öğretiminde kültürel öğelerin soyutlanmadan ders içeriğine dahil edilmesi, küreselleşen günümüz dünyasında büyük önem taşımaktadır. Bu tarz bir yaklaşım, yabancı dil öğrenmeyi daha anlamlı kılarken, öğrencilerin de dünya vatandaşı olmalarına katkı sağlamaktadır.

Diğer diller ve kültürlerle yakın ilişki içerisinde bulunmak kültürler arası iletişimin gelişmesine yönelik büyük bir fırsat yaratmaktadır (Gökmen, 2000). Bu nedenle öteden beri eğitim programlarında kültürel bağlamın en çok hissedildiği alanlardan birisi yabancı dil eğitimi olmuştur. Yabancı dil programlarında kültürel öğeler çok kültürlü eğitim ortamları ve tartışmaları yaygınlaşmadan önce de yer almaktaydı. Yapılandırmacı yaklaşım ve çok kültürlü eğitim ortamlarının yabancı dil öğretimine yeni olarak kattığı şey ise bütün kültürel öğelerin ve etkinliklerin daha geniş bir bağlamda ele alınması olmuştur (Peterson ve Coltrane, 2003). Kültür öğretimi artık sadece hedef dilin kültüründeki önemli günlerin ya da şehirlerin tanıtımıyla geçiştirilmemektedir. Peterson ve Coltrane (2003), bu konuda programlara girmiş ya da girmesi gereken bazı önemli öğeler önermişlerdir. Bu önerilerin başında otantik

materyaller gelmektedir. Yabancı dildeki bir gazete, afiş, restoran menüsü, internet sitesi gibi kaynakların etkin bir şekilde kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. En basit seviyedeki öğrencilerin bile yabancı dildeki bir televizyon programından hareketle en azından selamlaşmayı gerçek kaynağından öğrenebileceğini vurgulayan araştırmacılar, hedef dile ait her türlü özgün kaynağın programda çok önemli bir yer tuttuğunu ifade etmişlerdir. Araştırmacıların önerdiği bir diğer kültürel kaynak da atasözleri olmuştur. Bir toplumda yıllar içinde harmanlanmış kültürel birikimi bir cümle ile ifade etmesi nedeniyle atasözleri kültürel bilginin aktarımında pratik bir yöntem olabilir.

Yapılandırmacı yaklaşımın getirdiği yaşayarak öğrenme ilkesine uygun olarak öğrencilerin farklı kültürel ortamları rol yaparak canlandırmaları da yine derslerde kültür öğretimi adına etkin yöntemlerden birisidir. Bu canlandırmalar yoluyla öğrencilerin farklı yaş, cinsiyet, kültür vb. gibi durumlara karşı nasıl davranması gerektiği gösterilebilir. Ayrıca çok kültürlü sınıf ortamlarında farklı kültürlerin iletişimleri ilk etapta zor gibi gözükse de her bir öğrencinin farklı bir kültürü canlı bir şekilde temsil etmesi yine kültür öğretiminin en önemli araçlarından biri olarak düşünülmektedir. Bu sayede öğrenciler, sürekli kendi kültürel gelişimlerini değerlendirme imkânı bulurlar.

Yapılandırmacı yaklaşımın getirdiği yenilikler büyük ölçüde kabul görmekte ve uyum içerisinde eğitim programlarında uzun süredir yer alsa da, kültür konusu üzerinde henüz bir standartlaşma sağlanmamıştır. Yabancı dil programlarında kültürel öğelerin varlığına ilişkin alanyazın ve ders kitapları incelendiğinde, hem program geliştirmecilerin hem de materyal geliştirmecilerin bazı konularda hemfikir olmadığı görülmektedir. Örneğin, bazı materyaller kültürel öğeler yoluyla yabancı dil eğitimini hedeflerken, bazıları yabancı dil yoluyla kültür öğretimini öncelemektedir. Yine göze çarpan bir diğer ikilem de hedef kültür ve genel kültürdür. Bazı ders kitapları kültür öğretimini sadece öğrenilen dilin kültürüyle sınırlı tutarken, bazı ders kitaplarının kültür kapsamında bütün dünya kültürlerine yer vermeye çalıştığı gözlemlenmiştir (Aliakbari, 2004). Bununla birlikte, yöntem ve materyal hangi yönelimde olursa olsun, kültür ve dil ilişkisinin bu derece önemsenmesi eğitim programları ve sağlayacağı çıktılar açısından oldukça umut vericidir.

Yabancı Dil Programlarında Kültürel Öğeler

Yabancı dil öğrenme ve öğretme sürecinde gerek yaklaşımlar, gerekse yöntem ve teknikler bakımından zaman içerisinde birçok değişimin yaşandığı görülmektedir. Bu değişimlerin büyük ölçüde öğrenme kuramları ve öğrenme psikolojilerindeki değişimler veya gelişmelerden kaynaklandığı düşünülmektedir (Zainuddin ve ark., 2011). Önceki yıllarda, yabancı dil öğretiminde temel dilbilgisi kurallarının öğretilmesi ve yazılı metinlerin çevrilmesi hedef alınmıştır. Daha sonra bu yöntemler terk edilmiş, bunların yerine içinde bulunulan zamana ve ihtiyaçlara daha uygun yaklaşımlar benimsenmiştir. Dil öğretiminde son yıllarda yapılandırmacı yaklaşım etkisini artırmış ve buna paralel olarak da dilin sadece bir kurallar ve kelimeler bütünü olmadığı; dilin asıl varoluş gayesinin iletişim olduğu fark edilmiştir. Dil öğrenmede, iletişimin önemini vurgulayan bu yeni yaklaşım, dil öğrenmeye istekli bireylerin kültürel içerikten yoksun bir yabancı dil öğrenimini bütünüyle reddetmektedir. Böylece bu yaklaşım kültürü, dil öğreniminin ayrılmaz bir parçası haline getirmiştir. Değişen dünya düzeni de buna eklenince, bireyler artık dilbilgisi becerilerinin yanı sıra kültürel olarak da donanımlı olmanın gerekliliğini fark etmeye başlamışlardır. Çünkü, karşılıklı kültürel bilginin ve anlayışın olmadığı kültürlerarası ortamlarda bazı iletişim sorunlarının yaşandığı görülmüştür. Bu sorunların en aza indirgenmesi amacıyla yabancı dil öğretim programlarında dilin kendisinin yanı sıra içinde yaşadığı kültür de vurgulanmıştır (Ho, 2009). Son yıllarda, dil öğretiminde kullanılan ders materyaller de bu değişime paralel olarak güncellenmektedir.

Özel Kültür- Genel Kültür

Kültür öğrenimi, farklı kültürlerden kişilerle daha verimli bir iletişim için gerekli olan kültürel bilgi, beceri ve yaklaşımları edinme sürecidir. Bu süreç, öğrenenleri bilişsel, davranışsal ve duygusal olarak çevreleyen dinamik ve gelişimsel özelliklere sahiptir (Paige ve ark., 2003). Kültür öğrenimi bu dinamik ve gelişimsel çerçevede “genel kültür” ve “özel kültür” olmak üzere iki farklı kavramı içerir. Bu yüzden, kültür öğreniminde “genel kültür” ve “özel kültür” ayrımının yapılması gerekmektedir. Özel kültür öğrenimi, belirli bir kültürü ve o kültüre özgü, aktarımı görece zor olan öğeleri hedef alırken, genel kültür ise farklı kültürlerdeki genellenebilen ve aktarılabilen farklı

özelliklere odaklanmaktadır. Özel kültür, yalnızca belirli bir ya da birkaç kültüre özgü özellikleri taşıdığından çoğu zaman “hedef kültür” olarak da adlandırılmaktadır. İngilizce ders materyallerinde zaman zaman gündeme gelen İngiliz ya da Amerikan kültürüne ait olgular hedef kültür kapsamında değerlendirilebilir. Bununla birlikte, yine İngilizce derslerinde dünyanın dört bir tarafından derlenmiş kültürel değerler ya da olgular da görülebilir. Örneğin; İngilizce derslerinde, İngiliz dili iletişim aracı olarak kullanılırken, Japon kültürüne ait önemli bir kültürel olay dersin içeriğini oluşturabilir. Bu yolla sağlanan kültürel kazanımlar da genel kültür öğrenimine örnek olarak verilebilir.

Bir de burada bahsedilmeyen ve öğrencilerin içinde yaşadıkları ve uzun zamandır izlerini taşıdıkları ve benimsedikleri bir “kaynak kültür” vardır.

Aliakbari (2004) ders kitaplarının kültürü ele alış biçiminde 4 çeşit yöntem izlediklerini belirtmiştir;

1. kaynak kültür odaklı kitaplar
2. hedef kültür odaklı kitaplar
3. genel kültür odaklı kitaplar
4. herhangi bir kültürel içerik sunmayan kitaplar

Birinci grup, yabancı dil içeriklerinde herhangi bir kültürel uyum ya da yakınlık gözetmeksizin kaynak kültür diye tabir edilen, öğrencilerin kendi kültürel değerlerini ders materyallerine yabancı dilde yansıtan bir anlayışı benimsemiştir. İkinci grup ise, yabancı dil ders materyallerinde, hedef kültür diye tabir edilen, İngiliz ve/veya Amerikan kültürüne ait öğeleri ön plana çıkararak yukarıda ifade edilen dil-kültür ilişkisinden ve bunun sağlayacağı faydalardan en üst düzeyde faydalanmayı hedeflemiştir. Üçüncü grup ise, ders materyallerinde kaynak veya hedef kültürden ziyade dünya üzerinde farklı coğrafyalardaki birçok farklı kültürlerden öğeler sunmuşlardır. Bu tarz kitaplar kültürler arası farklılıklara da vurgu yaparak genel bir kültür öğretimini hedeflemişlerdir. Son olarak da, içeriğinde herhangi bir kültüre ait olmayan,

daha çok evrensel ve genel geçer öğeler sunarak, öğrenciyi sadece dilin kendisine yönlendiren tarzda kitaplar da vardır.

Yabancı dil öğretimi özelinde bakıldığında genellikle özel kültür öğretimi ile karşılaşırız. Ders kitaplarında kültür bağlamında daha çok İngiliz ya da Amerikan kültüründen izler görürüz. Ortada hedeflenen bir dil olduğundan, hedef bir kültür üzerinden gitmek oldukça makul gözükmektedir. Bu sayede, dil ile kültür arasındaki sıkı bağdan yararlanılarak, daha gerçekçi bir dil öğrenme ortamı oluşturulmuş olur. Bununla birlikte, özel kültür öğrenimi zaman zaman bir diğer kültürün empoze edilmesi olarak yorumlandığından, bu tarz bir yaklaşımı sürekli olarak ön planda tutmak beklenenin tam aksi yönde bir sonuç verebilir ve birey diğer kültüre karşı kafasında önyargı oluşturabilir. Nault (2008) bu konuda İngilizce öğretimi üzerinden bu yönde eleştirilerini sunmuştur. O'na göre, İngilizce dil öğretiminde kültür entegrasyonu ile ilgili iki temel problem vardır. Bunlardan birisi İngilizce derslerinde İngilizceyi ana dili olarak konuşan ülkelerin sadece İngiltere ya da Amerika Birleşik Devletleri olarak sunulmasıdır. Bu durumda sadece bu iki ülkenin kültürlerine yer verilmekte ve ana dili yine İngilizce olan Avustralya, İrlanda, Yeni Zelanda, İskoçya gibi ülkelerin kültürlerinin ihmal edilmektedir. Nault'un getirdiği bir diğer eleştiri de özel kültür ya da diğer bir tabirle hedef kültüre adanmış bir dil öğretiminin, öğrencilerin kültürlerarsılaşmasını engellediği yönündedir.

Kültürlerarası Yabancı Dil Programları

Dil bir iletişim aracı olarak düşünüldüğünde, bu aracın aynı dili paylaşan insanlar arasında çalışması zaten dilden ve toplumdan beklenen bir durumdur. Aynı dili paylaşan toplumların çoğu zaman aynı kültürü de paylaştığı gözlemlenmektedir. Bu doğrultuda, aynı kültürden insanların birbirleriyle iletişimi de daha kolay ve etkilidir. Ne var ki, dünya üzerinde birbirinden oldukça farklı birçok kültür yaşamaktadır. Geçmiş yıllara oranla günümüzde daha da hissedilir hale gelen bu gerçek, küreselleşen dünyanın insanlığa sunduğu olumlu katma değerlerdendir. Bu açıdan bakıldığında, "iletişim" artık sadece aynı kültürü paylaşanlar arasında değil, farklı kültürden insanların da iletişimini kapsamaktadır. Aslında farklı kültürleri taşıyan toplumların iletişimleri tamamen yepyeni bir olgu değildir. Günümüzden çok önceleri de farklı kültürlerden insanlar birbirleriyle iletişime geçmişlerdir. Yalnız, bu iletişimler

genellikle devlet büyükleri ya da tüccarlar gibi toplumun geneline göre oldukça azınlıkta olan bir kesim tarafından kurulmuştur. Bugün ise herhangi bir toplumdaki herhangi bir birey herhangi bir zamanda kültürlerarası etkileşime girme ihtimaliyle yaşamaktadır. Günümüzdeki bilişim ve ulaşım teknolojilerini düşününce bu ihtimal hiç de uzak değildir. Bu yönüyle, kültürlerarası iletişim giderek daha da önemli bir ihtiyaç haline gelmektedir.

Özkan (2014) kültürlerarası iletişimi farklı kültürlere mensup insanların birbirlerinden farklı olduklarını bilerek karşılıklı yabancı olma durumunun bilinciyle iletişime girmeleri durumu olarak tanımlamaktadır. Tanımdaki iletişim terimi ilk etapta dili çağrıştırdığından, diğer kültürlerin dillerini öğrenmek yüzeysel olarak kültürlerarası iletişim için yeterli gözükse de, birçok defa kültürel iletişimin sağlıklı, kolay ve hızlı olabilmesi için salt dil bilgisi yerine kültürel bilgilerle harmanlanmış kapsamlı bir dil bilgisine ve daha fazlasına ihtiyaç duyulmaktadır. “Daha fazlası” ilk olarak farklı kültürel ortamları tecrübe etmek olarak düşünülebilir. Yalnız, bu tecrübe farklı bir kültürde belirli bir süre sadece vakit geçirmek olarak düşünülmemelidir. Zira, kültürün içindeki ya da kültürlerarası bağları bilinçli bir şekilde gözlemlemek de gereklidir. Bu konuda Lawrance (2010) kültürel etkileşimlerdeki örüntüleri ne kadar fazla görürsek, o ölçüde düşüncelerimizi genişletebileceğimizi veya farklı ortamlara uyarlayabileceğimizi belirtmiştir. Burada sözü edilen kültürel örüntüleri görmek, şüphesiz bir farkındalığa ve bu yönde özel bir gayrete işaret etmektedir. Bu konuda yapılabilecekler listesi bunlarla da sınırlı değildir. Örneğin, Bhawuk ve Brislin (1992), bir diğer kültürde etkili olabilmek için kişinin, başka kültürlerle ilgilenmesi, kültürel farklılıkları ayırt edebilecek yeterli duyarlılıkta olması ve başka kültürlere ait kişilere saygılı olmak için kendi davranışlarını düzeltebilme isteğine sahip olması gerektiğini ifade etmiştir.

Kültürlerarası deneyimler ve bu deneyimlerin bireylere hissettirdikleri doğal olarak her bir birey için duygusal anlamda farklılık gösterebilir. Kendi kültürü dışında yeni kültürle ya da kültürlerle tanışan kişilerden kimisi farklı kültürleri oldukça çabuk kabul edebilirken, kimisi de tanıştığı bu yeni kültüre karşı aşılmaz bir direnç, hatta tepki gösterebilir. Bireylerin bu durumlarda içinden geçtiği süreçleri Bennet (1993) derinlemesine incelemiş ve bazı genellemelere ulaşmıştır. *Kültürlerarası Duyarlılık Gelişmeli Modeli (Developmental Model of Intercultural Sensitivity- DMIS)* diye adlandırılan bu modelde farklı bir kültür deneyimleyen kişi ilk etapta kendi kültürünü

temel kültür olarak görür ve diğer kültürleri de kendi kültürünün perspektifiyle izler. Bu yönüyle bu olumsuz duruma *Etnosantrik Oryantasyon* denilmektedir. Bu duruş kendi içerisinde 3 farklı aşamayı da barındırmaktadır;

Kültürel Farklılığı Reddetme (denial): Genellikle tek bir kültürle sosyalleşen kişilerde görülen bu durumda birey yeni girdiği kültürü henüz tam olarak deneyimlememiştir ya da kendisini sürekli misafir ya da göçmen gibi düşünmektedir. Birey iki kültürün farklılığından çok, yeni kültürün varlığı/yokluğu konusuyula ilgilidir.

Kültürel Farklılığa karşı Savunma (defense): Bu aşamada diğer kültürün varlığı birey tarafından kabul edilmiştir. Yalnız, tanışılan bu yeni kültür birçok yönüyle öz kültüre göre eksiklikler taşımaktadır.

Kültürel Farklılığı Küçümseme (minimization): birey bu aşamada yeni kültürle öz kültür arasındaki farkları deneyimlenmiştir fakat bu farklar hiç de öyle abartılacak kadar büyük değildir ve üzerinde durmaya değmez şeklinde bir düşünce taşımaktadır. Bu düşünce ilk etapta masum gibi görünmesine rağmen kültürler arasındaki derin farklılıkları, bir yönüyle renkleri, yok saydığı için hala risk taşımaktadır.

Bu 3 aşamadan sonra birey artık Etnosantrik düşünceden çıkıp Etnorölatif kanada geçer. Bu yeni düzlemde de bireyin düşünceleri yine 3 farklı aşamadan geçerek olgunlaşır.

Kültürel farklılığı kabul (acceptance): bu aşamada birey farklı kültürlerden de insanlar olabileceğini tam olarak kabul etmiştir.

Kültürel farklılığa uyma (adaptation): bu aşamada birey, yeni kültürün içindeki farklılıkların peşine düşer ve o farklılıkları ortaya koyar. Bu farkları değerlendirirken de farklılık içeren her bir olaya ya da kişiyi o olay yâda kişinin ait olduğu kültür normlarına göre değerlendirir.

Kültürel farklılıkta tamamlık (integration): bu aşama kültürlerarası farkları deneyimleyip yorumlama konusunda varılacak en son, en üst anlayış düzeyine erişilmiştir. Bu düşüncedeki kişi yeni tanıştığı kültürde tıpkı kendi öz kültüründe yaşar gibi rahattır.

Aslında yukarıda sözü edilen iki platform (Etnosantrik - Etnorölatif) birbirinden ayrı değil, bir yelpazenin devamı olarak düşünülmelidir. Bennet'in detaylarıyla anlattığı bu kültürlerarasılaşma yolculuğu Şekil-1' de gösterilmiştir.

<i>Kültürel Farklılığı Reddetme (Denial)</i>	<i>Kültürel Farklılığa Karşı Savunma (Defense)</i>	<i>Kültürel Farklılığı Küçümseme (Minimization)</i>	<i>Kültürel Farklılığı Kabul (Acceptance)</i>	<i>Kültürel Farklılığa Uyma (Adaptation)</i>	<i>Kültürel Farklılıkta Tamamlık (İntegration)</i>
Etnosantrik Oryantasyon			Etnorölatif Oryantasyon		

Şekil 1: Bennet'in Kültürlerarası Duyarlılık Gelişmeli Modeli

Kaynak: Bennett, M. (1993). *Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (2 b.). (M. R. Paige, Dü.) Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Görüldüğü gibi bireylerin sadece kendi kültürüne karşı duyarlı olup diğer kültürlerle karşı kayıtsız kalması kültürlerarasılaşma adına pek bir şey ifade etmemektedir. Bu durum küreselleşen bir dünya için problemlere yol açmaktadır. Bu problemlerin dünya tarihindeki birçok savaşta şöyle veya böyle etken olduğu da dikkatlerden kaçmamalıdır. Kültürlerarasılaşmak, küreselleşen dünya düzeninde bireylerin sahip olması gereken en değerli erdemlerdendir ve bu yönde donanımlı olmak için dünyanın her tarafından haberdar olmak, toplumlar hakkında pratik bilgi sahibi olmak çok önemlidir. Bu bağlamda, iyi bir dünya vatandaşı olmak ve diğer kültürleri olduğu gibi kabul etmek globalleşen dünyanın hedeflediği kazanımlardandır (Tomalin ve Stempleski, 1993).

Günümüz dünyasında kültürlerarasılaşma yönünde atılan ilk ve en önemli adımlar genellikle yabancı dil öğrenme yoluyla gerçekleşmektedir. Yabancı dil öğrenirken yeni kültürlerle dair (özellikle hedef dilin ait olduğu kültür) ilk izlenimler oluşurken, bu izlenimlerin öğrenenler üzerinde olumlu etkiler bırakması beklenir. Öte

yandan, yeni kültürlerle tanışıkça yabancı dil öğrenmeye karşı giderek artan bir motivasyon da bu sürecin tersten okunmasıyla görülebilecek bir diğerkatma değerdir. Bir başka deyişle, öğrencilerin başka kültürleri tanınması, dünyada başka tarzda hayat süren insanların da olduğunun farkına varması, öğrenenleri dil öğrenmeye karşı motive ederek öğrenme hızlarını arttırırken, başka kültürlerle sahip insanlar ile arasında empati kurmasına ve yabancı dil öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesine de yardımcı olacaktır (Er, 2006).

Yabancı Dildeki Beceri Alanları ve Kültür Yeteneği

Yabancı dil öğrenimi görme, duyma, konuşma ve bazı diğerbilişsel ve motor becerileri gerektirmesi yönüyle oldukça karmaşık bir bütündür. Bu yüzden öğrenme-öğretme süreçlerinde bir seferde bütün bu karmaşık sistemi harekete geçirmek ya da bu karmaşık sistemin bütününden bir dönüt almak mümkün olmamaktadır. Dolayısıyla, farklı beceri alanlarına, farklı yöntemlerle yaklaşıp, farklı tarzda tepkiler almak hedeflenir. Yabancı dil öğretiminde genel olarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri işaretlenmiş durumdadır. Bu beceri alanları iletişimin yönüne göre anlama becerileri ve anlatım becerileri olarak gruplanabilir. Anlama becerilerine dinleme ve okuma; anlatım becerilerine ise konuşma ve yazma becerileri dahildir. Ayrıca bu beceri alanları iletişim araçlarına göre de ayrıca gruplanabilir. Bu kapsamda, dinleme ve konuşma becerileri sözlü iletişimi; okuma ve yazma becerileri ise yazılı iletişimi oluştururlar.

Dinleme becerisi:

Genel anlamıyla dinleme, konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği sözlü mesajları tam ve doğru olarak anlayabilme becerisidir (Özbay, 2009). Bir diğertanımla ise dinleme konuşan kişinin vermek istediği mesajı pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir (Demirel, 1999). Dil eğitimi özelinde ise dinleme konuşma seslerinin tanımlanıp onları kelime veya cümlelere evirme sürecidir. (English Club, 1997).

Ana dil öğreniminde genellikle bebeklerin üzerinde meşgul oldukları ilk beceri dinleme becerisidir. Bebekler daha doğmadan önce bile sesleri duymaktadırlar.

Doğumdan sonra da bu seslere giderek anlamlar vererek devamında da tepkiler verirler. Dünyaya yeni gelen bir bireyi hayata ve topluma bağlayan ilk beceri olan dinleme becerisi yabancı bir dil öğrenirken de hem kendi başına hem de diğer becerilere önayak olması yönüyle oldukça önemli bir beceridir. Dinleme becerisi ile ilgili yapılan sınıf içi çalışmalarda, öğrenciler genellikle hedef dilde yerli konuşmacılar tarafından seslendirilen bazı metinleri, diyalogları, şarkıları dinlerler. Sınıf dışında öğrencilerin kendi günlük hayatlarında yaptıkları dinlemelerin de yabancı dildeki dinleme ve dinlediğini anlamlandırabilme becerisine katkılarını yadsımamak gerekir. Harmer (2007), bu bağlamda dinlemeyi ikiye ayırır. O'na göre sınıf içinde yapılan ve dilin nasıl konuşulduğu veya nasıl anlaşılması gerektiği ile ilgili amaçlı ve programlı bir şekilde genellikle bir öğretmenin yönlendirmesiyle yapılan dinleme etkinliklerine yoğun (intensive) dinleme kapsamında değerlendirilir. Öte yandan, öğrencilerin dil ile ilgili olarak herhangi bir çözümlenmeyi hedeflemeden sadece eğlenme ya da dinlenme gibi hedeflerle ve genellikle okul dışında ve bir öğretmenin yönlendirmesi olmaksızın yaptıkları dinlemeler ise yaygın (extensive) dinleme kapsamında değerlendirilir. Hem yoğun, hem yaygın dinleme öğrencilerin daha hızlı ve kolay dinleme becerisi edinmelerini sağlar.

Yoğun dinleme kapsamında, dinleme becerisi çalışmalarında öğrencilerin dinlediğini anlayan, daha önce veya sonra dinlediği şeylerle ilişki kurabilen ve bu ilişkilerden hareketle isabetli yorumlar yapabilen bir niteliğe ulaşması hedeflenir. Bu yüzden, mümkün olduğunca nitelikli dinleme çalışmaları yapılmalıdır. Dinleme becerisine yönelik yapılan çalışmalarda teknoloji önemli bir yer tutmaktadır. Yabancı dil öğretiminde dinleme becerisini geliştirmek için işitsel ve görsel teknoloji ürünlerinden, her türlü iletişim aracından yararlanılmalıdır. Bu doğrultuda, dinleme becerisi üzerine çalışılırken öğretmenin kaynakları doğru ve yerinde kullanması, doğru yöntemleri kullanması, bütün dil becerilerini kazandırmada olduğu gibi dinleme becerisini geliştirmede de etkilidir. Dinleme her ne kadar işitsel bir faaliyet olsa da, mümkün olduğunca görsel öğeler sunmak, daha kapsamlı bir anlamayı da beraberinde getirecektir. Dinleme ile ilgili bir diğer önemli unsur da, dinleme çalışmalarında kullanılacak metinler ya da konuşmalar öğrencilerin ilgisini çeken konularda olmasıdır. Bu sayede daha uzun bir dikkat süresine ulaşıp, daha verimli bir dinleme ortamı sağlanmış olur.

Konuşma becerisi

Sözlü iletişimin bir diğer ayağı olan konuşma, iletişimin olmazsa olmazlarından. Ana dil öğrenirken genellikle dinlemeden sonra ikinci olarak kazanılan beceri konuşmadır. Kısaca, bir dilin ağız yoluyla iletimi olarak tanımlanabilen konuşma becerisi, içerik olarak oldukça karmaşık süreçleri içermektedir. Levelt (1989)' e göre bir konuşma eylemi üç farklı aşamadan oluşur. İlk olarak konuşmacı karşı tarafa aktaracağı iletiye karar verir ve buna niyetlenir, daha sonraki adımda formülator adını verdiği safhada bu ileti ve niyet bir konuşma planına çevrilir. Formüle koyma kısmı daha çok dilbilimsel ve ses bilimsel kodlamalar içerir. Son aşamada ise konuşmacının düşünceleri duyulabilen bir sese dönüşür. Bu kısımda da ses telleri ve ağız içi donanımdan faydalanılır. Bebeklik döneminde anlamsız sesler çıkarmayla temelleri atılan konuşma becerisi, giderek daha karmaşık bir yapıya bürünerek seslerden, kelimelere, kelime gruplarına, cümlelere ve daha uzun ve karmaşık konuşmalara doğru gider.

Yabancı dil eğitiminde bebeklik dönemindeki ana dil ediniminde olduğu gibi anlamsız sesler çıkarma, sonra bunları zamanla anlamlı cümlelere dönüştürme süreçleri görülmez. Öğrenciler yabancı dil öğrenirken duyduklarını hemen tekrarlayabilecek dil olgunluğuna zaten sahiptirler. Ayrıca yaşla birlikte genişleyen akademik bilgi hazinesiyle öğrenciler bazı dilbilgisi kurallarını da göz önünde bulundurabilirler. Bu sayede ana dil öğrenimine kıyasla daha erken bir sürede cümleler kurabilirler. Bütün bu görünür avantajlara rağmen yine de öğrenciler için konuşma becerisi genellikle en zor ve en sınavcı beceri olarak düşünülür. Okuduğunu anlamak, söyleneni anlamak, düşündüğünü yazmak gibi diğer becerilerin konuşma becerisi kadar ölçücü olmadığı algısı vardır. Birçok öğrenci için yabancı dilde akıcı ve anlaşılır bir konuşma yapabilmek, karşılıklı bir diyalogu kesintisiz bir şekilde sürdürebilmek diğer becerilerden çok daha üstün bir başarıdır (The National Capital Language Resource Center, 2004).

Konuşma becerisine büyük önem verilmesine rağmen, birçok dil eğitim sınıfında hala konuşma becerisi ihmal edilip, daha mekanik olan dilbilgisi konularına öncelik verilmektedir. Konuşma becerisine gereken önemin verildiği dil öğretim ortamlarında

ise, bu konuda her zaman istenen başarı sağlanamamakta ve bu durumun da öğrencilerin motivasyonunu düşürdüğü görülmektedir. Bu yüzden, konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler düzenlenirken bazı noktalara özellikle dikkat edilmelidir.

Konuşma becerisini geliştirmeyi hedefleyen sınıf içi etkinliklerde öncelikle “konuşma”nın doğası iyi anlaşılmalıdır. Örneğin, konuşmalar yazılı dile göre daha fazla anlamsız ya da belirsiz ifadeler barındırır. Dahası, yerli konuşmacıların cümlelerinin arasına serpiştirdikleri ve konuşma esnasındaki boşlukları doldurdukları sesler ya da söz öbekleri yöresel ve hatta bireysel olarak değişebilmektedir. Dolayısıyla, öğrenenler için gerekli her şeyin mekanik olarak öğretilmesi her zaman mümkün olmayabilir. Ayrıca planlı konuşmalarla, plansız konuşmalar arasında oldukça belirgin farklar olması da konuşma becerisinin kapsamını daha da genişletmektedir (Louma, 2004). Örneğin, önceden belirlenmiş bir konu hakkında sunum yapma gibi planlı bir konuşmada, öğrencinin değerlendirilmesinde dilbilgisi kuralları, kelime seçimi, konuşmanın organize bir bütün olarak dinleyiciyi tatmin etmesi gibi kriterler göz önüne alınabilir. Öte yandan, rastgele bir konu hakkında hazırlıksız bir şekilde fikri sorulan bir öğrencinin değerlendirilmesinde yukarıda sözü edilen kriterlerden ziyade konuşmada akıcılık ön planda tutulabilir.

Okuma becerisi

Anlama becerilerinden olan “okuma”, yazılı sembollere bakarak onlardan anlam çıkarma sürecidir. Okuma yaparken, yazılı iletiyi algılamak için gözlerimizi, bu algılarımızı anlamlandırmak için ise beynimizi kullanırız (English Club, 1997). Okuma, bu yönüyle fizyolojik ve zihinsel yönleri olan karmaşık bir alandır. Görme, seslendirme ve hatırlama, bir okuma etkinliğinde temel unsurlardır. Bunlara ek olarak, sağlıklı bir okuma yapılabilmesi için bireyin sosyo-kültürel birikimi ve buna bağlı söylev bilgisine de sahip olması yine okuma adına gerekli diğer önemli unsurlardandır.

Anadildeki okuma becerisi denildiğinde, akla öğrencilerin günlük hayatta o güne kadar dinlemiş olduğu, hatta söylediği şeyleri işarete dökülmüş halde görmesi ve anlamlandırması gelir. Yabancı dildeki okuma becerisi ise bundan oldukça farklı bir olgudur. Yabancı dilde, birçok defa asıl sorun öğrencinin önünde gördüğü işaretleri tanıyıp tanımaması değil, bu işaretlerin oluşturduğu sözcüklere ya da cümlelere bir anlam verememesidir. Bu durumda, öğrenciler için işaretlerin ses karşılıklarını

bilmekten çok, o yabancı dilin kelimelerini, dilbilgisi yapılarını ve cümle çeşitlerini bilmek önem kazanır.

Yabancı dildeki okuma çalışmalarıyla ilgili olarak ders materyalinden, kullanılan yöntemlere, öğretmen tarzından, değerlendirme aşamasına kadar birçok konudan bahsedilebilir. Tüm bunların da ötesinde, üzerinde durulması gereken asıl nokta, okuma çalışmalarıyla ilgili bir ya da birkaç hedef belirleyip, bu hedefler doğrultusunda ilerlemek ve dersle ilgili diğer organizasyonları buna göre yapmaktır.

Yabancı dilde okuma becerisini hedef alan çalışmalarda öğrencilerin ya da öğretmenlerin başarı olarak neyi sayacakları çok önemlidir. Örneğin, bir öğrencinin öğrendiği yabancı dilde yazılmış bir menüden ihtiyacına uygun yiyecek ve içeceği alabilmesi kendi adına bir başarıdır. Bununla birlikte, bir edebiyat dersinde yabancı dilde yazılmış bir şiiri tam olarak anlamak da bir başka başarıdır. Görüldüğü gibi, okuma çalışmalarında çeşitli seviyeler ve her seviyenin kendi içinde başarı kriterleri vardır. Bu yüzden, okuma çalışmalarında, öncelikle ne için okuma yapıldığının açıkça ortaya konulması önemlidir. Bazen insanlar bir bilgi almak amacıyla, bazen mevcut bilgilerini doğrulamak için, bazen ise sırf eğlence ya da dinlencelerinin bir parçası olarak okurlar (The National Capital Language Resource Center, 2004).

Yabancı dil eğitimi kapsamında yapılan okuma etkinliklerinin başarılı olabilmesi için tıpkı diğer becerilerde olduğu gibi bazı kriterlere uygun olması gerekmektedir. Bunlardan en önemlisi, ele alınan metnin öğrenciler için anlamlı bir yönü olması gerekliliğidir. Öğrencilerin ilgi alanlarına kesinlikle girmeyen bir metin üzerinde ne kadar uğraşılsa da, bu uğraşlar öğrencileri motive etmekten uzak olacaktır. Bir diğer önemli nokta da seçilen metnin öğrencilerin seviyelerine uygunluğudur. Öğrencilerin seviyelerine göre aşırı kolay ya da aşırı zor metinler öğrenciler için çok uygun olmayacaktır. Bu yüzden, okuma materyalleri seçilirken ya da hazırlanırken, öğrencilerin mevcut dilbilgisi ve kelime birikimi göz önüne alınarak, aşırı zor veya aşırı kolay metinlerden kaçınılmalıdır. Bir diğer konu da, okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası etkinliklerle öğrencilere ihtiyaca göre kelime, dilbilgisi ya da bağlamsal çerçeve hakkında bilgi verilmesidir. Son olarak da seçilen materyallerin mümkün olduğunca özgün, gerçek hayatla ilintili ve öğrencileri motive edici görsellere sahip olması yine okuma çalışmalarını daha başarılı kılacaktır.

Yazma becerisi

Genel anlamıyla yazma, duygularımızı, düşüncelerimizi yazı ile anlatmayı ifade eder. Dört temel becerinin genellikle en son olarak öğrenilen halkası yazma becerisidir. Öğrenme sırası olarak sona bırakılsa da yazmanın önemi oldukça büyüktür. Dünyada hala milyonlarca insan okuma-yazma bilmemesine rağmen, insanlık yazılı metinlere dayanarak bugün geldiği noktaya ulaşmıştır (Coulmas, 2002). Yazmayı diğer becerilerden ayıran en büyük özellik, aktarılmak istenen iletiyi daha kalıcı bir şekilde ortaya koymasındır. Düşünceler konuşmayla hızlı bir şekilde ifade edilebilse de, bazen hızdan ziyade düşüncenin kalıcılığı ya da bütünlüğü daha önemli olabilmektedir. Yazma, işte bu yönüyle çok değerlidir. Konuşmada istemli ya da istemsiz bir şekilde sözcüklerin arasına serpiştirilen anlamsız ifadeler ya da plansız bir konuşmada görülebilecek olan anlam karmaşaları, yazmada en az düzeyde görülür. Çünkü yazma, düşüncenin oldukça yoğun kullanıldığı ve konuşmanın acelesini taşımayan bir ifade biçimidir.

Anadilde konuşma becerisi 5 yaş civarında oldukça yeterli seviyelere gelmesine rağmen, yazma becerisi genellikle 5 yaştan daha sonra öğrenilir. Daha da ilginç, konuşma becerisi için genellikle herhangi özel bir çaba gerekmezken, yazma için ayrı bir çaba gerekir. Çocuklar yazmaya başlamadan önce, seslere karşılık gelen sembolleri yeterli bir şekilde özümsemelidirler. Seslere karşılık gelen harfleri birbirine karıştırmadan yazmak da yine ayrı bir beceridir ki bu noktada öğrencilerin motor becerileri de yazmada önemli yer tutar (Kellogg, 2008).

Yabancı dil bağlamındaki yazma öğretimine bakıldığında, genellikle ana dilde yazma becerisini kazanmış öğrencilerin hedef alındığı söylenebilir. Bu durumda, eğer ana dil ve yabancı dil alfabeleri arasında çok büyük bir fark yoksa yazma becerisi ile ilgili öğrencinin önündeki engeller yalnızca dilbilgisi ve kelime kaynaklı olmaktadır. Bu açıdan, alfabe üzerinde durulmayacağından, yazma becerisi öğrenciler için bir derece kolay gibi gözükmektedir. Yazma becerisini görünürde kolay kılan bir diğer unsur da, yazma etkinliklerinin konuşmaya göre öğrencilere daha fazla düşünme süresi vermesidir. Böylece öğrenciler düşüncelerini daha derli toplu bir şekilde aktarma fırsatı bulurlar.

Üst düzey yazma becerisi gerek ana dilde gerekse yabancı dilde ayrı bir çalışma konusudur. Düşüncelerin ya da bulguların organize bir biçimde okuyucuya aktarıldığı, cümleler ve paragraflar arasında anlamlı bağların olduğu bu tarz yazı türleri sadece düşünmek ve yeterli motor beceriyi kazanmakla açıklanamaz. İleri seviye yazma da denilen bu türde düşünmek kadar önemli olan bir diğer konu da düşüncelerin birbiri ardına planlı bir şekilde ortaya konulmasıdır.

Yabancı dil öğretimi, yazma becerisinin öğretilmesinde de teknolojiye uyum sağlamıştır ve artık yazma denilince akla sadece kalem ve kağıt gelmemektedir. Günümüzde gelişen iletişim teknolojileri yazma eylemini günün her anında kullanılabilir hale getirmiştir. Bu doğrultuda, internet üzerinden posta göndermek ya da sohbet etmek gibi etkinlikler de yabancı dil derslerinde ve ders materyallerinde sıkça rastlanan teknikler arasına girmeye başlamıştır.

Kültür becerisi

Herhangi bir dilin içerisinde o dilin yaşadığı coğrafya, içinden geçtiği tarih, insanların değer yargıları, gelenek görenekler gibi unsurlar her zaman var olmuştur (Rucynski, 2013). Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine ek olarak son yıllarda kültür becerisi beşinci bir beceri alanı olarak gündeme gelmiştir. Yabancı dil öğrenenlerin dilbilimsel donanımlarının yanı sıra, öğrenilen hedef dildeki kültürel öğeleri ve bu öğelerin günlük yaşamla olan bağlantılarını bilmesi büyük önem taşımaktadır. Kültür becerisinin yabancı dil öğretiminde bu denli önem kazanmasında birçok faktörün etkili olduğu söylenebilir. Tomalin (2008)' e göre en önde gelen iki faktör İngiliz dili ve küreselleşme gerçeğidir.

İnsanların uluslar arası düzeyde işlerini organize edebilmesi, başarılar kazanabilmesi ve yeni açılımlar yapabilmesi adına her zaman bir “ortak dile (lingua franga)” ihtiyacı olmuştur. Bu doğrultuda, dünyanın birçok yerinde devletler öğrencilere İngilizce’yi oldukça erken yaşlarda öğretmeye çalışmaktadırlar. Günümüzde okul öncesi yıllarda bile İngilizce eğitimi veren okullar giderek artmaktadır. Üzerinde hassasiyetle durulan bu İngilizce eğitimi, sadece okul çağındaki bireyler için değil birçok yetişkin için de ayrıca önem taşımaktadır. Günümüzde yetişkin eğitim merkezleri tarafından sunulan yabancı dil kursları oldukça ilgi görmektedir. Yabancı dil öğrenimi ve özellikle İngilizce öğrenimi ile ilgili olarak dikkat çeken bir diğer nokta da, İngilizce

bilmenin dünyanın hemen her yerinde birçok kişinin ortak hedefi olmasıdır. Diğer bir ifadeyle, yabancı dil bilgisi hem kuşaklar arası, hem de ülkeler arası boyutta çok büyük bir öneme sahiptir.

Farklı toplumlara ait bireylerin birbiriyle karşılıklı iletişimini mümkün kılması bakımından, İngilizce kültürel paylaşımların en önemli kanalı olarak düşünülebilir. Dil bilgisinin yanı sıra, bireylerin beraberinde getirdiği kültürel değerler ve kültürel bilgiler, bu paylaşımların sağlıklı bir biçimde sürdürülebilmesi için çok önemlidir. Kendi kültürel birikiminin farkında olan ve diğer kültürlerin de var olduğu şekliyle değerli olduğunu kabullenen bireyler bu tür kültürlerarası ortamlarda doğal olarak daha avantajlı bir konumdadırlar. Bu yüzden, yabancı dil öğrenirken ortada kültürlerarası bir kimlik kazanma hedefi varsa, kültürel ve kültürlerarası becerilerin kesinlikle ihmal edilmemesi gerekir.

Tomalin (2008)'in üzerinde durduğu bir diğer nokta da küreselleşme olgusudur. Yabancı dil öğrenmek, özellikle İngilizce öğrenmek ana dilin yanında her ne kadar bir tercih gibi gözükse de, modern dünyada yediden yetmişe hemen her insan bu tercihi yapmak zorunda kalmaktadır. Küresel, ortak bir iletişim dilinde buluşma isteği, günümüz insanı için artık bir heves ya da fazladan bir motivasyonun sonucu değil, modern insanın süreç içerisindeki doğal yönelimidir. Bu açıdan bakıldığında da, yine farklı kültürlerden insanların birbirini tanınması ve etkileşim kurması kaçınılmaz gözükmektedir. Buna ek olarak, bu etkileşimlerin sadece yüz yüze değil, artık internet yoluyla da mümkün olması kültürel ve kültürlerarası becerileri daha da öncelikli olarak gündeme getirmektedir.

Eğer bir dilde gerçekten bir yeterlilik beklentisi varsa, bu doğrultuda kültürel faktörlerin göz ardı edilmemesi büyük önem taşımaktadır (Elmes, 2013). Ne var ki, İngilizce ders kitaplarında kültürün ünitelere dahil edilmiş tarzı daha önce de tartışıldığı gibi, mükemmel bir şekilde sağlanamamıştır (Neff ve Rucynski, 2013). Kültürel bilgiyi ancak ünite sonlarına ünitenin genelinden kopuk bir tarzda eğreti bir şekilde yerleştirme, bir coğrafyanın kültürünü sadece turistik mekanlara indirgeme, özel kültür ve genel kültür arasında kararsızlık kalma ve bunun gibi birçok problem ders materyallerinde göze çarpmaktadır. Bu yüzden öğrencilerin kültürel becerisini gerçekten geliştirmeyi hedef alan öğretmenler ders kitabına ek olarak kültür odaklı

etkinlikler ve çalışmalar yapmalıdırlar. Bu çalışmalarda asıl vurgu, öğrencilerin diğer kültürlerle dair bilgileri ezberlemesi değil, diğer kültürlerin varlığını, kendine has dokularını tanıması olmalıdır. Bu şekilde Bennet (1993)'in bahsettiği “kültürel farklılıkta tamamlık” seviyesine ulaşmak mümkündür. Kültür becerisinin gerçekten beşinci bir beceri alanı olması ancak bu yolla sağlanabilir.

Kültürel Zekâ (CQ)

Bireylerin IQ ve EQ gibi geleneksel olarak bilinen zekâ seviyeleri, günlük hayattaki bazı başarıları veya başarısızlıkları temellendirmede birçok defa yetersiz kalmıştır. Giderek daha fazla sosyalleşen bireyin diğer bireylerle olan ilişkileri ve bu ilişkilerindeki başarıları zekâ seviyelerinden bağımsız sonuçlar ortaya koymuştur. Bu noktada Thorndike (1920) tarafından “sosyal zekâ (SQ)” kavramı ortaya atılmıştır. SQ, diğer zekâ türlerine göre bazı bireylerin günlük hayatta neden daha başarılı olduklarını açıklama konusunda daha isabetli olmuştur (Crowne, 2008). Bu konu üzerine daha sonra birçok araştırma yapılmış, çeşitli yönleriyle sosyal zekâ ele alınmış ama sosyal zekânın tanımı ve alt boyutlarıyla ilgili olarak araştırmacılar tam bir ortak paydada buluşamamışlardır (İlhan ve Çetin, 2014). Konuyla ilgili bu görüş farklılıkları, araştırmacıların sosyal zekâyâ bakış açılarından kaynaklanmıştır. Sosyal zekâ alanında bu tür tartışmaların yaşandığı dönemler incelendiğinde, dünyanın günümüzdeki kadar küreselleşmemiş olduğu göze çarpmaktadır. Dolayısıyla, farklı toplumlar ve farklı kültürler henüz günümüzdeki kadar iç içe geçmemiştir. Değişen zamanla birlikte, teknolojinin de katkısıyla birçok birey, toplum, toplumsal örgüt ve şirket dünyaya açılmış ve bununla birlikte artık bireylerin günlük hayattaki başarısını belirlemede sosyal zekâ (SQ) da yetersiz kalmıştır. Genel olarak bakıldığında, sosyal zekâ çalışmalarında bireylerin birbirleriyle aynı ya da benzer toplumda yaşadıkları varsayılmıştır. Yapılan çalışmalarda bu varsayım üzerine bina edilmiştir (Barnes, 1924; Burks, 1937; Wedeck, 1947).

Küreselleşen dünya, insan ilişkilerini bireyin beraberinde taşıdığı kültür gerçeğiyle birlikte ele almayı gerektirmiştir. Farklı kültürlerin giderek artan ve hızlanan etkileşimleri kimileri tarafından farklılıkların giderek azalması şeklinde yorumlansa da, aslında bu durum daha çok farklılığın ortaya çıkmasına ve bu farklılıkların daha görünür olmasına sebep olmuştur. Sonuç olarak, farklı kültürden bireylerin birbiriyle etkili

iletişim kurabilmesi günümüzün en önemli becerilerinden biri haline gelmiştir (Tan, 2004).

Early ve Ang (2003) *Cultural Intelligence: Individual Interactions Across Cultures* adlı eserlerinde, küreselleşen dünyaya dikkat çekmişler ve kültürel zekâ kavramından bahsetmişlerdir. Bu düşüncenin çıkış noktası her ne kadar iş dünyasındaki uluslararasılaşma olsa da, bu düşünce kültürel zekânın diğer zekâ türleri arasında nerede durduğunu göstermesi açısından çok önemlidir.

Kültürel zekâ ile ilgili yapılan analizlerde kültürel zekânın 4 alt boyutu olduğu ortaya konulmuştur (Ang ve ark.. 2007). Bu alt boyutlar motivasyon üst biliş, biliş, ve davranıştır.

Motivasyon

Kültürel zekânın motivasyon boyutu kültürlerarası durumlara dahil olma konusunda bireyin ilgisi, isteği ve kendine güvenini gösterir. Kültürlerarası etkileşimlerin sağlıklı bir şekilde başlatılıp sürdürülebilmesi için gerekli olan şey yalnızca kültür bilgisi değildir. Kültürel bilgidен çok daha önce, bireyin farklı kültürden insanlarla bir araya gelme, onlarla etkileşimde bulunma, onların tarihi, kültürü ya da değerleri hakkında yeni şeyler öğrenmeye açık olma gibi ön koşulları sağlaması gereklidir.

Günümüzde uluslararası düzeyde iş yapan şirketlerin, işleri gereği bazen yurtdışına elemanlarını göndermesi gerekebilir. Bu şirketler, yurtdışına göndermeyi düşündüğü elemanlarına yönelik olarak, gidilecek ülkede konuşulan dil başta olmak üzere o ülke ile ilgili günlük işlerde çözüm olabilecek bilgileri içeren büyük ya da küçük çapta eğitim programları düzenleyebilirler. Çoğu zaman, bu gibi durumlarda, elemanların yurtdışına gitmeye zaten hevesli oldukları, kültürel olarak kafalarında herhangi bir çekincelerinin olmadığı varsayılır. Ancak, bu durum bütün elemanlar geçerli olmayabilir. Belki de birçok eleman için geride bıraktığı ailesi, alacağı ya da alamayacağı ücretler vb. konular, gidilecek ülkenin dili veya kültüründen daha öncelikli olabilir. Bu nedenle, eğitimlerin kapsamı ne olursa olsun, bu eğitimleri alan personelin konuya ilgili ve hevesli olmaları her şeyden çok daha önemlidir. Kültürel anlayışın, iletişim ve etkileşimin var olabilmesi için öncelikle bireylerin bu konuda motive olması

oldukça önemlidir. Kültürel zekânın motivasyon boyutu işte bu noktaya dikkat çekmektedir.

Biliş

Biliş boyutu kültürel zekânın bilinebilir kısımlarına işaret etmektedir. Bu kısımlardan önemli bir tanesi, kültürel sistemlerin nasıl oluştuğu yönünde bilgi sahibi olmaktır. Kültürel sistemler toplumdan topluma değişmekle beraber, bu değişikliklerin yaşandığı ve kültürel çeşitliliğin ortaya çıktığı alanlar çoğunlukla benzerdir. Örneğin:

- her toplumun ihtiyacını karşılamak için geliştirdiği bir ekonomik yaklaşımı vardır. Bu yaklaşım doğrultusunda ürünler ve hizmetler alınır satılır,
- her toplumda evlenme ve çocuk sahibi olmaya giden yolda bazı kodlar vardır. Bunlar bazı kültürlerde flört etme, nişanlanma vb. gibi unsurlardır,
- her toplumun kendisini bir sonraki nesle ifade ettiği ve bir anlamda kültür aktarımını sağladığı bir eğitim sistemi vardır,
- her toplumun toplum içerisindeki karmaşa ve problemlere yönelik geliştirdiği siyasi, hukuki ve sosyal kuralları vardır,
- her toplumun iletişimini sağladığı bir dili vardır,
- her toplumun kendi içindeki açıklanamayan olguları dayandırdığı bir dini inanç sistemi vardır.

Bir toplumu oluşturan kültürel alanlar şüphesiz yukarıda sayılanlardan daha fazladır. Kültürel zekânın biliş boyutu da bu oranda geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Dünya üzerindeki her bir kültür, bu yelpazede kendine özel bir yer edinmiştir. Her bir kültür kendi içerisinde zaman, yetkili otorite ve değişen ilişkiler ile birlikte şekil değiştirebilir.

Kültürel zekânın biliş boyutu, kültürel alanlar ile bu alanlara farklı kültürlerin getirdiği yorumları beraberce bilmeyi ifade eder. Yukarıda da sayıldığı gibi her toplumda evlenme ve evlenmeye giden yolda kodlar vardır. Örneğin, Meksika'daki evlilik kodları “evlilik” konusuna Meksika toplumunun yorumunu içerir. Kültürel zekâ kapsamında bahsedilen biliş boyutu, evlilik alanını ve bu alana ilişkin Meksika'daki uygulamayı bilmeyi ifade eder.

Üstbiliş

Kültürel zekânın bu boyutu “strateji” olarak da bilinir. Burada asıl temas edilen nokta, bireyin sahip olduğu kültürel bilgiyi, farklı kültürel bağlamları anlaması ve yaşadığı kültürel problemleri çözebilmesidir. Bu boyut, bireyin kendi kültürünün ve kültürlerarası farkların bilincinde oluşunu, uygun kültürlerarası iletişim stratejisi planlayabilmesini, etrafında cereyan eden kültürlerarası durumda neler olduğu, nasıl olduğu konusunda yorumlar yapabilmesini ve sonrasında bu yorumlarında haklı olup olmadığını test edebilmesini içerir.

Örneğin bir öğretmen için bu boyutun varlığı şu şekilde görülebilir. Sınıfında farklı kültürel geçmişe sahip öğrencileri olan bir öğretmen, anlatacağı sosyal bir konuyla ilgili sadece kendi toplumundan değil, diğer öğrencilerin toplumlarından da örnekler verir. Bu şekilde öğretmen kültürel zekânın bilişüstü boyutunun sac ayaklarından olan farkındalık ve planlama kısmını başarılı bir şekilde tamamlamış olur. Aynı öğretmen ders sırasında özellikle diğer kültürleri de gözeterek verdiği örneklerin konunun anlaşılmasında etkili olup olmadığını test eder. Sonuçta, konu tam olarak anlaşılmasaydı bu defa öğretmen örneklerini çeşitlendirir.

Kültürel zekânın bilişüstü boyutu ile ilgili örnek olaylar, eğitim öğretim ortamları ile sınırlı değildir. Modern dünyada bugün birçok ortamda bu tarz örneklerle karşılaşılabilir. Bilişüstü boyutu böyle olaylar ya da durumlarda bireyler için bir yol haritası gibi düşünülebilir. Bu yol haritasını kapsamlı bir bakış açısıyla ele alıp, kültürlerarası iletişimini bu haritaya uygun olarak sürdürebilmesi, bireyin kültürel zekâsındaki bilişüstü boyutunun derinliğine işaret eder.

Davranış

Kültürel zekânın davranış boyutu bireyin kültürlerarası ortamlara uygun bir şekilde davranabilmesi ile ilgilidir. Bu davranışlar sözlü iletişim ile ilgili olabileceği gibi jest ve mimiklerle de ilgili olabilir. Davranış boyutunda önemli bir nokta da, bir kültürlerarası durumda sergilenen ve onaylanan bir davranış, başka bir kültürlerarası durumda sergilenmeyebilir. Dolayısıyla, davranış boyutu, ne zaman ne yapılacağını bilmenin yanı sıra ne zaman ne yapılmayacağını da bilmeyi gerektirir.

Dünya üzerinde bugün birçok farklı toplumlar ve farklı kültürler vardır. Dolayısıyla, bütün bu kültürlere dair kapsamlı bir bilgi birikimine sahip olmak bunun yanında, sözleri ve davranışları bu doğrultuda şekillendirmek pek mümkün değildir. Yine de, bazı kültürel sistemleri genel hatlarıyla bilmek mümkün ve faydalı olabilir. Örneğin, herhangi bir ülkede yaşayan farklı toplumların kültürel dokularını detaylarıyla bilmek her zaman mümkün olmayabilir, fakat dünya üzerinde genel olarak algılandığı şekliyle Doğu- Batı kültürlerini ve aralarındaki temel farkları bilmek iyi bir başlangıç olabilir. Ayrıca bazı kültürlerde yapılması gereken şeyler tam olarak bilinemese de, kesinlikle yapılmaması gerekenleri bilmek yine başlangıç açısından daha faydalı olacaktır. Örneğin, Japon kültüründeki başı eğip selam vermeyi bilmemek büyük bir kültür problemi yaratmazken, selamlama için sarılmak, öpmek gibi fiziksel temaslar bazen problemlere yol açabilir.

Görüldüğü gibi kültürel zekânın en son basamağı olan davranış boyutunda önemli noktalardan bir tanesi, aynı davranışın farklı kültürlerde farklı şekillerde yorumlanabileceği; bir diğeri de, sadece uygun davranışı sergilemenin değil, uygun olmayan davranıştan kaçınmanın da gerekliliğidir.

Kültürel Zekâ Puanı ve Yabancı Dil Başarısı

Varlığı ve önemi ancak yakın geçmişte fark edilen ve günlük hayatta giderek belirginleşen kültürel zekâ olgusu uzun bir süre teorik temellere dayandırılmayı bekledi. Özellikle şirketlerin dünyaya açılmalarıyla giderek ağırlığını hissettiren ama akademik çalışmalarla somut bir şekilde ortaya konamayan kültürel zekâ, Earley ve Ang (2003)'ün çalışmalarından hareketle Cultural Intelligence Center (2005)'in ortaya koyduğu *Kültürel Zekâ Ölçeği* sayesinde nihayet ölçülebilir bir beceri alanı haline gelmiştir. Bu olay, o güne kadar biriken bir ihtiyacın karşılanması bakımından çok önemli olmuştur.

Günümüzde iş çevrelerinden başlamak üzere, her alanda daha fazla önem kazanan kültürel zekâ, yabancı dil öğretimi alanında da giderek daha hissedilir olmuştur (Koike, 2009). Öğrencilerin kültürlerarası beceriler kazanması ve bu kazanımların önemi eğitim programlarında artık daha belirgin hale gelmektedir. Eğitim programlarındaki bu değişimi sıradan bir güncelleme olarak düşünülmemelidir. Zira, artık yabancı dilde başarının tanımı değişmiştir. Önceki yıllarda kullanılan dil öğretim yöntemleri, öğrenilen dilin ait olduğu çevreden bağımsız, o dili konuşan bireylerin dilsel becerilerini taklit etmeye yöneliktir. Dil eğitiminde zaman içinde geline nokta artık yabancı dil öğrenenlerin, o dilin yerel konuşanlarını birebir taklit etmesinin mümkün olmadığı anlaşılmıştır. Bunun yerine, öğretilen dilin kültürel özelliklerini de eğitim programlarına dâhil ederek, öğrencilerin yabancı dil ile ilgili daha geniş bir bakış açısı kazanmalarının daha önemli olduğu vurgulanmıştır. Dolayısıyla, son yıllarda eğitim programları bu doğrultuda düzenlenmekte ve ders materyallerinin buna uygun olması beklenmektedir (Gökmen,2000).

Kültürel zekânın ölçülebilir hale gelmesi oldukça yakın bir geçmişe kadar mümkün olmamıştır ve bunun mümkün olduğu ilk yıllarda “kültürel zekâ ölçeği” öncelikle iş dünyasının sınırları içinde dolaşmıştır. Ölçülebilir anlamda kültürel zekâ, bir başka ifadeyle “kültürel zekâ ölçeği”, başka alanlara henüz yeni çıkabildiğinden, yabancı dil öğretimi alanında altı ısrarla çizilen kültürlerarası becerilerin kazanılmasını teorik olarak desteklemek, şüphesiz bu konuda yeni ve kapsamlı çalışmaları gerektirmektedir. Özellikle yabancı dil başarısı ve kültürel zekânın beraber ele alındığı çalışmalara ihtiyaç vardır. Bununla birlikte, kültürel zekâ ve yabancı dil başarısını dolaylı olarak konu alan çalışmalar vardır.

Konuyla ilgili öne çıkan araştırmalardan birinde öğrencilerin öz yeterlilik düzeyleri ile kültürel zekâları arasında olumlu yönde bir kolerasyona rastlanmıştır (Lawrence, 2011). Buna göre kültürel zekâ düzeyleri yüksek olan öğrencilerin, öz yeterlilik düzeyleri de yüksektir. Yine yapılan bir diğer çalışmada ise, yüksek öz yeterlilik düzeyindeki öğrencilerin yabancı dil konusunda da başarılı oldukları, özellikle iletişime girme konusunda öz yeterlilik düzeyi düşük olan öğrencilere göre daha başarılı oldukları saptanmıştır (Blumenthal, 2014). Bu iki çalışma ve sonuçları beraber değerlendirildiğinde, kültürel zekânın dolaylı olarak yabancı dil başarısıyla ilişkili olduğu söylenebilir.

Kültürel zekâ ölçeğinin kullanıldığı ve yabancı dil ile ilişkisinin sınındığı bir diğer araştırmada Urnaut (2014), üç veya daha fazla dil bilen öğrencilerin, iki veya daha az dil bilen öğrencilere göre kültürel zekâ ölçeğinden daha yüksek puanlar aldığını belirtmiştir. Kültürel zekâ ölçeğinin içeriği göz önüne alındığında, yabancı dil bilmenin bu ölçekten alınan puanlara olumlu yönde bir katkı sağladığının görülmesi oldukça önemlidir. Sonuç olarak, yabancı dil öğrenmenin bireyin kültür algısını yükseltip, diğer kültürlerle karşı bakışında olumlu gelişmelere neden olduğu söylenebilir.

Yabancı dil öğretiminde son dönemde kendine önemli bir yer edinmiş olan kültürel zekânın bu denli üzerinde durulan bir unsur olması hiç de şaşırtıcı değildir. Değişen dünyanın ve özellikle küreselleşmenin bu süreçte önemli bir rolü vardır. Birçok alanda olduğu gibi, eğitim alanında da kültürler arası etkileşimler artmış, dünya üzerinde özellikle Batı ülkelerine doğru büyük bir eğitim hareketi başlamıştır. Birçok kültürün bir araya geldiği özellikle Amerika gibi ülkelerde, eğitim öğretimde kültürlerarasılaşma önem kazanmıştır. The American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL), yabancı dil öğretmenlerini mesleğe hazırlayan programlarda “kültür” algısını ve bilgisini en temel standartların arasında saymıştır (The American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2013). Yine Avrupa Ortak Dilleri Çerçeve Programı (CEF)’nda da kültürel beceriler öncelikli hedefler arasında kendine yer bulmuştur (Hynninen, 2006).

Yabancı Dile Karşı Tutum

Öğrenme üzerinde etkili olan faktörlerden önemli bir tanesi de tutumdur. Eğitim alanında tutum, genel olarak dersi sevmeye, derse karşı olumlu bir tavır takınma ve derse ilgili olma gibi noktaları çağırır. Tutum sadece bir duygu ya da bilgi değildir; tutum, duygu ve bilginin yanı sıra davranışı da içermektedir (Kağıtçıbaşı,1999).Bu yönüyle bakıldığında tutum biraz daha ölçülebilir bir özellik göstermektedir.

Öğrenci başarılarına büyük bir etki yaptığı düşünülen tutum akademik çalışmalarda, genellikle motivasyon, öz yeterlilik, kaygı gibi diğer benzer unsurlarla beraber ele alınır. Bugüne kadar, öğrenci tutumlarının öğrenme üzerindeki etkisini ortaya koyan birçok çalışma yapılmıştır (Gardner ve Lambert,1959; Bartley, 1970). Yabancı dile karşı tutum, özellikle Gardner ve arkadaşları tarafından sıkça ele

alınmıştır. Yabancı dil öğrenimi, bu tarz çalışmalarda sıklıkla hedef alınan başlıklardan birisi olmuştur. Bu çalışmaların sonucunda “sosyo-eğitim modeli” diye adlandırılan kuram ortaya atılmıştır (Gardner ve MacIntyre, 1992). Bu kurama dayanak olan hipoteze göre, yabancı dil eğitiminde eğer bir öğrenci hedef dile, topluma ve kültüre karşı olumlu bir tutum taşıyorsa, bu öğrenci yabancı dili olumlu tutum taşımayanlara göre daha etkili öğrenecektir (Gardner, 1985). Bu kuramında Gardner, özellikle çevresel motivasyonun üzerinde durmuştur. Burada, çevresel motivasyon sözüyle ifade edilmek istenen, daha çok içinde yaşanılan toplumun dilini öğrenme sürecindeki motivasyon kaynakları ve buradan edinilen tutumlardır (Yoğurtçu ve Yoğurtçu, 2013). Örneğin, Almanya’ya giden bir Türk aile eğer Almanya’daki hayata, Alman halkına, kültürüne karşı olumsuz bir tutum sergilerse, Almanca öğrenmesi zorlaşacaktır. Tam aksine, eğer oradaki hayata ve insanlara dair olumlu tutum edinirlerse de, bu defa dil öğrenmeleri o ölçüde hızlanacak ve daha verimli olacaktır. Gardner (1985)’in çalışmalarında “bütünleştiricilik” (integrativeness) adını verdiği bu kısım, bazı eleştirileri de beraberinde getirmiştir. Bunlardan bir tanesi Crookes ve Schmidt (1991) tarafından ortaya atılmıştır ve Gardner’ın araştırmalarının daha çok yöntemine dair bir eleştiri getirmektedir. Buna göre, Gardner ve arkadaşlarının araştırmaları boylamsal olarak yetersizdir. Araştırma sonuçları, tek celsede elde edilmiş anket verilerine dayanmaktadır. Öğrenme süreçleri görmezden gelinerek, yalnızca sonuç üzerinden değerlendirmeler yapılmıştır. Crookes ve Schmidt (1991)’in getirdiği bir diğer eleştiri de, Gardner ve arkadaşlarının örneklemelerini aldığı Kanada, kendine özgü sosyal yapısıyla, Gardner’ın hipotezlerine olumlu cevaplar verse de, dünyanın başka yerlerinde eğitim durumları oldukça farklıdır. En azından, dünyanın diğer ülkelerinde Kanada’nın aksine, İngilizce ve Fransızca dışında da diller öğretilmektedir. Dolayısıyla, Gardner’ın örneklemeleri, evreni tam olarak yansıtmamaktadır.

Türkiye gibi ülkelerde, sosyal yapısı itibariyle, yabancı dilin bütünleştirici niteliği yoktur. Örneğin, Türkiye’de İngilizce öğrenen bireyler, günlük hayatına hala Türkçe ile devam etmektedir. Ayrıca, yurtdışında bazı istisnai durumlar dışında, öğrenilen İngilizce’nin günlük hayatta kullanımı çok mümkün değildir. Türkiye gibi ülkeler bu yönüyle Gardner’ın aldığı eleştirileri haklı çıkarmaktadır. Türkiye’de öğretilen yabancı dili, o dilin kültürü ile beraber düşünebilmek ve günlük kullanıma sokmak oldukça zordur. Bu ve benzer sebeplerden ötürü ülkemizde yoğun bir şekilde

üzerinde durulmasına rağmen, yeterli bir yabancı dil başarısı sağlanamamıştır (Öner ve Gedikoğlu, 2007). Bu gibi durumlarda, öğrenciler için alternatif motivasyon kaynaklarını belirlemek ve etkin bir şekilde kullanmak çok daha önemlidir. Bu motivasyon öğrencilerin olumlu tutumlar geliştirip başarılı olmasının yanı sıra öğretmenlerin de yaptığı işten zevk almasını sağlayabilir (Acat ve Demiral, 2002).

Yabancı dil öğretiminde öğrenci tutumları küçük yaşlarda genellikle olumlu iken ilerleyen yaşlarda yabancı dile karşı tutumların çoğunlukla olumsuz yönde olduğu bilinmektedir. Bunun altında yatan sebebin, çocukların dil öğrenmeye ilk başladığı yıllarda dilin kuralları ve yapısı ile ilgili kaygılar taşımaması; buna karşın ilerleyen yıllarda bu tarz kaygıları fazlasıyla taşıması olduğu düşünülmektedir (Mirici, 2001). Buradan hareketle, yabancı dil öğretiminde öğrencilerin kaygı durumlarının iyi analiz edilmesi gerekmektedir. Öğrencileri, yetişkin yaşlarda dahi olsa, kaygı ortamından uzaklaştıracak aktiviteler bu noktada büyük önem taşır. Oyunlar, müzik, bulmaca, drama gibi aktiviteler, yaş kriteri de dikkate alınarak sınıf ortamına taşındığında, öğrenci tutumları konusunda olumlu sonuçlar almak mümkündür (Öztürk, 2004).

Dil Öğrenme Stratejileri

Dil öğrenme stratejileri, yabancı dil öğrenme yolunda karşılaşılan bir problemi aşmak adına öğrencilerin ortaya koyduğu çözüm yollarını ifade etmektedir (Oxford, 2003). Yabancı dil öğreniminde başarılı olan öğrencilerin, dil öğrenme stratejilerini daha fazla kullanan öğrenciler oldukları birçok çalışmada ortaya konulmuştur (Ghee, Ismail ve Kabilan, 2010; Green ve Oxford, 1995). Öğrencilerin kendi yollarını çizmesi açısından düşünüldüğünde, dil öğrenme stratejileri öğrencileri, ayrıca daha bağımsız ve özgür kılar (Little, 1991).

Oxford (2003) konuyla ilgili olarak “öğrenme stili” ve “öğrenme stratejisi” olmak üzere iki ayrı terim kullanmaktadır. Öğrenme stilleri, dil öğrenme yolundaki daha genel yönelimleri ifade ederken, öğrenme stratejileri aynı yolda daha özel yönelimleri içermektedir. Örneğin, bir öğrencinin işitsel ya da görsel öğrenmeye dayalı olarak kendine özgü bir öğrenme yoluna gitmesi, öğrenme stili ile ilgili iken; işitsel öğrenme stilini benimsemiş olan bir öğrencinin şarkılar dinleyerek yabancı dil öğrenmeye çalışması bir dil öğrenme stratejisidir. Dil öğrenme stratejilerinin başarılı olabilmesi için, seçilen stratejinin, öğrencinin öğrenme stiline uygun olması gerekmektedir.

Örneğin, şarkı dinlemek görsel öğrenme stilini benimsemiş bir öğrenciden ziyade, işitsel öğrenme stilini benimsemiş bir öğrenci için daha uygun bir stratejidir.

Oxford (2003), dil öğrenme stratejilerini altı farklı boyutta ortaya koymuştur. Bunlar; bellek stratejileri, bilişsel stratejiler, telafi stratejileri, üst biliş stratejileri, duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejilerdir. Öğrenciler dil öğrenme süreçleri içerisinde yukarıda sayılan strateji boyutları arasında gidip gelirler. Bazı öğrenciler, özellikle belli başlı boyutlardaki stratejilere ağırlık verirler ve her boyuttan stratejilere gerek duymazlar. Bazı öğrencilerin ise her boyuttan kendisine uygun bulduğu farklı stratejileri vardır. Bununla birlikte, birkaç stratejinin birbirine bitişik olarak kullanıldığı durumlar da oldukça sık görülmektedir. Örneğin bir öğrenci kafasına takılan bir soruyu arkadaşına sorduğunda ‘sosyal’ stratejileri kullanır, ama verilen cevabı anlamak için ‘bilişsel’ stratejileri kullanılmalıdır (Hamamcı, 2012). Bu gibi örnekler daha da karmaşıklaştırılıp, daha da artırılabilir olduğundan, dil öğrenme stratejilerinin alt boyutlarını birbirinden çok da ayrı düşünmemek gerekir.

Kendi başına değerlendirildiğinde, herhangi bir strateji iyi veya kötü değildir. Bir stratejiyi iyi yapan şey, bu stratejinin;

- öğrencinin önündeki işle iyi bir ilişkisi olmasıdır,
- öğrencinin öğrenme stiline uygun olmasıdır,
- öğrencinin, önce ya da sonra kullandığı stratejilerle bağlantılı olmasıdır.

Dil öğrenme stratejilerinin kullanımı ile ilgili en önemli sorunlardan bir tanesi, birçok öğrencinin bu stratejilerin dil öğrenme sürecine yapacağı büyük katkıların farkında olmayışdır (Nyikos ve Oxford, 2011). Bu konuda, öğretmenlerin öğrencilere yardımı ve onları yönlendirmesi büyük önem taşımaktadır. Öğrenciler kendi hallerine bırakıldığında neredeyse hiç dil öğrenme stratejisi kullanmadığı görülmekte ve bu da dil başarısını olumsuz etkilemektedir.

Öğretmenlerin öğrencileri çeşitli dil öğrenme stratejileri hakkında bilgilendirmesi ve sınıf içi uygulamalarda fırsat buldukça uygun stratejileri kullanması ya da kullandırması gerekir. Ne var ki, öğretmenlerin çeşitli stratejileri öğrencilere tanıtmak yerine, öğretilen konunun içeriğine bakılmaksızın sürekli aynı stratejiler üzerinde ısrarla durmaları, dil öğrenme stratejileri konusunda karşılaşılan bir diğer

önemli problemdir. Öğretmenlerin dil öğrenme stratejileri konusunda yönlendirici olmak yerine, yalnızca bazı stratejileri dayatmaya çalışmaları başka bir tartışmaya kapı aralamaktadır. Bu tarz davranışların, öğrenen özerkliğini zedelediği düşünülmektedir (Oxford, 2003). Dil öğrenme stratejilerinin, dil öğrenme stillerine, stillerin ise çok daha geriye, kişilik özelliklerine ve hatta biyolojik özelliklere kadar dayandığı göz önüne alınırsa, bir öğretmenin öğrenme sürecinde ortaya çıkan bir sorunun çözümü için sınıfındaki bütün öğrencilere uygun olacak stratejiler bulması ve bunun takibini yapması oldukça zordur. Sınıf mevcudunun az olduğu sınıflarda bile karşılaşılabilecek olası sorunlar düşünüldüğünde, ortaya büyük bir iş yükü ve sorumluluk çıkacaktır. Bu nedenle, öğretmenler bu konudaki dengeyi hassas bir şekilde korumalıdır.

Oxford (2003) öğretmenlere dil öğrenme stratejileri konusunda öğrencilere örnek olabilecek bazı örnek uygulamalar yapmayı tavsiye etmektedir. Bu kapsamda öğretmenler, üzerinde durulan konunun içeriğini de göz önünde bulundurarak not alma, kelime anlamını bağlamdan çıkarma, eş anlamlılardan yararlanma, hikâyeleştirme vb. stratejileri bu aşamada örnek olaylarla beraber tanıtabilirler.

İlgili Araştırmalar

Öğrencilerin Kültürel Zekâ düzeylerine etki eden faktörlerin incelendiği çalışmanın bu kısmında, konuyla ilgili Türkiye’de ve yurtdışında yapılan bazı çalışmalar sunulmuştur.

Türkiye’de yapılan araştırmalar

Özellikle yabancı dil bağlamında kültürel zekâyı etki eden faktörler ile ilgili Türkiye’de yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ülkemizde yapılan çalışmalar, genellikle hedef kültür özelinde yoğunlaşmıştır ve bu çalışmalarda genel kültür eğilimini veya yeterliğini işaret eden kültürel zekâ kavramından bahsedilmemiştir. Kültürel zekâ kavramından bahseden ve hatta kültürel zekâ ölçeğinin kullanıldığı bazı çalışmalara rastlansa da, bu çalışmalar yabancı dil öğrenme veya öğretme ile değil, daha çok yönetim, organizasyon gibi konularla ilintilidir.

Hedef kültür odaklı çalışmalardan bir tanesi Er (2006) tarafından yapılmıştır. Araştırmacı bu çalışmasında, dil ve kültürün yakın ilişkisine vurgu yapmış ve ilgili

alanyazından yararlanarak bu konuda çeşitli öneriler getirmiştir. Kültürel öğelerin, yabancı dil derslerinde sıkıcı ortamı dağıttığını ve daha eğlenceli bir öğrenme ortamı sağladığını belirtmiştir.

Saraç ve Arıkanç (2010), hedef kültür ile ilgili biraz daha farklı bir çalışma yapmışlardır. Araştırmacılar, hedef kültürün yabancı dil ders kitaplarında kullanımına yönelik bir kontrol listesi geliştirmişlerdir. Araştırmacılar hedef kültürün yabancı dil derslerindeki önemini detaylı bir şekilde anlattıktan sonra, özellikle öğretmenlerin hedef kültürde hangi öğeleri, ne şekilde ve ne sıklıkta kullanacağını takip edebilecekleri bir kontrol listesi hazırlamışlardır. Bu sayede, ders kitaplarının kültürü ele alış biçimi etkili bir şekilde değerlendirilip, kitap seçiminde bu doğrultuda tercihler yapılabilir.

Kültürel zekâ kavramının ve dolayısıyla genel kültürün incelendiği bir çalışma Çetin (2014) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada araştırmacı, uluslararası denizlerdeki gemilerde görevli yetkililer üzerinde bir çalışma yapmıştır. İş gereği sürekli farklı ülkelerde vakit geçiren bu kişilerin kültürel zekâ düzeylerinin, yabancı dil bilip bilmeme durumlarıyla oldukça ilintili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kültürel zekânın ele alındığı bir diğer çalışma da İşçi, Söylemez ve Kaptanoğlu, (2013) tarafından yapılmıştır. Ülke genelinde çeşitli özel hastanelerde görev yapan personel üzerinde yapılan bu çalışmada, katılımcıların kültürel zekâ düzeyleri, yabancı dil bilgisine göre anlamlı bir şekilde değişmemiştir.

Yurtdışında yapılan araştırmalar

Kyle C. Huff (2013) *Language, cultural intelligence and expatriate success* isimli çalışmasında, kültürel zekâ ve dil başarısının kültürlerarası uyum, yurtdışı memnuniyeti ve yurtdışında ileriye dönük planlar üzerinde ne gibi etkileri olabileceğini incelemiştir. Nicel olarak ele alınan bu çalışmada, Japonya'da öğrenim gören ve ana dili İngilizce olan 140 yabancı öğrencinin görüşüne başvurulmuştur. Analizler sonucunda, kültürel zekâ düzeyi ve yabancı dil başarısı, yukarıda sayılan değişkenleri yordamada genellikle başarılı olmuştur. Kültürel zekânın özellikle motivasyon alt boyutu, değişkenlerin tamamını yordamıştır. Çalışma sonuçlarından hareketle, özellikle yabancı öğrenci ağırlayan okullara bir takım öneriler getirilmiştir. Örneğin, bu kurumlar eğer kendilerini yabancı öğrencilere yönelik olarak daha hazırlıklı hale getirirlerse, hem öğrenciler hem de kurumlar bu tarz etkileşimlerden daha karlı çıkacaktır.

Nadine E. Lawrence (2011) *The Effects of Cultural Intelligence, Self Efficacy and Cross Cultural Communication on Cross Cultural Adaptation of International Students in Taiwan* isimli çalışmasında, Tayvan’da öğrenim gören 384 yabancı öğrencinin görüşüne başvurmuştur. Öğrencilerden bazı demografik bilgilerin yanı sıra kültürel zekâ, öz yeterlilik, kültürlerarası uyum ve kültürlerarası iletişim alanlarında hazırlanan anketlere yanıt vermeleri istenmiştir. Araştırmada toplanan verilerin analizleri sonucunda, erkek ve kız öğrenciler arasında cinsiyete dayalı olarak kültürel zekâ, öz yeterlilik, kültürel uyum ve kültürlerarası iletişim yönleriyle anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Katılımcılar, yaşları ve öğrenim gördükleri bölümlere göre incelendiğinde, yine kültürel zekâ, öz yeterlilik, kültürel uyum ve kültürlerarası iletişim ölçeklerinin sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Araştırmada elde edilen bir başka bulgu da, kültürel zekâ ile öz yeterlilik arasında olumlu yönde bir korelasyon olduğudur. Araştırma sonunda hem öğrencilere hem de Tayvan’daki üniversitelere çeşitli öneriler getirilmiştir.

Alan yazındaki önemli çalışmalardan birisi de Daniela Baez (2012)’in doktora tezi olan *Cultural Intelligence in Foreign Language Classes* isimli eserdir. Bu çalışmada İndiana Üniversitesi’nde ana dili İspanyolca olmayan öğrencilere başlangıç düzeyinde İspanyolca dersi açılmış ve bu derse kayıt olan 46 öğrenciye dersler başlamadan önce kültürel zekâ seviyesini tespit etmek amacıyla bir ön-test uygulanmıştır. Daha sonra derslerde kültürel öğelere ağırlık verilmek üzere bir dönem geçirilmiş ve ardından aynı öğrencilere son-test uygulanmıştır. Çıkan sonuçlara göre, bir yandan yabancı dil öğrenen öğrenciler, aynı zamanda kültürel zekâ yönüyle de büyük bir ilerleme kaydetmişlerdir.

Konuyla ilgili son örnek ise bir nitel çalışmadır. Usó-Juan ve Martínez-Flor (2008) *Teaching Intercultural Communicative Competence through the Four Skills* isimli çalışmalarında, yabancı dil öğretiminde son yılların popüler yaklaşımı olan İletişimsel Yaklaşım (Communicative Approach) yoluyla kültürel becerilerin geliştirilmesine dikkat çekmektedir. İletişimsel Yaklaşımın öneminin ve gerekliliğinin altı bir kez daha çizildikten sonra bu yaklaşımı mükemmel bir şekilde sınıf ortamına aktarmanın her zaman kolay olmadığı hatırlatılmaktadır. İletişimi esas alan bu yaklaşımda, kültür bilgisinin önemi vurgulanmıştır. Özellikle yabancı dil öğretmenlerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere bütün beceri

alanlarında kültürel içerikleri hareket noktası olarak kullanması tavsiye edilmiştir. Son olarak da her bir beceri alanı için derslerde kullanılacak, kültür içerikli bazı örnek etkinlikler sunulmuştur.

Bölüm III

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma desenine, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına, veri toplama sürecine ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel tekniklere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu araştırmada nicel araştırma türlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Nicel araştırmalarda, araştırmacılar değişkenler arasındaki ilişkiyi açık etmeye ve bu ilişkiyi olduğu gibi yansıtmaya çalışırlar. Bu doğrultuda sorular ve hipotezler yoluyla sonuca gidilir. Tarama çalışmalarında araştırmacı ortama müdahalede bulunmaz, yalnızca gözlemlenen durumu ifade eder. İlişkisel tarama modeli ise, iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirleme amacıyla kullanılan araştırma modelidir. (Creswell, 2003).

Bu çalışmada da öğrencilerin kültürel zekâ düzeylerinin yabancı dil bilgisi, yabancı dile karşı tutumlar, dil öğrenme stratejileri, yabancı dil derslerinde kültürel öğelerin yeri ve önemi, dil öğrenme sürecinde kültüre dair otantik materyallere yönelim düzeyi gibi unsurlara göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amaçlanmaktadır. Bu nedenle çalışma, ilişkisel durum tespitine dayalı betimsel bir araştırma olarak tasarlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Bazı çalışmalarda, sadece doğru istatistiksel işlemler yapmaya olanak sağlayacak nitelik ve sayıda katılımcıya ihtiyaç duyulabilir. Bu durumda, katılımcılar, evreni temsil eden bir örnekleme değil, araştırmanın çalışma grubunu oluştururlar (Can, 2013).

Bu araştırmada Uşak Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde lisans eğitiminin yalnızca üçüncü döneminde verilen Yabancı Dilde Okuma ve Yazma dersine devam eden öğrencilerin kültürel zeka düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle, bir evren tanımlayarak, evrenden bir örneklem alma yoluna gidilmemiştir.

Araştırma, Uşak Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde lisans eğitimine devam eden ve Yabancı Dilde Okuma ve Yazma dersine kayıtlı toplam 435 öğrenciyi hedef almıştır. Öğrencilere gönderilen anketlerden geriye dönüşler incelendiğinde bazı öğrencilerin bu derse devam etmediği ve bazı öğrencilerin de anketi doldurmak istemedikleri veya kısmen doldurdıkları anlaşılmıştır. Sonuç olarak elde edilen 340 geçerli anket formu ile çalışma sürdürülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerden 120'si (% 35.3) erkek; 220'si (% 64.7)'si ise kadındır. Çalışma grubu ile ilgili ayrıntılı bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların demografik bilgilerine göre dağılımları

Seçenekler	Kategori	n	%
Cinsiyet	Erkek	120	35.3
	Kadın	220	64.7
Bölüm	Maliye	68	20.0
	İktisat	73	21.5
	İşletme	65	19.1
	Kamu Yönetimi	70	20.6
	Ekonometri	64	18.8
İngilizce Dersi Başarı Düzeyi	60 puan altı	30	8.8
	60-70 puan arası	81	23.8
	70-80 puan arası	91	26.8
	80-90 puan arası	77	22.6
	90-100 puan arası	61	17.9

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, Kültürel Zekâ Ölçeği, Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri ve İngilizce Tutum Ölçeği ile toplanmıştır.

Kültürel zekâ ölçeği

Kültürel Zekâ Ölçeği (KZÖ), bireylerin kültürel zekâ düzeylerini belirlemek amacıyla Ang vd. (2007) tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından belirlenen maddeler ilk olarak Singapur’da işletme alanında lisans düzeyinde öğrenim gören 576 öğrenciye uygulanmıştır. Bu uygulamadan elde edilen veriler üzerinde ölçekler ilgili doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Analizler sonucunda standart sapması ve madde gücü düşük ya da anormal ortalamalara sahip maddeler elenmiştir. Sonuç olarak, bilişüstü boyut için dört madde, biliş boyutu için altı, motivasyon boyutu için beş ve davranış boyut için de beş madde kalmıştır. Ölçeğe ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları; üst biliş alt boyutu için .72, biliş alt boyutu için .86, motivasyon alt boyutu için .76 ve davranış alt boyutu için .83 olarak bulunmuştur. Toplamda 20 maddeye inen ölçek farklı örneklemeler üzerinde ve farklı zamanlarda da uygulanarak geçerlilik ve güvenilirliği kanıtlanmıştır (Dyne, Ang, ve Koh, 2008).

Ölçeği Türkiye’de Türk öğrencilere uygulamak için İlhan ve Çetin (2014)’in Türkçe uyarlamasından yararlanılmıştır. Uyarlama çalışması, Türkiye’de toplam 1104 öğrenciden oluşan 5 farklı çalışma grubu üzerinde yürütülmüştür. Uyarlama çalışması kapsamında İlhan ve Çetin (2014) tarafından yapılan doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiş ve minimum ki-kare değerinin ($\chi^2=404.39$, $N=512$, $p=0.00$) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise RMSEA=.054, GFI=.93, AGFI=.91, CFI=.96, NFI=.93, NNFI=.95, RFI=.92, IFI=.96, SRMR=.05, PGFI=.72 ve PNFI=.80 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar DFA’dan elde edilen dört faktörlü modelin uyumlu olduğunu ve ölçeğin orijinal faktör yapısının Türk örneklemini için de doğrulandığını göstermektedir.

Ölçekte 7-*Kesinlikle Katılıyorum* ve 1-*Kesinlikle Katılmıyorum* şeklinde 7’li likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır. KZÖ’den en az 20, en çok 140 puan alınmaktadır. KZÖ’deki puanların yüksekliği, kültürel zekâ düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Buna göre ölçek puanları, 20-54 puan arası “düşük bir kültürel zekâ düzeyini”, 55-104 arası “Orta düzeyde bir kültürel zekâ düzeyini”, 105-

140 puan arası “yüksek bir kültürel zekâyı ” göstermektedir. Ölçekte tersten puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçek; üst biliş, biliş, motivasyon ve davranış olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. KZÖ'nün güvenilirliğine ilişkin iç tutarlılık katsayısı, İlhan ve Çetin (2014) tarafından ölçeğin tümü için .85 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma için ölçeğin tümünde hesaplanan iç tutarlılık katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Dil öğrenme stratejileri envanteri

Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (DÖSE) ilk olarak Oxford (1990) tarafından öğrencilerin yabancı dil öğrenirken kullandığı stratejileri belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeği Türkiye’de Türk öğrencilere uygulamak için Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri’nin Cesur ve Fer (2007) tarafından hazırlanan Türkçe uyarlamasından yararlanılmıştır.

Bu ölçek 50 madde ve 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte *1= Hiçbir zaman doğru değil* ve *5= Her zaman doğru* şeklinde 5’li likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen puanların yüksekliği dil öğrenme stratejilerinin katılımcılar tarafından etkili bir şekilde kullanıldığını göstermektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 250; en düşük puan ise 50’dir. Ölçekte tersten puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçek altı alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar bellek, bilişsel, telafi, üstbiliş, duyuşsal ve sosyal stratejiler alt ölçekleridir. Cesur ve Fer (2007)’in ölçeğin bütünü için hesapladığı iç tutarlık güvenirligi .92 alpha katsayısıdır. Ölçeğin bu araştırma için iç tutarlık güvenirligi .96 alpha katsayısı olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

İngilizce duyuşsal alana ilişkin tutum ölçeği

İngilizce Tutum Ölçeği öğrencilerin İngilizce dersinde duyuşsal alana ilişkin özelliklerini ölçmek amacıyla Gömleksiz (2003) tarafından geliştirilmiş ve orijinali Türkçe dilindedir.

İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği 56 maddede yöneltilen 5’li Likert tipi sorulardan oluşmaktadır. Ölçekte *1= Hiç Katılmıyorum* ve *5= Her zaman katılıyorum* şeklinde 5’li likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır. Ölçekten elde

edilen puanların yüksekliği, katılımcıların yabancı dile karşı tutumlarının olumlu olduğunu göstermektedir. 56 maddeden oluşan bu tutum ölçeğinde alınabilecek en yüksek puan 280, en düşük puan ise 56 olmaktadır. 56 maddenin 38'i olumlu, 18'i olumsuz sorulardan oluşmaktadır. Gömleksiz (2003) tarafından ölçeğin güvenilirliğine yönelik yapılan analizlerde Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .95 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise ölçeğin sahip olduğu Cronbach Alpha katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın uygulamasından önce, veri toplama araçları basılı formlar haline getirilmiştir. Kullanılacak veri toplama araçlarına ek olarak katılımcıların demografik bilgilerini edinmeyi hedefleyen bir anket sayfası da ölçeklerin üzerine iliştilmiştir. Böylece ölçekler ve anket bir bütün halinde katılımcılara sunulmuştur.

Araştırma verilerinin toplanması basılı formların katılımcılar tarafından doldurulmasıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, veri toplama amacıyla kullanılan “Kültürel Zekâ”, “Yabancı Dile Karşı Tutum” ve “Dil Öğrenme Stratejileri” ölçekleri katılımcılara uygulanmıştır. Ankete katılan öğrenciler, Yabancı Dilde Okuma ve Yazma dersine dört ayrı grupta devam etmektedirler. Anketler her bir grubun normal bir şekilde derse geldikleri günlerde ve tek seferde yapılmıştır. Anket çalışması için ilgili fakülten ve ilgili dersin öğretim elemanlarından gerekli izinler alınmış ancak katılımcılara anket yapılacağı daha önceden bildirilmemiştir. Bir öğrencinin, anketi cevaplama süresi ortalama olarak 15 dakika sürmüştür.

Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmada verilerin analizinde veri analizi paket programından yararlanılmıştır.

Araştırmanın alt problemlerini incelemeye önce toplanan verilerdeki dağılımın normal olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bu aşamada verilerin normal dağıldığının söylenebilmesi için, verilere ilişkin basıklık çarpıklık değerinin ± 1 sınırlarının içinde bulunması ve Kolmogorov Smirnov değerinin 0.05 anlamlılık düzeyinden büyük olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2014). Yapılan analizlerde araştırma verilerinin basıklık

ve çarpıklık değerleri önerilen sınırların içinde olduğu ve Kolmogrov Smirnov değerinin 0.05 anlamlılık düzeyinden büyük olduğu saptanmıştır ($p > 0.05$). Bu doğrultuda analizlere parametrik testlerle devam edilmiştir.

Araştırmada yanıtı aranan sorular çerçevesinde şu analizler yapılmıştır;

1. Araştırmanın birinci alt amacı katılımcıların kültürel zekâ düzeylerinin belirlenmesidir. Bu amaç kapsamında betimsel istatistik kullanılmıştır.

2. Araştırmanın ikinci alt amacı katılımcıların kültürel zekâ düzeylerinin, otantik materyallere yönelim durumlarına göre ve kültürel öğelerin öğretim programlarındaki yeri ve önemine ilişkin düşüncelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Bu kapsamda, her bir değişkene göre kültürel zekâ düzeylerinin dağılımını görmek amacıyla betimsel istatistik kullanılmıştır. Bu dağılımlardaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası t-testi ve tek yönlü ANOVA testleri kullanılmıştır. Gruplar arasında anlamlı farkın bulunması durumunda gruplar arasındaki farkı belirlemek amacıyla Tukey HSD analizi yapılmıştır.

3. Araştırmanın üçüncü alt amacı katılımcıların kültürel zekâ düzeyleri, İngilizceye karşı tutumları ve dil öğrenme stratejileri kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya konulmasıdır. Bu kapsamda Pearson kolerasyon testi kullanılmıştır.

4. Araştırmanın dördüncü alt amacı ise katılımcıların İngilizce 'ye karşı tutumları, dil öğrenme stratejileri ve yabancı dil başarısının kültürel zekâyı ne ölçüde yordadığının bulunmasıdır. Bu amaç doğrultusunda çoklu regresyon analizinden faydalanılmıştır. Ayrıca çoklu regresyon analizinin ön koşullarının sağlanıp sağlanmadığını belirlemek üzere değişkenler arasında çoklu bağlantı analizi yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan istatistiksel çözümlenelerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. Elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Bölüm IV

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda yapılan istatistiksel analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Bu araştırmanın genel amacı yabancı dilde kültürel zekâya etki eden faktörlerin incelenmesidir.

Katılımcıların Araştırma Değişkenlerine Göre Dağılımı

Bu araştırma kapsamındaki çalışma grubunun araştırma değişkenlerine göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Katılımcıların Araştırma Değişkenlerine Göre Dağılımı

Değişken		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Erkek	120	35.3
	Kadın	220	64.7
İngilizce Dersi Başarı Düzeyi	60 puan altı	30	8.8
	60-70 puan arası	81	23.8
	70-80 puan arası	91	26.8
	80-90 puan arası	77	22.6
	90-100 puan arası	61	17.9
İngilizce Otantik Materyal Kullanma (Müzik, Film, Video, Web sitesi) Sıklığı	Hiç	62	18.2
	Bazen	208	61.2
	Çoğu Zaman	70	20.6
İngilizce Derslerinde Kültürel İçerik Verilmeli mi?	Evet	217	63.8
	Hayır	123	36.2
İngilizce Derslerinde Verilen Kültür Bilgisi Sınavlarda Ölçülmeli mi?	Evet	93	27.4
	Hayır	247	72.6

Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcıların %35.3’ü erkek, %64.7’si kadın olup, İngilizce dersi başarı puanı bakımından %8.8’i 60 puanın altı, %23.8’i 60-70 puan arası, %26.8’i 70-80 puan arası, %22.6’sı 80-90 puan arası ve 17.9’u 90-100 puan aralığında başarıya sahiptirler.

Katılımcıların genel olarak İngilizce otantik materyal (müzik, film, video, web sitesi) kullanma sıklıkları incelendiğinde, %61.2’sinin bazen, %20.6’sının çoğu zaman İngilizce otantik materyalleri kullandıkları, ancak %18.2’sinin hiç otantik materyal kullanmadıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcıların %63.8’inin İngilizce derslerinde kültürel içerik bilgisi verilmesi görüşünü destekledikleri, bunun yanı sıra katılımcıların %27.4’ünün İngilizce derslerinde verilen kültür bilgisinin sınavlarda ölçülmesi gerektiği görüşünü benimsedikleri anlaşılmaktadır.

Katılımcıların Kültürel Zekâ Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ilk olarak katılımcıların kültürel zekâ düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen verilere göre bu araştırmaya katılan katılımcıların kültürel zekâ ölçeği puanlarına ilişkin betimsel istatistik değerleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Katılımcıların Kültürel Zekâ Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik (n=340)

Ölçüm	Minimum	Maksimum	n	\bar{x}	SS
Kültürel Zekâ Ölçeği Puanı	41	140	340	87.21	18.40

Tablo 3’te görüldüğü gibi, katılımcıların kültürel zekâ ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde, katılımcıların en düşük 41, en yüksek 140 puan aldıkları, kültürel zekâ puan ortalamasının $\bar{x}=87.21$, $SS=18.40$ olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre, bu araştırma kapsamındaki katılımcıların kültürel zekâ bakımından “orta düzeyde” oldukları söylenebilir.

Katılımcıların Kültürel Zekâ Düzeylerinin İngilizce Otantik Materyal Kullanma Sıklığına Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt amaçlarından bir tanesi de katılımcıların kültürel zekâ puanlarının, otantik materyal kullanımıyla beraber anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, katılımcıların kültürel zekâ ve otantik materyallere yönelimleri bir arada değerlendirilmiştir. Katılımcıların kültürel zekâ puanlarının İngilizce otantik materyal (video, müzik, film, vb.) kullanma sıklıklarına göre incelendiği betimsel istatistik değerleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Katılımcıların kültürel zekâ puanlarının İngilizce otantik materyal kullanma sıklığı bakımından dağılımı

Değişken		<i>n</i>	\bar{x}	<i>SS</i>
İngilizce Otantik	Hiç (A)	62	80.61	23.54
Materyal Kullanma Sıklığı	Bazen (B)	208	85.92	16.86
	Çoğu Zaman (C)	70	96.87	13.50

Tablo 4’e göre, araştırma kapsamında görüşüne başvurulmuş katılımcılardan 62’sinin otantik materyalleri (İngilizce şarkı, film, internet sitesi vb.) kullanmadıkları görülmektedir. Otantik materyal kullanmayan kişilerin kültürel zekâ puanları ortalaması ise 86.61’dir. Katılımcılardan 208’i otantik materyalleri bazen kullanırken, bu katılımcıların kültürel zekâ puanları ortalaması ise 85.92’dir. Geriye kalan 70 kişi ise çoğu zaman otantik materyal kullandığını ifade etmiştir. Bu kişilerin kültürel zekâ puanları ortalaması ise 96.87 olarak bulunmuştur.

Tablo 4 incelendiğinde, İngilizce otantik materyal kullanma sıklığı fazla olan katılımcıların, İngilizce otantik materyal kullanma sıklığı düşük olan katılımcılara göre daha yüksek kültürel zekâ puanına sahip oldukları görülmektedir. Katılımcıların kültürel zekâ puanlarının, İngilizce otantik materyal kullanma sıklığı bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi,

gruplar arasındaki farkı belirlemek amacıyla da Tukey HSD testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Katılımcıların kültürel zekâ puanlarının İngilizce otantik materyal kullanma sıklığı bakımından ANOVA sonuçları

Varyans	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamlı Fark
Gruplar arası	9574.282	2	4787.141	15.320	.000	C>A
Gruplar içi	105304.471	337	312.476			C>B
Toplam	114878.753	339				

A: Hiç, B: Bazen, C: Çoğu Zaman

Tablo 5'deki ANOVA sonuçlarına göre katılımcıların kültürel zekâ puanlarının İngilizce otantik materyal kullanma sıklığı bakımından anlamlı bir fark gösterdiği saptanmıştır [$F(2-337) = 15.320, p < .01$]. Yapılan Tukey HSD sonuçları çoğu zaman İngilizce otantik materyal kullananların ($\bar{x} = 96.87$) İngilizce otantik materyal kullanmayanlara ($\bar{x} = 80.61$) ve bazen İngilizce otantik materyal kullananlara ($\bar{x} = 85.92$) göre kültürel zekâ ölçeği puanlarının daha yüksek olduğunu ve bu farkın da anlamlı olduğunu göstermektedir ($p < .05$). Buna göre katılımcılardan İngilizce otantik materyal kullanma sıklığı fazla olanların, İngilizce otantik materyal kullanma sıklığı az olanlara göre kültürel zekâ düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüş ve gruplar arasındaki bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır.

Katılımcıların Kültürel Zekâ Düzeyleri ve İngilizce Derslerinde Kültürel İçerik Verilmesine İlişkin Bulgular

Araştırmada ele alınan alt amaçlarından bir diğeri de katılımcıların kültürel zekâ düzeylerinin, İngilizce derslerinde kültürel içerik verilip verilmemesine ilişkin görüşlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesidir.

Katılımcıların kültürel zekâ düzeylerinin, İngilizce derslerinde kültürel içerik verilmesine ilişkin görüşlerine göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası *t*-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Katılımcıların kültürel zekâ düzeylerinin İngilizce derslerinde kültürel içerik verilmesine ilişkin görüşlerine göre dağılımı

Değişken		n	\bar{x}	SS	sd	<i>t</i>	<i>p</i>
İngilizce derslerinde kültürel içerik verilmeli mi?	Evet	217	89.78	17.64	338	3.483	.001
	Hayır	123	82.66	18.91			

$p < 0.05$

Tablo 6’ya göre 340 katılımcıdan 217’si İngilizce derslerinde kültürel içerik verilmesi gerektiğini düşünürken, 123 kişi İngilizce derslerinde kültürel içerik verilmesi gerekmediğini belirtmiştir. İngilizce derslerinde kültürel içerik verilmesini gerekli bulan katılımcıların kültürel zekâ puanlarının ortalaması 89.78 iken, bu derslerde kültürel içeriği gerekli görmeyen katılımcıların kültürel zekâ puanları ortalaması ise 82.66 olarak bulunmuştur.

Tablo 6’da görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem *t*-testi sonucunda İngilizce derslerinde kültürel içerik verilmesi gerektiğini düşünen katılımcıların kültürel zekâ düzeyinin ($\bar{x}=89.78$, $SS=17.64$), kültürel içerik verilmesi gerektiğini düşünmeyenlere ($\bar{x}=82.66$, $SS=18.91$) göre daha yüksek olduğu, bu farkın da anlamlı olduğu saptanmıştır [$t_{(338)} = 3.483$, $p < .05$]. Buna göre İngilizce derslerinde kültürel içerik verilmesine ilişkin katılımcı görüşleri, kültürel zekâ düzeyleri bakımından anlamlı fark oluşturmaktadır.

Katılımcıların Kültürel Zekâ Düzeyleri ve İngilizce Derslerinde Kültürel Bilginin Ölçülmesine İlişkin Bulgular

Araştırmada ele alınan alt amaçlarından bir diğeri de katılımcıların kültürel zekâ düzeylerinin, İngilizce derslerinde verilen kültürel bilginin sınavlarda ölçülmesi gerekliliğine ilişkin görüşlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesidir. Katılımcıların kültürel zekâ düzeylerinin, İngilizce derslerinde kültürel bilginin sınavlarda ölçülmesine ilişkin görüşlerine göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla, bağımsız gruplar arası *t*-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Katılımcıların kültürel zekâ düzeyleri İngilizce derslerinde kültürel içerik bilgisinin ölçülmesine ilişkin görüşlerine göre t-testi sonuçları

Değişken		n	\bar{x}	SS	sd	<i>t</i>	<i>p</i>
İngilizce Derslerinde Kültürel İçerik Bilgisi Ölçülmeli mi?	Evet	93	91.46	19.02	338	2.635	.009*
	Hayır	247	85.61	17.94			

**p* < .05

Tablo 7’ye göre, İngilizce derslerinde kültürel içerik ile ilgili bilgilerin sınavlarda ölçülmesi gerektiğini düşünen katılımcı sayısı 93 iken; kültürel içeriğin sınav içeriğine dahil edilmesini gerekli bulmayan katılımcı sayısı 247’dir. Kültürel içeriğin sınavlarda ölçülmesi gerektiğini düşünen 93 öğrencinin kültürel zekâ puanlarının ortalaması 91.46 iken kültürel içeriğin sınavlarda ölçülmesi gerektiğini düşünmeyen 247 öğrencinin kültürel zekâ puanlarının ortalaması ise 85.61 olarak bulunmuştur.

Tablo 7’de görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem *t*-testi sonucunda, İngilizce derslerinde kültürel bilginin sınavlarda ölçülmesi gerektiğini düşünenlerin (\bar{x} =91.46, SS=19.02) kültürel zekâ düzeyinin, kültürel bilginin sınavlarda ölçülmesi gerektiğini düşünmeyenlere (\bar{x} =85.61, SS=17.94) göre daha yüksek olduğu görülmüştür [*t* (338) = 2.635, *p* < .05]. Buna göre, İngilizce derslerinde kültürel bilginin

sınavlarda ölçülmesine ilişkin görüşler, kültürel zekâ düzeyleri bakımından anlamlı fark oluşturmaktadır.

Katılımcıların Kültürel Zekâ Düzeyleri (KZD) İle İngilizceye Karşı Tutum (İKT), Dil Öğrenme Stratejileri (DÖS) ve İngilizce Başarı Düzeyleri (İBD) Arasındaki Kolerasyona İlişkin Bulgular

Araştırmada ele alınan alt amaçlarından bir diğeri de katılımcıların Kültürel Zekâ Düzeyleri (KZD) İle İngilizceye Karşı Tutum (İKT), Dil Öğrenme Stratejileri (DÖS) ve İngilizce Başarı Düzeyleri (İBD) arasındaki kolerasyonun belirlenmesidir. Katılımcıların kültürel zekâ düzeyleri (KZD) ile İngilizceye karşı tutum (İKT), dil öğrenme stratejileri (İÖS) ve İngilizce başarı düzeyleri (İBD) arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson korelasyon testi yapılmıştır. Bu testlerden elde edilen sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Katılımcıların KZD ile İKT, DÖS, İBD’ye ilişkin Pearson korelasyon testi sonuçları

Değişken	Ort.	SS.	KZD	İKT	DÖS	İBD
Kültürel Zekâ Düzeyi (KZD)	87.21	18.40	1	.318**	.382**	.357**
İngilizceye Karşı Tutum (İKT)	189.30	36.38		1	.504**	.284**
Dil Öğrenme Stratejisi (DÖS)	136.76	36.68			1	.303**
İngilizce Başarı Düzeyi (İBD)	3.17	1.22				1

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 8’e göre, katılımcıların KZD, İKT, DOS, İBD düzeylerinin ortalamaları sırasıyla 87.21; 189.30; 136.76 ve 3.17 olarak bulunmuştur. Tablo 8’de görüldüğü gibi, katılımcıların kültürel zekâ puanları ($\bar{x}=87.21$, $SS=18.40$) ile İKT puanları ($\bar{x}=189.30$, $SS=36.38$) arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır [$r=.318$, $p<.01$]. Benzer şekilde, katılımcıların kültürel zekâ puanları ($\bar{x}=87.21$, $SS=18.40$) ile

DÖS puanları ($\bar{x}=136.76$, $SS=36.68$) arasında [$r=.382$, $p<.01$] ve kültürel zekâ puanları ($\bar{x}=87.21$, $SS=18.40$) ile İBD ($\bar{x}=3.17$, $SS=1.22$) arasında [$r=.357$, $p<.01$] da pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Elde edilen kolerasyon sonuçlarına dayalı olarak, katılımcıların kültürel zekâ düzeyleri üzerinde İngilizceye karşı tutum, dil öğrenme stratejileri, İngilizce başarı düzeyi değişkenlerinin etkili olduğu ifade edilebilir.

Katılımcıların İngilizceye Karşı Tutum, Dil Öğrenme Stratejileri ve İngilizce Başarı Düzeyi Değişkenlerinin, Kültürel Zekâ Düzeylerini Yordamasına İlişkin Bulgular

Katılımcıların İngilizceye karşı tutum (İKT), dil öğrenme stratejileri (DÖS), İngilizce başarı düzeyi (İBD) değişkenlerinin birlikte katılımcıların kültürel zeka düzeylerini (KZD) ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizine ihtiyaç duyulmaktadır. Çoklu regresyon analizi bağımlı değişkenle ilişkili olan iki yada daha fazla yordayıcı değişkene dayalı olarak bağımlı değişkenin tahmin edilmesine yönelik olarak kullanılır (Büyüköztürk, 2014). Bu doğrultuda öncelikle çoklu regresyon analizi için ön koşul olan bağımsız değişkenler arasında güçlü bir ilişkinin olup olmadığı (collinearity veya multicollinearity) konusu ele alınmıştır. Çoklu regresyon analizi için aşağıdaki şartların sağlanması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2002; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014):

- a) Değişkenler arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin olmaması, yani değişkenler arasındaki korelasyon değerinin 0.90'dan küçük olması ($r<.90$),
- b) Varyans artış faktörleri [$VIF=Variance\ Inflation\ Factor$, $VIF=1/(1-R^2)$] değerinin 10'dan küçük olması ($VIF<10$),
- c) Bağımsız değişkenler için tolerans değerinin ($TV=Tolerans\ Value$, $TV=1-R^2$) 0.10'dan büyük olması ($TV>0.10$),
- d) Durum(koşul) indeksinin ($CI=Conditional\ Index$) 30'dan küçük olması ($CI<30$).

Bu araştırma kapsamında değişkenler arasında güçlü ilişkinin olup olmadığını (collinearity veya multicollinearity) belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Katılımcıların İngilizceye Karşı Tutum (İKT), Dil Öğrenme Stratejileri (DÖS) ve İngilizce Başarı Düzeylerinin (İBD), Kültürel Zekâ Düzeylerini (KZD) ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Bu analizlerden elde edilen bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Değişkenlere İlişkin Çoklu Bağlantı Analizi

Değişkenler	Korelasyon (r)	Tolerans Değeri (TV)	Varyans Artış Faktörü (VIF)	Koşul İndeksi (CI)
İngilizce Başarı Düzeyi (İBD)	.488	.885	1.130	6.619
Dil Öğrenme Stratejileri (DÖS)	.403	.727	1.376	10.418
İngilizceye Karşı Tutum (İKT)	.423	.718	1.393	15.104

Tablo 9’deki bağımsız değişkenlere ait ikili korelasyon değerleri incelendiğinde değişkenler arasındaki korelasyon değerlerinin 0.90’dan düşük olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle değişkenler arasında yüksek düzeyde ilişki söz konusu değildir. Tablo 9 incelendiğinde değişkenlere ait varyans artış faktörlerinin (VIF) değerlerinin 10’dan küçük olduğu, tolerans değerlerinin (TV) .10’dan büyük olduğu ve durum (koşul) indeksinin (CI) 30’dan küçük olduğu görülmektedir. Bu nedenle bağımsız değişkenler arasında güçlü bağlantı (multicollinearity) söz konusu olmayıp çoklu regresyon analizinin yapılması uygun görülmüştür.

Katılımcıların İKT, DÖS, İBD değişkenlerinin kültürel zeka düzeyini yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi yapılmış olup elde edilen sonuçlar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Katılımcıların İKT, DÖS, İBD değişkenlerinin kültürel zekâ düzeyini yordamasına ilişkin çoklu regresyon sonuçları

Yordayıcı Değişken	B	S.Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	46.767	4.898	-	9.547	.000	-	-
İngilizce Başarı Düzeyi (İBD)	3.700	.766	.247	4.828	.000	.232	.225
Dil Öğrenme Stratejileri (DÖS)	.123	.029	.244	4.301	.000	.207	.228
İngilizceye Karşı Tutum (İKT)	.063	.029	.125	2.208	.028	.106	.120
R = .470		R ² = .221					
F (3-336) = 31.802		p = .000					

Tablo 10’da görüldüğü gibi, katılımcıların İngilizceye karşı tutum, dil öğrenme stratejisi ve İngilizce başarı düzeyi değişkenleri, katılımcıların kültürel zekâ düzeylerini pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı olarak yordamaktadır [R=.470, R²=.221, F (3-336) = 31.802, $p < .01$]. Araştırmada incelenen üç yordayıcı değişken birlikte ele alındığında, kültürel zekâ düzeyindeki değişimin (toplam varyansın) %22’ini (R=.571) açıklayabilmekte, kültürel zekâ düzeyindeki değişimin %78’sinin ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği görülmektedir.

Tablo 10’daki standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, kültürel zekâ değişkeni üzerinde yordayıcı değişkenlerin önem derecesi sırasıyla *İngilizce başarı düzeyi* (.247), *dil öğrenme stratejisi* (.244) ve *İngilizceye karşı tutum* (.125) değişkenleridir. Tabloda, İngilizce başarı düzeyi değişkeninin en yüksek, İngilizce’ye karşı tutum değişkeninin ise en düşük regresyon katsayısına sahip olduğu görülmektedir. Tablo 10’daki regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde *İngilizce başarı düzeyi*, *dil öğrenme stratejisi* ve *İngilizceye karşı tutum* değişkenlerinin, kültürel zekâ düzeyi üzerinde önemli birer yordayıcı oldukları görülmektedir.

Tablo 10 incelendiğinde, kültürel zekâ düzeyini (KZD) yordayan değişkenler için elde edilen regresyon bağıntısı;

$$\text{KZD} = 46.767 + \text{İKT} * 0,063 + \text{DÖS} * 0,123 + \text{İBD} * 3.700 \text{ şeklinde ifade edilebilir.}$$

Bölüm V

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin sonuçlar şu şekildedir;

1. Öğrencilerin kültürel zekaları “orta” düzey olarak belirlenmiştir.
2. a. Katılımcıların kültürel zekâ düzeylerinin İngilizce otantik materyal kullanmalarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı, yabancı dil öğrenme sürecinde otantik materyalleri daha çok kullanan öğrencilerin, kültürel zeka düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.
- b. Yabancı Dil derslerinde kültürel içeriğin verilmesini ve değerlendirmenin bir parçası olarak da yer almasını onaylayan öğrencilerin kültürel zeka düzeylerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
3. Katılımcıların kültürel zeka düzeyleri ile yabancı dil başarısı, dil öğrenme stratejileri puanları ve yabancı dile karşı tutum puanları arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür.
4. Katılımcıların İngilizce başarı düzeyi, dil öğrenme stratejisi ve İngilizceye karşı tutum değişkenlerinin kültürel zekâ düzeyi üzerinde önemli birer yordayıcı oldukları görülmüştür.

Kültürlerarasılaşma giderek küreselleşen dünya düzeninin en başta gelen gereksinimlerinden birisi olmuştur. Kültürler birbirine yaklaştıkça, iletişimin daha sağlıklı olabilmesi ve karşılıklı anlayışın sağlanabilmesi için kültürlerarası iletişim büyük önem taşımaktadır. Early ve Ang (2003) çalışmaları sonucunda, kültürlerarası ortamlarda bireyleri diğerlerine göre daha başarılı kılacak unsurları “kültürel zekâ” başlığı altında toplamışlar ve bunu ölçülebilir hale getirmeye çalışmışlardır.

Kültürel zekâyâ etki eden birçok unsur olabilir. Bu unsurlardan akla ilk gelenlerden bir tanesi yabancı dil bilgisidir. Günümüzde milyarlarca insan ana dili dışında diller öğrenmeye çalışmaktadır. Bu eğilim kimi zaman bir ihtiyaç, kimi zaman ise sadece bir hobi olarak açıklanabilir. Bu noktada, bireylerin dile karşı tutumları dil başarılarında belirleyici faktörlerdendir. Olumsuz tutumlar bireyin dil öğrenmesinin önünde büyük bir engel olarak durmaktadır (Gömleksiz, 2003). Özellikle kültürel zekânın motivasyon boyutunun tutumlarla yakın ilişki içinde olduğu düşünülmektedir.

Yabancı dil öğrenmede belirleyici olan faktörlerden bir tanesi de dil öğrenme stratejileridir. Uygun stratejiyi, uygun zamanda kullanan öğrenciler diğerlerine göre daha başarılı olmaktadır (Green and Oxford, 1995). Tıpkı dil öğrenmede olduğu gibi, kültürel zekâda da strateji önemli bir yere sahiptir. Dil öğrenme stratejilerinin de kültürel zekânın “strateji” alt boyutu ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Görüldüğü gibi, dil ve kültür arasındaki sıkı bağ, dolaylı olarak diğer bağların oluşumuna da zemin hazırlamaktadır. Konuyla ilgili alanyazında, kültür ve dil ilişkisine, hedef kültür ve hedef dil arasındaki ilişkiye ve bunlarla ilgili öğretim ortamlarına yansımış çalışmalara sıkça rastlanmaktadır. Ne var ki, daha çok genel kültürü işaret eden kültürel zekâ ile yabancı dil ve etrafındaki faktörlerin bir arada incelendiği bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmada bu ihtiyaç doğrultusunda kültürel zekâyâ etki eden faktörler incelenmiştir.

Bu amaç kapsamında, öğrencilere 4 bölümden oluşan bir anket verilmiştir. Bu ankette ilk bölümde öğrencilerin demografik bilgileri ve yabancı dil ve kültüre dair görüş belirttikleri sorular bulunmaktadır. İkinci bölüm ise Ang vd. (2007) tarafından geliştirilen ve İlhan ve Çetin (2014) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Kültürel Zekâ Ölçeği” ne ayrılmıştır. Üçüncü bölümde öğrenciler ilk olarak Oxford (1990) tarafından geliştirilen ve daha sonra Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçe’ye uyarlanması yapılan “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri” sorularını yanıtlamışlardır. Dördüncü bölümde ise Gömleksiz (2003) tarafından geliştirilmiş olan “İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği” yer almıştır.

340 katılımcıdan toplanan veriler istatistik paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin kültürel zekâ düzeylerine etki eden faktörlere ilişkin elde edilen sonuçlar belirlenen alanyazın desteği bağlamında sunulmuştur.

Araştırma kapsamında ilk olarak katılımcıların demografik bilgilerinin ve yabancı dilin daha çok kültürel yönüne ilişkin alışkanlık ve görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, toplanan verilerden elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan kadınların sayısı erkeklerin sayısının iki katıdır. Katılımcıların İngilizce dersi başarı düzeyleri, belirlenen not basamakları arasında oldukça denk bir şekilde dağılmıştır.

Crowne (2008) çalışmasında, yurtdışında eğitim, iş ya da başka bir sebeple bir süre vakit geçirmenin, bireylerin kültürel zekâsına olumlu katkı yaptığı sonucuna varmıştır. Ne var ki; bu çalışmaya katılan öğrencilerin çok büyük bir kısmının hiç yurtdışına çıkmadığı görülmektedir. Bu yönüyle, katılımcıların yurtdışı tecrübelerinin olmamasının, genel kültürel zekâ düzeylerini düşürebileceği söylenebilir. Öte yandan, katılımcıların büyük bir kısmı, yabancı dildeki otantik kaynakları (müzik, film, dizi, internet siteleri vb.) aktif olarak kullanmaktadır.

Kültür ve yabancı dil konusunda ise katılımcıların yarısından fazlası derslerde kültürel içerik verme fikrini desteklemektedir. Ancak yine büyük çoğunluk verilen kültürel içeriğin sınavlarda ölçülmesine ve değerlendirilmesine karşıdır. Bu sonuç için alanyazında öğrencilerin genel kültür öğretimine bakışını konu alan bir çalışma bulunmamaktadır. Alanyazında, genellikle öğrencilerden çok, öğretmenlerin yabancı dil derslerinde kültürel öğelere olan yaklaşımı öncelenmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin genel kültür değil de hedef kültüre karşı olan tavırlarını konu alan bir çalışmada ise Jabeen ve Shah (2011) Müslüman öğrencilerin genellikle Batı kültürüne karşı oldukları sonucuna varmışlardır. Bu yönüyle, söz konusu çalışmanın sonucu, bu çalışmanın sonuçlarıyla çelişmektedir.

Katılımcıların Kültürel Zekâ Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Katılımcıların kültürel zekâ düzeyleri “Kültürel Zekâ Ölçeği” ile belirlenmiş ve katılımcıların genel kültürel zekâ düzeyi “orta” düzey olarak saptanmıştır. Teknoloji ile birlikte giderek küreselleşen dünyada, üniversite seviyesindeki öğrencilerin oldukça yüksek olması beklenen kültürel zekâ düzeylerinin “orta” düzeyde olması şaşırtıcıdır. İlgili alanyazın incelendiğinde sonucun bu şekilde olmasında iki önemli faktörün rol oynadığı söylenebilir. Bu faktörler, katılımcıların yurtdışında bulunup bulunmama durumları ve kişilik özellikleridir.

Araştırma sonucunda katılımcıların genel kültürel zekâsının “orta” düzey olarak saptanmasına neden olan faktörlerden bir tanesi katılımcıların birçoğunun daha önce yurtdışında hiç bulunmaması olarak düşünülmektedir. Konuyla ilgili alanyazındaki çalışmalar yurtdışında bulunmanın ve özellikle uluslararası ortamlarda rol almanın bireylerin kültürel zekâ düzeylerine önemli katkı yaptığını ortaya koymaktadır (Crowne, 2008; Shokey ve Erez, 2008).

Her ne kadar, bu araştırma kapsamında değerlendirilmeye alınmasa da, katılımcıların kültürel zekâ düzeylerine etki ettiği düşünülen bir başka nokta da katılımcıların kişilik özellikleridir. Oolders, Chernyshenko ve Stark (2008)’in çalışmalarında vurguladıkları “deneyime açık olma” özelliğinin altında yatan altı faktörün (entelektüel yeterlilik, pratik zekâ, merak, estetik, hoşgörü ve derinlik), kültürel zekânın alt boyutlarıyla (motivasyon, davranış, biliş, üstbiliş) anlamlı ve olumlu yönde bir ilişkisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu doğrultuda araştırmaya katılan öğrencilerin yukarıda sayılan kişilik özelliklerinden bir veya daha fazlasını yeterince iyi taşımadığı söylenebilir.

Katılımcıların Kültürel Zekâ Düzeylerinin İngilizce Otantik Materyal Kullanma Sıklığına Göre Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın veri toplama sürecinde otantik materyal olarak ele alınan unsurlar yabancı dilde müzik, film/dizi ve internet siteleri olarak detaylandırılmıştır ve ayrı ayrı sorulmuştur. Çalışmanın analizleri yapılırken ise bu sorular otantik materyaller olarak bir başlıkta incelenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre ise katılımcılardan otantik materyallere olan yönelimleri yüksek olan öğrencilerin, kültürel zekâ düzeylerinin de yüksek olduğu saptanmıştır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için yapılan detaylı analizlerde ise bu farkın istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Şahin (2015)’in dil öğretiminde kısa filmlerin kullanılması konulu çalışmasıyla da paralellik taşımaktadır. Söz konusu çalışmada kısa filmlerin öğrencilerin dinleme becerisine katkısı tartışılmıştır ve kısa filmlerin bu konuda gerçekten faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kısa filmlerin doğrudan kültürel zekâyâ etkisi gibi bir yönü olmayan bu çalışmaya göre, kısa filmlerin yabancı dile ve oradan da dolaylı olarak kültürel zekâyâ katkısı olduğu söylenebilir.

Katılımcıların Kültürel Zekâ Düzeyleri ve İngilizce Derslerinde Kültürel İçerik Verilmesine İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre yabancı dil derslerinde kültürel öğelere yer verilmesi konusunda olumlu görüş bildiren katılımcıların kültürel zekâ düzeylerinin de oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Alanyazında bu konuyla doğrudan ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolaylı olarak bakıldığında ise bu bulgunun Ahmadi, Shahmohamadi ve Araghi (2011)'nin çalışmasıyla paralellik gösterdiği söylenebilir. Ahmadi, Shahmohamadi ve Araghi (2011), çalışmalarında 348 kişiden topladığı verileri değerlendirmiş ve sonuç olarak etnosentrik bireylerin kültürel zekâ düzeylerinin düşük olduğunu saptamışlardır. Katılımcıların başka kültürlere duyarsız olması durumunda, kültürel zekâ düzeylerinin de o ölçüde düşük olduğu görülmektedir. Bu araştırma kapsamında ise, kültürel içeriğin eğitim programlarında bulunması gerektiğini düşünen öğrencilerin, başka kültürlere de açık olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, bu öğrencilerin kültürel zekâ düzeylerinin yüksek çıkması şaşırtıcı değildir.

Bu çalışma kapsamında, katılımcı öğrencilerin yabancı dil derslerinde kültürel içeriğin verilmesine ilişkin olumlu görüş belirtmesi Yüksel ve Kahraman (2014)'ın araştırmasında elde ettikleri bulgularla da paralellik göstermektedir. Yüksel ve Kahraman (2014) çalışmalarında kültürel içeriğin yabancı dil dersleri içinde verilip verilmemesi konusunda Türkiye'nin farklı illerinde, ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin görüşlerini almışlardır. Araştırmacılar, elde ettikleri bulgular sonucunda, öğretmenlerin yabancı dil derslerinde kültürel içerik verilmesi konusunda olumlu görüş sahibi olduklarını belirtmişlerdir.

Katılımcıların Kültürel Zekâ Düzeyleri ve İngilizce Derslerinde Kültürel Bilginin Ölçülmesine İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre yabancı dil derslerinde kültürel içerik ile ilgili bilginin ölçülmesi konusunda olumlu görüş bildiren katılımcıların kültürel zekâ düzeylerinin de oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Verilen kültürel içeriğin ölçülmesi, yabancı dil derslerinde kültürel içeriğin verilip verilmemesi ile karşılaştırıldığında kültürel bilginin öneminin bir üst düzeyde benimsenmesi anlamına geldiği düşünülmektedir. Bu bağlamda katılımcı öğrencilerin kültürel içeriğin yabancı dil derslerine dahil edilmesiyle ilgili hiçbir sorunu olmadığı, tersine kültürel içeriğin

yabancı dil başarısının ölçülmesinde ve değerlendirmesinde hesaba katılmasına da onay verdikleri görülmüştür. Bu durum, katılımcıların kültür konusuna oldukça duyarlı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Konuyla ilgili alanyazında, öğrencilerin gözünde kültür öğretiminin öğretim programlarındaki yeri ve önemine ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte, öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular Tran ve Dang (2014) tarafından yapılan ve öğretmen görüşlerine başvuru yapılan çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Tran ve Dang (2014) araştırmaları sonucunda, yabancı dil öğretmenlerinin yabancı dil derslerinde kültürel içeriğe ve kültür öğretimine karşı olumlu tutum sahibi olduklarını belirtmiştir. Sözü edilen çalışmada, araştırmacılar öğretmenlerin kültürel içeriğe ilişkin görüşlerinin yanı sıra sınıf içi kültürel etkinlikleriyle ilgili de bilgi toplamışlardır. Öğretmenlerin kültür öğretiminin önemi ve amacına ilişkin düşünceleri ile sınıf içi uygulamaları zaman zaman çelişki gösterse de, öğretim sürecinin iki önemli ayağı olan öğrencilerin ve öğretmenlerin kültür öğretiminin önemi konusunda hemfikir olmaları çok önemlidir.

Katılımcıların Kültürel Zekâ Düzeyleri (KZD) İle İngilizceye Karşı Tutum (İKT), Dil Öğrenme Stratejileri (DÖS) ve İngilizce Başarı Düzeyleri (İBD) Arasındaki Kolerasyona İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda, katılımcıların kültürel zekâ düzeyleri ile İngilizceye karşı tutum, dil öğrenme stratejileri ve İngilizce başarı düzeyleri arasında orta düzeyde olumlu bir kolerasyona rastlanmıştır. Diğer bir ifadeyle, katılımcıların kültürel zekâ düzeyleri, araştırma kapsamında ölçümü yapılan bütün değişkenlerle ilişkilidir. Bu ilişkinin olumlu yönde olması, yabancı dile karşı tutum, dil öğrenme stratejileri ve yabancı dil başarı düzeyleri arttıkça, öğrencilerin kültürel zekâ düzeylerinin de arttığı anlamına gelmektedir.

Alanyazında doğrudan bu durumu açıklayan benzer bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte, bu çalışmada elde edilen sonuçlar Uslu ve Özek (2004) tarafından elde edilen araştırma sonuçlarıyla kısmen çelişmektedir. Söz konusu çalışma kapsamında Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü'nde okuyan yabancı dil öğretmeni adayı altmış öğrenciye ikinci bir yabancı dil öğrenme konusundaki fikirleri sorulmuştur. Toplanan yanıtlara göre, öğrencilerin ikinci

bir yabancı dil öğrenmeye istekli oldukları ama öğrenmek istedikleri yabancı dilin kültürü ile ilgilenmek istemedikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar bu sonucu, ikinci yabancı dilin konuşulduğu kültürle birebir karşılaşma ihtimalinin az olmasının öğrencileri bu görüşe itmiş olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu araştırmada ise öğrencilerin hem dile, hem de kültüre karşı olumlu bir tutum içinde oldukları görülmektedir. İki araştırma arasındaki bu farkı araştırmalarda ima edilen yabancı dillerin farklı olmasına bağlamak mümkündür. Bu çalışmada, yabancı dil sözüyle akla gelen dil İngilizce iken, Uslu ve Özek (2004) tarafından yapılan çalışmada öğrencilere sorulan ikinci yabancı dilin İngilizce'nin dışında bir dil olduğu görülmektedir. Dünya toplumları üzerinde, oldukça baskın olan İngilizce ve beraberindeki İngiliz ve Amerikan kültürleri, dil ve kültürü birbirinden ayıramaz bir şekilde kavramsallaştırmaktadır. Dil ve kültür bağı çok güçlü hale gelmekte, dolayısıyla öğrenciler için kültürün önemi daha da belirginleşmektedir. Öte yandan, İngilizce dışındaki dillerin ait olduğu kültürler -en azından- Türkiye'de çok belirgin olmadığı için, Dicle Üniversitesi'ndeki öğrenciler bu dilleri hala kültürden bağımsız bir şekilde düşünme eğilimindedirler.

Araştırmanın bu alt amacı için elde edilen sonuçlar, araştırma kapsamında elde edilen diğer sonuçları desteklemiştir. Bu nedenle bu sonuçların önemli olduğu düşünülmektedir.

Katılımcıların İngilizceye Karşı Tutum, Dil Öğrenme Stratejileri ve İngilizce Başarı Düzeyi Değişkenlerinin, Kültürel Zekâ Düzeylerini Yordamasına İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonuçları incelendiğinde İngilizce başarı düzeyi, dil öğrenme stratejisi ve İngilizceye karşı tutum değişkenlerinin kültürel zekâ düzeyi üzerinde önemli birer yordayıcı oldukları görülmüştür. İngilizce başarı düzeyi değişkeninin en yüksek, İngilizce'ye karşı tutum değişkeninin ise en düşük düzeyde yordayıcı olduğu görülmüştür.

İngilizce dersinde başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin kültürel zekâ düzeylerinin de yüksek olması genel olarak öğrencilerin dil ve kültür bağına benimsedikleri şeklinde yorumlanabilir. İyi bir yabancı dil bilgisi beraberinde iyi bir kültürel zekâyı getirmektedir. Araştırma sonucunda, dil öğrenme stratejilerinin de katılımcıların kültürel zekâ düzeylerinde önemli bir yordayıcı olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin dil öğrenme sürecinde etkili bir dil öğrenme stratejisi olarak otantik

materyallere yönelmesinin bu sonuçta önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Günümüzde özellikle genç kesim arasında hızla yayılan yabancı müzikler, diziler ve internet siteleri, öğrencilerin ders çalışma stratejilerini de değiştirmiştir. Böylece, öğrenciler yabancı kültürlerle birebir karşılaşma imkanı bulamasa da, teknoloji sayesinde kültürel çeşitlilikle dolaylı da olsa karşılaşma fırsatı bulmaktadırlar.

Öneriler

Bu araştırmada Yabancı dilde kültürel zekâyâ etki eden faktörler incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulamaya ve araştırmacılara yönelik şu önerilerde bulunulmuştur;

Uygulamaya yönelik öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulamaya yönelik şu önerilerde bulunulmuştur;

1. Öğrencilerin kültürel zeka düzeyini artırmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bu doğrultuda öğrencilerin yurtdışı tecrübeleri edinmeleri sağlanabilir (öğrenim/staj hareketlilikleri, sempozyum, yarışma vb.).

2. Öğrencilerin yabancı dile ve farklı kültürlere karşı tutumuna olumlu katkı sağlayabilecek uzmanlar öğrencilerle sıkça bir araya getirilmelidir.

3. Yabancı dil öğretim programları ve ders materyalleri hazırlanırken öğrencilerin yabancı dilin doğal kullanım yerlerini görebilecekleri şarkı, dizi ve internet gibi otantik kaynaklara daha fazla yer verilmelidir.

4. Yabancı dil öğretim programlarında kültürel bilginin hem öğretim sırasında hem de ölçme ve değerlendirme sırasında etkin bir şekilde kullanımını sağlayacak uygulamalara yer verilmelidir.

8. Yabancı dil öğretmenleri derslerde öğrencilerin tutumlarına olumsuz etki edecek, motivasyonu bozacak eylemlerden kaçınmalı, aksine öğrencileri dil öğrenme konusunda sürekli motive etmelidir.

9. Yabancı dil öğretmenleri kendi tecrübeleri ve modern teknikleri de göz önüne alarak yabancı dilin nasıl daha iyi öğrenilebileceği konusunda öğrencilere rehberlik etmelidir.

Araştırmacılara yönelik öneriler

Bu araştırma konusu ile ilgili yeni çalışmalarda bulunacak araştırmacılara şu önerilerde bulunulmuştur;

1. Benzer bir araştırmanın nitel araştırma yöntemleriyle de yapılması ya da yapılan nicel araştırmanın nitel bir yöntemle de desteklenmesi konuyla ilgili daha net sonuçları ortaya çıkarabilir.

2. Benzer bir araştırma daha farklı katılımcı gruplarıyla da yapılarak sonuçlar daha geniş kitlelere genellenebilir.

3. Bu çalışmada ele alınan kültürel zekâya etki eden faktörler teker teker ya da daha az sayıda ele alınarak, daha küçük bir düzlemde ve daha derinlemesine incelemeler yapılabilir.

4. Benzer bir çalışma kültürel zekanın alt boyutları da incelenerek yapılabilir.

5. Bu çalışmada kültürel zekaya etkisi bakımından yabancı dil başarısı, yabancı dile karşı tutum ve dil öğrenme stratejileri değişkenleri incelenmiştir. Benzer çalışmalarda kültürel zekaya etki edebilecek daha farklı değişkenler incelenebilir.

Kaynakça

- A. L. Kroeber, & Author, C. K. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. New York: Vintage Books.
- Acat, B., & Demiral, S. (2002). Türkiye'de yabancı dil öğreniminde motivasyon sorunları. *2000'li Yillarda Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu* (s. 312- 329). İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Açıklım, M. (2010). Sosyal bilgiler eğitiminde yeni yaklaşımlar. *İlköğretim Online* 9(3), 1226-1237.
- Ahmadi, Y., Shahmohamadi, A., & Araghi, M. M. (2011). The study of effect of socio-cultural factor on cultural intelligence (CQ): Case study: Sanandaj city. *International Journal of Humanities and Social Science* , 1(12), 161- 168.
- Akker, J. v. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. J. v. Akker (Ed) *Curriculum landscapes and trends* (s. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin, öğrencinin ve velinin rolü. *Eğitime Bakış*, 6(16), 16- 20.
- Aliakbari, M. (2004). The place of culture in the Iranian ELT textbooks in high school level. *In 9th Pan-Pacific Association of Applied Linguistics Conference* (Vol. 21, No. 9, pp. 646-656). Namseoul University, Korea.
- Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Ng, K.Y., Templar, K.J., Tay, C., & Chandrasekar, N.A. (2007). Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation and task performance. *Management and Organization Review*, 3(3), 335–71.
- Arslan, M. (2009). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Avruch, K. (1998). *Culture and conflict resolution*. Washington DC: United States Institute of Peace Press.

- Barnes, H. E. (1926). *History and social intelligence*. Whitefish, Montana: Kessinger Publishing.
- Bartley, D. E. (1970). The importance of the attitude factor in language dropout: A preliminary investigation of group and sex differences. *Foreign Language Annals*, 3(3), 383-393.
- Bennett, M. (1993). *Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bhawuk, D. P., & Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16(4), 413-436.
- Blumenthal, L. F. (2014). *Self-efficacy in low-level english language*. (Doctoral dissertation) . Retrieved from Portland State University PDXScholar (Accession No: 1622)
- Brighton, C. (1974). *Socio-cultural values in the development of intercultural communication competence*. Frankfurt : Peter Lang Edition.
- Bucher (2008). *Building cultural intelligence (CQ): Nine megaskills*. New Jersey: Pearson Prentice Hall
- Burks, F. W. (1937). The relation of social intelligence test scores to ratings of social traits. *The Journal of Social Psychology*, 8(1), 146-153.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byram, M. (1988). Foreign language education and cultural studies. *Language, Culture, and Curriculum*, 1(1), 15-31.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Cesur, O., & Fer, S. (2007). Dil öğrenme stratejileri envanterinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması nedir? *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 49-74.
- Cırık, İ., & Fer, S. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme kuramdan uygulamaya*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Coulmas, F. (2002) *Writing systems: An introduction to their linguistic analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2003). *Qualitative, quantitative and mixed method approaches*. Thousand Oaks, California : Sage Publications, Inc.
- Crookes, G., & Schmidt, R. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41(4), 469-512.
- Crowne, K. A. (2008). What leads to cultural intelligence. *Business Horizons*, 51(5), 391–399.
- Çetin, Ç. K. (2014). Kültürel Zekâ: Uzakyol kaptanları ve uzakyol birinci zabitleri üzerinde bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16 (2), 134-155.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve liserel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the language foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284.
- Dyne, L. V., Ang, S., & Koh, C. (2008). Development and validation of the CQS. İçinde, L. V. Dyne, S. Ang, & C. Koh (Eds), *Handbook on cultural intelligence: Theory, measurement and applications* (pp. 3-15). Armonk, New York: M.E. Sharpe.

- Earley, C., & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Palo Alto: Stamford University Press.
- Elmes, D. (2013). *The Relationship between language and culture*. Kanoya: NIFS.
- English Club (1997). *What is English*. Ocak 10, 2015 tarihinde <https://www.englishclub.com/listening/what.htm> adresinden alındı.
- Er, K. O. (2006). Yabancı dil öğretim programlarında kültürün etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39 (1), 1-14.
- Ertürk, S. (1993). *Eğitimde program geliştirme (7 b.)*. Ankara: Meteksan.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13(4), 266-272.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1992). A student's contributions to second language learning. Part I: Cognitive variables. *Language Teaching*, 25 (4), 211-220.
- Ghee, T. T., Ismail, H. N., & Kabilan, M. K. (2010). Language learning strategies used by MFL students based on genders and achievement groups. *US-China Foreign Language*, 76 (8), 50-58.
- Gökalp, Z. (1990). *Türkçülüğün esasları*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Gökmen, M. E. (2000). Yabancı dil öğretiminde kültürlerarası iletişimsel edinç. *Dil Dergisi*, 128 (2), 69-77
- Gömleksiz, M. N. (2003). İngilizce Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği Geçerlik Güvenirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 215-226.
- Gören, İ. (2014). Program geliştirmede temel kavramlar. İçinde, H. Şeker, İ. Görgeç, İ. Tuncel, B. Alcı, Z. Kablan & K. Baykara (Eds.), *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar ve Yaklaşımlar* (pp. 1-18). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Green, J. M., & Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29 (2), 261-294.

- Hamamcı, Z. (2012). Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri tercihleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (3), 314-323.
- Harmer, J. (2007). *How to teach English*. Essex: Pearson Education Limited.
- Heath, S. B. (1986). *Beyond language: Social and cultural factors in schooling language minority students*. CA: California State Department of Education.
- Ho, S. T. (2009). Addressing culture in EFL classrooms: The challenge of shifting from a traditional to an intercultural stance. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6 (1), 63–76.
- Hofstede, G. (2003). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. London: Sage.
- Hosseini, S. B., & Pourmandnia, D. (2013). Language learners' attitudes and beliefs: brief overview of the related literature and frameworks. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(4), 63- 74.
- Hoşgörür, V. (2006). Eğitimin toplumsal temelleri. İçinde, Ö. Demirel, & Z. Kaya (Eds), *Eğitim Bilimlerine Giriş* (pp.129-160). Ankara: Pegem Akademi.
- House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W., & Gupta, V. (2004). *Culture, leadership, and organizations*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hynninen, N. (2006). *Cultural discourses in CEF: How do they relate to EFL*. Helsinki: University of Helsinki.
- İlhan, M., & Çetin, B. (2014). Sosyal ve kültürel zekâ arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(2), 4-15.
- İşçi, E., Söylemez, Ö., & Kaptanoğlu, A. Y. (2013). Örgütlerde kültürel zekâ ve hastane yönetiminde kültürel zekânın belirlenmesine yönelik bir araştırma. *KAÜ İİBF Dergisi*, 4(5), 1-18.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2003). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınları.
- Kayra, E., & Aslan, N. (1996). Yabancı dil öğretiminde genel kültür ve çeviri olgusu. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(5), 169-176.

- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1) 1-26.
- Kelly, A. V. (2004). *The curriculum theory and practice*. London: Sage Publications.
- Koçer, Ö., & Dinçer, A. (2011). The effect of culture integrated language courses on foreign language education. *US -China Education Review*, 8(3), 257-263.
- Koike, T. (2009). A proposal to develop a new English teaching curricula for international and intercultural education in Japan. *Tokyo College of Transport Studies*, 15, 93-110
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Lawrence, N. E. (2011, 6). *The effects of cultural intelligence, self efficacy and cross cultural communication on cross cultural adaptation of international students in Taiwan* (Master's Thesis). Taipei: National Taiwan Normal University.
- Levelt, W. J. (1989). *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues, and problems*. Dublin: Authentik.
- Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mirici, İ. H. (2001). *Çocuklara yabancı dil öğretimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Nault, D. (2008). Going global: Rethinking culture teaching in ELT contexts. *Language, Culture and Curriculum*, 19(3), 314-328
- Neff, P., & Rucynski Jr, J. (2003). Tasks for integrating language and culture teaching. *English Teaching Forum* (pp. 12-23).
- Nykos, M., & Oxford, R. (2011). A factor analytic study of language-learning strategy use: Interpretations from information-processing theory and social psychology. *The Modern Language Journal*, 77(1), 11-22.

- Oolders, T., Chernyshenko, O., & Stark, S. (2008). Cultural intelligence as a mediator of relationships between openness to experience and adaptive performance. İçinde, S. Ang, & L. V. Dyne (Eds), *Handbook of Cultural Intelligence* (pp. 145 – 158). New York: M. E Sharpe.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What everyone use*. Boston: Heinle and Heinle.
- Oxford, R. L. (2003). *Language learning styles & strategies*. London: Mouton de Gruyter.
- Öner, G., & Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2) 144-155.
- Özbay, M. (2009). *Dinleme eğitimi açısından Türkçe eğitim programları*. Ankara: TDK Yayınları.
- Özkan, Z. Ç. (2014). Kültürlerarası etkileşimde sinemanın rolü. *International Journal of Science Culture and Sport*, [Özel Sayı](1), 340-349.
- Öztürk, Ö. K. (2004). Çocuklarda yabancı dile karşı olumlu tutum geliştirmede sınıf öğretmenine pratik tavsiyeler. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Paige, R. M., Jorstad, H., Siaya, L., Klein, F., & Colby, J. (tarih yok). *Culture learning in language education: A review of the literature*. Retrieved from <http://carla.umn.edu/culture/resources/litreview.pdf>
- Ramsey, P. G. (2008). *History and trends of multicultural education*. Charlotte: NHSA Dialog.
- Sapir, E. (1921). *Language: An introduction to the study of speech*. New York: Harcourt Brace.
- Saraç, H. S., & Arıkanç, A. (2010). Yabancı dil ders kitaplarında hedef kültür bilgisini incelemede kullanılabilecek kontrol listesi uygulaması. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 45-56.

- Shokef, E., & Erez, M. (2008). Cultural intelligence and global identity in multicultural teams. In S. Ang, & L. V. Dyne (Eds.), *Handbook of Cultural Intelligence*. (pp 177-191). New York: M.E Sharpe.
- Spencer-Oatey, H. (2012). What is culture? A compilation of quotations. *GlobalPAD Core Concepts* (pp. 1-22). Retrieved from <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/globalpad>
- Şahin, C. (2015). Ortaokul öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde kısa filmlerin etkisi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 3 (13), 65-78.
- Şahin, F. (2011). Liderin kültürel zekâsının astların örgütsel vatandaşlık davranışı ile iş doyumuna üzerine etkisi. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 10 (2), 80-104.
- Tan, J.-S. (2004). Issues & observations: Cultural intelligence and the global economy. *Leadership in Action*, 24 (5): 19–21.
- Teyfur, M., & Teyfur, E. (2012). Yapılandırmacı öğretim programına yönelik öğretmen ve yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi: İzmir ili örneği, *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 3(2), 66-81.
- The American Council on the Teaching of Foreign Languages (2013). *Program standarts for the preparation of foreign language standarts*. Alexandria, VA: Council for Accreditation of Educator Preparation (CAEP) .
- The National Capital Language Resource Center. (2004). *Teaching speaking*. Retrieved from <http://www.nclrc.org/essentials/speaking/spindex.html>
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its use. *Harpers Magazine*, 227-235.
- Tomalin, B. (2008). Culture - The fifth language skill. *BBC- British Council*. Retrieved from <https://www.teachingenglish.org.uk/article/culture-fifth-language-skill>
- Tomalin, B., & Stempleski, S. (1993). *Cultural awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Tran, T. Q., & Dang, H. V. (2014). Culture teaching in English language teaching: teachers' beliefs and their classroom practices. *Global Journal of Foreign Language Teaching*, 4(2), 92-101.

- Türk Dil Kurumu (2010). *Türkçe sözlük*. (10. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu
- Tyler, R. W. (1957). The curriculum-Then and now. *The Elementary School Journal*, 57(7), 364–374
- Tylor, E. (1870). *Primitive culture* (Vol. 1). London: J. P. Putnam's Sons.
- Urnaut, A. G. (2014). Education for successful international communication and cultural intelligence. *Journal of Economic and Social Development*, 1(1), 63-73.
- Uslu, Z., & Özek, Y. (2004). Yabancı dil öğretmeni adayların ikinci yabancı dili öğrenmeye ilişkin tutum ve görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2) 129-140 .
- Usó-Juan, E., & Martínez-Flor, A. (2008). Teaching intercultural communicative competence through the four skills. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 21, 157-170.
- Wedek, J. (1947). The relationship between personality and psychological ability. *British Journal of Psychology*, 37(3), 133- 151.
- Yeşil, S. (2010). 21. yüzyılın küresel örgütleri için kültürel zekâ. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 147- 168.
- Yoğurtçu, K., & Yoğurtçu, G. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe'nin öğreniminde kaygının akademik başarıya etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 1116-1158.
- Yüksel, İ., & Kahraman, M. (2014). ACTFL standards in action: English language teachers' views on integrating target culture into the language instruction. *International Journal of Education and Research*, 2 (3), 1-12
- Zainuddin, H., Yahya, N., Morales-Jones, C. A., & Ariza, E. N. (2011). *Fundamentals of teaching English to speakers of other languages in K-12 mainstream classrooms*, Iowa: Kendall Hunt Publishing Co

Ekler**EK- A :Anket Formu**

Evrak Tarih ve Sayısı: 15/01/2016-E.1470

Evrak Tarih ve Sayısı: 14/01/2016-600

Değerli öğrenciler,

Bu anketler kültürel zeka, yabancı dile karşı tutum, dil öğrenme stratejileri ve bazı kişisel bilgileri bir arada görebilmek için hazırlanmıştır. Lütfen sorulara sabırla ve içtenlikle yanıt veriniz. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Danışman

Doç. Dr. İsmail YÜKSEL

Araştırmacı

Okt. Mehmet KAHRAMAN

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 15/01/2016-E.1470

Evrak Tarih ve Sayısı: 14/01/2016-600

1. Bölüm: Kişisel Bilgiler

Lütfen her bir soru için size en uygun seçeneğin bulunduğu kutucuğu "X" işaretiyle belirtiniz.

1. Cinsiyet?

1. Erkek 2. Kız

2. Bölüm?

3. 2015-2016 Güz yarıyılında bu dersten aldığınız vize sınav puanınızın içinde bulunduğu aralığı belirtiniz.

1. 0-49
 2. 50-59
 3. 60-69
 4. 70-79
 5. 80-89
 6. 90-100

4. Mezun olduğunuz ilse türü nedir?

1. Devlet okulu
 2. Özel okul

5. Hiç yurtdışında bulundunuz mu?

1. Hiç bulunmadım
 2. Evet, birkaç gün
 3. Evet, birkaç hafta
 4. Evet, birkaç ay
 5. Evet, birkaç yıl
 6. Evet, 10 yıldan fazla

6. Yabancı müzik dinler misiniz?

1. Hiç dinlemem
 2. Bazen dinlerim
 3. Çoğu zaman dinlerim

7. Yabancı film ya da video izler misiniz?

1. Hiç izlemem
 2. Bazen izlerim
 3. Çoğu zaman izlerim

8. Yabancı Internet sitelerine girer misiniz?

1. Hiç girmem
 2. Bazen girmem
 3. Çoğu zaman girerim

9. Sizce yabancı dil derslerinde kültürel içerik (ülkelerin gelenekleri, yaşam tarzları vs.) de verilmeli midir?

1. Evet
 2. Hayır
 3. Emin Değilim

10. Sizce yabancı dil derslerinde verilen kültürel bilgi sınavlarda ölçülmeli midir?

1. Evet
 2. Hayır
 3. Emin Değilim

Evrak Tarih ve Sayısı: 15/01/2016-E.1470

Evrak Tarih ve Sayısı: 14/01/2016-600

2. Bölüm: Kültürel Zeka Anketi

Verilen ifadelere ne derece katıldığınızı kutucuklara "X" işareti koyarak belirtiniz.

	Kesinlikle Katılmıyorum ↔				Kesinlikle Katılıyorum		
	1	2	3	4	5	6	7
1. Farklı kültürel geçmişe sahip insanlarla etkileşime geçtiğimde kullandığım kültürel bilginin bilincindeyim.							
2. Aşına olmadığım bir kültürden kişilerle etkileşim kurarken, kendi kültürel bilgimi içinde bulunduğum duruma uyarlarım							
3. Kültürler arası etkileşimlerde özellikle kullandığım kültür bilginin bilincindeyim.							
4. Farklı kültürden kişilerle etkileşime geçtiğim zamanlarda kendi kültürel bilgimin doğruluğunu kontrol ederim.							
5. Diğer kültürlerin hukuki ve ekonomik sistemlerini bilirim.							
6. Diğer dillerin kurallarını (kelime yapısı, dil bilgisi) bilirim.							
7. Diğer kültürlerin kültürel değerlerini ve dini inançlarını bilirim.							
8. Diğer kültürlerdeki evlilik sistemini bilirim..							
9. Diğer kültürlerin sanat ve zanaatlarını bilirim							
10. Diğer kültürlerin sözlü olmayan (jest-mimik) hareketlerini bilirim.							
11. Farklı kültürden insanlarla etkileşim içinde olmak hoşuma gider.							
12. Aşına olmadığım yabancı bir kültürden insanlarla bile kaynaşabileceğimden eminim.							
13. Bana yeni olan bir kültüre uyum sağlama stresiyle baş edebileceğimden eminim.							
14. Bana yabancı olan kültürlerde yaşamak hoşuma gider							
15. Farklı bir kültürdeki alışveriş işlerine adapte olabileceğime eminim.							
16. Eğer kültürlerarası etkileşim gerektirirse konuşma biçimimi değiştiririm (aksan, tonlama vb.).							
17. Kültürlerarası durumlara uygun olması için konuşmamdaki duraksamaları farklı şekillerde kullanırım.							
18. Eğer kültürlerarası etkileşim gerektirirse konuşma hızımı değiştiririm.							
19. Eğer kültürlerarası etkileşim gerektirirse sözlü olmayan davranışlarımı(jest-mimik) değiştiririm.							
20. Eğer kültürlerarası etkileşim gerektirirse yüz ifadelerimi değiştiririm							

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 15/01/2016-E.1470

Evrak Tarih ve Sayısı: 14/01/2016-600

3. Bölüm: İngilizce Duyuşsal Alan Tutum Anketi

Verilen ifadeleri cevaplarken nasıl düşünmeniz/hissetmeniz gerektiğini değil hâlihazırda nasıl düşündüğünüzü/hissettiğinizi yansıtınız.

1= Hiç katılmıyorum 2= Az katılmıyorum 3= Orta düzeyde katılmıyorum 4= Çoğunlukla katılmıyorum 5= Tamamen katılmıyorum

1. İngilizce dersi zorunlu olmasa dersi almam.	1	2	3	4	5
2. İngilizcede öğrendiğim her yeni konu kendime güveni artırıyor.	1	2	3	4	5
3. İngilizceyi öğrenme hayatımı kazanmada bana yardım edecektir.	1	2	3	4	5
4. İngilizceyi iyi yapabileceğimi biliyorum.	1	2	3	4	5
5. İngilizceyi önemli bir ders olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
6. Sınıfta İngilizce konuşmaktan çekinmem.	1	2	3	4	5
7. İngilizce dersine girmekten zevk almam.	1	2	3	4	5
8. Öğretmenim benim İngilizcede başarılı olabileceğimi düşünmektedir.	1	2	3	4	5
9. İngilizce öğretmenimle İngilizce konuşmak isterim.	1	2	3	4	5
10. İngilizce ile ilgili soruları çözdüğümde kendime güven duyuyorum.	1	2	3	4	5
11. İngilizce dersinde iyi değilim.	1	2	3	4	5
12. İngilizce dersine çalışmak hoşuma gider.	1	2	3	4	5
13. Konuşma esnasında yaptığım hatalardan pes etmem.	1	2	3	4	5
14. Konular ilerledikçe kendime güveni kaybediyorum.	1	2	3	4	5
15. İngilizce öğretmenim İngilizcede daha iyiye gittiğimi hissettirmektedir.	1	2	3	4	5
16. Öğretmenim daha çok İngilizce çalışmam için beni cesaretlendirmektedir.	1	2	3	4	5
17. Yabancı bir dili anlama insanın dünyayı daha iyi anlamasına katkıda bulunur.	1	2	3	4	5
18. İngilizce dersi sıkıcı bir derstir.	1	2	3	4	5
19. İngilizcenin üçüncü ve dördüncü sınıflarda da okutulmasını isterim.	1	2	3	4	5
20. Gelecekteki çalışmalarında İngilizceye ihtiyaç duyacağım.	1	2	3	4	5
21. İngilizcenin konuşulduğu bir ülkede bir süre çalışmak isterim.	1	2	3	4	5
22. Öğretmen sınıfta soru sorunca heyecanlanırım.	1	2	3	4	5
23. Konuşma esnasında yaptığım hatalar beni olumsuz yönde etkiler.	1	2	3	4	5
24. İngilizce öğrenmeyi çok istiyorum.	1	2	3	4	5
25. Öğretmenim yapabileceğim bütün İngilizce konularını öğrenmemi istiyor.	1	2	3	4	5
26. İngilizce dersini seviyorum.	1	2	3	4	5
27. İngilizce hayatımdaki işlerde benim için önemli olmayacak.	1	2	3	4	5
28. İngilizceyi öğreneceğime eminim.	1	2	3	4	5
29. Yeni bir dil öğrenmek için çaba göstermeye değer.	1	2	3	4	5
30. İngilizce için çaba göstermeye değer.	1	2	3	4	5
31. Bir üniversite öğrencisi için yabancı bir dil öğrenmek önemlidir.	1	2	3	4	5
32. İngilizce ile ilgili grup çalışmalarında bulunmaktan zevk alırım.	1	2	3	4	5
33. Ders esnasında verilen alıştırmaları tek başıma zevkle yaparım.	1	2	3	4	5
34. Daha zor İngilizceyi başaracağımı sanıyorum.	1	2	3	4	5
35. İngilizce dersinden iyi notlar alabilirim.	1	2	3	4	5
36. İngilizcede daha ileri düzeydeki çalışmaları yapabilirim.	1	2	3	4	5
37. Kütüphanede bulunan İngilizce ile ilgili kitaplar ilgimi çeker.	1	2	3	4	5
38. İngilizceyi düzgün konuşabileceğime inanıyorum.	1	2	3	4	5
39. İngilizcede ilerlemek geleceğim için önemli değildir.	1	2	3	4	5
40. Bir yetişkin olarak İngilizceyi birçok yerde kullanacağım.	1	2	3	4	5
41. Uğraştığım çoğu konuyu başarıyorum ama İngilizceyi başaramıyorum.	1	2	3	4	5

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 15/01/2016-E.1470

Evrak Tarih ve Sayısı: 14/01/2016-600

42. Boş zamanlarımda İngilizce ile ilgilenmek hoşuma gider.	1	2	3	4	5
43. İngilizce öğretmeni olmak isterim.	1	2	3	4	5
44. İngilizce ile uğraşmanın zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
45. İngilizceyi iyi öğrenebilecek bir tip değilim.	1	2	3	4	5
46. Hata yapmaktan korktuğum için sınıfta İngilizce konuşmaktan çekinirim.	1	2	3	4	5
47. İngilizce öğretmenimin sempatik olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
48. İngilizce önemli ve gerekli bir derstir.	1	2	3	4	5
49. İngilizce dersini almak benim için bir zaman kaybıdır.	1	2	3	4	5
50. İngilizce ile ilgili tartışmaların yapıldığı ortamlarda bulunmaktan zevk alırım.	1	2	3	4	5
51. İngilizce çalışırken kendi kendimi motive edebiliyorum.	1	2	3	4	5
52. İngilizce dersinde kendimi derse veremiyorum.	1	2	3	4	5
53. İngilizce sınavından önce korku ve heyecan duyurum.	1	2	3	4	5
54. İngilizce bana kolay gelir.	1	2	3	4	5
55. Yapmam gereken işlerle karşılaştığımda İngilizce öğrenme çok zamanımı alır.	1	2	3	4	5
56. Öğretmenim benim derste aktif olmama sağlamaktadır.	1	2	3	4	5

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 15/01/2016-E.1470

Evrak Tarih ve Sayısı: 14/01/2016-600

4. Bölüm: Dil Öğrenme Stratejileri Anketi

Verilen ifadenin, nasıl yapmanız gerektiğini ya da başkalarının neler yaptığı değil, sadece sizin yaptıklarınızı ne kadar tasvir ettiğini işaretleyiniz.

1= Hiçbir zaman doğru değil 2= Nadiren doğru 3= Bazen doğru 4= Çoğu zaman doğru 5= Her zaman doğru

Evrak Tarih ve Sayısı: 15/01/2016-E.1470

Evrak Tarih ve Sayısı: 14/01/2016-600

26. Uygun ve doğru kelimeyi bilmediğim durumlarda kafamdan yeni sözcükler uydururum.	1	2	3	4	5
27. Okurken her bilmediğim kelimeye sözlükten bakmadan, okumayı sürdürürüm.	1	2	3	4	5
28. Konuşma sırasında karşımdakinin söyleyeceği bir sonraki cümleyi tahmin etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
29. Herhangi bir kelimeyi hatırlayamadığımda, aynı anlamı taşıyan başka bir kelime ya da ifade kullanırım.	1	2	3	4	5
BÖLÜMÜ 2:					
30. İngilizce'ni kullanmak için her fırsatı değerlendiririm.	1	2	3	4	5
31. Yaptığım yanlışların farkına varır ve bunlardan daha doğru İngilizce kullanmak için faydalanırım.	1	2	3	4	5
32. İngilizce konuşan bir kişi duyduğumda dikkatimi ona veririm.	1	2	3	4	5
33. "İngilizce'yi daha iyi nasıl öğrenirim?" sorusunun yanıtını araştırırım.	1	2	3	4	5
34. İngilizce çalışmaya yeterli zaman ayırmak için zamanımı planlarım.	1	2	3	4	5
35. İngilizce konuşabileceğim kişilerle tanışmak için fırsat kollarım.	1	2	3	4	5
36. İngilizce okumak için, elimden geldiği kadar fırsat yaratırım.	1	2	3	4	5
37. İngilizce'de becerilerimi nasıl geliştireceğim konusunda hedeflerim var.	1	2	3	4	5
38. İngilizce'mi ne kadar ilerlettiğimi değerlendiririm.	1	2	3	4	5
BÖLÜMÜ 3:					
39. İngilizce'ni kullanırken tedirgin ve kaygılı olduğum anlar rahatlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
40. Yanlış yaparım diye kaygılandığımda bile İngilizce konuşmaya gayret ederim.	1	2	3	4	5
41. İngilizce'de başarılı olduğum zamanlar kendimi ödüllendiririm.	1	2	3	4	5
42. İngilizce çalışırken ya da kullanırken gergin ve kaygılı isem, bunun farkına varırım.	1	2	3	4	5
43. Dil öğrenirken yaşadığım duyguları bir yere yazarım.	1	2	3	4	5
44. İngilizce çalışırken nasıl ya da neler hissettiğimi başka birine anlatırım.	1	2	3	4	5
BÖLÜMÜ 4:					
45. Herhangi bir şeyi anlamadığımda, karşımdaki kişiden daha yavaş konuşmasını ya da söylediklerini tekrar etmesini isterim.	1	2	3	4	5
46. Konuşurken karşımdakinin yanlışlarımı düzeltmesini isterim.	1	2	3	4	5
47. Okulda arkadaşlarımla İngilizce konuşurum.	1	2	3	4	5
48. İhtiyaç duyduğumda İngilizce konuşan kişilerden yardım isterim.	1	2	3	4	5
49. Derste İngilizce sorular sormaya gayret ederim.	1	2	3	4	5
50. İngilizce konuşanların kültürü hakkında bilgi edinmeye çalışırım.	1	2	3	4	5

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK- B: Anket Uygulama İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 15/01/2016-E.1470



T.C.
UŞAK ÜNİVERSİTESİ
Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğü

Sayı : 23051739-020-
Konu : Olurlar, Onaylar

REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi : Okutman Mehmet KAHRAMAN'ın 14/01/2016 tarih ve 600 sayılı dilekçesi.

Yüksekokulumuzda görev yapmakta olan Okutman Mehmet KAHRAMAN'ın düzenlemek istediği anket formu ile ilgili gerekli izinlerin verilmesi hususunu OLUR'larınıza arz ederim.

e-İmzalıdır
Doç.Dr. Murat HİŞMANOĞLU
Müdür

Olur
/ /
e-İmzalıdır
Prof.Dr. Sait ÇELİK
Rektör

EK :
Mehmet KAHRAMAN (Dilekçe) (8 sayfa)

Mevcut Elektronik İmzalar

MURAT HİŞMANOĞLU (Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğü - Müdür) 15/01/2016 09:51
SAİT ÇELİK (Rektörlük - Rektör) 15/01/2016 13:40

Sayfa 1 / 1

1 Eylül Kampüsü İzmir Yolu 8.Km 64100/Uşak
Tel: : 0276 221 21 34
E-Posta: : murat.hismanoglu@usak.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Cansu Tutar
Faks: 0.276. 221 21 61
Elektronik ağ:http://ydyo.usak.edu.tr/

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Sayfa 1 / 1

Evrak Tarih ve Sayısı: 15/01/2016-E.1470

Evrak Tarih ve Sayısı: 14/01/2016-600

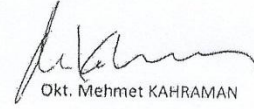
14/01/2016

Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğü'ne

Yüksek Lisans tezimde kullanmak üzere, 18/01/2016 tarihinde Uşak Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde anket çalışması yapmak istiyorum.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Ek: Anket örneği


Okt. Mehmet KAHRAMAN