

TC  
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI ÖĞRETİM DOKTORA PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

SOSYAL YAPILANDIRMACI ÖĞRENME  
ORTAMI TASARIMININ, ÖĞRENCİLERİN  
KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIĞINA VE  
ETNİKMERKEZCİLİĞİNE ETKİSİ

ELA KAYA KORKMAZ

07706204

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 20.12.2013

Tezin Savunulduğu Tarih: 13.02.2014

Tez Oy birliği / Oy çokluğu ile başarılı bulunmuştur.

	Unvan Ad Soyad	İmza
Tez Danışmanı :	Prof. Dr. Seval FER	
Jüri Üyeleri :	Prof. Dr. Mehmet GÜROL	
	Yrd. Doç. Dr. Bülent ALCI	
	Yrd. Doç. Dr. Nesrin BAKIRCI	
	Yrd. Doç. Dr. Cihad DEMİRLİ	

İSTANBUL

ŞUBAT 2014

**TC  
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI ÖĞRETİM DOKTORA PROGRAMI**

**DOKTORA TEZİ**

**SOSYAL YAPILANDIRMACI ÖĞRENME  
ORTAMI TASARIMININ, ÖĞRENCİLERİN  
KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIĞINA VE  
ETNİKMERKEZCİLİĞİNE ETKİSİ**

**ELA KAYA KORKMAZ**

**07706204**

**TEZ DANIŞMANI**

**Prof.Dr. SEVAL FER**

**İSTANBUL**

**2014**

## ÖZ

### SOSYAL YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMI TASARIMININ, ÖĞRENCİLERİN KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIĞINA VE ETNİKMERKEZCİLİĞİNE ETKİSİ

Ela Kaya Korkmaz

Şubat, 2014

Bu araştırmanın amacı, Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı (SYÖO) tasarımı ile hazırlanmış yabancı dil olarak İngilizce derslerinin, öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik puanlarına etkisini ortaya koymaktır.

Öntest-sontest-tekrartest kontrol gruplu deneysel desen kullanılan bu araştırmanın çalışma grubu İstanbul ili, Esenyurt ilçesi Siteler Ortaokulu'ndaki iki farklı 7. sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Sınıfların denkliği için öğrenenlerin önceki yıllara ait genel not ortalamaları, yabancı dil başarıları ve davranış notları incelenmiş; farkın anlamlılığı ise bağımsız gruplar t-testi ile kontrol edilmiştir. T-test bulgularında sınıfların uygulama için denk oldukları görülmüştür. Bu doğrultuda rastgele seçilen 7B sınıfı (n=39) deney, 7A sınıfı (n=40) ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubu ile sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı, kontrol grubuyla ise MEB yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı ilkelerine göre dersler işlenmiştir. Araştırmada öğrenenlerin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik puanlarını belirlemek amacıyla yapılandırmacı tarafından iki ölçek geliştirilmiştir. Ölçekler, geçerlik ve güvenilirliği test edildikten sonra, uygulamadan bir hafta önce öntest, uygulama bitiminde sontest, sontestten dört hafta sonra kalıcılık testi olarak her iki gruba uygulanmıştır; elde edilen veriler, Tek Faktörlü Kovaryans Analizi (Ancova) ile çözümlenmiştir. Araştırma bulgularında, öntest puanları kontrol altına alındığında SYÖO tasarımı uygulanan deney grubunun kültürlerarası duyarlılık sontest puanları ile MEB yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı uygulanan kontrol grubunun kültürlerarası duyarlılık sontest puanları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Benzer biçimde öntest puanları kontrol altına alındığında SYÖO tasarımı uygulanan deney grubunun etnikmerkezcilik sontest puanları ile MEB yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı uygulanan kontrol grubunun etnikmerkezcilik sontest puanları arasında da anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Buna karşın sontest puanları kontrol altına alındığında hem kültürlerarası duyarlılık hem de etnikmerkezcilik yönünden SYÖO tasarımı uygulanan deney grubu lehine anlamlı fark olduğu bulgulanmıştır. Bu bulgularla araştırmanın birinci ve üçüncü hipotezi desteklenmezken ikinci ve dördüncü hipotezin desteklendiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler** : Kültür, etnikmerkezcilik, kültürlerarası duyarlılık, öğretim tasarımı, SYÖO tasarım modeli, yabancı dil olarak İngilizce öğretimi.

## ABSTRACT

### THE EFFECTS OF SOCIAL CONSTRUCTIVIST LEARNING ENVIRONMENT ON INTERCULTURAL SENSITIVITY AND ETHNOCENTRISM OF STUDENTS

Ela Kaya Korkmaz

February, 2014

The aim of this research is to find out the effect of Social Constructivist Learning Environment (SCLE) design model on the ethnocentrism and intercultural sensitivity scores of 7th-grade-students.

The research was applied in English as a foreign language lessons at Siteler Junior High School in Esenyurt, Istanbul in the educational year 2011-2012 using an experimental method for four weeks. The study groups were selected randomly and Independent samples T –Test was used to determine the equality of the groups in terms of academic performance, success at English as a foreign language and conduct grades. While the control group (n=40) was applied MEB curriculum as usual lessons, the experiment group (n=39) was given a four-week SCLE design for English as a foreign language lessons. An original scale to measure the intercultural sensitivity and another original scale to measure the ethnocentrism scores of secondary school students were developed for this research. An exploratory factor analysis with varimax rotation was carried out to determine the construct validity and the Cronbach Alpha coefficients to determine the reliability of the measurements. Proved to be statistically acceptable, the scales were used as pre, post and retention tests in the research.

As to the results, according to the post-tests scores, no significant difference was detected between the control and the experiment groups in terms of ethnocentrism and intercultural sensitivity scores when pretest scores were controlled. However, in terms of retention, a significant difference was determined both for the ethnocentrism and intercultural sensitivity scores of the groups, in favor of the experiment group when posttest scores were controlled. The results revealed that the first and the third hypothesis were rejected while the second and the third hypothesis were accepted.

**Key words** : Cultur, ethnocentrism, intercultural sensitivity, instructional design, Social Constructivist Learning Environment design model, English as a foreign language.



## ÖNSÖZ

Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı (SYÖO) tasarımı ile hazırlanmış yabancı dil olarak İngilizce derslerinin, öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik puanlarına etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma uzun ve yoğun bir uğraşı sonucunda, birçok kişinin katkısıyla tamamlanmıştır.

Öncelikle çalışmanın her aşamasında sabrını, ilgisini ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen sevgili danışman hocam Prof. Dr. Seval Fer'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca katkıları ve destekleyici yaklaşımlarından dolayı hocalarım Prof. Dr. Mehmet Gürol ve Yrd. Doç. Bülent Alcı'ya teşekkür ederim.

Bu çalışma süresince sevgi ve destekleriyle işlerimi her zaman kolaylaştıran aileme; kardeşim Ayşegül Kaya Arpacı ve Ayhan Arpacı' ya; annem Hamide Çimen'e, ablam Eda Kaya' ya ve sevgili yeğenim Ayşe Öner'e teşekkürü bir borç bilirim.

Gerek ders döneminde gerekse tez aşamasında, destekleriyle en umutsuz zamanlarımda bile toparlanmamı sağlayan sevgili arkadaşlarım Elif Üstün Kıran, Elif Sarıcan Esmir, Hanife Gülhan Orhan, Serkan Demir, Çiğdem Gökçek, Rukiye Yıldız ve Nurcan Bakılan Can'a çok teşekkür ederim.

Uzaktan desteklerini esirgemeyen kardeşlerim Fikriye Korkmaz, Ertuğrul Gazi Korkmaz, Zeynep Kaya ve Mesut Kaya'ya da teşekkür ederim.

Yıllardır her konuda olduğu gibi tezimde de bana yardım etmeyi görev bilen biricik dostum Fatma Karadağ'a minnettarım...

Son olarak, her zaman olduğu gibi, hayatta başardığım her işin tüm aşamalarında, her zaman sonsuz sevgisini ve desteğini hissettiğim sevgili eşim ve en yakın arkadaşım Mustafa Korkmaz' a teşekkür ediyorum ve bu çalışmayı da ona adıyorum...

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
<b>ÖZ</b> .....	iii
<b>ABSTRACT</b> .....	iv
<b>ÖNSÖZ</b> .....	v
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	vi
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	vii
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	x
<b>KISALTMALAR</b> .....	xi
<b>1. GİRİŞ</b> .....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Program Geliştirme nin Toplumsal Temelleri .....	6
1.3. Kültür .....	9
1.3.1. Alt Kültür .....	14
1.3.2. Çokkültürlülük .....	16
1.3.3. Kültürlerarasılık .....	19
1.3.3.1. Kültürlerarası İletişim Yeterliliği .....	22
1.3.3.2. Kültürlerarası İletişim Yetersizliği .....	27
1.4. Etnikmerkezcilik .....	28
1.5. Kültürlerarası Duyarlılık .....	33
1.6. Eğitimde Kültürlerarası Yaklaşım .....	35
1.7. Sosyal Yapılandırıcılık .....	41
1.8. Sosyal Yapılandırıcılık ve Kültürlerarası Eğitim İlişkisi .....	43
1.9. Sosyal Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı tasarımı .....	45
1.10. İlgili Araştırmalar .....	48
1.11. Problem ve Hipotezler .....	62
1.12. Araştırmanın Önemi .....	63
1.13. Araştırmaların Sayıtları .....	64
1.14. Araştırmaların Sınırlılıkları .....	64
1.15. Tanımlar .....	65
<b>2. YÖNTEM</b> .....	66
2.1. Araştırmanın Deseni .....	66
2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu .....	67
2.3. Ölçme Araçları .....	69
2.3.1. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği .....	69
2.3.1.1. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği'nin Geçerliliği .....	71
2.3.1.2. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği'nin Güvenirliği .....	74
2.3.2. Etnikmerkezcilik Ölçeği .....	74
2.3.2.1. Etnikmerkezcilik Ölçeği'nin Geçerliliği .....	76
2.3.2.2. Etnikmerkezcilik Ölçeği'nin Güvenirliği .....	79
2.4. SYÖO Tasarımı'nın Geliştirilmesi ve Uygulanması .....	79
2.5. MEB Programının Uygulanması .....	84
2.6. Verilerin Çözümlemesi .....	85

<b>3. BULGULAR.....</b>	<b>88</b>
3.1. Araştırmanın Birinci Hipotezine İlişkin Bulgular.....	88
3.2. Araştırmanın İkinci Hipotezine İlişkin Bulgular.....	89
3.3. Araştırmanın Üçüncü Hipotezine İlişkin Bulgular.....	90
3.4. Araştırmanın Dördüncü Hipotezine İlişkin Bulgular.....	91
<b>4. SONUÇ, TARTIşMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>93</b>
4.1. Araştırmanın Birinci Hipotezine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	93
4.2. Araştırmanın İkinci Hipotezine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	95
4.3. Araştırmanın Üçüncü Hipotezine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	96
4.4. Araştırmanın Dördüncü Hipotezine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	99
4.5. Öneriler .....	100
4.5.1. Araştırmacılar İçin Öneriler .....	100
4.5.2. Eğitimciler ve Öğretmenler İçin Öneriler .....	101
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>103</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>120</b>
Ek 1. Kùltürlerarası Duyarlılık Ölçeği .....	121
Ek 2. Etnikmerkezcilik Ölçeği.....	122
Ek 3. Sosyal Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Tasarımı Planlaması.....	123
Ek 4. Sosyal Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Tasarımı Öğrenen Analizi Formu.....	131
Ek 5. Deney Grubundaki SYÖÖ Tasarımı Uygulamasından Resimler.....	132
Ek 6. SYÖÖ Tasarımı Uygulamasının Ünite Kitapçığı.....	138
Ek 7. SYÖÖ Tasarımı Uygulamasının Dinleme Metinleri.....	145
Ek 8. SYÖÖ Tasarımı Uygulamasının Powerpoint Sunumu.....	146
Ek 9. MEB Kılavuz Kitabı.....	153
<b>ÖZGEÇMİş .....</b>	<b>163</b>

## TABLolar LİSTESİ

Sayfa No

<b>Tablo 1:</b> Kùltùrlerarası İletişim Yeterliliğinin Bileşenleri.....	23
<b>Tablo 2:</b> Kùltùrlerarası Duyarlılık Kavramının Farklı Terimlerle Açıklanması...	34
<b>Tablo 3:</b> Öntest Sontest Tekrar Test Kontrol Gruplu Deneysel Desenin Simgesel Görünümü.....	66
<b>Tablo 4:</b> Grupların 6. Sınıf Akademik Başarı Puan Ortalamalarına Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	68
<b>Tablo 5:</b> Grupların 6. Sınıf Davranış Notları Ortalamalarına Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	68
<b>Tablo 6:</b> Grupların 6. Sınıf Yabancı Dil Başarı Puan Ortalamalarına Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	68
<b>Tablo 7:</b> Kùltùrlerarası Duyarlılık Ölçeği Uygulamasının Çalışma Grubu ve Özellikleri.....	70
<b>Tablo 8:</b> Kùltùrlerarası Duyarlılık Ölçeği Uygulamasının Çalışma Grubu Okulları.....	70
<b>Tablo 9:</b> Kùltùrlerarası Duyarlılık Ölçeği'nin Faktör Yapısına İlişkin Sonuçlar...	72
<b>Tablo 10:</b> Kùltùrlerarası Duyarlılık Ölçeği'nin Faktör Analizi Sonuçları.....	73
<b>Tablo 11:</b> Etnikmerkezcilik Ölçeği Uygulamasının Çalışma Grubu ve Özellikleri	75
<b>Tablo 12:</b> Etnikmerkezcilik Ölçeği Uygulamasının Çalışma Grubu Okulları.....	76
<b>Tablo 13:</b> Etnikmerkezcilik Ölçeği'nin Faktör Yapısına İlişkin Sonuçlar.....	77
<b>Tablo14:</b> Etnikmerkezcilik Ölçeği'nin Faktör Analizi Sonuçları.....	78
<b>Tablo 15:</b> SYÖO Tasarımının Öğrenen Analizi Sonuçları.....	81
<b>Tablo 16:</b> Araştırmanın Hipotez, Değişken ve Analizleri .....	85

<b>Tablo 17:</b> Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Kültürlerarası Duyarlılık Sontest Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	88
<b>Tablo 18:</b> Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Kültürlerarası Duyarlılık Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Kültürlerarası Duyarlılık Sontest Puanlarının Gruba Göre Ancova Sonuçları.....	89
<b>Tablo 19:</b> Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Kültürlerarası Duyarlılık Kalıcılık Testi Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	89
<b>Tablo 20:</b> Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Kültürlerarası Duyarlılık Sontest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Kültürlerarası Duyarlılık Kalıcılık Testi Puanlarının Gruba Göre Ancova Sonuçları.....	90
<b>Tablo 21:</b> Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Etnikmerkezcilik Sontest Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	90
<b>Tablo 22:</b> Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Etnikmerkezcilik Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Etnikmerkezcilik Sontest Puanlarının Gruba Göre Ancova Sonuçları.....	91
<b>Tablo 23:</b> Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Etnikmerkezcilik Kalıcılık Testi Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	91
<b>Tablo 24:</b> Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Etnikmerkezcilik Sontest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Etnikmerkezcilik Kalıcılık Testi Puanlarının Gruba Göre Ancova Sonuçları.....	92

## ŞEKİLLER LİSTESİ

	<b>Sayfa No</b>
<b>Şekil 1:</b> Kültürün Katmanları (Soğan Benzetmesi) .....	11
<b>Şekil 2:</b> Kültürün Katmanları (Piramit Benzetmesi) .....	12
<b>Şekil 3:</b> Hall'un (1976) Buzdağı Benzetmesi.....	13
<b>Şekil 4:</b> Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli.....	24
<b>Şekil 5:</b> Fer'in Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımı Öğeleri.....	46

## KISALTMALAR

<b>CCAI</b>	: Cross Cultural Adaptibility Inventory (Kültürlerarası Uyum Envanteri)
<b>CLIL</b>	: Content Language Integrated Learning (Bütünleşik İçerik ve Dil Öğrenme Yöntemi/Akademik Yabancı Dil Öğrenimi)
<b>GENE</b>	: Generalized Ethnocentrism Scale (Genel Etnikmerkezcilik Ölçeği)
<b>ICAS</b>	: Intercultural Communication Attitudes Scale (Kültürlerarası İletişim Tutumları Ölçeği)
<b>IDI</b>	: Intercultural Development Inventory (Kültürlerarası Gelişim Envanteri)
<b>ISI</b>	: Intercultural Sensitivity Index (Kültürlerarası Duyarlılık İndeksi)
<b>SYÖÖ</b>	: Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı
<b>USE</b>	: U.S. Ethnocentrism (Amerikan Etnikmerkezcilik Ölçeği)

## 1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal temelini oluşturan kavramların ele alındığı problem durumuyla başlamak üzere, ilgili araştırmalar, araştırmanın problemi, hipotezleri, önemi, sayıltıları, sınırlıkları ve konu alanıyla ilgili terimlerine yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Göçlerin ve küreselleşmenin oluşturduğu yeni toplumlarda, birbirinden çok farklı kültürlerden gelen insanların bir arada bulunması ve tüm farklılıklarına rağmen, çeşitli alanlarda iletişimlerini sürdürmeleri bir gereklilik haline gelmiştir. Ülkemizin yüzyıllardır taşıdığı demografik özellikleriyle ilgili olarak, yaşadığımız toplumun kültürel çeşitliliği, küreselleşmenin getirdiği farklı insanlarla iletişime geçme gereksinimi ve devlet politikası olan Avrupa Birliği'ne tam üyelik hedefi, ülkemizde de bu gereksinimi ortaya koymaktadır. Gerek ülkemizde, gerekse dünyanın farklı ülkelerinde, farklı kültürlerden gelen insanların karşılaşmaları ve iletişime geçme gereksinimleri arttıkça, kültürlerarası iletişimin sağlıklı bir biçimde nasıl kurulabileceği ve sürdürülebileceği sorusu önem kazanmaktadır. Ayrıca çokkültürlü toplumların nasıl işbirliği içinde ilerleyebilecekleri sorusuna da yanıt aranmaktadır. Çünkü günümüz toplumlarında, ulusal güvenlikten turizme, ticaretten eğitime, bilimden dış politikaya kadar kültürlerarası iletişimi gerekli kılan birçok itici güç vardır. Kültürlerarası iletişim söz konusu olduğunda ise öncelikle 'kültür' kavramının açıklanmasında yarar görülmektedir.

Kültür çok geniş bir çerçevede ele alınabilecek ve farklı şekillerde tanımlanabilecek bir kavram olduğundan, kullanıldığı bağlam doğrultusunda netleştirilmesini gerektirir. Kartarı (2006, 19) da kültür kelimesinin anlamının hangi bağlamda ve kim tarafından kullanıldığına bağlı olarak değiştiğini ifade eder. Sözlük anlamıyla kültür "bir toplumu ya da halkı duyuş, düşünüş, yaşayış bakımından öbürlerinden ayıran ve gerek özdeksel gerek tinsel alanlarda oluşturulan ürünlerin tümü" dür (TDK,



[30.06.2011]). Güvenç'e (2002, 14) göre ise insanın çevreyle ya da doğayla etkileşimiyle açıklanan kültür kavramı, toplumsal deneyimle oluşan varlık alanıdır. Kültürün ne olduğunu açıklamak için tanımlamaların yanı sıra, modellemeler de kullanılmaktadır. Bu modellerden en yaygın olanları Hofsete'nin (1991, 7) soğan ve piramit modelidir. Bu türden modellemeler, kültür kavramını, hem bilinçaltındaki hem de doğrudan gözlemlenen bazı özelliklerle oluşan, çok boyutlu bir kavram olarak açıklar. Bu anlamda gerek bireylerin davranışlarını, gerekse toplumsal bazı özellikleri irdelerken, kültürün görünenler dışında, çok köklü bazı derinliklerin sonucu olarak ortaya çıktığını hatırlamak gerekir. Dolayısıyla farklı kültürlerden gelen insanlar arasında sağlıklı iletişimin kurulabilmesi için, kültür kavramının çok boyutluluğundan ortaya çıkan kültürlerarasılık ve çokkültürlülük kavramları incelenmelidir.

Kültürlerarasılık, farklı kültürlerden insanların günlük yaşamda karşı karşıya gelme durumlarıdır (Üstün, 2010, 13). James'e (2008, 2) göre ise kültürlerarasılık, farklı kültürlerden insanların kendi kültürlerini ve diğer kültürleri sorgulamak ve tanımak için etkileşim kurdukları dinamik bir süreçtir. Bu çalışmada da James'in tanımındaki anlamıyla kullanılan kültürlerarasılık, farklı kültürleri tanımaya ve bu kültürlerden insanlarla iletişime açık olma durumudur.

Göçler, savaşlar, mültecilik, sömürgecilik gibi bir dizi tarihsel olayla ortaya çıkan çokkültürlülük ise hem tarihsel hem de kavramsal boyutuyla ele alınmalıdır. Günümüzde çokkültürlülük başlığı altında, toplumlarının gerek kendi içlerindeki kültürel çeşitlilikleri, gerekse ülkelerin birbirleriyle olan ilişkileri tartışılır (Karahan Uslu, Bilgili, 2010, 5). Hall'e (2000'den aktaran Karahan Uslu, Bilgili, 2010, 5) göre çokkültürlük kimi zaman 'ayrımcılığa karşı cinsel, etnik, dinsel eşitlik ve adalet talebi', kimi zamansa 'belli bir kültürel biçimin merkeziliği çerçevesinde evrenselleştirilen eşitlikçiliğe karşı farklılığı kabul ettirip tanıma talebi' şeklinde ortaya çıkar. Diğer bir ifadeyle çokkültürlülük, farklı kültürlere sahip bireylerin veya grupların aynı coğrafi sınırlar içinde, birbirlerinin varlığını kabul ederek ve kültürel farkların bir toplumu zenginleştirdiğine inanarak yaşadığı durumları anlatmak için kullanılan bir kavramdır (Üstün, 2010, 23). Çokkültürlü toplumlarda, farklı kültürlerden gelen bireylerin birbirleri arasındaki iletişimin nasıl sağlıklı bir şekilde sürdürüleceğine ilişkin çalışmalar, kültürlerarası iletişim kavramını temel alır.

Matsumoto, Yoo, Lee ve Roux (2007, 16) kültürlerarası iletişimi, farklı kültürlerden gelen insanların iletişimi olarak tanımlar. Bu kişiler, iş hayatı, askeri işbirliği, bilim, eğitim, kitle iletişim araçları, eğlence, turizm, iş gücü eksikliği göçler gibi farklı nedenlerle bir araya geldiklerinde, yanlış anlaşılmalara ya da kırılmalara yer vermeyen bir iletişime gereksinim duyarlar (JIC, [25.07.2011]). Bu gereksinimi karşılamada etkili olması beklenen çözüm ise eğitimde kültürlerarası iletişim yeterliliğine yer vermektir.

Kültürlerarası iletişim yeterliliği, farklı fiziksel ve sembolik çevrelerde yetişmiş bireyler arasında etkin ve uygun iletişim kurabilmek şeklinde ortaya çıkar (Kartarı, 2006, 231). Samovar, Porter ve McDaniel'a (2011, 381) göre, içinde yaşadığımız bu dönem, teknolojinin farklı etnik ve kültürlerden gelen insanların, hızlı ve kolay bir biçimde seyahat ederek iletişime geçmelerini sağladığı bir dönemdir. Bu nedenle kültürlerarası iletişim becerileri artık yalnızca fayda değil, gereklilik haline gelmiştir. Bu anlamda kültürlerarası iletişim yeterliliği, bireyin farklı bir kültürel ortamda, etkili ve uygun bir şekilde iletişimsel davranışlar sergileyerek amaçlarını gerçekleştirmesini sağlar (Chen, Starosta, 1996, 358).

Kültürlerarası iletişim yeterliliğinin nasıl geliştirilebileceği sorusu, aynı zamanda yeterlilikle doğrudan ilintili iki kavrama işaret eder; kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik. Kültürlerarası duyarlılık bu beceriyi geliştiren (Chen, Starosta, 1996, 353-383), etnikmerkezcilik ise bu beceriyi baskılayan bir tutumdur (Neuliep, McCroskey, 1997, 398).

Kültürlerarası duyarlılık (Bennett, 1998, 26) “bir bireyin kültürlerarası iletişimde doğru ve etkili davranışları destekler nitelikte, kültürel farklılıkları anlayıp takdir etmeye yönelik olumlu hisler geliştirme yetisi” olarak açıklanır (Chen, Starosta, 1996, 353-383). Bireyin farklı kültürlerden insanlara karşı olumlu düşünce ve hislere sahip olabilmesi yeterliliği (Bennett, 1998, 26) anlamında kullanılan bu kavram, ‘farkındalık, duyarlılık ve beceriklilik’ şeklindeki üç bileşenden oluşur ve bu bileşenler hep birlikte kültürlerarası iletişimin sağlıklı yürümesini sağlar (Chen, Starosta 1996, 353-383). Bu bileşenlerin bireydeki yeterlilik düzeyi, kültürlerarası iletişimi ne derece sağlıklı kurulabildiklerini gösterir. Alanyazındaki araştırmacıların genelde bireylerin farklı kültürlere karşı ilgi ve saygı duyma düzeylerini belirlemeye çalıştıkları görülmektedir (Bkz. Banos, 2006; Bayles, 2009; Booth, Nieto, 2010; Dong ve diğ., 2008; Fretheim, 2007; Holme ve diğ. 2009; Moloney, 2009; Penbek ve

diğ., 2009; Spinthourakis ve diğ., 2009; Talib, Hosoya, 2010; Üstün, 2010; Westrick, Yuen, 2007; Yazıcı ve diğ., 2009; Yuen, Grossman, 2009). Bu araştırmaların ışığında farklı grupların kültürlerarası yeterliliklerine dair fikir edinilebilir fakat önemli olan bu yeterlilik düzeylerinin nasıl arttırılabileceğine dair bilimsel verilere ulaşabilmektir. Çünkü bu veriler doğrultusunda çokkültürlü toplumların iletişim gereksinimlerine yanıt bulunabilecektir. Sınırlı da olsa bu konuda yapılan araştırmalarda, genel olarak, uygulanan kültürlerarası eğitimlerin bireylerdeki etkisinin incelendiği görülür. Ulaşılabilen araştırmaların çoğunluğunda kültürlerarası duyarlılığın arttırılmasında başarılı sağlandığı görülmüştür (Bennett, Bennett, 2004; Chen, Wood, 1994; Mills, Smith, 2004; Rahimi, Soltani, 2011; Sizoo, Serrie, 2004; Williams, 2005). Buna karşın, Patterson'un (2006) araştırmasında katılımcılarda kültürlerarası duyarlılık gelişiminin ya çok sınırlı olduğu ya da hiç sağlanamadığı açıklanmıştır.

Kültürlerarası duyarlılığın karşıtı şeklinde ele alınan etnikmerkezcilik ise sosyal ve politik davranışlarla ilgili araştırmalarda geniş yer tutan, ırkçılık, zenofobi, önyargı, zihinsel kapalılık ve daha genel olarak da otoriter kişilik yapısının diğer göstergeleriyle doğrudan ilişkili bir kavramdır (Hooghe, 2008, 1). Etnikmerkezciliğin başka toplumlara karşı yıkıcı bir bakış açısına dönüştüğü gerçeğinin dikkatle ele alınması gerekir (Szabolcsi, 1989, 151). Etnikmerkezciliğin hem bireyler arası iletişim sorunlarına hem de toplumsal çatışmalara neden olduğu farklı araştırmacılar tarafından ortaya konmuştur (Banton, 1983; Barger, 2008; Barth, 1969; Brubaker, Laitin, 1998; Chen, Starosta, 1998; Horowitz, 1985; Kim, 1997; Posen, 1993; Reynal-Querol, 2002). Yıkıcı bir özellik taşıyan etnikmerkezcilik, farklı düzeylerde olsa da, her toplumda ve her bireyde görülebilecek bir kavramdır. Nitekim Le Vine ve Campbell (1972, 7) etnikmerkezciliğin adeta evrensel bir kavram olduğunu söyler.

Literatürde, kültürlerarası duyarlılık konusunda olduğu gibi, bu kavramın farklı gruplarda ve bireylerdeki düzeylerini ölçmek amacıyla yapılmış araştırmaların olduğu görülür (Bkz. Dong, Collaço, 2008; Neuliep, Chaudoir, McCroskey, 2001; Talib, Hosoya, 2007; Üstün, 2010). Etnikmerkezcilik düzeylerinin nasıl azaltılabileceğinin ele aldındığı sınırlı sayıda çalışmanın kimilerinde başarı sağlandığı (Bkz. Borden, 2007; Pettijohn, Naples, 2008) kimisinin de

etnikmerkezciliği azaltmadığı (Bkz. Boehm, Kurthen, Aniola-Jedrzejek, 2010) görülmektedir.

Bu çalışmanın diğer değişkenini oluşturan sosyal yapılandırmacılık, Vygotsky'nin görüşlerinden yararlanılarak oluşturulmuştur. Sosyal yapılandırmacılık, kültürel ve sosyal olarak düzenlenmiş etkinliklerle bilgiyi yapılandırmayı içerir (Fer, 2009b, 180). Bireyler birbirinden izole edilmiş varlıklar olarak değil topluluğun aktif birer üyesi olarak öğrenir ve bireyin ne öğrendiği (bilgiyi nasıl yapılandığı), nerede öğrendiğine, ne zaman öğrendiğine veya hangi sosyal bağlam içinde olduğuna bağlıdır (Yang, Wilson, 2006, 365). Kısaca sosyal yapılandırmacılık, bireylerin bilgiyi birbirleriyle paylaşarak, oluşturdukları anlamı, diğer bireylerin fikirlerinden etkilenerek geliştirdiklerini savunur (Fer, Cırık, 2007, 75).

Bu araştırma, öğrencilerin etnikmerkezciliklerinin azaltılıp, kültürlerarası duyarlılıklarının artırılmasının, onların kültürlerarası iletişim becerilerinin artmasını sağlayabileceği fikrinden yola çıkılarak yapılmıştır. Söz konusu beceriyi arttırmak için de öğrenenlerin kültürlerarasılığı özümseyebilecekleri, bunu kişisel katılımı elde edebilecekleri ve verilmesi istenen duyarlılığı bir ezber gibi kabullenmek yerine içselleştirmelerini sağlayacak bir öğrenme ortamının gerektiği düşünülmüştür. Bu doğrultuda araştırmada Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı tasarımı kullanılması uygun görülmüştür.

SYÖO tasarımının uygulaması kolay, basamakları net, yapılandırmacı anlayışın öngördüğü öğrenci merkezliliğini yansıtan ve öğretmeden çok öğrenmenin ön plana çıkarıldığı bir model olduğunu söylemek mümkündür. Bu özellikler, çalışmada model olarak SYÖO tasarımının alınmasının nedenlerini de oluşturmaktadır. Bu anlamda SYÖO tasarımının kültürlerarası eğitime uygunluğu da araştırmanın "1.8. Sosyal Yapılandırmacılık ve Kültürlerarası Yaklaşım İlişkisi" bölümünde ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

Yukarıda sunulan bilgilerden yola çıkarak, eğitimdeki kültürlerarası yaklaşımla, öğrencilerdeki etnikmerkezciliğin törpülenmesi, kültürlerarası duyarlılığın ise artırılmasının hedeflendiği söylenebilir. Öte yandan eğitimde kültürlerarası yaklaşım, terminolojisi ve uygulaması henüz oluşma sürecinde olan, nispeten yeni bir yaklaşımdır (Portera, 2008, 488; Davidson-Lund, 2009, xv). Bu nedenle de

Ülkemizde ve dünyada yapılacak araştırmaların bu alanın gelişmesine katkıda bulunabileceği söylenbilir.

Özetle bu araştırma, kültürlerarası iletişimin sağlıklı kurulmasını sağlayacak kültürlerarası duyarlılığın geliştirilip etnikmerkezciliğin azaltılmasına yönelik bir ğretim ortamının nasıl sağlanabileceğini bir problem durumu olarak ele almıştır. Model olarak SY tasarımı kullanıldığı bu araştırma, eğitimin toplumsal temellerinde ele alınan, kültürlerarasılığa dair hedeflenen gereksinimleri karşılayacak ğretim ortamlarının ortaya konması düşüncesinden yola çıkılarak yapılmıştır. Araştırma problemi çerçevesinde, program geliştirmenin toplumsal temelleri, kültür, alt kültür, okkltrllk, kültürlerarasılık, etnikmerkezcilik, kültürlerarası duyarlılık ve kültürlerarası eğitim ile sosyal yapılandırıcılık ilişkisi üzerine yapılan literatür çalışmaları aşağıda özetlenmiştir. İlk olarak program geliştirmenin toplumsal temellerinden yola çıkarak kültür, alt kültür, okkltrllk, kültürlerarasılık kavramları açıklanmış ve kültürlerarası iletişim konusu incelenmiştir. Bunu ardından da etnikmerkezcilik ve kültürlerarası duyarlılık kavramlarına değinilmiştir. Daha sonra, sosyal yapılandırıcılık öğretimin kültürlerarası eğitimle ilişkisi ele alınmıştır. Son olarak da ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

## **1.2. Program Geliştirmenin Toplumsal Temelleri**

Eğitim, toplumda değişikliklerin oluşumunda temel araçlardan biri olarak görülür. Bir kuşaktan diğerine aktarılması istenen toplumsal değerler, eğitim programlarıyla sistematik bir biçimde bireylerin şekillendirilmesini sağlar. Bu anlamda toplumun sahip olduğu ve olmak istediği değerlerin yeni nesillere aktarılmasında program geliştirmenin önemli bir rolü vardır.

Toplumun kendisinin bir değişim kaynağı olduğunu ve bu kaynağı besleyen ya da yavaşlatan temel araçlardan birinin okullar olduğunu açıklayan Orstein ve Hunkins (2004, 140-167), toplumda hedeflenen temel değişim konularında başarılı olunabilmesi için, program geliştirme ve uygulamadaki aktörlerin çok temel bir rolü olduğunu vurgular. Nitekim program, yetiştireceği bireylerin toplumun birer yeleri olarak o toplumda yaşayacakları gerçeğiyle, toplumdan ve toplumsal yapıdan uzak kalamaz. Bu nedenle toplumun gereksinimleri doğrultusunda hedeflerin belirlenebilmesi ve bireylerin bu hedeflere göre, söz konusu gereksinimleri

karşılacak biçimde yetiştirilmesi gerekir (Ertürk, 1977, 12). Bu toplumsal gereksinimlerin neler olduğunu ortaya koyan toplumbilim çalışmaları kapsamında ele alınan ‘kültür ve eğitim’ kavramı, Varış’a (1996, 60) göre, eğitim tarihi boyunca, eğitimin kültürden ayrı olarak düşünülmemeyeceğini ortaya koyar.

Niteliği itibariyle dinamik olan kültür dokusu içinde eğitim, kültürü bireylere tanıtmaya, değerlerin sonraki kuşaklara aktarılması ve toplumsal kültürün geliştirilmesi anlamında önemli bir role sahiptir. Söz konusu bu değerlerin neler olduğu ya da olması gerektiği sorusu da, öğretim programlarıyla toplumda ne tür değişiklikler öngörüldüğüne ilişkin tartışmaları ortaya çıkarır. Diğer bir ifadeyle, öğretim programının toplumsal değişimdeki rolünün ne olması gerektiği sorusu bu alanda önemli fikir ayrışmalarına neden olmuştur. Toplumun bugün ve gelecek için nasıl bir yapıya, nasıl bir kültürel değişime gereksinim duyduğu ya da böyle bir gereksinim duyup duymadığı, yüzyıllardır süregelen felsefi bir tartışma doğurmuştur. Bu şekilde ortaya çıkan farklı ekoller, öğretim programlarının nasıl olması gerektiğini farklı bakış açılarıyla açıklar. Bu bakış açılarını üç başlık altında özetleyen Carr (1998, 327-328), farklı ideolojilerin eğitimin doğası ve toplumdaki yeniden üretme işlevini farklı biçimlerde algıladığını ifade eder. Klasik-hümanist, liberal-ilerlemeci ve modernist-mesleki ideolojiler şeklinde ele alınan bu bakış açıları aşağıda özetlenmiştir.

**Klasik-hümanist İdeoloji:** Kökleri endüstri toplumundan önceye dayanmakta olup 18. yüzyıla kadar toplumu şekillendiren baskın ideolojidir. Aristokratik toplum değerlerini benimseyen bu ideoloji, toplumun kültürel değerlerini korumak ve sonraki nesillere aktarmak üzere yetiştirilen bir grup elitin eğitimini içeren, ‘akademik mükemmellik’ arayışında olan bir öğretim programını öngörür. Formal, didaktik ve disiplinli bir öğretimi içeren bu ideolojik perspektif, öğretim programındaki herhangi bir değişimi, tıpkı toplumda oluşacak herhangi bir değişim gibi yıkıcı ve tehditkar bulur (Carr, 1998, 327). Bu ideolojinin öğretim programını, toplumun netleşmiş kurallarını belli bir toplumsal kesime aktarmada bir araç olarak gördüğünü ve toplumda değişim istemediği için eğitim programlarına dair bir değişim de öngörmediğini söylemek mümkündür.

**Liberal-ilerlemeci İdeoloji:** Avrupa’da 18. yüzyılda aydınlanma ile ortaya çıkan bu ideoloji eğitim programlarını, toplumun kültürel devamlılığını değil, politik değişimini sağlayan bir araç olarak görür. Bu eşitlikçi bakış açısında, öğretim

programlarının görevi, bireylerinin özgür ve eşit olduğu, ‘iyi yaşam’ ölçütlerini kendilerinin belirlediği ve toplumun ortak çıkarlarını oluşturmada kolektif bir katılımcılık gösterdiği bir toplum düzenini sağlamaktır. Bu ideolojide eğitimin amacı ‘mantıklı otonomi’ ve ‘bireysel özgürlük’ sağlamak olduğu için eğitim programları da elitleri yetiştiren, bilgiyi aktarıcı değil, bireylerin ihtiyaçlarını, ilgilerini ve meraklarını giderecek nitelikte, öğreneni öne çıkararak ve öğretmenin rehber olduğu özellikler içerir (Carr, 1995, 327-328). Kısaca bu ideoloji bireylerin kendini gerçekleştirebildiği eşitlikçi bir toplum yaratmayı hedefleyen, öğrenen ya da birey odaklı olan öğretim programlarını gerekli görür.

**Modernist-mesleki İdeoloji:** Üçüncü ideoloji olan modernist-mesleki ideoloji ise 19. ve 20. yüzyılın kitle okulluşmalarıyla ortaya çıkan bir perspektiftir. Modern endüstri toplumunun ekonomik ihtiyaçlarını karşılamak için eğitimden yararlanılmasını öngören bu ideoloji, eğitim programlarının toplumu şekillendirici rolünü, kültürel ya da politik değil, ekonomik perspektifle açıklar. Bu ideolojide bireylerin yetenekleri, uğraşları ve başarıları sonucu varlıklı hale gelebildiği bir rekabet ortamına uygun eğitim programlarının hazırlanmasının gerekliliği vurgulanır. Bu ideoloji, yukarıda sözü edilen diğer ideolojilerin günümüzün modern endüstri toplumunun ihtiyaçlarına uygun olmadığını savunur. Bu anlamda eğitim programlarının pazar ekonomisinde, geleceğin üreticilerinin ve tüketicilerinin ihtiyaç duyacağı bilgi ve becerilere odaklanması beklenir. Öğrencileri çalışma dünyasına hazırlayan eğitim programlarını öngören bu ideoloji, kitap temelli klasik-hümanist ideolojiye de, öğrenci merkezli liberal-ilerlemeci ideolojiye de karşıdır. Bu perspektifte eğitim programları çalışma hayatında gerekli olan araç niteliğinde olup, pratik becerileri vermeyi amaçlar (Carr, 1998, 328). Özetle bu ideoloji, günümüz endüstri toplumunun üretici-tüketici ilişkileri içinde, bireylerin iş yaşamına uygun bilgi ve becerilerini geliştirici eğitim programlarını gerekli görür.

Carr’ın (1998, 327-328) yukarıda özetlenmiş olan tarihsel bir perspektifle ele aldığı eğitim-toplum ilişkisini, Freire (2005, 71-86) sınıfsal bir perspektifle açıklar. Ona göre toplumu şekillendirmesi gereken eğitim sistemi, yönetenlerin ezilenler üzerindeki hâkimiyetini pekiştiren ve öğrencileri düşünmekten çok ezberlemesini dikte eden eğitim değil, dünyadan ve dünyanın gerçeklerinden soyutlanmamış bireyler yetiştirmek için sorgulatan bir eğitim sistemidir. Bireyi ve toplumu

özgürleştirecek bu eğitim sistemi ise, Freire'ye göre, ancak devrimci bir toplumda gerçekleştirilebilir ve toplum ancak bu sistemle dönüşebilir.

Toplum eğitim ilişkisini ele alan başka bir sosyolog olan Bourdieu (1990, 123-124) de Fransız eğitim sistemi üzerinden yaptığı çıkarsamalarda, eğitim sistemlerinin, mevcut toplumsal sistemin devamını sağlamak üzere, baskın grupların kültürel miraslarının sonraki nesiller için yeniden üretilmesi işlevini yerine getirmek üzere var olduğunu açıklar. Ona göre bu nedenle toplumda baskın gruplara ait olmayan bireyler eğitimde dezavantajlı olan kesimdir ve eğitim toplumdaki baskın grupların çocuklarına uygun kültürel ve eğitsel mirası aktarmayı hedefler (1990, 127-128).

Benzer biçimde toplumu şekillendirmede eğitimin rolünü ele alan Bernstein (1990, 63-93) da, okullarda ne olup bittiğini içerik ve bağlam anlamında ayrıntılı bir biçimde ele alarak açıklamıştır. Bernstein'a (1973, 85) göre, eğitim programlarının ve pedagojinin işlevi toplumu, mevcut güç sahiplerinin istekleri doğrultusunda yeniden şekillendirmektir. Ona göre öğretim programı geçerli bilgiyi; pedagoji geçerli bilgi transferini; değerlendirme ise geçerli farkındalığı ele alma işlevini yerine getirmekte, toplum bu kodlar üzerinden inşa edilmektedir.

Bernstein'in etkilendiği ileri sürülen (Sadovnik, 2001, 688) başka bir sosyolog olan Durkheim ise eğitim sosyolojisi alanının kurucularından olup, eğitimi işlevsel açıdan ele almıştır (Tezcan, 1985, 6). Eğitimin temel toplumsal kurumlardan birisi olduğunu vurgulayan Durkheim, eğitimin toplumsal uyumu ve birliği geliştirdiğini ve koruduğunu söyler. Ayrıca eğitimin özel işlevi, genç kuşağın metodik olarak toplumsallaşmasını sağlamak, çocukta belirli değerler, entelektüel ve fiziksel beceriler kazandırmaktır. Söz konusu bu beceriler, hem siyasal toplum hem de bireyin özel çevresi tarafından bireyden istenir. Toplumun devamlılığı ve uyumu da bu yolla sağlanır.

Kısaca ifade etmek gerekirse, yüzyıllardır süregelen tartışmalarla, öğretim programının, toplumun kültürel yapısında nasıl bir rolü olması gerektiği farklı bakış açılarıyla ele alınmıştır. Geçmişte olduğu gibi bugün de güncel olan bu tartışmalarda eğitim kültür ilişkisini ortaya koyarken ifade edilen 'kültür' kavramının nasıl ele alındığını da açıklamak gerekir.



### 1.3. Kùltür

Yaşamanın kùltürle ilişkisi olmayan ve kùltürden etkilenmeyen bir yönü yoktur (Hall, 1981,16). Bu tespitten de anlaşılacağı üzere, kùltür çok geniş bir çerçevede ele alınabilecek ve farklı şekillerde tanımlanabilecek bir kavramdır. Söz konusu kavramın geniş bir kapsamı ve farklı tanımlamalarının olması da, kullanıldığı bağlam doğrultusunda netleştirilmesini gerektirir. Başka bir ifadeyle kùltür kavramı ele alındığında, içerdiği hangi boyutun ya da boyutların irdeleneceğinin açıklanması gerekir. Nitekim Kartarı (2006, 19), kùltür kelimesinin anlamının hangi bağlamda ve kim tarafından kullanıldığına bağlı olarak değıştığını vurgular. Bu anlamda kùltür kavramının farklı yazarlar tarafından nasıl tanımlandığı ve ne şekilde açıklandığını ele almak gerekir.

Sözlük anlamıyla ele alındığında kùltürün, tarihsel toplumsal gelişim süreci içinde yaratılan tüm maddi ve manevi değerlerle, bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine olan egemenliğinin ölçüsünü gösteren bütün araçlar (TDK, [30.06.2011]) şeklinde tanımlandığı görülür.

Collins Cobuild İngilizce Sözlüğü'nde (1990, 345) yer alan tanımlamada kùltür, sosyal hareketlerin paylaşılan temellerini oluşturan fikir, inanış, değer ve bilgi mirasının tümü olarak ele alınır. Benzer şekilde Ügeöz (2003, 19) de kùltürü, toplum fertlerinin müşterek kimlikleri olarak tanımlar.

İnsanın çevre ya da doğayla etkileşimiyle açıklanan kùltür kavramı, toplumsal deneyimle oluşan varlık alanı olarak da açıklanır (Güvenç, 2002, 14).

Yukarıda belirtilen tanımlara göre kùltür, genel olarak tarihsel ve bütünsel bir yaklaşımla ele alınır. Güvenç 'in (2003, 98-99) ifadesiyle bu çeşit bir tanım "bilimsel alanda" kullanılan kùltür kavramını açıklar. Ona göre kùltür eğitim alanında değerlendirici, öğretici, geliştirici nitelikte ele alınabileceği gibi, estetik alanda sanat yönüyle yaratıcı ve güzelleştirici nitelikte, üretim alanında ise maddi-teknolojik yönüyle açıklanır. Chlopek (2008, 11) de bu anlamda kùltürün farklı alanlarda kullanılan çok yönlü bir kavram olduğunu vurgulamış, büyük harfle yazılan kùltür ve küçük harfle yazılan kùltür şeklinde bir ayrıma gitmiştir. Chlopek'e (2008, 11) göre büyük harfle yazılan kùltür, ele alınması daha kolay, edebiyat, müzik, dans, heykel gibi güzel sanatlarla ilgili olgusal bilgidir. Küçük harfle yazılan kùltür ise, birbiriyle

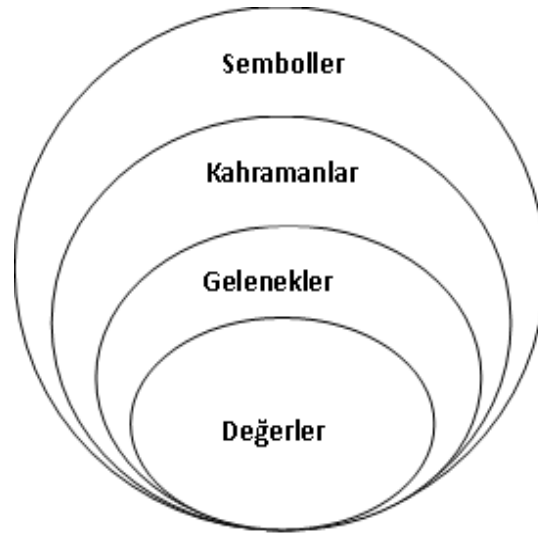
ilişkili birçok farklı açıyı içeren tavırlar, varsayımlar, inançlar, algılar, normlar ve değerler, sosyal ilişkiler, gelenekler, vs. içerir.

Üstün'ün (2010, 5) ifadesiyle kültür, çevreyle etkileşim sonucu edinilen, yaşamın her yönüyle ilişkili, toplum fertlerinin müşterek kimliklerini oluşturan, doğayla mücadele sırasında edinilen deneyimleri kapsayan, kişinin gelecekte nasıl bir insan olacağını etkileyen, toplumun ortaya koyduğu maddi ve manevi ürünlerin tümüdür.

Bu çalışmada kültür kavramı, Güvenç'in (2003, 98-99) 'bilimsel tanımlama' olarak ele aldığı ve "kültür toplumsaldır" şeklinde özetlenebilecek kültür anlamında kullanılmıştır.

Tanımlamalar kadar, modellemeler de kültürün tam olarak ne olduğunu açıklamak için kullanılan yöntemlerdendir. Bu modellerden en çok bilinenler Hofsete'nin (1991, 4-7) soğan ve piramit modelleridir.

Kültürü zihinsel yazılım olarak tanımlayan Hofsete (1991, 7), bu zihinsel yazılımları, dört grupta toplamış ve bu kategorileri açıklamak için soğan benzetmesini kullanmıştır. Bu katmanları anlatan soğan modeli Şekil 1'de gösterilmiştir.



### Şekil 1: Kültürün Katmanları

Geert Hofsete, **Cultures and Organizations: Software of the Mind**  
(Londra: McGraw Hill, 1991), 6'dan uyarlanmıştır.

Şekil 1'de de görüldüğü gibi, kültür, tıpkı bir soğanda olduğu gibi katmanlardan oluşur. Bu katmanlardan en içte bulunan ve dışarıdan görünmeyen kısmı değerler kısmıdır. Bunlar toplumda insanların farkına varmadan öğrendikleri kültürel öğelerden ilkidir. Kişilerin bir durum karşısındaki tutumuna veya davranış tarzına

yansıyan değerler katmanını görebilmek ya da anlayabilmek için kültürün katmanlarının soyulması gerekir. İkinci katmanda ise gelenekler bulunur ve bunlar toplumsal devamlılığı sağlayan ve toplumca gerekli görülen ritüellerin tamamıdır. Selamlaşma, karşılıklı saygı gösterme şekli, toplumsal ve dini törenler bu alana girer. Geleneklerin çevresinde de değer verilen niteliklere sahip, örnek davranış gösteren canlı, ölmüş, gerçek veya hayali kimselerden oluşan ‘kahramanlar’ katmanı vardır. Bu kahramanlar, örneğin savaş kahramanları, kurtarıcılar, kurucular ya da sanatçılar olabilir. En dış katmanda ise semboller yer almaktadır. Semboller, aynı toplumun bireyleri tarafından tanınan ve anlamlı bulunan sözcükler, jestler, resimler ya da nesnelere. Bu göstergeler zamanla başka toplumlar tarafından da benimsenebilir. Bu katmanlardan en çok ve en kolay değişebilecek olan kısım, semboller kısmıdır. Semboller aynı zamanda en kolay tanımlanabilecek olan kısım. Kültür katmanlarının tam ortasında yer alan değerler bölümü ise tanımlaması da değişmesi de en zor olan kısım.

Yine Hofstede (1991, 6) tarafından ortaya konan başka bir modelleme de Şekil 2’de sunulan piramit benzetmesidir.



## Şekil 2: Kültürün Katmanları

Geert Hofstede, **Cultures and Organizations: Software of the Mind** (Londra: McGraw Hill, 1991), 4'den uyarlanmıştır.

Şekil 2'deki bu benzetmede zihin yazılımı şeklinde adlandırılan kültür piramidi, kişilik, kültür ve insan doğası olmak üzere üç bölüme ayrılır. Kişinin zihni yazılımı, kendine özgü olan kişilik bölümü olup, bir kısmı kalıtsal, bir kısmı ise öğrenilmiş özelliklerden oluşur. İkinci bölüm olan kültür bölümü ise zihni yazılımın

kalıtsal olmayan ve öğrenilen bölümüdür. İnsan doğası, ise zihni yazılımın evrensel düzeyini temsil etmektedir. Hofstede bu düzeyi bireyin psikolojik ve fizyolojik işlevlerini belirlediği düzey olarak ifade eder. Korku, sevgi, mutluluk ve üzüntü gibi duyguları hissetme yeteneği bu düzeydedir. Ayrıca başkalarıyla ilişki kurma ve hareket etme ile çevreyi gözlemleme ve deneyimlerini diğer insanlarla paylaşma ihtiyacı da bu düzeyi ile ilişkilidir. Buna karşın bireylerin bu kalıtsal özellikleri nasıl kullandıkları kültür tarafından belirlenir.

Hofstede'nin (1991) modelleri kadar literatürde sıkça kullanılan başka bir modelleme de Hall'un (1976, 6) buzdağı modellemesidir. Kültürün ilk anda görünen kısmı olan en küçük kısım, dış kültür olarak adlandırılır. Bilinç düzeyinde olan bu kısımda davranışlar ve bazı inanışlar vardır. Kültürün büyük bölümü ise suyun altında bulunan kısımdır. Bilinçaltında bulunan bu kısım ise iç kültür olarak adlandırılır ve kültürün görünen kısmına göre daha baskındır. Bu kısım, davranışların altında yatan davranışları ve düşünce kalıplarını içerir. Hall'a (1976, 5) göre, bir kültürü anlamanın yolu, o toplumun içine girmektir. Bir birey kendisi için farklı olan bir kültür toplumuna girdiğinde, öncelikle diğer bireylerin davranışlarını görür. Bu toplumda daha fazla vakit geçirdiği zaman da, bu davranışların altında yatan inanışlar, değerler ve düşünce kalıpları ortaya çıkar. Bu anlamda kültür kavramının bilinçli ve bilinçaltı düzeyini oluşturan iki farklı boyutu vardır. Şekil 3'de Hall'un buzdağı modelinin görsel sunumu verilmiştir.



**Şekil 3: Hall'un (1976) Kültüre İlişkin Buzdağı Benzetmesi**

Edward T. Hall, **Beyond Culture** (NewYork:Doubleday, 1976), 73'ten uyarlandı.

Yukarıda sözü edilen üç modelleme de incelendiğinde, kültür kavramının tek boyutlu ve somut olarak gözlemlenen basit davranışlar yerine, doğrudan gözlemlenenlerle beraber, bilinçaltındaki bazı özelliklerle birlikte oluşan ve birden çok boyutu olan bir kavram olarak ele alındığı görülür. Bu anlamda gerek bireylerin davranışlarını, gerekse toplumsal bazı özellikleri ele alırken, kültürün görünenler dışında, çok köklü bazı derinliklerin sonucu olarak ortaya çıktığını unutmamak gerekir. Özellikle birden fazla kültürün bir arada bulunduğu toplumlarda ve farklı kültürlerden gelen insanlar arasında sağlıklı iletişimin kurulabilmesi için, kültür kavramının çok boyutluluğu ve çokkültürlülük kavramının nasıl ele alınması gerektiğine dair temel prensiplerin toplumlara başta eğitim olmak üzere farklı kanallardan aktarılması gerekir.

### **1.3.1. Alt Kültür**

Toplumlar da bazı değerler tüm bireyler tarafından paylaşılır. Ancak aynı toplumdaki bireyler bazı değerlere ilişkin çok farklı bakış açılarına sahiplerdir. Bu anlamda bireylerin farklı görüş, çıkar, etnik köken, sosyal sınıf, nesil ve cinsiyet farklılıkları gibi konularda kendilerini bütünleşmiş olarak algılamalarından ortaya çıkan kültüre alt kültür denir (Çelik, 2007,17). Başka bir ifadeyle alt kültür, genel kültür içindeki farklı birimler ve sentezlerdir (Güvenç, 2003, 111). Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere, alt kültür terimiyle, bir toplumda azınlıkta olan grupların değer, tutum, inanç ve yaşam tarzına gönderme yapılmaktadır. Gökalp'a (2009, 103) göre sosyolojide alt kültür kavramı genellikle bu göndermeye işaret etmek için kullanılır. Bu anlamda alt kültür, Edgar ve Sedgwick'in (1999, 257) ifadesiyle, ırk, cinsiyet, cinsel tercih ya da dini inanç gibi konularla ilintili olabileceği gibi, toplumdaki 'karşıt kültür'ü de oluşturan rock, punk, hippie gibi müzik zevki ve hayat tarzını paylaşan gençlik gruplarıyla da ilintilidir.

Alt kültürleri çeşitli kategorilerle açıklayan Arrendo ve arkadaşları (1996, 54), bu kavramı üç temel boyutla ele alır. Buna göre alt kültürlerin A boyutu, yaş, cinsiyet, ırk/etnik köken, cinsel oryantasyon, sosyo-ekonomik sınıf gruplarını içerir. Alt kültürlerin B boyutunu ise coğrafi konum, gelir, medeni hal, din, iş tecrübesi, vatandaşlık statüsü, askeri tecrübe, hobiler/boş zaman ve ilgi alanları oluşturur. C boyutu ise bir neslin özellikleri, yaşadığı ortak tarih ve tercihlerinden oluşur.

Alt kültürün en önemli özelliklerinden biri, bireylerinin bazı değerlerinin ve davranış normlarının baskın olan kültürünkinden farklılık göstermesidir (Andersen, Taylor,

2012, 35). Kimi zaman bu farklılıklar çok derinken kimi zaman da fark edilmeyecek kadar yüzeyseldir (Eroğlu, 1995, 119). Buna karşılık alt kültürler, gündelik yaşam içinde farklı inanç, pratik ve tarzları kabul etseler de, toplumdaki ortak kültürü de paylaşırlar (Gökalp, 2009, 103). Dolayısıyla toplum içindeki konumu ile anlam kazanan alt kültür, onun topluma göreliği ile açıklanır ve toplumun genel dokusundan farklılık arz eder (Doğan, 1993, 109). İşte bu farklılığın ne derece olduğu alt kültürle baskın kültür arasındaki ayrışmanın derecesini belirler.

Alt kültür kavramı ilk defa antropologlar tarafından kullanılmış olsa da, 1950'lerde suç çeteleri, 1960'larda eğitim, 1970'lerde ise stil kavramıyla ilintili olmak üzere, toplumbilimde çok farklı konu alanlarında, yoğun bir biçimde kullanılagelen bir kavramdır (Scott, 2006, 178). Bu kavramın önemi Edgar ve Sedgwick'e (1999, 257) göre, toplumdaki çeşitliliğin tanınmasını sağlamasından kaynaklanmaktadır.

İlk kez 1955'te Cohen tarafından ele alınan alt kültür kuramı, literatürde Chicago ve Birmingham Üniversitelerince açıklanan şekliyle çokça ele alınmıştır (Gelder, 2005, 22). Chicago Ekolü'nde alt kültürler kentleşme (urbanism) kavramıyla ele alınmıştır. Chicago Üniversitesi'nin toplumbilimcileri, şehri kendi gruplarını (sanayi bölgeleri, etnik yerleşim bölgeleri, suç bölgeleri) oluşturan bir 'kent ekolojisi' yaklaşımı ile ele alır. Özellikle suç çetelerini bir alt kültür olarak ele alan bu yaklaşım, sosyal problemlerin oluşumuyla ilintili olarak alt kültürü, işçi sınıfının suç çetelerine kayması ekseninde açıklar (Scott, 2006, 179; Hodkinson, 2002, 9).

Alt kültür kuramlarından ikincisi, 1960'larda Birmingham Üniversitesi'nden çıkmıştır. Bu kuram da Chicago Ekolü'ne benzer bir şekilde alt kültürü sınıfsal problemler ve işçi sınıfı gençliği üzerinden ele almış, İngiltere'deki punklar, dazlaklar, motosiklet çeteleri, vb. ile ilgilenmiştir (Scott, 2006, 179-180; Hodkinson, 2002, 10).

Alt kültür kavramını gençlik grupları özelinde ele almış olan bu yaklaşımlar, bu alana önemli katkılar yapmış olsalar da, alt kültür kavramını fazlaca basitleştirdikleri için eleştirilirler. Ayrıca bu yaklaşımlar alt kültür bireylerinin gruptan farklı düşünen ve davranan bireyler olabileceği düşüncesine yer vermezler (Hodkinson, 2002, 11). Ayrıca bu kuramların alt kültürü Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere toplumuna has özellikler doğrultusunda açıkladığını unutmamak gerekir. Her toplum kendi özel dinamiklerine sahiptir ve toplumbilimsel kavramlarını kendisi oluşturur.

Goth kültürü üzerinden alt kültür kavramını ele alan Hodkinson (2002, 30-33), alt kültür topluluklarının sahip olduğu dört temel özelliği şu şekilde açıklamıştır: **(1) Tutarlı Farklılık (Consistent Distinctiveness):** Her alt kültürde kendine has özellikleri olan bireyler olsa da, temel olarak alt kültürler tutarlı bir farklılık, bir kendine özgünlük durumuna sahiptir. **(2) Kimlik (Identity):** Alt kültür bireyleri farklı bir kültürel grup içinde oldukları algısını taşırlar ve birbirleriyle farklı bir kimlik sahibi olma hissiyatını paylaşırlar. **(3) Bağlılık (Commitment):** Alt kültür bireylerinin pratikte yaşam tarzlarında, alt kültürlerine sürekli ve yoğun bir katılım eğilimi gösterdikleri görülür. **(4) Otonomi (Autonomy):** Her ne kadar her alt kültür için özel bir sistem söz konusu değilse de, belirli alanlarda (medya, ticaret, v.b...) alt kültürlerin de otonom olabildiği durumlar söz konusudur.

Yukarıda ifade edilen bu özellikler genel olarak alt kültürlerde bulunan özellikler olsa da, söz konusu bu özelliklerin alt kültürdeki her birey için geçerli olduğunu söylemek mümkün değildir (Hodkinson, 2002, 33).

Kısaca alt kültür kavramı, toplum içindeki alt birimleri anlatmak için kullanılır ve her toplumda, farklı alt kültür türleri bulunur. Bu tez çalışmasında alt kültür kavramı, katılımcıların etnik, sosyo-ekonomik, coğrafi konum ve gelir bakımından çeşitlilik gösteren ailelerden geldiğini anlatmak için kullanılmıştır.

### **1.3.2. Çokkültürlülük**

Çokkültürlülük toplumsal bir özelliği anlatmak ya da toplumla ilintili bazı temel talepleri ortaya koymak anlamında farklı biçimlerde tanımlanabilir. Bu nedenle de hem bütünleştirici hem de ayrıştırıcı bir kavram olarak görülür. Bu anlamda farklı etnik kimlikler ve göçlerle yapılan Kanada, Amerika Birleşik Devletleri ve Avustralya' da ortaya çıkan çokkültürlülük, günümüz toplumlarında çokça tartışılan bir konu haline gelmiştir.

Çokkültürlülüğü anlamak için, kavramı öncelikle tarihsel boyutuyla ele almak gerekir. Nitekim çokkültürlülük kavramı, bir dizi tarihsel olayla ortaya çıkmıştır; göçler, savaşlar, mültecilik, sömürgecilik, vs.

Çokkültürlülük terimi ilk olarak 1965'te Kanada Kraliyet Komisyonu'nca (Canadian Royal Commission) ortaya konmuş ve Kanada devlet politikalarının belirlenmesinde anahtar bir terim olmuştur (Bennett, Grossberg, Morris, Williams, 2005, 226).

Amerika’da ise 1980’lerin başında devlet okullarının eğitim programları için reformlar yapılırken ortaya çıkan çokkültürlülük kavramı, doğrudan çokkültürlü bir eğitim anlayışı çerçevesinde yayılmıştır (Jay, 2011, [27.07.2011] ).

Kanada ve Amerika Birleşik Devletleri gibi toplumsal yapısı göçlerle şeklenmiş olan Avustralya da, Kanada’nın ardından çokkültürlülük kavramını benimseyen diğer bir ülke olmuştur (Doytcheva, 2005, 18).

Kavramın farklı ifadelerle İngiliz parlamentosunda tartışılmış olmasına karşın, Doytcheva’e (2005, 30) göre ‘çokkültürlülük’ kelimesi, İngilizce Oxford Sözlük’e 1989 yılında girebilmiştir.

Özellikle 1960’lı yıllarda, iflas eden asimilasyon politikaları nedeniyle yabancılar sorununa çözüm arayan Batı Avrupa ülkelerinde, çokkültürlülük teriminin kullanımı da yaygınlaşmıştır (Yalçın, 2002, 46). Günümüzde Avrupa Birliği de çokkültürlülük kavramının politik anlamda gerçekten var olup olamayacağını test edildiği bir örnek olarak ele alınmaktadır (Müftüler-Baç, 2011, 1-17; Zemni, Parker, 2005, 2). Nitekim Amerika Birleşik Devletleri gibi bazı coğrafyalarda farklı kültürlerin binlerce yıldır bir arada yaşandığını, örneğin Yugoslavya gibi bazılarının ise moderniteyle beraber farklılaşan politik durum, gereksinim ve isteklerle yeni bir topluma evrildiğini görmek mümkündür.

Sonuçta günümüz toplumlarının gerek kendi içlerindeki çeşitliliği gerekse ülkelerin birbirleriyle olan ilişkileri, çokkültürlülük başlığı altında tartışılan konulardır (Karahan-Uslu, Bilgili, 2010, 5-6). Bu tartışmalar içinde çokkültürlülük kimi zaman “ayrımcılığa karşı cinsel, etnik, dinsel eşitlik ve adalet talebi”, kimi zamansa “belli bir kültürel biçimin merkeziliği çerçevesinde evrenselleştirilen eşitlikçiliğe karşı farklılığı kabul ettirip tanıtma talebi” (Hall, 2000’den aktaran Karahan Uslu, Bilgili, 2010, 5) şeklinde karşımıza çıkar. Diğer bir ifadeyle çokkültürlülük, hem aynı toplum içinde farklı kültürlerin varlığı olarak, hem de toplumdaki farklılıkların vurgulanması ve bu farklılıklara eşitlik ve adalet talebinin ortaya konması olarak anlaşılabilir. Kavramı daha iyi anlayabilmek için, her iki bakış açısıyla da yapılmış tanımlamalara bakmak gerekir. Bu tanımlamaları iki grupta ele almak mümkündür. İlk gruptaki tanımlamalar, yukarıda da ifade edildiği gibi, belli bir toplumsal durumu yani toplumdaki farklılıkların varlığını vurgular. Diğer gruptaki tanımlama ise bu farklılıklardan ortaya çıkan politik bir duruşu ortaya koyar. Bu anlamda ilk grupta



yer alan tanımlamalar ve açıklamalar, daha çok bir durum tespiti gibi görünmekte iken, ikinci grup tanımlamalar ve açıklamalar, belli bir toplumsal tepkiye ve politik tercihe gönderme yapmaktadır.

İlk gruptaki tanımlara bir örnek olarak Kongar ([24.07.2011]) çokkültürlülüğü, “bir toplumu oluşturan bireylerin ve grupların dil, din, ırk, tarih, coğrafya açısından farklı kökenlerden gelmesine dayanan” bir kavram olarak ele alır. Benzer biçimde Parekh (2002, 219) de çokkültürlülüğü bir toplum tipini anlatan bir nitelik olarak ele alır ve toplumda kendi kültür sistemlerine göre yaşayan, belli miktarda örgütlü topluluk ve kültür gruplarının ortaya çıkardığı çeşitlik biçimi olarak tanımlar. Yine Başbay ve Bektaş (2009, 33) da çokkültürlülüğü, toplum içindeki çeşitlilik bağlamında tanımlar ve aynı coğrafya üzerinde bulunan ve ortak mirası oluşturan mozaik her bir parçasının çokkültürlülüğü oluşturduğunu açıklar.

Diğer bir taraftan yukarıda ifade edilen, çokkültürlülüğü farklılıklara eşitlik ve adalet talebi olarak ele alan ikinci grup tanımlamalar incelendiğinde, bu tip tanımlamaların siyasette ve toplum bilim yazınında çokça gönderme yapılan tanımlamalar olduğunu ve politik bakış açılarını barındırdığı görülür. Örneğin Citrin, Sears, Muste ve Wong, (2001, 247) çokkültürlülüğü Amerikan perspektifinde ele alır ve liberalizme karşı gelişen etnik çeşitlilik problemine dayalı olarak ortaya çıkan bir kavram olarak tanımlar. Buna göre çokkültürlülüğün yalnızca etnik, cinsiyet ya da cinsel kimliklerle değil, birçoğu doğrudan eğitimle ilgili olan geniş bir yelpazedeki politika önerileriyle ilgili olduğunu söylemek mümkündür. Benzer şekilde Malfatti (2009, 13) de çokkültürlülüğü politik, sosyal ve bilimsel bir bakışla ele alır. Bu bağlamda kavramı daha çok küreselleşmekte olan dünya toplumlarının yapısıyla ilgili karmaşık tartışmaların konusu olan engellenemez bir temas, artan bir ihtiyaç olarak tanımlar. Yine Kymlicka (1995) ve Taylor (1992) da sosyal bir doktrin olarak çokkültürlülüğü, etnik azınlıkların vatandaşlık ve kültürel haklarının yanında, asimilasyon politikalarına alternatif şeklinde ele alır. Vatandaş (2002, 22) da kültürlülüğü benzer bakış açısıyla tanımlayarak, toplumların özel şartları gereği yaşadıkları toplumsal uyumla ilgili sorunlarını çözüme arayışının bir ürünü olan tarihsel bir oluşum olarak ele alır.

Yukarıda da ifade edildiği üzere, çokkültürlülük belli bir toplumun çeşitlilik arz etmesi durumunu ya da toplumsal birçok farklı kültür özellikleri bakımından

çeşitliliklerin eşitlik ve adalet çerçevesinde sitemli bir şekilde ele alınıp, üzerinde politik ve hukuki normlar oluşturulması talebi olarak ortaya çıktığı söylenebilir.

Söz konusu açıklama ve tanımlamalarda ortaya çıkan bu ayırımı, ‘çokkültürlülük’ ve ‘çokkültürcülük’ şeklindeki tanımlamalarıyla açıklayan Özhan (2006, 34-53) çokkültürlülüğü toplumda kültürel çeşitliğin olma durumu, çokkültürcülüğü ise bu gerçekliğe verilen tepki olarak ifade etmektedir.

Yukarıda verilen tanımlamalarla ve tarihsel boyutuyla ele alındığında çokkültürlülük kavramı, kültürel zenginlik ve toplumsal farklılıklar açısından koruyucu bir kavram gibi görünse de, kimi yazarlarca çokkültürlülük ciddi bir olumsuz eleştiri konusu olmuştur. Çokkültürlülük kavramına karşı yapılan temel eleştiri, bu kavramla etnik grupların yerleşik topluma uyumuna karşı bir engel teşkil ettiğidir. Ayrıca farklılıklara vurgu yapmak yerine bunların silinmesini sağlamanın azınlıkların ve göçmenlerin yararına olacağı savunulur (Canatan, 2009, 83). Başka bir ifadeyle çokkültürlülük karşıtları, bu kavramın toplumsal bütünleşmeyi zedeleyici bir bakış getirdiğini vurgular (Başbay, Bektaş, 2009, 41). Örneğin Vurucu ([24.07.2011]) tarafından çokkültürlülük milli devlet ve millet olgusuna alternatif olarak geliştirilmek istenen, referansı zayıf bir kavram olarak açıklanmıştır.

Kültürlerarası iletişim yeterliliğinin geliştirilmesinin temel alındığı bu tez çalışmasında çokkültürlülük ile toplumda birden fazla kültürel yapının (dil, etnik köken, dini inanış, vs.) varlığı kastedilmektedir. Nitekim birden fazla kültürel unsurun bir arada var olduğu bir toplumda, bu kültürlerden gelen bireylerin başka kültürlerin bireyleriyle geliştirecekleri iletişim, bu çalışmanın çıkış noktasıdır. Başka bir deyişle, farklı kültürlerden gelen bireylerin birbirleri arasındaki iletişimin nasıl sağlıklı bir şekilde ilerleyebileceğini irdeleyen bu çalışma, çokkültürlülük içindeki kültürlerarası iletişim kavramını temel almaktadır.

### **1.3.3. Kültürlerarasılık**

Küreselleşme ile küçülen dünyanın ve iç göçlerle kendi içinde çeşitlenen toplumların karşı karşıya kaldığı bir durum – ya da bakış açısına göre, bir sorun – olan ‘farklı kültürlerden insanlarla sağlıklı bir iletişim kurabilme’ kültürlerarası iletişim kavramını ortaya çıkarmıştır. Holliday’e (2009, xii) göre, insanlar farklı kültürlerden gelen bireylerle iletişim kurma becerisine kendiliğinden sahip midir yoksa bu bir eğitim işi midir soruları bu alandaki temel tartışma konularındandır. 21. yüzyıl, bir

şekilde kültürlerarası anlaşmanın desteklenip güçlendirilmesinin bir gereksinim olarak ortaya çıktığı bir dönem olmuştur. Özellikle Avrupa Birliği'nin 2008 yılını kültürlerarası diyalog yılı ilan etmesi de bu gereksinimi kabul ettiğinin bir göstergesidir (Davidson-Lund, 2009, xv). Samovar, Porter ve McDaniel'a (2011, 381) göre de içinde yaşadığımız bu dönemde teknoloji farklı etnik köken ve kültürlerden gelen insanların hızlı ve kolay bir biçimde seyahat etmesini ve iletişime geçmesini sağlamaktadır. Bu durum kültürlerarası iletişim becerilerini yalnızca bir fayda değil, bir gereklilik haline getirmiştir. Bu durumda sorulması gereken soru kültürlerarası iletişimin neden bir gereksinim olduğudur.

Bu soruyu yanıtlamadan önce 'kültürlerarasılık' kavramını 'çokkültürlülük'ten ayırmak adına, çokkültürlülüğün "kendi kimliklerini kaybetmeden aynı mekân ve zamanı paylaşan kültürlerin çoğulluğu"nu; kültürlerarasılığın ise "farklı kültürlerden insanların günlük yaşamda karşı karşıya gelme durumları"ını ifade ettiğini vurgulamak gerekir (Üstün, 2010, 13). Başka bir ifadeyle farklı kültürlerden gelen insanların iletişimi, kültürlerarası iletişimi oluşturur (Matsumoto, Yoo, Le Roux, 2007, 16).

Journal of Intercultural Communication (Kültürlerarası İletişim Dergisi) isimli, kültürlerarası iletişime katkıda bulunma ve görüşleri ortaya koymaya yönelik politika oluşturan derginin kendi politikalarını ifade ettiği şu paragraf yazısı kültürlerarası iletişimin gerekliliğini özetler (2009, [25.07.2001]):

"Günümüz dünyası giderek daha da artan sayıda farklı dil ve kültür arka planına sahip kişilerin iletişimiyle sonuçlanan bağlantılarla şekillenmektedir. Bu iletişim yalnızca iş hayatı, askeri işbirliği, bilim, eğitim, kitle iletişim araçları, eğlence, turizmle değil iş gücü eksikliği ya da politik açmazlar nedeniyle oluşan göçler gibi farklı bağlantılarla ortaya çıkıyor. Tüm bu bağlantılarda, olabildiğince yapıcı olan, yanlış anlaşılma ve kırılmalara yer vermemesi gereken bir iletişim gereksinimi vardır".

Yukarıda da ifade edildiği üzere, kültürlerarası iletişimin önemi, farklı kültürlerden gelen insanların, çok farklı bağlantı ihtiyaçları nedeniyle bir iletişim içerisine girmelerinden kaynaklanır.

Bu bağlantılardan biri, yukarıda ifade edildiği gibi, iş dünyasıdır. Uluslararası ticaret alanında kültürlerarası iletişim, iş ortamındaki sağlıklı ilişkiler için kaçınılmaz bir gerekliliktir (Guffey, Rhodes, Rogin, 2009, 69). Nitekim uluslararası ticarete başarısızlığın nedenleri kimi zaman teknik uzmanlık ya da profesyonellik değil,

kültürlerarası iletişim eskiliği olabilmektedir (Sadri, Flammia, 2011, 14). Ticaret kadar güvenlik de kültürlerarası iletişimin kritik rol oynadığı bağlantılardan biridir. Örneğin, Johnson ve Friedlond (2010, [24.07.2011]), küresel terörizme karşı savaşta insanların ortak hareket edebilmesi için, askeri eğitim verilirken bile kültürlerarası iletişim becerilerinin kazandırılması gerektiğini vurgular. Doğru karar verme ve içinde bulunan kültüre uygun davranma becerilerini kazandırması açısından iletişimin önemini vurgulayan Sadri ve Flammia (2011, 223) da, askeri anlamda orduların gücünden çok kültürlerarası iletişime güvenmek gerektiğini savunur.

Kültürlerarası iletişimin önem arz ettiği bir başka alan da turizmdir. Dünya Turizm ve Seyahat Konseyi (World Travel & Tourism Council) dünyanın en büyük endüstrisi olarak, dünya genelinde turizmin 258 milyon iş olanağı sağladığını vurgular ([27.07.2011]). Bu derece büyük bir insan grubunu etkileyen bir endüstri içinde Vellnagel (2010, 1) bireysel olarak turistlerden, tüm turizm endüstrisine kadar, farklı kültürlerden insanların karşılaşma durumlarında ‘seyahat rehberleri’ni okumanın iletişim kurmada tek başına etkili olamayacağını vurgular. Hem turistler hem de turizm sektöründe çalışanlar, kültürlerarası iletişim sorunları yaşamaktadır ve bu kadar büyük bir kitleyi etkileyen bu derece büyük bir sektör için de kültürlerarası iletişimin sağlıklı yürütülmesi konusu önemlidir.

Tüm ülkeleri ve milletleri kültürlerarası iletişim anlamında doğrudan etkileyen başka bir alan da uluslararası diplomasi. Ülkelerin uluslararası iletişim bağlamında, başka ülkelerle uzun vadeli ve derin ilişkiler kurabilmesi için öncelikle diplomalarının kültürlerarası iletişime dayalı olması gerekir (Reimann, 2004, 83). Diplomatların kültürlerarası iletişim becerileriyle eğitilmelerinin gerekliliğini anlatan Korshuk’a (2004,409) göre, başka bir ülkeye gönderilen diplomatın yepyeni ‘renklerle’ karşılaşması ve farklı kültürü oluşturan bu ‘renklerle’ nasıl başa çıkacağını bilebilmesi için kültürlerarası iletişimi çok kısa sürede uygulayacak biçimde öğrenmiş olması gerekir. Korshuk’un (2004,409) ‘renk’ benzetmesiyle ifade ettiği kültür farklılıkları, Rana’a (2002, 224) göre, bir diplomatta olması beklenen kültürlerarası iletişim becerisini oluşturan temellerden yalnızca biridir. Günümüzde felsefe olarak kültürel çeşitliliğin desteklenmesi, aynı ülke içinde birden çok farklı kültür öğelerinin olması, eski tip diplomasi eğitiminin günümüz koşullarına uymaması gibi nedenlerle günümüzde diplomaside kültürlerarası iletişimin

gerekliliği kaçınılmazdır (Rana, 2002, 224). Özetle diplomaside başarı, kültürlerarası iletişim beceriyle doğrudan ilintili bir konu haline gelmiştir.

Kısaca, iş dünyası, güvenlik, turizm ya da diplomasi gibi toplumların doğrudan şekillendiği birçok alanda kültürlerarası iletişim önemli bir konu haline gelmiştir. Her ne kadar yukarıda verilen örneklerde güvenlik, uluslararası ticaret, diplomasi gibi alanlar üzerinden kültürlerarası iletişimin önemi vurgulansa da, bire bir insan ilişkileri için de kültürlerarası iletişim becerisi bireylerin sağlıklı iletişiminde önemli bir yere sahiptir. Nitekim kültürlerarası iletişim yalnızca uluslararası ilişkilerde değil, örneğin yurtdışına çıkan bir bireyin kendininkinden farklı bir kültürden bir insanla yaptığı bire bir konuşmada da ortaya çıkan bir gereksinimdir (Sadri, Flammia, 2011, 10).

Bu gereksinimi karşılamada etkili olması beklenen önemli unsurlardan biri eğitimde kültürlerarasılık kavramına yer vermektir. Yukarıda ifade edilen pek çok farklı alanı etkileyen kültürlerarası iletişimin öğrenilmesini sağlayacak olan kültürlerarası eğitim, farklı kültürlerin önemini kavrama bilinciyle yetişecek bireylerin kültürlerarası iletişim kurabilmesini destekleyecektir. Öyleyse önce kültürlerarası iletişimin kaynağı olan etmenlerin neler olduğunun kültürlerarası iletişim başlığı altında incelenmesinde yarar vardır.

### **1.3.3.1. Kültürlerarası İletişim Yeterliliği**

Kültürlerarası iletişim, yukarıda da ifade edildiği üzere, bir çok nedenle günümüzde bireylerin sahip olması gereken bir özelliktir. Bu özellik kültürler ve milletler arasındaki hoşgörünün ve olumlu tutumların gelişmesini sağlar (Asante, Kete, Miike 2008, 1).

Kültürlerarası iletişim yeterliliği, fiziksel ve sembolik çevrelerde yetişmiş bireyler arasında etkin ve uygun iletişim kurabilmek (Kartarı, 2006, 231) şeklinde tanımlanabilir. Bu yeterlilik bireyin kültürel olarak farklı bir ortamda, etkili ve uygun bir şekilde iletişimsel davranışlar sergileyerek amaçlarını gerçekleştirmesini sağlar (Chen, Starosta, 1996, 358). Spitzberg ve Changnon (2009, 7) ise bu yeterliliği, dünyaya bilişsel, duyuşsal ve davranışsal açıdan farklı uyum sağlayan bireylerin arasındaki etkileşimi, etkili ve uygun bir biçimde yönetebilmesi olarak ele alır.

Bu alanda yapılan çalışmalarda, farklı yazarların yeterlilik alanını oluşturan bazı bileşenlerden söz ettiği görülür. Aşağıdaki tabloda, bu alanda çalışmalar yapmış dört farklı yazarın (Byram, 1997, 48; Chen, Starosta, 1996, 353-383; Fantini, 2000, 25-42; Kartarı, 2006, 231-243;) ortaya koyduğu iletişim yeterliliği bileşenleri özetlenmiştir.

**Tablo 1: Kültürlerarası İletişim Yeterliliğinin Bileşenleri**

<b>Chen ve Starosta</b>	<b>Kartarı</b>	<b>Byram</b>	<b>Fantini</b>
Bilişsel (Kültürlerarası farkındalık)	Davranışları tahmin edebilme	Tutumlar	Kişilik özellikleri
Duyuşsal (Kültürlerarası duyarlılık)	Davranışları açıklayabilme	Bilgi	İletişim becerileri
Davranışsal (Kültürlerarası beceriklilik)	Rahatlık	Beceriler (Kıyaslama, ilişkilendirme ve yorumlama)	Dört yeterlilik boyutu (Bilgi, beceri, olumlu tutum, farkındalık)
	Duygu yönetimi (Rahatsızlık, belirsizlik, gerginlik yönetimi)	Karşılıklı etkileşim ve keşfetme Eleştirel farkındalık	Yabancı dil yeterliliği Gelişimsel süreç

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere, kültürlerarası iletişimin farklı bileşenlerden oluştuğunu söylemek mümkündür. Bu çalışmada kültürlerarası iletişim yeterliliği Chen ve Starosta'nın (1996, 353-383) açıkladığı üç bileşen 'farkındalık, duyarlılık ve beceriklilik' üzerinden ele alınacak; buna karşın aynı alandaki farklı kaynaklara da göndermeler yapılacaktır.

**Farkındalık:** Kültürlerarası çalışmalarda temel alınan kavramlardan biri bireyin önce kendi sonra da başkalarının kültürel özelliklerinin farkına varmasıdır. Başka bir

ifadeyle bireyler hem kendi davranışlarını hem de iletişime geçtikleri farklı kültürden bireylerin davranışlarını, iletişim sürecinde ve bağlamında tahmin edip açıklayabilmelidir (Kartarı, 2006, 231). Chen ve Starosta (1996, 353-381) da bunu öz-farkındalık ve kültürlerarası farkındalık olarak açıklamaktadır. Buna göre kendini gözleyip tanıyan özfarkındalığı yüksek bir birey, kültürlerarası iletişime katılan diğer bireylere kendini ifade etmede duyarlı davranır ve bunu yaparken davranışsal mesajları nasıl kullanacağını bilir (Kartarı, 2006, 243). İşte söz konusu bu farkındalığı yaratmak için de, bireyin önce kendine ait kültürün farkına varması sağlanır, daha sonra farklı bireylerin farklı kültürlerinin meşruluğu öğretilir (Chlopek, 2008, 12-15).

**Duyarlılık:** Kültürlerarası duyarlılık kavramı literatürde yerini çoğunlukla Bennett'in (1998, 26) geliştirdiği 'Kültürlerarası Duyarlılık Modeli'nde bulur. Bennett'in (1998, 26) modelini açıklamadan önce, bu tez çalışmasının da temelini oluşturan 'kültürlerarası duyarlılık' kavramının ne olduğuna bakmak gerekir. Chen ve Starosta'in (1996, 353-383) bu kavramı "bir bireyin kültürlerarası iletişimde doğru ve etkili davranışları destekler nitelikte, kültürel farklılıkları anlayıp takdir etmeye yönelik olumlu hisler geliştirme yetisi" olarak açıkladığı görülür. Başka bir ifadeyle, kültürlerarası duyarlılık, bireylerin farklı kültürlerle karşı olumlu tutum geliştirebilme becerisidir (Fritz, Löllenberg, Chen, 2000,2).

Önce Bennett (1998, 26-30) daha sonra Bennett ve Bennett (2001, 15-24) söz konusu bu beceriyi, gelişimsel bir model olarak ele almıştır. Bu model, altı aşamadan oluşan bir skala özelliği gösterir. Bir uçta etnik merkezci diğer uçta ise kültürlerarası duyarlılık aşamalarının olduğu bu model Şekil 4'de verilmiştir.



**Şekil 4: Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli**

Milton J. Bennett, Intercultural Communication: A Current Perspective, **Basic Concepts of Intercultural Communication** (ABD: Intercultural Press, 1998), 26'dan uyarlanmıştır.

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere, Bennett'in (1998, 26-30) modeli 'etnikmerkezci' ve 'etnikgörece' olmak üzere iki evreden oluşmakta ve her bir evre kendi içinde üç aşamayı içermektedir. Bu aşamalar, Bennett ve Bennett (2001, 15-24) tarafından aşağıda özetlendiği şekilde açıklanmıştır.

Etnikmerkezci evrenin ilk aşaması 'reddetme' aşamasıdır. Bu aşamada bireyler istedikleri için ya da koşullar gereği, diğer kültürlerden uzak yaşarlar. Kültür farklılıklarını anlayamaz ve farklı kültürleri basit kategorilerle açıklar. Gerçek kültürel farklılıklarla karşılaştıklarında ise hissettikleri tehdit doğrultusunda soykırım eğilimi gösterebilirler. Bunun temelinde de insanları "insan olmayan" (dehumanization) kategorisine sokmaları vardır.

Etnikmerkezci evresinin ikinci aşaması olan savunma aşaması, bireylerin kültürel farklılıkları fark etmesine karşın, zihinlerinde 'biz' ve 'onlar' şeklinde oluşturdukları kutuplaşmanın, bireylerin kendilerini olumlu, başkalarını ise olumsuz ifadeler ve bakış açısıyla ele almalarına sebep olduğu aşamadır. Bu süreçte bireye dönük şiddet eğilimi artmakta, soykırım eğilimi ise azalmaktadır.

Etnikmerkezci evrenin son aşaması da 'küçümseme'dir. Bu aşamada bireyler kendi dünya görüşleri üzerinden kültür kavramını yorumlar ve başka kültürlerle ait özelliklerden görece yüzeysel farklılıkları tanıyıp kabullenir. Kendi kültür değerleri onlara göre evrenseldir.

Etnikgörece evresinin ilk aşaması 'kabul'dür. Bireylerin kendi kültürel değerlerinin tek ve vazgeçilmez olmadığını, başka kültürlerle ilgili değerleri keşfedip bunlardan zevk aldığı dönemdir. Bu aşama farklı kültür özelliklerinin onaylanmasa dahi saygı duyulduğu aşamadır.

'Uyum' aşaması, etnikgörece evresinin ikinci aşamasıdır. Kültürel empati olarak da ele alınan bu aşama, bireyin farklı kültürlerle etkileşiminde bu kültürlerle adapte olabileceği aşamadır. Birey bu aşamada farklı değerlere uyum sağlayabilmektedir. İleri aşaması iki kültürlülük ya da çokkültürlülüktür.

Etnikgörece evresinin son aşaması olan 'bütünleşme', bireyin davranışları farklı kültürel bakış açılarıyla değerlendirebildiği aşamadır. Bu aşamada bireyler kendi tecrübeleriyle oluşturdukları değerleri ölçüt alır ve kendi etik bakış açılarını oluştururlar.



Kısaca, Bennett'in (1998, 26) Kültürlerarası Duyarlılık Gelişimsel Modeli, etnik merkezci ve etnikgörece olmak üzere iki evreden ve her bir evreyi oluşturan üçer aşamanın olduğu toplam altı aşamadan oluşur. Etnikmerkezci evre bireyin farklı kültürleri yok saydığı ya da yüzeysel özellikleriyle tanıdığı ve farklılıkları tehdit olarak algılayıp şiddete hatta soykırıma eğilim gösterdiği evredir. Etnikgörece evresi ise bireylerin farklılıkları tanımakla kalmayıp, bunlardan zevk alabildiği ve hatta kişisel olarak farklı kültürlere uyum sağlayabildiği evredir. En nihayetinde de birey bu evrede, kesin değer yargıları yerine kişisel etiğini oluşturur.

Özetle kültürel farklılıklara ve farklı kültürlerden insanların bakış açılarına karşı duyarlı olmak (Bhawik, Brislin, 1992, 414) anlamına gelen kültürlerarası duyarlılık, kültürlerarası iletişimin temel kuralı olup, başarılabilmesi için bireylerin belli bir duyarlılığa sahip olmasını gerektirir (Ügeöz, 2003, 88). İşte bireylerin bu özellikleri taşımaması durumunun hem sebebi hem de sonucu olan etnikmerkezcilik de, başlı başına ele alınması gereken bir kavramdır.

**Beceriklilik:** Kültürlerarası beceriklilik, yeni bir kültürel çevrede bireyin bu kültürden insanları rahatsız etmeden ya da gücendirmeden ne yapması gerektiğini ya da ne yapmaması gerektiğini bilmesi ve bu durumda etkili bir davranışta bulunabilmesi yeteneğidir (Chen, Starosta, 1996, 352). Başka bir ifadeyle kültürlerarası beceriklilik, kültürlerarası etkileşimde iş yapabilme ve iletişim kurabilme becerisidir (Chen, Starosta, 1996,367). Chen ve Starosta (1996,362), kültürlerarası becerikliliğin davranışsal boyutta bir kavram olduğunu vurgular.

Kültürlerarası beceriklilik, özellikle bireylerin davranışlarının doğrudan iletişimi etkilediği her ortamda önem arz eder. Örneğin Burton (2009, 231), pazarlama alanında bu özelliğe sahip yöneticilerin daha başarılı olabildiklerinden söz eder. Dooly (2008,54) de yabancı dil öğreniminde kültürlerarası iletişim becerisinin önemli olduğunu vurgular. Jandt (1995, 53-54) de bu tip becerilerin hem iş dünyasında, hem de diplomasideki etkisine ilişkin olarak Amerika Birleşik Devletleri ordusunun konuya çok önem verdiğini anlatır.

Özetle, kültürlerarası iletişimin bileşenlerinden olan beceriklilik doğrudan davranışlarla ilgili olup, farklı kültür ortamlarında davranışlarla doğru mesajı verebilmeyi içerir.

### 1.3.3.2. Kùltùrlerarası İletişim Yetersizliği

Bu aşamaya kadar sözü edilen, bireyin kùltùrlerarası iletişime bilişsel (farkındalık), duyuşsal (duyarlılık) ve davranışsal (beceriklilik) olarak hazır ve istekli olma durumu kùltùrlerarası iletişim yeterliliğini sağlamaktadır. Buna karşın bireyin taşıdığı bazı özellikler de kùltùrlerarası iletişimin sağlıklı yürütülmesine engel olur. Bu çalışmada, bu iletişim engelleri ‘kùltùrlerarası iletişim yetersizliği’ olarak ele alınmaktadır. İletişim yetersizliğine neden olan temel kavram psikokùltürel etmenlerdir.

Her birey, yaşadığı toplum içinde edindiği kùltürel normları taşır. Bu normlar bireyin psikolojisi dâhil olmak üzere tüm yaşamını etkiler (Han, 2007, 2). Bu çalışmada da Han tarafından ‘psikokùltür’ şeklinde ifade edilen bu etmenler, bireyin duyu ve düşüncelerine etki etmesinin yanı sıra, farklı kùltürlere ait insanlar arasındaki iletişim sorunlarının oluşmasına da neden olur.

Kim ve Gudykunst (1992, 110) kùltùrlerarası iletişim yetersizliğine neden olan psikokùltürel etmenlerin kalıp düşünceler (stereotypes), önyargılar, belirsizlik hissi, kaygılar ve etnikmerkezcilik olduğunu açıklar. Bu kavramlardan etnikmerkezcilik bir sonraki bölümde başlı başına ele alınacaktır. Kalıp düşünceler ise belli bir grup insan hakkındaki basitleştirilmiş, kalıplaşmış inanışlardır (Aguilar, 2006, 16. Başka bir ifadeyle kalıp düşünceler, çoğunlukla yanlış olan imajlara dayanarak belli bir grubun tüm bireyleri hakkında yapılan genellemeler ya da varsayımlardır (Conflict Research Consortium, [13.07.2011]) . Kalıp düşüncelerin iletişimi bozan bir kavram olmasının nedeni, iletişimde bulunacak bireylerin taşıdığı önyargılarla ilintilidir. Bireyler, kendilerinin başkalarınca nasıl görüldüğünden endişelenir, başkalarının görünüşünden etkilenir, başkalarının önyargılarının hedefi olma endişesini taşır ya da kendisi bu önyargıları taşır (Breslin, 1991, 249). Yaratılan kalıp düşüncelerin toplumların savaşa girmesine dahi neden olduğunu anlatan Wahrhaftig (1991, 33-34), Amerika Birleşik Devletleri’nin Saddam Hüseyin için kamuoyunda yarattığı ‘uzlaşılamaz, mantıksız, zalim’ kalıp düşüncesi nedeniyle, 1991’deki körfez krizinin çözümlüne dönük tartışmaların bile yapılamadığını vurgular (Carpenter, Kennedy, 1988, 258-277).

Kùltùrlerarası iletişim yetersizliğine neden olan psikokùltürel etmenlerden biri de önyargılardır. Önyargılar, ilgisiz düşünceler, yetersiz bilgi ve yanlış kalıp düşüncelere dayalı, çoğunlukla sakıncalı olan fikir ya da yargılardır

(Albertahumanrights, 2007, [17.07.2011]). Kalıp düşünceler olumlu, olumsuz ya da nötr olabilirken, önyargılar her zaman olumsuz olan tavırlar ya da hislerdir. “Yahudilerden nefret ederim”, “Homoseksüeller beni tiksindirir” ifadeleri önyargıya örnektir (Steele, Choi, Ambady, 2003, 78). Nitekim Allport (1954, 9) “Bireyin yeni bilgilerle değişmeyen, önceden oluşturduğu değerlendirmeler” şeklinde ifade ettiği önyargıların, yeni bilgiye direnç içerdiğini söyler. Ehrlich (1973, 4) de 1950 ile 1966 yılları arasındaki yayınları tarayarak incelediği önyargı kavramının neredeyse tüm tanımlarında, “insanlara, belli bir gruba ait olmalarından dolayı olumsuz tavırlar geliştirme” ifadesine rastlamıştır.

Kültürlerarası iletişim yetersizliğine neden olan diğer kavramlarsa belirsizlik ve kaygıdır. Belirsizlik, bireyin kendisinin ve karşısındakinin nasıl davranması gerektiğini tahmin edememesidir. Kaygı ise belirsizliğin duyuşsal boyutudur ve belirsizlik karşısında bireyin duyduğu gerginlik ve endişedir (Gudykunst, 2005, 289). Bireyler kültürlerarası iletişim sürecinde, yabancı oldukları ortamda, etkileşimde bulunurken kendilerinden ne beklendiğini bilmedikleri zaman belirsizlik ve kaygı duyarlar (Reed, 2004, 3). Bireyin karşısındakinin davranışını tahmin edememesi belirsizliğe neden olurken, kaygı, doğabilecek olumsuz sonuçlarla ilgili duyguları içerir. Genel olarak, iletişime katılan bireyler kendileri için yabancı olan kişileri tanıdıkça, belirsizlik ve kaygı azalmakta, buna karşın belirsizlik ve kaygı zaman içinde karşıdaki kişinin beklenmedik bir davranışı sonucunda artabilmektedir (Kartarı, 2003, 211).

Kültürlerarası iletişim yetersizliğine neden olan bir diğer kavram da etnikmerkezciliktir. Bu araştırmanın iki değişkeninden biri olarak ele alındığından ve ayrıntılı olarak irdelenmesi gerektiğinden etnikmerkezcilik kavramı aşağıda ayrı bir başlıkta sunulmuştur.

#### **1.4. Etnikmerkezcilik**

Etnikmerkezcilik ırkçılık, zenofobi, önyargı, zihinsel kapalılık ve daha genel olarak da otoriter kişilik yapısının diğer göstergeleriyle doğrudan ilişkilidir. Bu özelliğiyle de sosyal ve politik davranışlarla ilgili araştırmalarda geniş yer tutar (Hooghe, 2008, 1). Etnikmerkezciliğin kültürlerarası iletişim becerisine bir engel oluşturmasına karşın, bireyin kültürel kimliğinin ve vatanseverlik duygularının oluşmasına öncü

olması bakımından olumlu sonuçlar taşıdığı da söylenir (Neuliep, McCroskey, 1997, 398). Hooghe'un (1989, 151) ifadesiyle, etnikmerkezcilik kavramıyla ilgili olarak, 'bireyin öz-olumlamasını ve tam gelişimini sağlayan, bir gruba ait olma duygusu' ile 'bireyin, başkalarına saldırgan davranışlar sergilemesine neden olan abartılı, mistik ulusal kimlik düşüncesi'ni ayıran çizgi çok ince olsa da bu ayırımı yapmak gerekir. Tam da bu nedenle, vatanseverlik ve ırkçılık ayırımını yapabilmek için etnikmerkezciliğin ne olduğunu ve neden oluştuğunu ele almak gerekir.

Etnikmerkezcilik terimi ilk kez Amerikalı sosyolog William Graham Sumner (1906, 13) tarafından 'bireyin kendi kültürünü merkez olarak görüp, diğer kültürleri ya da dini gelenekleri daha önemsiz bir role indirgediği' bakış açısını anlatan bir terim olarak kullanılmıştır. Başka bir ifadeyle etnikmerkezcilik, bireyin kendi sosyokültürel grubunu ve değerlerini merkezi bir konuma koymasudur (Preiswork, Perrot, 1978, 14). Bu anlamda etnikmerkezcilik, 'biz ve diğerleri' bakış açısını taşımak, kendi kültürünü 'biz' bakışıyla ele alıp 'diğerleri'ni küçük görmesidir (Carignan, Sanders, Poundavood, 2005, 4). Bu tanımlamaların bireyin kendi kültürünü merkeze koyması anlamında ortaklaştığını söylemek mümkündür. Buna karşın, sonuçları itibariyle ele alınışına göre de literatürde farklı tanımlar görülür. Kimi tanımlarda etnikmerkezcilik, gruplararasılık bağlamında, bireyin kendi grubunun her şeyin merkezinde olduğunu ve diğerlerinin onunla ilgili ya da ona bağlı olduğunu düşünmek şeklinde ifade edilir (Sumner, 1906, 13). Kimi zamansa etnikmerkezcilik, kendini merkezde görme durumunun, diğer tüm gruplara genel bir antipati duyulmasına neden olması şeklinde ele alınır (Berry, Kalın, 1995, 303). Hatta bu durum, kültürel çeşitliliği kabullenememe, başka gruplara karşı genel bir hoşgörüsüzlük ve diğer çoğu gruba karşı kendi grubunu tercih etme şeklinde de açıklanır (Berry, Kalın, 1995, 303). Yani bireydeki benmerkezcilik, toplumlarda etnikmerkezciliktir (Hosftede, 1991, 211). Kısaca tanımların, etnikmerkezciliğin ne olduğunu ele alışları bakımından ayrıştığını söylemek mümkündür. Nitekim Dong, Day ve Collaco (2008, 29-30) da etnikmerkezciliğin hem olumlu hem de olumsuz sonuçları olan bir kavram olarak tanımlandığını açıklar. Tanımlarda farklı sonuçların ifade edilmesinin sebebini anlayabilmek için de, etnikmerkezciliğin oluşum nedenlerini ele almak gerekir. Çünkü etnikmerkezciliğin kaynakları aynı zamanda sonuçlarını belirler. Örneğin etnikmerkezciliğin olumlu yönlerinin de olduğunu anlatan Neulizp ve Mc Croskey, (1997, 389), bireyin içinde bulunduğu grup (ulusal,

etnik, dini, bölgesel, vb.) gerçek bir saldırıya maruzken ya da saldırı tehdidi altındayken, etnikmerkezciliğin çok kıymetli bir işleve dönüşebildiğini anlatır. Bu anlamda etnikmerkezcilik, Hooghe'un (2008, 2) ifadesiyle sosyal kimlik yaklaşımına göre, bireyin güçlü grup kimliğinin bir sonucudur ki, bu da doğrudan başka gruptan olan bireylere karşı olumsuz hisler ve kalıp düşünceler oluşmasına neden olabilir.

Eğitimde etnikmerkezcilik kavramını, milliyetçiliğin 19. yüzyıldaki canlanması, evrensel barış ve kardeşlik fikrinin etkisini yitirmesi, sosyalist değerler sisteminin beklentileri karşılayamaması ve kapitalizmin milletler üstü düzeninin gerçek bir alternatif olamaması ile açıklayan Szabolcsi (1989, 151), modernizasyonun yeni çelişkilerine bir protesto şeklinde ortaya çıkan ulusal kimlik anlayışının yapıcı ve yıkıcı sonuçlarının iyi ayırt edilmesi gerektiğini vurgular. Nitekim bir tarafta gerekli ve açıklanabilir ulusal kimlik kavramı diğer yanda da abartılı gururlanma, kibir ve kendini beğenmişlik vardır. Bu nedenle etnikmerkezcilik, Neuliep ve McCroskey'e (1997, 389) göre, olumsuz anlam içeren bir sözcük değil, betimleyici bir kavram olarak ele alınmalıdır.

Bu kavramın ortaya çıkışı ise psikolojik ve sosyolojik nedenlerle açıklanabilir. Hooghe (2008,2-3), etnikmerkezciliğin nedenlerini ele alırken bazı bireylerin kişilik yapıları gereği, net bir biçimde güçlü bir grup bireyleriyle gerçek yaşam bağlantıları kuramamaları sonucu o bireyler hakkında kalıp düşünceler geliştirdiklerini açıklar. Buna karşın, etnikmerkezcilik, toplumdaki gruplar arasında kıt kaynaklar için oluşan sorunların ya da sorun algısının tetiklediği bir kavram olarak da açıklanır (Hooghe, 2008,3). Benzer bir biçimde, Le Vine ve Campbell, (1972, 7) da toplumlardaki tehdit algılarının sebep olduğu içe kapanma durumunun etnikmerkezcilik özellikleri görülmesine neden olduğunu söyler. Tarihsel metinler üzerinden etnikmerkezciliğin nedenlerini ortaya koyan Rösen (2004, 66) ise üç temel yaklaşımla etnikmerkezciliği açıklar: a) Olumlu-olumsuz değerlerin asimetric dağıtım: Bireyin zihninde kendi grubu ve 'ötekiler'inki arasında dağıttığı değerlerde kendi grubu için olumlu, ötekiler içinse olumsuz değerler atfetmesi b) Erekbilimsel devamlılık: Geçmiş erekbilimsel bir bakış açısıyla ele almak c) Tekmerkezci uzamsal organizasyon: Bireyin kendi toplumunun dünyanın merkezinde yaşadığına, diğer toplumlarsa bu toplumdan uzamsal anlamda uzakta olmasının sonucunda olumsuz imgelerle anılması.

Başka bir ifadeyle etnikmerkezcilik, literatürde psikolojik mekanizmaların sonucu olarak da, öğrenilmiş olumsuz kalıp düşüncelerin sebep olduğu sosyolojik bir durum

olarak da ele alınır. Bu anlamda etnikmerkezciliğin nedenlerini açıklayan çeşitli kuramlar vardır. Bu kuramlar Genetik Benzerlik Kuramı (Genetic Similarity Theory), Sosyal Kimlik (Social Identity), bireyselcilik-ortaklaşıcılık (Individualism-Collectivism), kuramlarıdır (Mac Donald, 2006, 14).

Rushton'un (1989, 503-559) genetik benzerlik kuramına göre, arkadaşlık, evlilik ve diğer ortaklık türleri için bireylerin seçtiği ortaklar (kişiler) kendilerine genetik-biyolojik olarak en yakın bireylerdir. Başka bir ifadeyle, insanlar birlikte herhangi bir ortaklık yapacakları kişilerin içinden, kendilerine genetik (ırk) anlamında en çok benzeyeni tercih ederler. Sosyal kimlik mekanizmalarını açıklayan ilk çalışma William Graham Sumner'in 1906'da ortaya koyduğu çalışmadır (Mac Donald, 2006, 33). Sumner'in (1906, 13-14) psikolojik araştırması, bireylerin kendilerini bir grupla birlikte tanımlama ihtiyacı duyduğunu (kimliklendirdiğini) ve kendi grubun özelliklerini abartılı biçimde olumlu, başka gruplarınkini ise abartılı bir biçimde olumsuz kalıp düşüncelerle açıkladığını anlatır. MacDonald'a (2006,33) göre bu sosyal kimlik süreçleri, gruplararası rekabet için doğal seleksiyonun tasarladığı psikolojik adaptasyondur.

1980'lerde, özellikle Hofstede'nin bireyselciliği merkeze koyduğu çalışmasıyla ortaya çıkan 'bireyselcilik ve ortaklaşıcılık' (Oyserman, Coon, Kimmelmeier, 2002, 5) kavramları, farklı toplumları kültürel boyutuyla açıklar (Gudykunst, Mody, 2002, 93). Hofstede'ye (1991, 51) göre bireyselci toplumlar, kişilerarası bağların çok sıkı olmadığı ve kişilerin yalnızca kendilerine ya da çekirdek ailelerine bakmalarının gerekli görüldüğü toplumlardır. Buna karşın ortaklaşacı (collectivist) toplumlarsa, insanların sorgulanamaz bir sadakatle bağlı oldukları gruplar tarafından, hayatları boyunca korundukları toplumlardır. MacDonald'a (2006, 34) göre, bireylerin toplumlarıyla çok güçlü bağlar geliştirmemesi nedeniyle, bireyselci toplumlar, ortaklaşacı toplumlara göre daha az etnikmerkezcidir. Başka bir ifadeyle, bu kuramda bireylerin etnikmerkezcilik eğilimleri, toplumsal özellikleriyle ilintili olarak açıklanmaktadır.

Kısaca etnikmerkezcilik, ister toplumsal özelliklerle, isterse kişilik özellikleri ile açıklansın, farklı oranlarda da olsa her toplumda görülen (Axelrod, Hammond, 2003, 2) buna karşın kendisiyle başa çıkabilmek için henüz evrensel olarak kullanılabilir bir stratejinin ortaya konmamış olduğu bir kavramdır (Hooghe, 2008, 5). Farklı oranlarda da olsa her toplum ve bireyde olabildiği vurgulanan (Barger, 2008,

[17.07.2011]) bu kavramın, neden ‘başa çıkılması gereken’ bir kavram olarak görüldüğünü anlamak için de etnikmerkezciliğin sonuçlarının neler olduğunu ele almak gerekir.

Etnikmerkezciliğin sonuçları da tanımlamalar gibi, farklı bakış açılarıyla ele alınır. Örneğin, Neuliep ve Mc Croskey (1997, 389) etnikmerkezciliği betimsel bir kavram olarak ele alıp, kötüleme için kullanılan bir sözcük gibi algılanmaması gerektiğini vurgularken, Szabolcsi (1989, 151) etnikmerkezciliğin başka toplumlara karşı yıkıcı bir bakış açısına dönüşmesinin dikkatle ele alınması gerektiğini açıklar. Benzer şekilde Barger ([17.07.2011]) da, etnikmerkezciliğin bireysel, toplumsal ve toplumlararası sorunlar ortaya çıkardığını açıklar. Bu anlamda etnikmerkezcilik bireysel haliyle yanlış anlamalara, toplumsal haliyle de çatışmaya ya da savaflara neden olabilir.

Etnikmerkezciliğin iletişim sorunlarına sebep olduğunu savunan, Neuliep, Hintz ve McCroskey (2005, 41-56), etnikmerkezciliğin iletişim problemleri oluşturduğunu ortaya koyan bir araştırma yapmış ve etnikmerkezciliğin iletişimdeki olumsuz sonuçlarını açıklamıştır. Nitekim etnikmerkezciliğin iletişim sorunlarına yol açtığı, literatürde birçok çalışmada vurgulanır (Chen, Stratosta, 1998; Gudykunst, Kim, 1997; Jandt, 1995; Peng, 1974).

Etnikmerkezciliğin terör ve savafla neden olabileceğini açıklayan Kam ve Kinder (2007, 3-4) ise Amerika Birleşik Devletleri’nin 11 Eylül’den sonraki, ‘tuhaf ve gölge gibi, kim olduğu belli olmayan düşmana karşı’ verdiği savafla, etnikmerkezcilik yüzünden halkın savafla açık ve kuvvetli bir destek veren bir topluma dönüştüğünü anlatır. Benzer şekilde Sandole (2002, 4-27) de düşmanlı etnikmerkezcilik (virulent ethnocentrism) olarak tanımladığı kavramın, toplumların geçmişten günümüze kadar, zihinlerinde bitmek bilmeyen bir savafl halini taşımalarına neden olduğunu vurgular. Zira etnikmerkezciliğin sebep olduğu etnik çatışmaları ele alan birçok çalışmada etnikmerkezci düşüncenin sebebiyet verdiği savafl ve saldırganlık sonuçlarını anlatır (Barth, 1969; Levine, Campbell, 1972; Banton, 1983; Horowitz, 1985; Roosens, 1989; Posen, 1993; Hutchinson, Smith, 1996; Guibernau, Rex, 1997; Brubaker, Laitin, 1998; Chirot, Seligman, 2001; Reynal-Querol, 2002).

Yukarıda sözü edilen araştırmaların ortaya koyduğu ‘etnikmerkezcilik savafla neden olabilen bir kavramdır’ tespitiyle beraber, neredeyse evrensel olduğu (Le Vine,

Campbell, 1972, 7) da söylenen etnikmerkezcilikle nasıl başa çıkılabileceği sorusu akla gelmektedir. Kester 'e (2008) göre insanların zihinlerindeki saldırganlığa neden olan bu tip etnikmerkezci düşünceleri ortadan kaldırmak için toplum bireyelerine genç yaşlarda 'barış eğitimi' verilebilir. Kester'in 'barış eğitimi' şeklinde ele aldığı çözümün temelinde de, kültürlerarası duyarlılığı geliştirme gereksinimi vardır. Başka bir ifadeyle etnikmerkezciliğin panzehiri olarak, literatürde kültürlerarası duyarlılık kavramının öne çıktığı görülür.

### **1.5. Kültürlerarası Duyarlılık**

Kültürlerarası duyarlılık Bennett (1998, 26) tarafından, bireyin farklı kültürlerden insanlara karşı olumlu düşünce ve hislere sahip olabilmesi yeterliliği anlamında kullanılan bir kavramdır.

Literatürde, farklı kültürlerden bireyelerin sağlıklı iletişim kurabilmesi ile ilgili olarak 'kültürlerarası iletişim' (intercultural communication) kavramı kullanılmasına karşın, bu çalışmada etnikmerkezcilik kavramına karşıt olarak kültürlerarası duyarlılık kavramı kullanılmaktadır. Bunun nedeni kültürlerarası iletişim kavramının, iletişimdeki bir beceri çağrışımına, kültürlerarası duyarlılığın ise, 'duyarlılık' kelimesinin yüklediği anlam itibarıyla, yalnızca iletişim becerisi anlamında değil, psikolojik gereksinimler ve etkileşim sonuçlarını da içerecek biçimde, farklı kültürlerden insanlara karşı hassas olabilme becerisini ifade edebildiğinin düşünülmesidir. Dolayısıyla bu çalışmada kültürlerarası duyarlılığı oluşturmak için bireyelerin sahip olması gereken kültürlerarası iletişim becerileri üzerinden kültürlerarası duyarlılık kavramı ele alınmaktadır.

Öncelikle kültürlerarası iletişim kavramının ne olduğu incelendiğinde, en genel anlamıyla, 'Ortak bir kültürel yaşantı paylaşmayan bireyeler birbirlerini nasıl anlayabilir' sorusuna yanıt olarak ele alındığı görülür (Bennett, 1998, 1). Bu soruya verilen yanıtlar, farklı terminoloji içerse de, temel olarak farklı kültürlerden bireyelerin etkileşimindeki duyuşsal, davranışsal ve bilişsel boyutları da olan bir yeterlilik olarak ele alınır (Spencer-Oatay, Franklin, 2009, 79). Aşağıdaki tabloda bu kavramın farklı terminoloji kullanılarak yapılan benzer tanımları görülmektedir (Spencer-Oatay, Franklin, 2009, 52).



**Tablo 2: Kùltùrlerarası Duyarlılık Kavramının Farklı Terimlerle Açıklanması**

<b>Kullanılan Terim</b>	<b>Tanım Örneği</b>
Kùltùrlerarası Yeterlilik (Intercultural Competence)	Kùltùrlerarası duyarlılık kendini – kişinin kendinde ya da başkalarında- kùltürel durumları ve belirleyicileri algılamada, değerlendirmede, hissetmede, karşılıklı uyum oluşturmak amacıyla harekete geçmede, farklılıklara hoşgörü göstermede, sinerjili işbirliği geliştirmede, etkili uyum tasarımında, tanımada, saygı duyma, değer verme ve verimli bir şekilde kullanmada, dünyayı yorumlamada ve şekillendirme gösterir. (Thomas 2003a: Franklin çevirisi)
Kùltùrlerarası Etkililik (Intercultural Effectiveness)	Cui (1989) kùltùrlerarası etkililiği, bir yabancınn etkili kùltùrlerarası iletişim becerisinin değerlendirmesi olarak tanımlamıştır. Cui, var olan bakış açılarını (kişilerarası beceriler, sosyal etkileşim, kùltürel empati, kişilik özellikleri) harmanlayarak kùltùrlerarası etkililiğe bütünleştirici bir yaklaşım önermiştir. (Cui ve Van den Berg, 1991: 228)
Kùltùrlerarası İletişim Yeterliliği (Intercultural Communication Competence)	[...] kùltürel anlamları kavrama ve belli bir ortamda iletişime geçenlerin çoklu kimliklerini tanıyan etkili iletişim davranışları gösterme becerisidir. Bu tanımlama yeterli beceri düzeyinde olan bireylerin yalnızca insanlarla ve çevreyle nasıl etkili ve uygun bir biçimde iletişime geçeceklerini değil, aynı zamanda iletişime geçtikleri kişilerin çok düzeyli kùltürel kimliklerine saygı ve onay göstererek kendi iletişim hedeflerine de nasıl ulaşabileceğini bildiklerini vurgular. (Chen ve Starosta 1996: 358-9) [...] bireyin kùltùrlerarası iletişim en temel zorluklarıyla (yani kùltürel farklılıklar ve yabancılıklar, grup içi pozisyonlar ve stress durumlarıyla) başa çıkabilmesi için gerekli tüm içsel becerileri olarak tanımlanır. [...kùltùrlerarası iletişim yeterliliği] belirli bir kùltürle uğraşmada kullanılan iletişim becerisi olarak değil, bireyin tüm kùltùrlerarası iletişim bağlamlarındaki içsel sisteminin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal uyumu olarak açıklanır. (Kim ve Korzenny 1991:259)
Transkùltürel İletişim Yeterliliği (Transcultural Communication Competence)	Transkùltürel İletişim Yeterliliği (Transcultural Communication Competence: TCC) öğrenmiş olduğumuz kùltùrlerarası bilgiyi akılcı ve duyarlı bir biçimde kullanabilmemizi sağlayan birleştirici bir kuram-pratik yaklaşımıdır. Özel olarak da, kùltùrlerarası bilgiyle yeterlilik pratiğini birleştiren bir dönüşüm sürecidir. [...] Kùltüre has bilgi ve

	etnisitiye has bilgi, TCC yaklaşımıyla birleşerek bireylerin kültürel sınırları esnek ve uyumlu bir biçimde geçmesini sağlayan iletişim becerileri zenginliği ortaya çıkarır. (Ting-Toomey 1999: 261)
Kültürlerarası Hareket Yeterliliği (Intercultural Action Competence)	[...] kültürlerarası yeterliliğin fark edilebilecek derecede tek taraflı kişilik odaklı ve durum odaklı kavramların karşılaştırılmasından, kültürlerarası hareket yeterliliğinin, bireyin ile durumun etkileşiminin sonucu olarak görüldüğü etkileşimci bir kültürlerarası yeterlilik kavramı ortaya koymak mümkündür. (Thomas 2003a: Frenklin çevirisi)

Spencer-Oatay, Franklin, **Intercultural Interaction: A multidisciplinary Approach to Intercultural Communication Perspective**, (New York: Palgrave, 2009), 52'den uyarlanmıştır.

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere, kültürlerarası iletişim yeterliliğini temel olarak, farklı kültürlerden insanlarla kurulan etkileşimde, bireylerin algı, değerlendirme, his ve hareketlerini içeren, kişilerarası beceriler, sosyal etkileşim, kültürel empati ve kişilik özellikleriyle de belirlenen, farklı kültürel ortamlarda iletişim yürütme ve iletişimdeki sorunlarla başa çıkabilmeyi de içeren, kişilere farklı kültür ortamlarında esneklik ve uyum sağlayan yeterlilik türü olarak tanımlamak mümkündür. Nitekim bu çalışmada kültürlerarası duyarlılık kavramı, bu tanımın içerdiği anlam doğrultusunda ele alınmaktadır.

Her ne kadar, evrensel olarak etnikmerkezciliğe karşı bir strateji net olarak ortaya konamamışsa da, tüm dünyada farklı devletlerin çeşitli komisyonları ve eğitim sistemleri etnikmerkezciliği azaltmak için sosyal ve yasal bazı stratejiler geliştirmeye çalışmaktadır (Hooghe, 2008, 5). Bu anlamda etnikmerkezciliğe karşı eğitimle hedeflenen değişiklikleri sağlamak için, nasıl bir yaklaşım, ne tür hedefler, yöntemler ve öğretim ortamları hazırlanması gerektiği sorusu akla gelmektedir. Bu anlamda eğitimde kültürlerarası yaklaşımın ne olduğu ve nasıl bir pratikle ele alınabileceğini irdelemek gerekir.

## 1.6. Eğitimde Kültürlerarası Yaklaşım

Formal eğitim sistemleri, bireyin sosyalleşmesinde ve ulusal kimliğinin oluşturulmasına katkıda bulunmada önemli bir rol oynadığından, eğitimcilerin öğrencilerinin kültürel kimliklerinin gelişimine dikkat etmesi gerekir (Alfred, Byram, Flemin, 2003, 3). Bu anlamda çokkültürlü eğitim ya da kültürlerarası eğitim şeklinde

ifade edilen yaklaşımda, farklı değerlerin, yaşam tarzlarının ve sembolik sunumların tanınması anlamına gelen öğretim yaklaşımı (Carignan, Sander, Pourdavood, 2005, 4) uygulanarak bu gereklilik karşılanabilir. Nitekim kültürlerarası eğitim, insan yaşamının tüm alanlarındaki çeşitliliğini olağan olarak gören, buna saygı duyan ve yücelten eğitimidir. Bu eğitim, eşitliği ve insan haklarını savunur, haksız ayrımlara meydan okur ve eşitliğin inşa edildiği değerleri yüceltir (NCCA, 2004, 3). Bireyin yalnızca kişisel tecrübeleriyle elde edemeyeceği içsel aktarımları, analizler ve eylemleri de içeren kültürlerarasılık için eğitim ve eğiticilerin rolü kaçınılmazdır. Bu nedenle de kültürlerarası eğitim, tek başına öğretilecek bir ders, ders planı hazırlama ya da programa eklenecek ekstra projelerden ibaret değildir. Kültürlerarası eğitim, eğitim ve öğretimi yalnızca dilsel, kültürel, etnik ya da somatik değil, örneğin cinsiyet, ekonomik farklılıklar ya da sosyo-politik durumlar gibi her tür farklılığı gözeten bir anlayışla ele almaktır (Grant, Portera, 2011, 21). UNESCO için hazırlanan kültürlerarası eğitim raporunda, 21. yüzyıl için Eğitim Komisyonu'ndan Delors (1996, 20-21), 21.yüzyılın kültürlerarası eğitiminin dayandığı dört temel unsuru aşağıda verilen şekilde açıklamıştır.

**(1) Bilmeyi öğrenmek:** Bilimsel gelişmeler ve yeni ekonomik-sosyal etkinlik türlerinin getirdiği hızlı değişim karşısında hayat boyu öğrenme kavramıyla bireyin yaşamı boyunca öğrenmeyi bilmesidir. **(2) Yapmayı Öğrenmek:** Herhangi bir işte çalışmayı öğrenmek dışında, bireylerin farklı, çoğunlukla da öngörülemeyen durumlarla başa çıkabilmesini ve grupla çalışabilmesini sağlayan bir eğitim gereklidir. Bu gereklilik de öğrencilerin bir yandan eğitimlerine devam ederken, diğer bir yandan iş tecrübesi edinmeleri veya toplumsal hizmetlerde görev almasıyla yerine getirilebilir. **(3) Birlikte yaşamayı öğrenmek:** Bireylerin, başka kimselerin tarihini, geleneklerini ve ruhani değerlerini anlayabilme becerisini geliştirebilmesi ve bu temelde, yeni bir ruh yaratması gerekir. Bu şekilde, gitgide büyüyen birbirimize bağlı olma zorunluluğunu ve geleceğin risklerine ve zorluklarına karşı, ortak bir çözümlene yapabilme gereğini fark etmek, insanların ortak projeler üreterek, kaçınılmaz sorunları akılcı ve barışçı bir şekilde çözmelerini sağlar. **(4) 'Olmayı' öğrenmek:** Bireyin daha fazla özyönetim, değerlendirme ve kişisel sorumluluk sahibi olabileceği şekilde kişiliğinin gelişmesini sağlamak için, eğitimin, bireydeki kültürel potansiyeli değerlendirebilmesi gerekir. Bu şekilde bireylerin bir kimlik anlayışına ve özbilince sahip, potansiyelleri yüksek bireyler olması sağlanır.

Yukarıda ifade edilen kültürlerarası eğitim özellikleri dikkate alındığında, bu eğitimin öğretim programına basit eklemeler yapılarak başarılı olamayacağı durumu ortaya çıkar. Bu nedenle kültürlerarası eğitim için, öğrenme ortamının bir bütün olarak görülmesi ve eğitim süreçlerinin tüm boyutlarının (okul yaşamı, öğretmen eğitimi, öğretim programı, öğretim dilleri, öğretim yöntemleri, öğrenci etkileşimleri, öğrenme materyalleri, vb.) ele alınması gerekir (UNESCO, 2006, 31).

Bu derece geniş kapsamlı bir uğraşı gerektiren kültürlerarası eğitimin önemi, günümüz toplumlarında demografik ve kültürel çeşitliliğin, halkların ve bireylerin daha fazla hareketliliğine (göçlere) bağlı olarak hızla artmasıdır. Bununla birlikte etnikmerkezcilik, ırkçılık ve yabancı düşmanlığının, birçok toplumun yaşamına ve huzuruna, ayrıca insanoğlunun değerine ve saygınlığına tehdit oluşturması da kültürlerarası eğitimin önemini ortaya koymaktadır. Nitekim Birleşmiş Milletler, UNESCO ve Avrupa Konseyi bu tehditlere karşı tedbirler alınmasının bir zorunluluk olduğunu defaten ifade etmiştir ki, bu da kültürlerarası eğitime önem vermenin zorunluluğunu ortaya koyar (Boven, 1993, 2).

**Kültürlerarası Eğitim Uygulamaları:** Her ne kadar, kültürlerarası eğitim, bir eğitim sistemi meselesi olsa da, bu sistemin önemli bir kısmını da eğitim ortamlarındaki uygulamalar oluşturur. Farklı derslerde ve konu alanlarında kültürlerarası eğitimde ne tür uygulamalar olduğunu incelemek, kültürlerarası eğitim pratiğinin ne şekilde yapılabileceğine dair ipuçları verir. Bu çalışma yabancı dil eğitimi ve sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı uygulamalarını kapsadığı için aşağıda bu kapsamda kültürlerarası eğitim kavramı ele alınmaktadır.

Kültürlerarası yaklaşım, herhangi bir konu alanına, kültürlerarasılık ya da çokkültürlülük çerçevesinden bakmayı dolayısıyla kültür farklılıklarına hassasiyet gösterilmesini gerektirir. Eğitimde kültürlerarası yaklaşım ise kültürlerarası bilgi ve becerileri merkeze alıp onları programın bir bölümü haline getirmeyi gerektirir. Bu anlamda eğitimde kültürlerarası yaklaşım, etnografik stratejileri kullanmayı ve kültürlerarası bilgiyi öğretip test etmeyi gerektirir (Corbett, 2003, 30).

Eğitimde kültürlerarası yaklaşımın amacı, öğrencilere kültürleri öğretmek ya da farklı kültürlerden insanlarla iletişim için uygulayabilecekleri 'bunları yap- bunları yapma' listesini sunmak değildir. Aksine öğrencilerin farklı kültürlere ilgi ve saygı duymalarını sağlamaktır (Fries, 2008, 2). Dolayısıyla kültürlerarası yaklaşımı farklı

derslerde kullanırken, o dersin programına, içeriğine ve uygulamalarına kültürlerarasılığı entegre etmeden salt kültür öğretimiyle uygulamak mümkün değildir. Bu bilgiden hareketle, kültürlerarası yaklaşımın İngilizce öğretiminde ve sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamında ne şekilde ele alınması gerektiğini irdelemek gerekir.

**Yabancı Dil Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım:** Eğitimde kültürlerarası yaklaşım, öğrencileri dünyanın herhangi bir yerinde karşılaşabilecekleri farklı kültürlerle hazırlama ihtiyacı olarak ifade edilir (Nursey-Bray, Haugstetter, 2011, 168). Söz konusu alan yabancı dil öğretimi olduğunda da bu alana ait farklı nedenler ortaya çıkar.

Yabancı dil öğretiminde kültürlerarası yaklaşımın gerekliliğini açıklayan ilk neden, öğretilen yabancı dilin, o dilin ait olduğu kültürle birlikte öğretilmesi durumudur. Gerekli kültürel içerikten yoksun bir iletişim, komik olaylara, hatta yanlış anlaşılmalara ve iletişim problemlerine neden olabilir. Bir dili bilmek, o dilin ait olduğu kültürle ilgili bilgi sahibi olmayı gerektirir (Chlopek, 2008, 10). Nitekim Moran (2001, 3-8), dil ve kültür öğretiminin birlikteliğinin gereğini açıklarken, bu yolla, öğrencilerin ‘diğer kişilerin’ insaniyetine dair bir anlayış geliştirdiklerini açıklar. Ayrıca kültür öğretimi yoluyla gerçek yaşama dair bir dil öğretiminin gerçekleştirmenin, dil ile birlikte kültür öğretiminden geçtiğini söyler. Benzer şekilde Seelye (1974, 21-22), öğrencilerin öğrendiği dildeki bireylerin kültürünü ya da dünya görüşünü anlamadan dili anlayamayacaklarını vurgular. Öğrendiği dili anlamlandırabilmek için, öğrencinin o dilin ait olduğu kültürel çerçeveye dair bilgi sahibi olması gerektiğini vurgulayan Pfister ve Poser (1987, 3-20) da öğrenme esnasında kültürel bilgi eksikliğinden kaynaklanan dili anlama sorunları ortaya çıkabileceğini açıklar. Nitekim dil öğreniminde kültür, arka planda sürekli olarak vardır (Kramsch, 1993, 1).

Yabancı dil öğretiminde kültürlerarası yaklaşımının gerekliliğini açıklayan ikinci neden ise, yabancı dil olarak İngilizce öğretiminden yola çıkarak, dünyanın herhangi bir yerinde öğretilen uluslararası dilin, yalnızca o dili konuşanlarla iletişime geçmek için değil, tüm dünyada kabul gören bir iletişim aracı olarak kullanılıyor olmasıdır. Diğer bir ifadeyle, İngilizce öğrenen birçok kimse, yalnızca İngilizlerle ya da Amerikalılarla geçeceği iletişim için değil, örneğin bilim, teknoloji, iş dünyası, sanat eğlence ve turizm gibi birçok farklı alanda, tüm dünyada kullanıldığı için İngilizce

öğrenmektedir (Chlopek, 2008, 11). Dolayısıyla kültürel çeşitliliği olan ortamlarda başarılı olabilmeleri için öğrenenlerin, kültürlerarası iletişim becerileri geliştirmeleri gerekir (Alptekin, 2002, 57-64). Nitekim Avrupa Konseyi'nin dil öğrenimiyle ilgili olarak ortaya koyduğu yeterlilik listesi öğrenenlerin dilbilgisi yeterliliği kadar, sosyolingüistik ve pragmatik yeterlilik ile sosyokültürel bilgi ve kültürlerarası farkındalığa sahip olmasını gerektirir (Chlopek, 2008, 11).

Genel olarak yabancı dil öğretiminde, dilin kültürel bağlamdan ayrı düşünülmemesi ve yabancı dil öğrenen bireylerin bu dile tüm dünyanın farklı yerlerinde kullanacakları bir araç olarak ihtiyaç duyması nedeniyle yabancı dil öğretiminde kültürlerarası yaklaşım diğer öğretim alanlarına kıyasla farklı bir önem arz ettiği söylenebilir.

Yukarıda ifade edilen nedenlerden dolayı, yabancı dil öğreniminde bir gerekliliğe dönüşen kültürlerarası yaklaşımın, yabancı dil öğretimine nasıl bütünleştirileceği de başlı başına bir araştırma konusudur. Dil ve kültür öğretiminin birlikte nasıl ilerleyebileceğini anlatan Byram ve Carol (1994, 41-60), dil öğretimiyle, farklı kültürlerin öğretimi bütünleştirilirken, kıyaslamalardan faydalanılabileceğini, erek kültürle ilgili doğrudan bilgilendirmeler yapılabileceğini ve öğrenenlerin doğrudan erek kültürün içinde yapacakları alan çalışmasıyla yaşayacakları tecrübelerle öğrenebileceğini anlatır. Bununla birlikte Byram ve Carol (1994, 41), bu alanda kuramsal temellerin güçlenmesi, yöntembilimin buna göre şekillenmesi gerekliliğinden ve öğretmenlerin eğitiminin de büyük önem arz ettiğinden söz eder.

Yabancı dil öğretiminde kültürlerarası yaklaşımın nasıl uygulamaya geçirileceğine dair çalışmasında Corbett (2003, 31-46) dört temel gereklilikten söz eder: 1) Öğrenenlerin etnografik becerilere sahip olması ve dil öğrenirken etnografik bir araştırma içinde gibi hissetmesi. 2) Öğrencilerin kültürlerarasılığa açık olması. 3) Dil öğretiminde en üst düzey kabul edilen 'anadil konuşuru seviyesi'nin yeniden gözden geçirilerek hedef seviyenin anadil konuşucuları gibi olmak değil, kültürlerarası iletişim becerilerini yüksek tutabilme olması. 4) Kültürlerarası bir sınıf için; görev-odaklı öğretim tasarlanması. Konuyu ilköğretim öğrencileri düzeyinde ele aldığı zaman da Byram (2008, 87) benzer biçimde, kültürlerarası dil öğretiminde bazı gerekliliklerden söz eder. Bu gereklilikler; 1) İlköğretim programlarının hedeflerinde kültürlerarası yeterliliğe yer verilmesi 2) Sistematik biçimde programın diğer

öğeleriyle ilişkilendirilmeye çalışılması 3) Doğru biçimde eğitim verilmiş öğretmenler olması 4) Uygun öğretim materyallerinin geliştirilmesi ve kullanılması.

Byram'ın (2008, 83) yabancı dil öğretiminde kültürlerarası yaklaşımda vurguladığı öğretmen yeterliliği meselesi, Sercu (2005, 160-181) tarafından da ele alınmıştır. Sercu'ya göre de yabancı dil öğretmenleri kültürlerarası yaklaşımın uygulayıcıları olarak, daha karmaşık ve zengin bir eğitimden geçirilerek hem bilişsel hem de yaşantısal öğrenmeleri sağlamalıdır. Ayrıca kendi kültürleriyle karşılaştırmalı analizler yapmalarına olanak sağlayacak biçimde yabancı bir kültürde bir tecrübe yaşamalıdır.

Tüm bu sözü edilen çalışmaların ışığında, yabancı dil öğretiminde kültürlerarası yaklaşımın bütünleşmesi için dört farklı alanla ilintili değişikliklerin ele alınması gerektiği söylenebilir: Programlarla ilgili değişiklikler, yöntem ve materyallerle ilgili değişiklikler, öğrenciyle ilgili değişiklikler ve öğretmen eğitimiyle ilgili değişiklikler.

Programlarla ilgili değişiklikler, hedeflere kültürlerarasılığın eklenmesi ve farklı program öğelerinin sistemli biçimde kültürlerarasılık doğrultusunda ortaklaştırılmasını içerir.

Yöntemle/materyalle ilgili değişiklikler üç boyutta ele alınabilir. İlki, öğretimde bir çeşit etnografi yöntemine başvurulmasıdır. İkinci boyut, kültürleri karşılaştırma, farklı kültürlerle ilgili doğrudan bilgiler verme ve yaşantı sonucu öğrenmenin sağlanacağı alan çalışmalarının düzenlenmesini içerir. Üçüncü boyut ise görev odaklı öğretimin uygulanmasıdır.

Öğrenci ile ilgili değişiklikler ise öğrencinin kültürlerarasılığa açık (duyarlı) öğrenciler olarak yabancı dil derslerine gelmelerinin sağlanmasını içerir.

Son olarak öğretmen eğitimi ile ilgili değişiklikler iki boyutludur. Bunlardan ilki öğretmen eğitiminde öğretmenin kişisel olarak kültürlerarasılık ile ilgili bilişsel, duyuşsal ve devinsel gelişimidir. İkincisi ise öğretmen eğitiminin yabancı kültürle ilintili bire bir tecrübe olanağı sağlaması ve öğretmen adaylarının ilgili kültürün analizini yapmalarını sağlamasıdır.

## 1.7. Sosyal Yapılandırmacılık

Bu tez çalışmasında, sosyal yapılandırmacı ve kültürlerarası yaklaşımın birlikte kullanılmasının temel nedeni, her iki yaklaşımın hem felsefe hem de öğretim uygulamaları bakımından örtüşmesidir. Diğer bir ifadeyle sosyal yapılandırmacı ve kültürlerarası yaklaşımın kuramda ve yöntemde ortaklaştığı alanların ortaya koyduğu öğretim yaklaşımının uygulanabilirliği bu tezde yaklaşımların birlikte kullanılma nedenidir. Bu ortaklaşma alanlarının ve sosyal yapılandırmacılığın ne olduğu bu bölümde ele alınmaktadır.

Sosyal yapılandırmacılık, Piaget'in düşünceleriyle gelişen bilişsel yapılandırmacılık ve Glaserfield'in ortaya koyduğu radikal yapılandırmacılıkla beraber yapılandırmacılığı oluşturan üç temel yaklaşımdan biri olarak, Vygotsky'nin görüşlerinden ortaya çıkmıştır.

Yapılandırmacılık, bir öğrenme kuramı olarak bireyin nasıl öğrendiğini açıklarken, bilgi kuramı olarak da bilginin doğası ile ilgilenir. Yapılandırmacılığa göre bilgi, bireyin bireysel veya sosyal olarak anlamı yapılandırması ile elde edilir ve her birey kendi bilgisini kendisi oluşturur (Hein, 1991, [04.07.2011]). Başka bir ifadeyle yapılandırmacılık üretici öğrenme, keşfederek öğrenme ve duruma bağlı öğrenme gibi teorilerin bir araya gelmesiyle oluşan, bireyin bilgiyi olduğu gibi kabul etmek yerine kendi bilgisini yeniden oluşturmasını vurgulayan bir görüştür (Özden, 2003, 54).

Sosyal yapılandırmacı yaklaşım, kültürel ve sosyal olarak düzenlenmiş etkinliklerle bilgiyi yapılandırmayı içerir (Fer, 2009b, 180). Bireyler birbirinden izole edilmiş varlıklar olarak değil topluluğun aktif birer üyesi olarak öğrenir ve bireyin ne öğrendiği (bilgiyi nasıl yapılandığı), nerede öğrendiğine, ne zaman öğrendiğine veya hangi sosyal bağlam içinde olduğuna bağlıdır (Yang, Wilson, 2006, 365). Öğrenme için sosyal ortam ve dil, önemli bir etkidir (Oldfather, West, White, Wilmarth, 1999, 10). Öğrenciler kendi başlarına anlayamadıkları içerik ve düşünceleri öğretmenlerinin ya da ileri seviyedeki akranlarının yardımıyla kavrar (Epstein, Ryan, 2002'den aktaran Pekcan, 2009, 16). Bir rehber konumunda olan öğretmen ise gerekli planlamayı yaparak uygun materyal ve etkinlikleri kullanır (Tanrıöğen, 2005, 37).



Yukarıda da ifade edildiği üzere sosyal yapılandırmacılık, Vygotsky'nin görüşleriyle ortaya çıkmıştır. Bu nedenle de Vygotsky'nin öğrenmeye dair ortaya koyduğu görüşleri ele almak, sosyal yapılandırmacılığı daha iyi anlamak bakımından önemlidir. Daha çok dil ve dilin sosyal çevre ile etkileşimi üzerine çalışan Vygotsky, üç temel kavram üzerinde durmaktadır. Bunlar içselleştirme, yakınsal gelişim alanı ve öğrenme desteği (scaffolding)'dir.

Vygotsky'e (1978, 88) göre bireyin öğrenmesi özel bir sosyal çevreyi ve çocuğun bu çevrede yetiştirilmesinin içeren sosyal bir süreci gerektirir. Bu süreçte dil ve düşünme öğrenmeyi sağlayan iki önemli unsurdur (Vygotsky, 1962, 20). Vygotsky'ye (1981, 162) göre, çocuğun kültürel gelişimindeki her işlev, ilki sosyal (interpsychological) seviyede ve ikincisi bireysel/psikolojik (intrapsychological) seviyede olmak üzere kendisini iki kere gösterir. Buna göre birey, sosyal etkinliklere katıldığında kendi zihinsel süreçlerince yönlendirilir fakat bu süreçler de sosyal etkinliklerle (yaşantılarla) şekillenir. Bireyin zihinsel işlevlerinin sosyal (interpsychological) seviyeden içsel seviyeye geçmesine içselleştirme denir (Vygotsky, 1978, 163).

Öğrenme sürecinde yetişkinler, bilgi ve rehberlikle çocukların öğrenme potansiyelini arttırır (Tudge, 1990, 157). Vygotsky (1978, 85) bu durumu "Yakınsal Gelişim Alanı" (Zone of Proximal Development) kavramı ile açıklar. Çocukta iki gelişim düzeyi olduğunu açıklayan Vygotsky (1978, 86) bunlardan ilkinin, çocuğun potansiyel gelişim düzeyi olarak adlandırır ve bu düzey çocuğun bağımsız problem çözmesiyle belirlenir. İkinci düzey ise çocuğun bir yetişkin ya da akranının yardımıyla (işbirliğiyle) problem çözmesiyle belirlenen düzeydir. İşte bu iki düzey arasındaki fark, yakınsal gelişim alanıdır. Nitekim sosyal yapılandırmacılığın temeli de bu farkın ortaya çıkışındaki 'sosyal çevre'ye verdiği önemle oluşur. Çünkü sosyal yapılandırmacılığa göre öğrenen gelişimi, yalnızca bireysel çalışmayla değil, aynı zamanda dış sosyal çevreyle de oluşur (Jaramillo, 1996, 136). Başka bir ifadeyle, bilgi, sosyal ve kültürel etkileşimle yapılandırılan bir insan ürünüdür (Jackson, Karp, Patrick, Thrower, 2006, [04.09.2011]).

Öğrenme desteği (scaffolding) kavramı öğrenenin, öğrenmedeki gelişiminde ve sonraki seviyeye geçişinde öğretmenin ya da diğer yardımcı kimselerin sağladığı destek olarak ifade edilir (Raymond, 2008, 216). Bu destekler geçici olarak verilir ve birey geliştikçe yardımcı yetişkin tarafından geri çekilerek, sonucunda öğrenenin

tamamen bağımsız bir biçimde görevi tamamlayacak ya da kavramı öğrenecek hale gelmesi sağlanır (Chang, Sung, Chen, 2002, 7). İşte bu anlamda, öğrenmede sosyal çevre ve dilin önemini vurgulamasıyla sosyal yapılandırmacılığın, yapılandırmacı anlayışa en büyük katkısı sosyal bir boyut kazandırmasıdır (Bağcı-Kılıç, 2001, 14).

Kısaca sosyal yapılandırmacılık, bireylerin bilgiyi birbirleriyle paylaşarak, oluşturdukları anlamı, diğer bireylerin fikirlerinden etkilenerek geliştirdiklerini savunur (Fer, Cırık, 2007, 75). Bu anlamda sosyal yapılandırmacı yaklaşım öğrenmede işbirliğinin önemini vurgulayarak, öğrenmenin doğası gereği sosyal bir eylem olduğunu açıklar (Özdemir, Yalın, 2007, 83).

Bu temel özelliklerden yola çıkarak Fer ve Cırık (2007, 78-79), sosyal yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme ortamını düzenlemede öğretmenlerin şu özelliklere dikkat etmesi gerektiğini anlatır: (1) Öğrenenler arasında sürekli olarak zengin bilgi alışverişi sağlanmalıdır. (2) Öğrenenlerin düşüncelerini derinleştirebilecek etkinlikler sunulmalıdır. (3) Öğrenenlerin birbirlerinin düşüncelerini farklı yönlerden tartışmalarına zemin hazırlanmalıdır. (4) Öğrenenler arasında görüş ayrılıkları yaşanırsa öğrenenlerin tartışarak karara ulaşmalarına yardımcı olunmalıdır. (5) Öğrenenlerin çalışmalarda birbirlerini takdir etmeleri ve cesaretlendirmeleri sağlanmalıdır. (6) Öğrenenlerin iddia ettikleri fikirleri gerekçelendirerek sunmaları istenmelidir. (7) Öğrenenlerin birbirlerine sorular sormasına fırsat verilmelidir. (8) Her öğrenenin işbirlikli gruplarda görev almasına dikkat edilmelidir. (9) Her öğrenenin kendini ifade edebileceği ortamlar oluşturulmalıdır. (10) Öğrenenlerin öğrendiklerini günlük yaşam problemleri ile ilişkilendirmeleri sağlanmalıdır. (11) Çok yönlü düşünmeyi sağlayacak materyal ve kaynak kullanımı desteklenmelidir. (12) Öğrenenler, çalışmalarını etkin ve etkili sunmaya teşvik edilmelidir. (13) Öğrenenlerin hem kendilerini hem de arkadaşlarını değerlendirmelerine imkân verilmelidir. (14) Öğrenme gelişimini değerlendirmek için öğrenilenler değerlendirilmelidir.

### **1.8. Sosyal Yapılandırmacılık ve Kültürlerarası Yaklaşım İlişkisi**

Bu tez çalışmasında sosyal yapılandırmacı ve kültürlerarası yaklaşımın bir arada kullanılmasının nedeni, her iki yaklaşımın taşıdıkları bazı ortak özellikler ve birbirini tamamlayıcı uygulamaları olmasıdır. Sosyal yapılandırmacı yaklaşımla ele alınan

eğitimde, gelişen dđnya normlarına uyum sağlayabilen, sorun cđzebilen bireylerin yetiştirilmesine yapılan vurgu dikkat cekmektedir. Fer ve Cırık'ın (2007, 77) ifadesiyle sosyal yapılandırmaacı anlayış, toplumun ihtiyaç duyduğu, toplumu değiştirecek bireyler yetiştirmeyi hedefler. Bireyin değişimlere hazırlıklı olması ve farklılaşmaya uyum gđstermesi de içinde yařadđđı farklı toplumların kđltürel özelliklerine uyum sağlamak açısından önemlidir. İşte bu uyum da, Alfred, Byram ve Fleming'e (2006, 2) gđre, bireylere kđltürlerarası duyarlılık kazandırmak, eğitimde kđltürlerarası yaklaşımın temel hedefidir. Başka bir ifadeyle kđltürlerarası yaklaşımın öngördüğu uyum ve farklı kđltür gruplarında karşılaşılabilecek muhtemel sorunları cđzebilme becerisi, genel anlamda değişime uyum sağlayan ve problem cđzme becerisine sahip bireyler yetiştirmeyi öngören sosyal yapılandırmaacılıkla örtüşmektedir.

Sosyal yapılandırmaacı öğretimde esas alınan bir başka konu da öğrenin mevcut bilgisinden yola cıkarak, bir yetişkin rehberliğinde, mevcut bilginin üzerine yaptđđı eklemelerle bilgiyi yapılandırmasıdır. Fer ve Cırık'ın (2007, 76) ifadesiyle anlamın yapılandırılması kđltürel ve sosyal bağlam içinde dđřünceler oluşturarak gerçekleşir. Kđltürlerarası yaklaşım uygulamaları da, benzer bir biçimde, farklı kđltürlere dair özelliklerin öğretiminde, bireyin önce kendi kđltürüne dair bazı temel özelliklerin farkına varmasını, daha sonra farklı kđltürlerin özelliklerini kavramasını hedefler (Tomalin, Stempleski, 1993, 7-8).

Yapılandırmaacılık ve kđltürlerarası yaklaşımların kuramsal bağlamda örtüşmesi, öğretim ortamları için de söz konusudur. Nitekim sosyal yapılandırmaacı öğretim tasarımları incelendiğinde, temel etkinliklerden birinin işbirlikli cđalıřmalar olduğu görđlür (Tobin, 1993, 98). Benzer şekilde öğrenenlere kđltürlerarası duyarlılık kazandırmak amacıyla hazırlanan etkinlik örneklerinde de işbirlikli cđalıřma vurgulanır (Tomalin, Stempleski, 1993, 9).

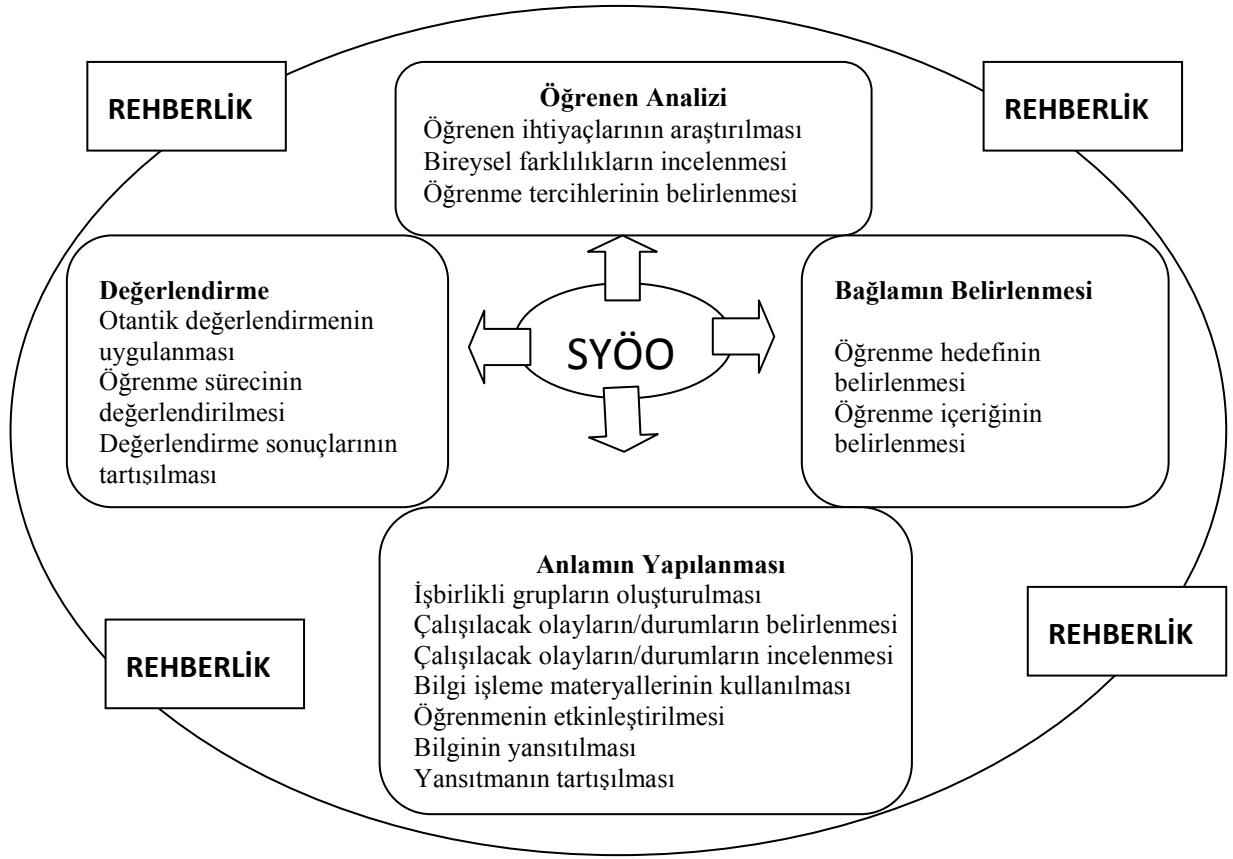
Yine sosyal yapılandırmaacı öğretimde vurgulanan, bireylerin sosyal ortamda bilgiyi paylaşması uygulamaları (Gagnon, Collay, 2001, 47) da, kđltürlerarası duyarlılık etkinliklerinde, kđltüre dair grupla yapılan cđözümlemelerin farklı gruplarla paylaşılması ve analizlerin karşılaştırılması şeklinde ortaya cıkar (Landis, Bennett, Bennett, 2004, 442-445).

Yukarıda sıralanan benzerliklere karşın, sosyal yapılandırmacılık ve kültürlerarası yaklaşımda farklı nitelikler de söz konusudur. Bu anlamda iki kavramın temel farkı, sosyal yapılandırmacılığın hem kuramsal hem de uygulama (ders örnekleri, yayınlar, öğretim materyalleri, öğretim tasarımı modelleri) anlamında farklı öğretim ortamlarında uygulama örnekleri olmasına karşın, kültürlerarası yaklaşımın henüz net ve uygulaması yaygınlaşmış bir öğretim yaklaşımı olmamasıdır. Başka bir ifadeyle, henüz kültürlerarası yaklaşım az sayıda yazar, araştırmacı ve eğitimci tarafından ele alınmakta iken (Portera, 2008, 488; Davidson-Lund, 2009, xv), sosyal yapılandırmacı yaklaşım farklı ülkelerde geniş uygulama alanı bulmuştur (Arslan, 2007, 55). Bu anlamda sosyal yapılandırmacı öğretimin, kültürlerarası anlayışla, bir öğretim tasarımında kullanılması ihtiyacının olduğu gözlenmektedir.

Bu tez çalışmasında, sosyal yapılandırmacı yaklaşımın kültürlerarası yaklaşım ile bütünleştirildiğine hem uygulama alanında hem de kuramsal anlamda kültürlerarası yaklaşımda bulunan eksikliklerin tamamlanacağı düşünülmektedir. Bu anlamda uygulama için seçilen sosyal yapılandırmacı model Fer (2009a) tarafından geliştirilen Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı tasarımıdır.

### **1.9. Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımı**

Fer (2009a) tarafından geliştirilen ve bu araştırmada deney grubunda uygulanan Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı tasarımı, sosyal yapılandırmacılığın öngördüğü biçimde öğretmenin rehber, öğrenenlerinse merkezde olduğu bir tasarım modelidir. Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı tasarımı, öğrenen analizi, içeriğin belirlenmesi, anlamın yapılanması ve değerlendirme olmak üzere dört temel öğeden oluşur (2009a, 191). Bu öğelerin alt basamaklarını da içeren tasarımın görsel modeli Şekil 5'te sunulmuştur.



### Şekil 5: Fer'in Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımı Öğeleri

Yukarıda verilen görsel sunumda da görüldüğü üzere, SYÖO tasarımı, her biri ayrıntılı süreçleri içeren dört basamaktan oluşmaktadır. Aşağıda bu süreçlerin neler olduğu ve her bir basamakta öngörülen işlemler açıklanmıştır. Bu tez için hazırlanan SYÖO tasarım uygulaması ise yöntem bölümünde anlatılmıştır.

**Öğrenen analizi:** Öğrenen analizi, öğrenenlerin ne bilmek istedikleri veya öğrenenlerin ne tür özellikleri olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılır (Smith, Ragan, 2005, 58).

Öğrenenlerin hangi özelliklerinin öğretim tasarımında dikkate alınması gerektiğini ortaya koyan bu aşamada, öğrenenlerin ihtiyaçlarının incelenmesi gerekir (Fer, 2009a, 144-145). Fer'e (2009a, 144) göre öğrenen analizinin şu özellikleri taşıması beklenir: 1) Öğrenene yönelik problemler belirlenerek çözüm üretilir. 2) Öğrenenlerin öğrenme ihtiyaçları ve bireysel ihtiyaçları belirlenir. 3) Belirlenen ihtiyaçlar sıralanarak, öncelikli olanlar belirlenir. 4) Tasarımda, öğrenenin özelliklerine nasıl yer verileceği belirlenir.

SYÖO tasarımında bu aşama, ‘öğrenen ihtiyaçlarının araştırılması, bireysel farklılıkların incelenmesi ve öğrenme tercihlerinin belirlenmesi’ alt aşamalarını içerir (Fer, 2009b, 192).

**Bağlamın belirlenmesi:** SYÖO tasarımında bu aşama, öğrenme hedefinin belirlenmesi ve öğrenme bağlamının belirlenmesi bölümlerini içerir. Öğrenme hedefinin belirlenmesi, öğrenenlerin bilgiyi anlamlı yapılandırmaları için hedeflerin dışarıdan belirtilmesi yerine öğrenenlerle beraber belirlenmesini gerektirir (Fer, Cırık, 2007, 275). Öğrenme içeriğinin belirlenmesi ile ilgili olarak da Fer ve Cırık (2007, 275), öğrenenlerin neyi bilmeleri ya da neyi yapmaları gerektiğini gösteren içeriğin, bilgi deposu olmak yerine, öğrenenin ilgi, ihtiyaç ve ön bilgilerini gözeterek tasarlanması gerektiğini vurgular.

**Anlamın yapılanması:** Bu aşama, işbirlikli grupların oluşturulması, çalışılacak olayların/durumların belirlenmesi, çalışılacak olayların/durumların incelenmesi, bilgi işleme materyallerinin kullanılması, öğrenmenin etkinleştirilmesi, bilginin yansıtılması ve yansıtmanın tartışılması bölümlerini içerir (Fer, 2009b, 192).

**Değerlendirme:** Bu tasarımda değerlendirme aşaması, otantik değerlendirmenin uygulanması, öğrenme sürecinin değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarının tartışılması şeklinde yapılmaktadır. Otantik değerlendirme, geleneksel öğretim ortamlarının testlerine alternatif olarak geliştirilmiştir. Hem öğrenme sürecini hem de öğrenme gelişimini dikkate alan bu değerlendirme türünde, değerlendirme ve öğrenme iç içedir (Fer, Cırık, 2007, 170). Otantik değerlendirme, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve öğretmen değerlendirmesini içerir (Fer, Cırık, 2007, 173). Bu değerlendirme türünde kullanılan tekniklere, açık uçlu sınavlar, raporlar, projeler, öz değerlendirme, gelişim dosyaları (portfolyo), rubrikler, günlükler, gözlem ve görüşmeler örnek olarak verilebilir (Bağcı-Kılıç, 2001, 21).

Öğrenme sürecinin değerlendirilmesi de, otantik değerlendirme hedeflerinden biridir (Fer, Cırık, 2007, 170). Tasarımın değerlendirme aşamasında ifade edilen, değerlendirme sonuçlarının tartışılması da, grup geri bildirimlerine dayanır.

Yukarıda verilen SYÖO tasarımıyla ilgili bilgilerden yola çıkarak, SYÖO tasarımının uygulaması kolay, basamakları net, yapılandırmacı anlayışın öngördüğü öğrenci merkezliliğini yansıtan ve öğretmeden çok öğrenmenin ön plana çıkarıldığı bir model olduğunu söylemek mümkündür.

## 1.10. İlgili Araştırmalar

Çokkültürlü toplumlarda ve farklı kültürlerin iletişimde, kültürlerarası duyarlılığın eğitim yoluyla geliştirilmesiyle ilintili gereksinimler, alan literatüründe kültürlerarası eğitim konusundaki araştırmaların yapılmasına neden olmuştur. Literatürde erişilen, konuyla ilgili araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmaların iki temel konuya odaklandığı görülür. Bunlardan ilki, farklı ortamlardaki bireylerin kültürlerarası iletişim becerileri ya da etnikmerkezcilikleriyle ilgili mevcut durumlarını ele alan araştırmalardır. İkinci araştırma konusunun ise kültürlerarası eğitim yoluyla, kültürlerarası iletişim becerilerinin nasıl geliştirilebileceği veya etnikmerkezciliklerinin nasıl azaltılabileceği ile ilintili olduğu görülür. Başka bir ifadeyle, alan literatürü, mevcut durum ya da olası etkili yöntemler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu anlamda, aşağıda verilen ilgili araştırmalar taramasında da bu çalışmalarla ilintili ayrıntılara yer verilmiştir.

### **Etnikmerkezcilik / Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyi Belirleme Araştırmaları**

Farklı bağlamlardaki bireylerin kültürlerarası/etnikmerkezcilik düzeyleriyle ilgili araştırmalar, farklı değişkenlere göre bireylerdeki mevcut durumu ortaya koymaktadır. Bu araştırmalar ilköğretimden üniversiteye kadar farklı yaş gruplarıyla ve farklı pozisyonlardaki öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapılmıştır. Bu araştırmalardan biri, Üstün (2010) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmak üzere yetiştirilen 414 öğretmen adayının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerini etkileyebilecek 'bölüm, cinsiyet, içinde yetişilen coğrafi bölge ve yerleşim birimi, mezun olunan lise türü, yurtdışı deneyimi ve farklı ülkelerden ve/veya kültürlerden arkadaşına sahip olma' değişkenleri incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak etnikmerkezcilik için Neuliep ve McCroskey (1997) tarafından geliştirilen Etnikmerkezcilik Ölçeği; kültürlerarası duyarlılık içinse Chen ve Straosta (2000) tarafından geliştirilen Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği kullanılmıştır. Her iki ölçme aracının da dilsel eşdeğerlilik, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları araştırmacı tarafından yapılmıştır. Buna göre, cinsiyet ve yetişilen coğrafi bölgeye göre öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarında ve etnikmerkezcilik düzeylerinde fark görülmediği; bunun dışındaki değişkenlerin tümü içinse öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerinin farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen

adaylarının bölümlerine göre ele alındığında, İngilizce Öğretmenliği ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılığının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Etnikmerkezcilik düzeyleri incelendiğinde ise, yine İngilizce Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin en düşük etnikmerkezcilik seviyesinde olduğu, buna karşın Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının en yüksek etnikmerkezcilik düzeyine sahip olduğu ortaya konmuştur. Yetiştikleri yerleşim birimi bakımından incelendiğinde, ilde yetişen öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyinin köyde ve ilçede yetişenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu; etnikmerkezcilik bakımından ise ilçede yetişen öğretmen adaylarının etnikmerkezcilik düzeylerinin ilde yetişenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Mezun olunan lise türü incelendiğinde, özel lise mezunu olan öğretmen adaylarının en yüksek kültürlerarası duyarlılık düzeyinde olduğu ortaya konmuştur. Etnikmerkezcilik bakımından ise gruplar arasında fark görülmemiştir. Yurtdışında bulunma durumları incelendiğinde ise, en az bir kez yurtdışında bulunmuş olan öğretmen adaylarının, hiç yurtdışında bulunmamış öğretmen adaylarından daha yüksek kültürlerarası duyarlılığa ve düşük etnikmerkezcilik düzeyine sahip olduğu ortaya konmuştur. Son olarak farklı kültürlerden arkadaşına sahip olan öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılığının daha yüksek olduğu, buna karşın bu değişkenin etnikmerkezcilik anlamında gruplar arasında anlamlı fark ortaya koymadığı görülmüştür.

Benzer şekilde, Nieto ve Booth, (2010) Amerika Birleşik devletlerinde, bir üniversite düzeyinde, ikinci dil olarak İngilizce bölümünde yaptıkları araştırmada, 77'si öğrenci, 35'i öğretici olmak üzere toplam 112 kişinin kültürlerarası duyarlılıklarını incelemiştir. Chen ve Starosta'nın Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği'nin kullanıldığı araştırmada, öğreticilerin öğrencilerden, kadınların erkeklerden; ikinci dil olarak İngilizce öğreticilerin diğer öğreticilerden daha yüksek kültürlerarası beceriye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Yine Amerika Birleşik Devletleri'nde üniversite düzeyinde, Neuliep ve McCroskey (1997) tarafından 369 öğrenciyle yapılan başka bir araştırma da, öğrencilerin etnikmerkezcilik düzeylerinin 'yetiştikleri yerleşimlerin birimlerinin büyüklüğü, yasadıkları eyaletin dışına çıkma sıklığı, yasadıkları yerde kendileriyle aynı ırktan olan insan sayısı, farklı ülkelerden ve ırklardan kişilerle etkileşim kurma sıklığı'



değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan, 18 maddelik 5’li likert tipi Etnikmerkezcilik Ölçeği’nin kullanıldığı araştırmanın sonucunda, öğrencilerin etnikmerkezcilik düzeyleri ile her bir değişken arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu ortaya konmuştur. Sonuç olarak, bireylerin farklı gruplarla olan etkileşimlerinin etnikmerkezcilik düzeylerini arttırabildiği ortaya konmuştur.

Üniversite düzeyindeki öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin ele alındığı bir başka araştırma da Penbek, Yurdakul ve Cerit (2009) tarafından 200 öğrenci ile yapılmıştır. Bu araştırma, Türkiye’de, Dokuz Eylül Üniversitesi’nin Deniz İşletmeciliği ve Yönetimi bölümünde; İzmir Ekonomi Üniversitesi’nin ise Ekonomi, İş Yönetimi, Uluslararası Finans, Lojistik Yönetimi ve Uluslararası Yönetim bölümlerinde; 2, 3 ve 4. sınıf düzeyinde yapılmıştır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm, sınıf düzeyi ve yurtdışı deneyimi değişkenlerinin ele alındığı bu araştırmada, Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen ‘Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği’ ve Fantini (2006) tarafından geliştirilen ‘Öz Algı Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, araştırılan üç değişken için de, ölçek maddelerinden alınan puanlar arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Farklar, İzmir Ekonomi Üniversitesi’ndeki bölümlerde devam eden öğrencilerin, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin ve yurtdışı deneyimi olan öğrencilerin lehinedir.

Başka bir karşılaştırmalı araştırma da, iki farklı kültürden bireylerin ele alındığı bir çalışmada, yine üniversite düzeyinde, Neuliep, Chaudoir ve McCrosky (2001) tarafından ortaya konmuştur. 372 Japon ve 173 Amerikalı üniversite öğrencisinin etnikmerkezcilik düzeylerinin karşılaştırıldığı bu çalışmada, ‘cinsiyet, yurtdışı deneyimi, farklı kültürlerden insanlarla etkileşim, öğrencilerin yetiştikleri yerleşim birimlerinin büyüklüğü ve üniversitedeki sınıf düzeyi’ değişkenleri incelenmiştir. Araştırmada, Neuliep ve McCroskey (1997) tarafından geliştirilmiş olan (GENE) Etnikmerkezcilik Ölçeği kullanılmış ve Japon öğrencilerin etnikmerkezcilik düzeylerinin, Amerikalı öğrencilerin etnikmerkezcilik düzeylerinden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucu ortaya konmuştur. Ayrıca her iki grupta erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre anlamlı derecede daha etnikmerkezci olduğu; Amerikalı öğrencilerden farklı kültürlerden insanlarla hiç etkileşimde bulunmayanların etnikmerkezcilik düzeylerinin de, etkileşimde bulduklarını

belirten öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer değişkenlerde ise istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı ortaya konmuştur.

Amerika Birleşik Devletleri 'nde iki farklı üniversiteden 419 öğrenciyle yaptıkları bir araştırmada da Dong ve Collaço (2009), öğrencilerin sosyal zekâsı yüksek olan bireylerin etnikmerkezcilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada etnikmerkezcilik için Neuliep ve McCroskey (1997) tarafından geliştirilmiş olan (GENE) Etnikmerkezcilik Ölçeği; sosyal zekâ ölçümü içinse 8 maddeli 5'li Likert tipi Sosyal Zekâ Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrencilerin etnikmerkezcilik düzeyleri ile sosyal zekâları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu ortaya konmuştur.

Yine Amerika Birleşik Devletleri 'nde, beş farklı, iki dilli ilkokulda görev yapan 233 öğretmenin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri, Bayles (2009) tarafından, 'yaş, cinsiyet, öğrenim düzeyi, çokkültürlü bir ortamda yaşama süresi, öğretmenlik süresi ve iki dil konuşulan bir sınıfta farklı etnik kökenlerden gelen öğrencilerle çalışma süresi' değişkenleriyle ele alınmıştır. Araştırmada Hammer ve Bennett (2002) tarafından geliştirilen Kültürlerarası Gelişim Envanteri kullanılmıştır. Bulgulara göre, değişkenlerden 'öğretmenlik süresi' ve 'iki dil konuşulan bir sınıfta, farklı etnik kökenlerden öğrencilerle çalışma süresi' nin, öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde, istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sebep olduğu görülmüştür. Diğer değişkenler içinse anlamlı fark görülmediği sonucu ortaya konmuştur. Ayrıca öğretmenlerin tamamının, kültürel farklılıkları bilmelerine rağmen, bu farklılıkları küçümsediği ortaya konmuştur.

Üniversite düzeyinde yapılan başka bir araştırma da, Yunanistan'da 288 sınıf öğretmenliği öğrencisiyle, Spinthourakis, Karatzia-Stavlioti ve Roussakis (2009) tarafından yapılmıştır. Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerini cinsiyet, yaş, babanın eğitim düzeyi, ortaöğretim mezuniyet notu ve öğretmen adaylarının kültürlerarası eğitime yönelik aldıkları derslerin yeterliliğine ilişkin görüşlerine göre inceleyen bu çalışmada Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği kullanılmıştır. Bulgular, cinsiyete göre öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde anlamlı fark bulunmadığını ortaya koymuştur. Buna karşın, yaş (21-25 yaş aralığı lehine), ortaöğretim mezuniyet notu (15-17 puan aralığındaki orta seviye lehine), babanın eğitim düzeyi (yüksek öğrenim mezunu babaların lehine), katılımcıların

kültürlerarası eğitime yönelik aldıkları derslerin yeterliliğine ilişkin görüşleri (yeterliliğin yüksek ya da çok yüksek olduğuna inananların lehine)'ne göre gruplar arasında anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Başka bir karşılaştırmalı araştırma da Yuen ve Grossman (2009) tarafından, Hong Kong, Vanghay ve Singapur'daki toplam 317 öğretmen adayı ile öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Hammer ve Bennett (2002) tarafından geliştirilmiş olan Kültürlerarası Gelişim Envanteri kullanılmıştır. Karşılaştırma, ülkeler, öğretmenlik deneyimi ve yabancı dil bilme değişkenlerine göre yapılmıştır. Bulgular, öğretmen adaylarının etnikmerkezci dönemde olduğunu ortaya koymuştur. Bulgulara göre, ülke bazında, Vanghaylı öğretmen adaylarının lehine olmak üzere üç grubun puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca, 2-5 yıl arası öğretmenlik deneyimi bulunan katılımcıların puanları diğer katılımcıların puanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Son olarak, iki ve daha fazla yabancı dil bilen katılımcıların puanlarının, sadece bir yabancı dil bilen veya hiç yabancı dil bilmediğini belirten katılımcıların puanlarından anlamlı bir şekilde düşük çıkmıştır.

Öğretmen adaylarıyla yapılan başka bir karşılaştırmalı araştırma da Talib ve Hosoya (2010) tarafından, Japon ve Finlandiyalı eğitim fakültesi öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini karşılaştırmak için yapılmıştır. Araştırma, 162 Finlandiyalı (22 erkek-140 kız) ve 192 Japon (65 erkek -122 kız) öğretmen adayı ile yapılmıştır. Cinsiyet ve kültürel kimlik (Finlandiyalı ya da Japon olma) araştırmanın bağımsız değişkenleridir. Araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan, 92 maddelik, 5'li Likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucu elde edilen bulgulara göre, etnikmerkezci dönemin reddetme evresine yönelik maddelerden Japon öğretmen adaylarının daha yüksek puanlar aldıkları saptanmıştır. Etnik göreceli dönemle ilintili 13 maddeden 5'ine ise her iki ülkeden katılımcıların benzer yanıtlar verdiği ortaya çıkmıştır. Bunun dışında ulaşılan diğer sonuçlar şu şekilde özetlenebilir: Değişime karşı açıklık, belirsizliğe karşı tolerans, kültürler arasında bir köprü görevini üstlenmeye gönüllülük anlamında Finlandiyalı öğretmen adaylarının daha yüksek puanlar aldığı ortaya konmuştur. Öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki kimlikleri grubunda yer alan öz algı ve özgüvene yönelik maddelerden alınan puanlara göre Finlandiyalı öğretmen adaylarının Japon öğretmen

adaylardan; kadın öğretmen adaylarının erkeklerden öğrenmeye daha açık oldukları; Finlandiyalı öğretmen adaylarının özgüvenlerinin Japon öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kolektif toplum özelliğiyle ilintili maddelerden Japon öğretmen adaylarının daha yüksek puanlar aldığı; mesleki kimlik bağlamında ise, Finlandiyalı öğretmen adaylarının daha otoriter bir yaklaşım ortaya koydukları sonucu ortaya çıkmıştır. Okuldaki sosyal ilişkilerle ilgili olarak Finlandiyalı öğretmen adayların Japon adaylardan; kızların erkeklerden daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür.

Üniversite öğrencilerin etnikmerkezcilik düzeyleri ile kültürlerarası duyarlılık ve çok kültürlülük düzeyleri arasındaki ilişkiyi ele alan bir araştırma da Dong, Day ve Collaço (2008) tarafından, Amerika Birleşik Devletleri 'nde 419 üniversite öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Araştırmada veriler, Berry ve Kalin (1995) tarafından geliştirilen Çokkültürlülük Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Bulgulara göre öğrencilerin etnikmerkezcilik düzeyleri ile hem kültürlerarası duyarlılık düzeyleri hem de çokkültürlülük düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuş, bu bulgulara göre de kültürlerarası duyarlılık ve çokkültürlülük düzeyinin artmasının etnikmerkezciliği azalttığı sonucu ortaya konmuştur.

Benzer biçimde ortaokul düzeyinde yapılmış çalışmalar da vardır. Bunlardan biri, İspanya, Barselona'da yaşları 12-14 olan, 638 ortaokul öğrencisiyle, Banos (2006) tarafından yapılan araştırmadır. Bu araştırmada, öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini 'yas, sınıf düzeyi, cinsiyet, öğrencilerin kendilerini ait hissettikleri kültürel kimlikler, Katalonya'da geçirdikleri süre, konuştukları yabancı dil sayısı ve farklı kültürlerden arkadaşına sahip olma' değişkenlerine göre incelenmiştir. Ölçme aracı olarak, Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği kullanılmıştır. Cinsiyet değişkeninde kız öğrencilerin lehine; konuştukları yabancı dil sayısı değişkeninde ise çokdilli öğrencilerin lehine, anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca kendilerini birden fazla kültürel kimliğe ait hisseden öğrencilerin puanları, kendilerini bir tek kültüre ait hisseden öğrencilerin puanlarından; daha az süre Katalonya'da yaşamış olan öğrencilerin puanları, sadece Katalonya'da yaşayan öğrencilerden; farklı kültürlerden arkadaşına sahip olduklarını belirten öğrencilerin puan ortalaması, sadece kendi kültürlerinden arkadaşına sahip olduklarını belirten öğrencilerin puan ortalamasından, anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Diğer değişkenler içinse anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Ortaöğretim düzeyinde, öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini karşılaştırmalı olarak ele alan başka bir araştırma da Westrick ve Yuen (2007) tarafından, Hong Kong'da 4 farklı okulda toplam 160 öğretmenle yapılmıştır. Araştırmada Hammer ve Bennett (2002) tarafından geliştirilmiş olan Kültürlerarası Gelişim Envanteri kullanılmıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları okul, cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş ve farklı kültürlerde yaşama süresi araştırmanın değişkenleridir. Yapılan analizler sonucunda ele edilen bulgulara göre cinsiyet ile kültürlerarası duyarlılık düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmamış; yaş, eğitim düzeyi ve farklı kültürlerde yaşama süresi değişkenleri ile kültürlerarası duyarlılık arasında ise pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Türkiye'de, yine öğretmenlerle yapılan başka bir araştırma da Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) tarafından Tokat ilinde, 415 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma, ilköğretim öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları, cinsiyet, mezun olunan fakülte, görev yapılan okulun kademesi, kıdem, görev yapılan okulun bulunduğu yer ve öğretmenlerin önceki eğitimlerinin geçtiği yerleşim biriminin kültürel yapısı değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırmada Türkçe geçerlik ve güvenilirliği yapılmış olan, Ponterotto, Baluch, Geig ve Rivera (1998) tarafından geliştirilmiş, 20 maddeli 5'li Likert tipinde ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın sonucu, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olmadığını; buna karşılık, yukarıda sözü edilen diğer değişkenlere göre anlamlı fark bulunduğunu göstermiştir. Bulgulara göre, mezun olunan fakülte değişkeniyle ilgili olarak, eğitim fakültesi ve eğitim enstitüsü karşılaştırmasında, eğitim fakültesinden mezun olanların lehine anlamlı fark olduğu ortaya konmuştur. Görev yapılan okulun kademesiyle ilgili olarak, okulların ikinci kademesinde görev yapanlara kıyasla, birinci kademe görev yapanların çokkültürlü eğitime ilişkin daha olumlu tutumları olduğu sonucu ortaya konmuştur. Kıdemleriyle ilgili olarak, 1-5 yıl görev yapan öğretmenlerin daha fazla kıdeme sahip olan öğretmenlere kıyasla çokkültürlü eğitime dair tutumlarının anlamlı bir şekilde yüksek olduğu ortaya konmuştur. Görev yapılan okulun bulunduğu yer değişkeniyle ilgili olarak da, ilçede görev yapan öğretmenlerin tutumlarının, ilde görev yapanlara kıyasla anlamlı bir şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Son olarak öğretmenlerin önceki eğitimlerinin geçtiği yerleşim biriminin kültürel yapısı anlamında, heterojen

yapıdaki birimlerde eğitim alan öğretmenlerin tutumlarının anlamlı bir biçimde yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Öğretmen ve yöneticilere yönelik benzer bir araştırma da Güney Afrika'da yapılmıştır. Fretheim (2007) tarafından, 53'ü öğretmen 5'i yönetici olmak üzere, toplam 58 kişi üzerinde yapılan çalışmada, kültürlerarası duyarlılık düzeyinin etkisi, on iki farklı değişken açısından araştırılmıştır. Uluslararası bir Amerikan okulunda yapılan bu çalışmada, veri toplama aracı olarak Hammer ve Bennett (2002) tarafından geliştirilmiş olan Kültürlerarası Gelişim Envanteri kullanılmıştır. Yurtdışında yaşama süresi, uluslararası bir okulda çalışma süresi, mesleki ünvan, cinsiyet, yaş, etnik köken, konuştuğu yabancı dil sayısı, farklı kültürden bir kimseyle evlilik yapmış olma, kültürlerarası eğitim almış olma, yurtdışında öğrenim görme, öğrenim düzeyi, barış gönüllüsü olarak görev alma araştırmanın değişkenleri olarak ele alınmıştır. Yapılan analizler sonucunda istatistiksel olarak anlamlı ilişki ve fark bulunmamış olmasına karşın, çalışmada ölçekten alınan puan ortalamalarının farklılıkları üzerinden yola çıkarak, yurtdışında on yıldan daha uzun süreyle yaşamış katılımcıların kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu düşüncesi ifade edilmiştir.

Benzer araştırmalar, ilköğretim düzeyinde de yapılmıştır. Moloney (2008) tarafından Avustralya'da ilköğretim öğrencileriyle yapılan araştırma da bunlardan biridir. Bu nitel çalışmada 49 öğrencinin kültürlerarası iletişimdeki yeterlilikleri ve dört öğretmenin bu yeterlilikteki etkileri bir durum çalışmasıyla incelenmiştir. Odak grup, görüşme ve gözlem ile veri toplamanın yapıldığı bu nitel araştırma sonucunda, durum çalışmasına katılan öğrencilerin, dil öğrenmeyle geçirdikleri değişimin ve farklı kültürel gruplara aidiyetlerinin farkında olduklarını ortaya konmuştur. Araştırma, küçük öğrencilerin, dinamik kişilikleriyle desteklenen ve dil öğrenimiyle ortaya çıkan kültürlerarasılık özelliklerinin (farkındalık ve etkili iletişim), öğretmenlerinin kişisel olarak sahip oldukları kültürlerarası özelliklerin sınıf ortamına yansımalarından kaynaklandığı ortaya konmuştur.

Yine ilköğretim düzeyinde yapılan başka bir çalışmada, Holm, Nokelainen ve Tirri (2009), Finlandiya'da iki ilköğretim okulunda toplam 549 öğrenciyle, cinsiyet ve akademik başarı değişkenlerine göre, öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını araştırmıştır. Veri toplama aracı olarak Bennett'ın (1998) Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği'nin kullanıldığı araştırmanın

sonucunda, kız öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu; not ortalamasının yüksek olan (10 üzerinden 8.4 ve üzeri) öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin diğerlerinden daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

### **Etnikmerkezciliği Azaltma/Kültürlerarası Duyarlılığı Arttırma Araştırmaları:**

Literatürde, öğrencilerin kültürlerarası iletişim becerini arttırmaya ya da etnikmerkezciliği azaltmaya yönelik yöntem, teknik ve yaklaşımları ortaya koyan araştırmalardan erişilenler aşağıda özetlenmiştir.

Bu araştırmalara ilk örnek Sizoo ve Serrie (2004) tarafından Amerika Birleşik Devletleri'nde, üniversite düzeyinde, işletme bölümü öğrencileriyle yapılan çalışmadır. Bu araştırmada deneysel yöntem kullanılarak, kültürlerarası etkinlikler uygulanan ve uygulanmayan iki grup arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmada bir deney ve üç kontrol grubu kullanılmıştır. Deney grubunda 18 öğrenci, kontrol gruplarından ilkinde 22, ikincisinde 24 üçüncüsünde ise 20 öğrenci yer almıştır. İlk ve üçüncü kontrol gruplarındaki öğrencilerin tamamı Amerikalı öğrencilerden oluşurken, ikinci kontrol grubu ise, Amerikalı olmayan, İngilizce dışında yabancı bir dil bilen ve Amerika Birleşik Devletleri dışında yaşamış olan öğrencilerden oluşmaktadır. Ayrıca üçüncü kontrol grubunun yaş ortalaması (35) diğer gruplara göre daha yüksektir. Araştırmada deney grubuna üç hafta süren beş farklı kültürlerarası etkinlik uygulanmıştır. Bunlar; (1) Kültürlerarası olay; (2) Kültürlerarası görüşme; (3) Kültürlerarası skeç (4) Kültürlerarası haberler (5) Kültürlerarası yönetim etkinlikleridir. Bu etkinliklerden ilkinde deney grubu öğrencileri kullandıkları kültürlerarasılık içerikli kitapta geçen gerçek hayat hikâyelerinden birini canlandırarak sözü edilen sorunu kendileri yaşarlar. İkinci etkinlikte öğrenciler yabancı bir öğrenciyle birebir görüşme yaparlar. Üçüncü etkinlikte ise farklı kültürlerden bireylerin yaşayabileceği sorunlarla ilintili bir skeç canlandırırlar. Dördüncü etkinlikte çeşitli Amerikan kuruluşlarının farklı kültürlerde gösterdikleri başarı ve başarısızlık durumları incelenir. Son etkinlikte ise öğrenciler tarafından, kampüsteki en zıt kültürdeki grupların ilişkilerini geliştirmek için bir plan-program hazırlanır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarına öntest ve sontest olarak ICSI (Kültürlerarası Duyarlılık Envanteri) uygulanır. Elde edilen veriler ANOVA ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre deney grubu ve kontrol gruplarının kültürlerarası duyarlılıklarında, deney grubunun lehine anlamlı fark

bulunmuştur. Sonuç olarak araştırmada yaş ya da yurtdışı tecrübesinin, bireylerin kültürlerarası duyarlılıklarını arttırmada etkili olmadığı, buna karşın, doğrudan bireylerin kültürlerarası duyarlılıklarını arttırmaya yönelik etkinliklerin bu duyarlılığı geliştirdiği ortaya konmuştur.

Borden (2007) tarafından yapılan başka bir araştırmada hizmet-öğrenme (service-learning) yoluyla katılımcılara verilen kültürlerarası iletişim derslerinin bireylerin etnikmerkezciliğine etkisi incelenmiştir. Katılımcılar bir Amerika Birleşik Devletleri üniversitesinde öğrenci olan, yaşları 19 ile 24 arasında değişen 40 kişiden oluşmuştur. Katılımcılara iki dönemlik kültürlerarası iletişim dersleri verilmiş ve bu katılımcılar aynı süreçte, hizmet-öğrenmeye devam etmiştir. Katılımcılara kültürlerarası derslere başlamadan önce (öntest olarak) ve ikinci sömestr sonunda (sontest olarak) McCroskey (2001) tarafından hazırlanan GENE (Generalized Ethnocentrism) etnikmerkezcilik ölçeği verilmiştir. Ölçekten elde edilen veriler t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonunda katılımcıların etnikmerkezciliğini ölçen sontestlerin öntestlerden anlamlı bir biçimde düşük çıktığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, kültürlerarası derslerin hizmet öğrenme ile verilmesinin, katılımcıların etnikmerkezcilik düzeylerinin azalmasını sağladığı ortaya konmuştur.

Yine üniversite düzeyinde Rahimi ve Soltani (2011) tarafından yapılan başka bir çalışma da, 36 katılımcı ile yapılmıştır. Araştırma yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerden oluşan 36 üniversite öğrencisinin katılımıyla, İran'da Tabriz Danesh Varan Üniversitesi'nde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öntest olarak, Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilmiş olan Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği verilmiştir. Daha sonra Huber-Krieger, Lazar ve Strange (2003) tarafından yazılmış olan 'Mirrors and Windows' isimli bir ders kitabı ile katılımcılara yarım sömestr süren kültürlerarası duyarlılık eğitimi verilmiştir. Öntest olarak kullanılmış olan kültürlerarası duyarlılık ölçeği eğitim sonunda da öğrencilere sontest olarak verilmiştir. Ölçekten elde edilen veriler Wilcoxon ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak araştırmada yabancı dil öğrenen üniversite öğrencilerinin katıldıkları kültürlerarası duyarlılık eğitimi sonunda kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin arttığı ortaya konmuştur. Öntest ve sontest olarak kullanılan kültürlerarası duyarlılık envanteriyle elde edilen veriler, ANOVA ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre deney grubu ve kontrol gruplarının kültürlerarası



duyarlılığında, deney grubunun lehine anlamlı fark bulunmuştur. Sonuç olarak araştırmada, yaş, yurtdışı tecrübesi değil, doğrudan kültürlerarası duyarlılığı geliştirmeye yönelik etkinliklerin bireylerdeki kültürlerarası duyarlılığı geliştirdiği ortaya konmuştur.

Yukarıda sözü edilen araştırmaların sonuçlarından farklı olarak, Boehm, Kurthen ve Aniola-Jedrzejek' in (2010) yaptığı bir araştırma ise, kimi kültürlerarası etkileşimlerin etnikmerkezciliğin azalmasına katkıda bulunmadığını ortaya koymaktadır. Söz konusu bu araştırma, biri Amerika Birleşik Devletleri diğeri bir Polonya üniversitesinde yapılan bir çevrimiçi işbirlikli öğrenme projesi kapsamında, kültürlerarası iletişim önlisans öğrencileriyle yapılmıştır. Yarı deneysel bir araştırma özelliği taşıyan bu çalışma altı sönestr sürmüştür. McCroskey (1997) tarafından geliştirilmiş olan (GENE) Etnikmerkezcilik Ölçeği, bu çalışmada öntest ve sontest olarak kullanılmıştır. İlk sönestr için kontrol grubunda 14, deney grubunda 16; ikinci sönestr için kontrol grubunda 16, deney grubunda 19; üçüncü sönestr için kontrol grubunda 19, deney grubunda 19; dördüncü sönestr için kontrol grubunda 9, deney grubunda 19; beşinci sönestr için kontrol grubunda 17, deney grubunda 20; altıncı sönestr için kontrol grubunda 16, deney grubunda 21 öğrenci katılım göstermiştir. Online işbirlikli projede, Amerikalı öğrenciler için dört hedef belirlenmiştir; (1) Güncel konularda kültürlerarası bir bakış açısı geliştirmek (2) Çok uluslu gruplarda işbirlikli beceriler geliştirmek (3) işbirlikli ortamlarda teknoloji kullanımıyla ilgili becerileri arttırmak (4) işbirlikli bir ortamda araştırma ve yazma becerilerini geliştirmek. Polonyalı öğrenciler içinse bu hedeflere ek olarak; CLIL (Content Language Integrated Learning) ile İngiliz dili becerilerini geliştirmek, hedef olarak belirlenmiştir. Her bir dönem sonunda öntest ve sontestler sonucunda grupların etnikmerkezcilik düzeylerinde fark olup olmadığı t-testiyle analiz edilmiş ve grupların öntest sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır. Kontrol ve deney grupları arasında fark olup olmadığı da bağımsız t-testiyle kontrol edilmiş ve yine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Sonuç olarak, araştırmada, çevrimiçi projelerin, kültürlerarası becerilerin ve etnikmerkezciliğin doğasıyla ilintili özellikler de dikkate alınarak, ortaya çıkan sonucun dikkatlice değerlendirilmesi gereği vurgulanmıştır.

E-posta münazaralarının bireylerin kültürlerarası duyarlılığına olan etkisinin incelendiği başka bir araştırma da, yaş ortalaması 21 olan 44 öğrencinin katılımı ile

yapılmıştır (Chen, Wood, 1994). Bu araştırmada katılımcılar e-posta yoluyla üç temel konuda tartışmalarda bulunmuştur; (1) Kùltùrlerarası evlilikler kabul edilebilir mi? (2) Kùltùrlerarası iletişim her üniversitenin programında olmalı mıdır? (3) Farklı kùltùrlerden gelen insanlar, Amerika Birleşik Devletleri'nde sorunların çıkmasına neden olmakta mıdır? Bu üç tartışma konusu da dört münazara modeli ile gerçekteşirilmifitir; (1) Yapıcı tartışma (constructive argument); (2) Reddedici tartışma (refutation argument); (3) Çürütme tartışması (rebuttal argument). Bu tartışma aşamalarının tamamında, katılımcılar düşüncelelerini iki biner kelimelelik e-posta yazılarıyla ifade etmiştir. Dördüncü aşamada katılımcılar, özet olarak bin kelimelelik bir e-posta hazırlamıştır. İlk üç aşama ikişer hafta sürerken, özet dosyası için katılımcılara bir hafta verilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, tartışmaların başlamasından hemen önce ve tartışmaların bitiminde (öntest-sontest olarak) kullanılmak üzere Chen (1993) tarafından geliştirilen Kùltùrlerarası İletişim Tutumları Ölçeği'nden (Intercultural Communication Attitudes Scale) yararlanılmıştır. Kùltùrlerarası duyarlılık öntest ve sontest puanları arasında fark olup olmadığına t-testi ile bakılmıştır. Araştırmanın sonucunda, analiz sonuçlarının öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu gösterdiği, dolayısıyla e-posta tartışmaları yoluyla bireylerin kùltùrlerarası duyarlılığının geliştirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Mills ve Smith (2004) tarafından yapılan başka bir araştırmada da, kùltùrlerarası simùlasyon oyunlarının kùltùrlerarası farkındalığa etkisi ele alınmıştır. Araştırmanın katılımcıları, Avustralya Savunma Bakanlığı'nda (Department of Defence) çalışmakta olan sivil görevlilerdir. Yaşları 21 ile 53 arasında değişen 31 katılımcının deney grubunu, yaşları 18 ile 56 arasında değişen 21 katılımcının ise kontrol grubunu oluşturduğu bu çalışmadaki veriler, üç veri toplama aracı ile elde edilmiştir. Bu araçlar; (1) Kalifornia F ölçeği (Adorno, 1950), (2) 40 maddeli Dogmatizm Ölçeği (Rokeach, 1956), (3) Kùltür Anketi (Jung, 2002)'dir. Bu veri toplama araçları, bireylerin farklı kùltürlere bakışlarındaki etnikmerkezci ve dogmatik boyutu ölçmeye yöneliktir ve araştırmada öntest olarak kullanılmak üzere katılımcılara doldurmaları için oyuna başlamadan en az üç gün önce verilmiştir. Araştırmada kullanılan oyun, bireylerin gruplara ayrılarak farklı kùltürel grupları temsilen birbirleriyle ticaret yapmasını ve bazı kùltürel özellikleri göz önüne alarak, farklı ürünler satma/alma görevlerini içeren bir simùlasyon oyunudur. Katılımcılara oyunun kuralları önceden

verilmiş ve oyun yirmişer dakikalık sürelerle toplamda üç kez oynanmıştır. Veri toplama araçları oyundan hemen sonra katılımcılara sontest olarak tekrar uygulanmıştır. Ayrıca aynı araçlar, uygulamadan 12 hafta sonra kalıcılığı kontrol etmek amacıyla yeniden uygulanmıştır. Verilerin analizi için ROV (çoklu varyans analizi) kullanılmış ve sonuç olarak hem kısa hem de uzun vadede katılımcıların kültürlerarası anlayış düzeyinde (cultural understanding) artış olduğu ortaya konmuştur.

Benzer şekilde, Bennett ve Bennett (2004) tarafından özel olarak tasarlanan bir programla öğrenenlerin kültürlerarası duyarlılığını arttırmayı hedefleyen başka bir çalışmada da yine Hammer, Bennett ve Wiseman (2003) tarafından geliştirilen Kültürlerarası Gelişim Envanteri (Intercultural Development Inventory) kullanılmıştır. Romano, Cummings, Coraggio ve Kromney (2007) tarafından yapılan bu çalışmada bir dönem boyunca kültürlerarası duyarlılığı geliştirmeye yönelik küresel konular (global issues) dersi verilen 59 kişilik bir öğrenci grubu ile bu dersi almayan 69 kişilik öğrenci grubu, kültürlerarası gelişim envanterinden aldıkları puanlar bakımından karşılaştırılmıştır. Tümü üniversite birinci sınıf öğrencisi olan katılımcılara dönem başında ve sonunda verilen envanter, veri toplama aracı (öntest-sontest) olarak kullanılmıştır. Bir dönem süren bu özel eğitimden sonra, deney grubundan alınan veriler ve kontrol grubundan alınan veriler ANOVA ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, kültürlerarası duyarlılık anlamında, tüm öğrencilerin gelişimsel puanlarının, uygulama sonucunda geliştiği görülmüş olsa da, ölçeğin geçerliliğine dair yeni çalışmalara ihtiyaç olduğu belirtilmiştir.

Başka bir çalışma Pettijohn ve Naples (2009) tarafından yine Amerika Birleşik Devletleri'nde üniversite düzeyinde yapılmıştır. Bu çalışmada kültürlerarası psikoloji dersi alan 31 kişilik öğrenci grubunda, etnikmerkezcilik bakımından bir dönem sonunda nasıl bir değişim olduğu incelenmiştir. Ayrıca bu çalışmada 'psikolojiye giriş' dersi alan 28 kişilik bir grup da ele alınmış, iki grup uygulama öncesi ve sonrası (öntest-sontest olarak verilen) GENE (Genel Etnikmerkezcilik Ölçeği) ve USE (Amerikan Etnikmerkezcilik Ölçeği) puanlarının değişimi açısından karşılaştırılmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan GENE ve USE' den elde edilen veriler t-testi ile çözümlenmiştir. Sonuç olarak kültürlerarası psikoloji dersi alan öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuş ve bu uygulamanın (verilen derslerin) öğrencilerin

etnikmerkezcilik düzeylerinde azalttığı gözlemlenmiştir. Psikolojiye giriş grubunda öğrencilerin öntest ve sontest puanlarında ise bir farklılık olmadığı, dolayısıyla etnikmerkezcilik düzeylerinde bir değişim olmadığı ortaya konmuştur.

Yine üniversite düzeyinde yapılan bir başka araştırma Patterson (2006) tarafından yapılmış bir doktora tezi çalışmasıdır. Bu çalışmada, yurtdışında eğitim gören öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık gelişim evrelerinde ilerleme kaydedeceği varsayımı test edilmiştir. Yarı deneysel bir modelin kullanıldığı çalışmada veri toplama aracı olarak Hammer ve Bennett (2002) tarafından geliştirilmiş olan Kültürlerarası Gelişim Envanteri (IDI) kullanılmıştır. Araştırmanın deney grubunu, Midwest/ Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunan bir üniversitenin iki ile dört hafta arasında, fakülte aracılığıyla, yurtdışında eğitim gören 28 öğrenci oluşturmuştur. Kontrol grubunu ise yine aynı üniversitenin kampüs içinde öğrenimine devam eden ve kültürlerarası iletişim ve seçmeli yabancı dil dersi alan 36 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada kullanılan envanter, deney grubu katılımcıları yurtdışına gitmeden önce (öntest olarak) ve döndükten sonra (sontest olarak) uygulanmıştır. Aynı envanter kampüste eğitimlerine devam eden öğrencilere de derslerden önce (öntest olarak) ve dersler bittikten sonra (sontest olarak) verilmiştir. Verilerin analizleri t-testi kullanılarak yapılmıştır. Birçok alt gelişim evreleri olan bu envanterin sonuçlarına göre, bazı farklılaşmalar (gelişim) kaydedilse de, genel olarak yurtdışında bulunan öğrencilerde değişim ortaya çıkmadığı gözlemlenmiştir. Kampüsteki öğrencilerde ise hiçbir değişim olmadığı ortaya konmuştur.

Benzer bir çalışma Williams (2005) tarafından yine Amerika Birleşik Devletleri'nde ve yine üniversite öğrencileriyle, yurtdışı tecrübenin kültürlerarası iletişim becerilerine etkisini ele almak üzere yapılmıştır. Araştırmanın deney grubunu, bir sömestr boyunca yurtdışında eğitim alan Texas Christian Üniversitesi'nden, Avustralya, Belçika, Fransa, Almanya, Macaristan, İtalya, Japonya, Meksika, Hollanda, Rusya, İspanya ve İngiltere'ye giden 44 öğrenci oluşturmuştur. Kontrol grubunu ise genel işletme ve İngilizce derslerini alan kampüs grubundaki 48 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada, veri toplama araçları olarak CCAI (Kültürlerarası Uyum Envanteri) ve küresel yeterlilik ve ISI (Kültürlerarası Duyarlılık İndeksi) kullanılmıştır. Yurtdışına çıkan öğrenci grubuna uygulanan veri toplama araçları, yurtdışına çıkmadan hemen önce öntest olarak verilmiştir. Bu katılımcılar, bir sömestr sonra ülkelerine döndükten sonra sontestleri yanıtlamışlardır. Kampus

grubuna da öntestler dönem başında sontestlerse dönem sonunda uygulanmıştır. Toplanan veriler MANOVA ile çözümlenmiştir. Sonuç olarak, yurtdışında eğitim alan öğrencilerin kültürlerarası iletişim becerilerinin, kampüste kalmayı tercih eden öğrencilerden daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca yurtdışında eğitim tercihinde bulunan katılımcıların bu becerilerinin, dönem başında da kampüs grubundan yüksek olduğu vurgulanmış ve ayrıca, farklı kültürlerle iletişime geçerek de kültürlerarası iletişim becerilerini geliştirdiği açıklanmıştır.

### **1.11. Problem ve Hipotezler**

Bu araştırmanın problemi “Farklı alt kültürlerden gelen İlköğretim 7.sınıf öğrencileriyle uygulanan Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı tasarımının, öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik puanlarına etkisi nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Belirtilen bu probleme yönelik de şu araştırma hipotezleri test edilmiştir:

1. Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımı uygulanan deney grubu ile MEB yapılandırmacı tasarımı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest puanlarında kültürlerarası duyarlılık bakımından deney grubunun lehine anlamlı bir fark vardır.
2. Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımı uygulanan deney grubu ile MEB yapılandırmacı tasarımı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanları kontrol altına alındığında, tekrar test puanlarında kültürlerarası duyarlılık bakımından deney grubunun lehine anlamlı bir fark vardır.
3. Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımı uygulanan deney grubu ile MEB yapılandırmacı tasarımı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest puanlarında etnikmerkezcilik bakımından deney grubunun aleyhine anlamlı bir fark vardır.
4. Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımı uygulanan deney grubu ile MEB yapılandırmacı tasarımı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanları kontrol altına alındığında, tekrar test puanlarında etnikmerkezcilik bakımından deney grubunun aleyhine anlamlı bir fark vardır.

## 1.12. Araştırmanın Önemi

Sürekli değişip, göçlerle çeşitlenen toplumlarda çokkültürlülük ve kültürlerarası iletişim kavramları öne çıkmaktadır. Bir yandan dünya vatandaşı yetiştirmek amacıyla bireyleri farklı ülkelerden insanlarla iletişim kurabilme becerisiyle donatmak, diğer yandan aynı toplum içindeki farklı kültür özelliklerine sahip insanların farklılıklarını çatışma nedeni olarak değil, zenginlik olarak algılayıp, huzur içinde yaşamaları, ancak en etkili değişim araçlarından biri olan eğitimle sağlanabilir. Bu amaçla toplumun bireyelerine, dünyaya bakışın ve kişiliğin henüz oluştuğu dönemlerde konuyla ilgili gerekli eğitimin verilmesi gerekir. Bu nedenle okullarda öğrencilere verilen farklı derslerde, her ders içeriğine uygun olarak, onların kültürlerarası duyarlılığı öğrenmelerini sağlayacak ortamlar oluşturulmalıdır. Bu tez, Türkçe hazırlanmış bir kültürlerarası duyarlılık ölçeği içermesi bakımından da önemlidir çünkü kişilik ve dünyaya bakışın kökleşmeye başladığı erinlik döneminde bulunan öğrenciler ele alınacaktır.

Kültürel çeşitliliğin ortaya çıkardığı temel kavramlardan biri de dil konusudur. Farklı kültür ve dillere sahip milyonlarca insanın iletişim dili olan İngilizce'nin öğretiminde yalnızca İngiliz ve Amerikan kültürüne değil, farklı kültürlerle de yer verilmesi zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Nitekim dünyada birçok insan daha önce hiç tanımadıkları kültürlerden gelen insanlarla İngilizce yoluyla iletişime geçmektedir. Bu anlamda tez uygulamasındaki İngilizce derslerinde, yapay bir dil kullanımından olabildiğince kaçınarak, farklı kültürlerden gelen insanların iletişim için kullanacağı kelime ve işlevlere yer verilecektir. Tezde sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı modelinin de tezin amacına hizmet edeceği düşünülmektedir. Bu yolla, sosyal yapılandırmacı bir modelin kültürlerarası duyarlılığı kazandırmadaki etkisi de test edilecektir. Nitekim sosyal yapılandırmacı bir model seçilmesinin nedeni de, tıpkı toplumda bireylerin kendi kültürüne dair kavramları, doğal süreçlerle ve doğrudan ortamında bulunarak özümsemeleri gibi, sosyal yapılandırmacı modelde de, öğrencinin, zihninde, kendisine sunulacak kültür çeşitliliğine karşı bir duyarlılık yapılandırmasının hedeflenmesidir. Özetle günümüzün kültürel çeşitlilik içeren toplumlarında kültürlerarası duyarlılığı yüksek bireyler yetiştirmenin gerekliliğinden yola çıkılarak, bu tezde, İngilizce derslerinde uygulanmak üzere, sosyal yapılandırmacı modele dayalı kültürlerarası duyarlılığı içeren derslerin, öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık puanlarına etkisi ele alınmaktadır. Dünyaya bakış açısının

oluştugu dönemde olan erin öğrencilerin, erek kitle olarak ele alındığı bu tezde ayrıca, daha önce Türkçe olarak hazırlanmamış olan kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik ölçeklerinin hazırlanıp bilimsel olarak geçerli ve güvenilir bir test olduğunu ortaya koymak da amaçlanmıştır. Bunun da alandaki başka çalışmalar için katkı sağlanacağı düşünülmüştür.

Ayrıca bu araştırma, Türkiye'de üzerinde sınırlı sayıda çalışılmış olan SYÖO tasarımı uygulamalarına da bir örnektir. Bu nedenle, konu alanıyla ilgili araştırmacıların SYÖO tasarımının uygulanışa dair fikir sahibi olmalarını sağlayacağına inanılmaktadır. Bununla birlikte bu araştırma, çalışmanın kültürlerarasılık temelinde yapılmış olması nedeniyle, hem araştırmacıların hem de öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık geliştirmesi gerektiğine inanan öğretmenlerin, kültürlerarası eğitim için takip edebilecekleri, somut ve uygulanabilir örnek olma açısından da önem taşımaktadır.

### **1.13. Araştırmanın Sayıtları**

Sayıtlar, araştırmada bazı başlangıç noktalarının, ayrıca kanıtlanmasına gerek görülmeden, doğru kabul edilen varsayımlardır (Karasar, 2007, 71).

Tutum ölçeklerinde bireylerin benliklerini savunmak amacıyla kendilerini oldukları gibi değil, olmak istedikleri ya da başkalarına göstermek istedikleri gibi yansıtıp, sosyal beğenilirliği ön planda tutabilecekleri (Tavşancıl, 2006, 140) gerçeği göz önünde bulundurularak, bu araştırmanın sayıtları şu şekilde belirtilmiştir: “Öğrenciler veri toplama ölçeklerine samimi yanıtlar vererek, gerçek duygu, düşünce ve tutumlarını yansıtmışlardır”.

### **1.14. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Karasar'a (2007, 73) göre sınırlılıklar, araştırmacının ideal gördüğü ve normal olarak yapmayı isteyip de, çeşitli nedenlerle, vazgeçmek zorunda kaldığı şeylerdir. Bu anlamda bu araştırmanın sınırlılıkları şu şekilde belirtilmiştir: (1)Araştırma, çalışma grubu bakımından İstanbul ili, Esenyurt ilçesi, Siteler Ortaokulu'nda 7. sınıfa devam eden öğrenenlerle, (2) Zaman bakımından, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı ile, (3) Kapsam bakımından ise ortaokul 7.sınıf İngilizce dersi 'Tourist Attractions' ünitesi ile sınırlıdır.

### 1.15. Tanımlar

Araştırmanın yapıldığı alandaki araştırmacı ve uygulayıcıların yanlış anlamalarına ve değişik yorumlamalara neden olabilecek ve sık sık kullanılan terimlerin tanımlamalarını yapmak gerekir. Araştırmacının her terimi açıklamasının gereği olmamasına karşın, bilim dalları geliştikçe oluşan yeni terminolojinin açığa kavuşturulması gerekmektedir (Karasar, 2007, 73). Bu anlamda, bu çalışmada sıkça kullanılan terimlerin tanımları şunlardır:

**Etnikmerkezcilik:** Bireyin kendi sosyokültürel grubunu ve değerlerini merkezi bir konuma koyup, farklı kültürlere karşı, antipatiden soykırıma kadar uzanabilecek biçimde olumsuz hisler geliştirmesine neden olabilecek bir duygu, düşünce ve davranış durumudur.

**Kültürlerarası Duyarlılık:** Bireylerin farklı kültürlere karşı saygı ve hoşgörü gösterebilme becerisidir.

**Kültürlerarası Yaklaşım:** Bireylerin kültürlerarası duyarlılık geliştirmeleri için öncelikle kendi kültürel özelliklerinin farkına varıp daha sonra kendisinininkinden farklı kültürlere karşı saygı ve hoşgörü gösterebilme becerisi sağlamayı öngören yaklaşımdır.

**Sosyal Yapılandırıcılık:** Piaget'in düşünceleriyle gelişen bilişsel yapılandırıcılık ve Glaserfield'in ortaya koyduğu radikal yapılandırıcılıkla beraber yapılandırıcılığı oluşturan üç temel yaklaşımdan biri olarak, Vygotsky'nin görüşlerinden ortaya çıkmış olan ve bireyin bireysel veya sosyal olarak anlamı yapılandırıldığını ileri süren yaklaşımdır.

**Sosyal Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı:** Fer (2009a) tarafından sosyal yapılandırıcı anlayışa göre geliştirilmiş, öğretmenin rehber, öğrenenlerinse merkezde olduğu öğretim tasarımı modelidir.



## 2. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın deseni, çalışma grubu, ölçme araçları, verilerin toplanması, SYÖO tasarımının oluşturulması ve uygulanması ile veri çözümleme teknikleri açıklanmıştır.

### 2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada, ortaokul (eski adıyla ilköğretim) 7. sınıf İngilizce dersi “Tourist Attractions” ünitesi için uygulanan SYÖO tasarımının, öğrenenlerin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilikleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu nedenle, araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Deneysel yöntem, neden-sonuç ilişkilerinin belirlenmesine ve doğrudan araştırmacının kontrolü altında gözlem yapılmasına olanak sunan araştırma türüdür (Karasar, 2007, 87). Deneysel yöntem, genellikle ürünün, erişimin ve öğretim yöntemlerinin değerlendirilmesinde kullanılır (Erden, 1998, 48).

Bu araştırmada, bağımsız değişkenler olan SYÖO tasarımı ve MEB ders uygulamalarının, bağımlı değişkenler olan öğrenenlerin kültürlerarası duyarlılığı ve etnikmerkezciliği üzerindeki etkileri incelenmiş olup, bu amaca uygun olarak deneme desenlerinden ‘öntest sontest tekrar test kontrol gruplu deneysel desen’ kullanılmıştır. Karasar’ın (2007, 97) da ifade ettiği gibi, biri deney diğeri kontrol olmak üzere yansız oluşturulmuş iki grupta çalışılan bu desende, her iki grupta deney öncesi ve deney sonrasında ölçüm yapılır. Erden’in (1998, 51) belirttiği biçimiyle araştırma deseninin simgesel görünümü Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3: Öntest Sontest Tekrar Test Kontrol Gruplu Deneysel Desenin Simgesel Görünümü**

Gruplar	Öntest	Deneysel İşlem	Sontest	Kalıcılık Testi
Deney	X1	SYÖO tasarımı	X2	X3
Kontrol	X1	MEB uygulama	X2	X3

Yukarıdaki tabloda verilen X1 simgesi öntest, X2 sontest ve X3 kalıcılık testlerinin hem deney hem kontrol gruplarında uygulandığını gösterir.

## 2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2011-2012 öğretim yılı güz döneminde, İstanbul ili Esenyurt ilçesi, Siteler Ortaokulu'ndaki 7. sınıf şubelerinin ikisinde öğrenim gören öğrencilerden oluşturulmuştur. Araştırmanın bu okulda yapılmasının nedeni, araştırmacının da aynı okulda çalışıyor olması ve araştırmanın sonraki safhası olan deney-kontrol uygulaması için velilerin, öğretmenlerin ve okul idaresinin uygulamayı yapmayı kabul etmiş olmalarıdır. Okulda dört tane 7. sınıf şubesi bulunmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan 7. sınıf şubeleri kura yöntemiyle, rastgele seçim ile belirlenmiştir. Kura sonucunda, 7A sınıfı araştırmanın kontrol grubu, 7B sınıfı ise araştırmanın deney grubu olarak belirlenmiştir.

7A sınıfı 20'si kız, 20'si erkek olmak üzere 40 öğrenciden oluşmaktadır. 7B sınıfı ise, 20'si kız, 19'u erkek olmak üzere 39 öğrenciden oluşmaktadır. Her iki sınıftaki öğrenciler, aileleri Türkiye'nin yedi farklı bölgesinden gelmiş, farklı etnik kökenlerden gelen öğrencilerdir. Öğrenen analizinin (Bkz., Ek. 4) yapıldığı ve kültürlerarası duyarlılık derslerinin amaçlarının anlatıldığı 10.10.2011 ile 15.11.2011 tarihinde yapılan derslerde, öğrenciler Türkmen, Hemşin, Kürt, Pomak, Çerkez, Özbek, Manav, Tatar, Yörük, Zaza, Rus ve Arap kökenli olduklarını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrenci gruplarının, İstanbul ilinin genel profilini yansıtıcı nitelikte, etnik/kültürel çeşitliliğin görüldüğü gruplar olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim Siteler Ortaokulu, Esenyurt ilçesinin gelişmekte olan ve sürekli göç alan, Beylikdüzü ilçesine yakın, en eskileri 8-10 yılı aşmamak üzere, nispeten yeni yapılan sitelerden oluşan bölgesinde yer almaktadır.

Şubelerin denkliliğini belirlemek için de öğrenenlerin akademik başarı puanları, davranış notları ortalamaları ve yabancı dil başarı puanlarının farkının anlamlılığı, bağımsız gruplar t-testi ile kontrol edilmiş, bulgular ve sonuç aşağıda sunulmuştur.

Çalışmanın yürütüldüğü 7A (kontrol grubu) ve 7B (deney grubu) sınıflarının, daha önceki senelerde, 1-5. sınıf düzeylerinde, tüm derslerden aldıkları karne notlarının ortalamalarından oluşan akademik başarı puanlarının t-testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4: Grupların 6. Sınıf Akademik Başarı Puan Ortalamalarına Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları**

Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	t	p
Kontrol	40	79.09	9.12	79	.12	.91
Deney	39	78.83	10.63			

Tablo 4’te görüldüğü üzere, deney grubundaki öğrencilerin 6.sınıftaki akademik başarıları (genel not ortalamaları) 79.10; kontrol grubundaki öğrencilerin ortalaması ise 78.83 olup, ortalamalar arasındaki fark anlamlı değildir. Bu bulgu, iki grup arasında, 6.sınıf akademik başarıları (genel not ortalamaları) açısından denklik olduğunu göstermektedir ( $t_{(79)} = .12$ ;  $p = .91 > .05$ ).

Uygulamanın yapıldığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öğretim hayatları boyunca aldıkları davranış notlarının ortalama puanlarının t-testi sonuçları ise Tablo 5’de gösterilmiştir.

**Tablo 5: Grupların 6. Sınıf Davranış Notları Ortalamalarına Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları**

Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	t	p
Kontrol	40	4.53	.48	79	- .35	.73
Deney	39	4.57	.44			

Tablo 5 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin 6.sınıf davranış notları ortalamasının 4.57; kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamasının ise 4.54 olduğu görülür. Bu iki grubun ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile test edilmiş olup, sonuç, iki grup arasında, 6.sınıftaki davranış notları açısından denklik olduğunu göstermektedir ( $t_{(79)} = -.35$ ;  $p = .73 > .05$ ).

Uygulamanın yapıldığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yabancı dil başarı puanlarının ortalamalarının t-testi sonuçları ise Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6: Grupların 6. Sınıf Yabancı Dil Başarı Puan Ortalamalarına Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları**

Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	t	p
Kontrol	40	63.88	15.07	78	1.66	.10
Deney	39	57.78	17.76			

Tablo 6’da görüldüğü üzere deney grubundaki öğrencilerin 6. sınıftaki yabancı dil İngilizce dersi ortalamaları 57.78; kontrol grubundaki öğrencilerin ortalaması ise 63.89’ dur. Bu iki grubun ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile test edilmiş ve iki grup arasında, 6. sınıf yabancı dil İngilizce başarıları açısından denklik olduğu görülmüştür ( $t_{(78)}=1.66$ ;  $p=.10 > .05$ ).

Yukarıda verilen bulgular doğrultusunda, araştırmanın yapıldığı deney ve kontrol gruplarının akademik (genel) başarıları, davranış notları ve yabancı dil İngilizce başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ifade edilebilir. Dolayısıyla, öğrencilerin genel not ortalamaları, yabancı dil başarıları ve davranış notları incelendiğinde, her iki sınıfın da bu üç özellik bakımından denk sınıflar olduğu söylenebilir.

### **2.3. Ölçme Araçları**

Bu çalışmada, iki ölçme aracı geliştirilmiştir. Bunlardan ilki öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık puanlarını ölçmek amacıyla geliştirilen Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği, ikincisi ise öğrencilerin etnikmerkezcilik puanlarını ölçmek amacıyla geliştirilen Etnikmerkezcilik Ölçeği’dir. Aşağıdaki başlıklar altında, bu ölçme araçları açıklanmıştır.

#### **2.3.1. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği**

Bu çalışmada, öğrenenlerin kültürlerarası duyarlılık puanlarını belirlemek amacıyla, Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği hazırlanmıştır.

Ölçeğin kuramsal boyutu, Bennett (1998) tarafından ortaya konulan Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli (the developmental model of intercultural sensitivity)’ne dayanılarak oluşturulmuştur; ancak ölçeğin maddelerinin tamamı, alanyazın da incelenerek (Bkz. Bennett, 1998; Bennett, 2004; Bennett, Bennett, 2004; Bhawuk, Brislin, 1992; Chen, Starosta, 1996; Chlopek, 2008; Fritz, Möllenberg, Chen, 2002; Jandt, 1995; Kartarı, 2006; Matsumoto, Yoo, LeRoux, 2007; Spitzberg, Changnon, 2009; Ügeöz, 2003) araştırmacı tarafından (37 madde şeklinde) oluşturulmuştur. Ölçek beşli likert tipinde (5) Tamamen katılıyorum, (4) Katılıyorum, (3) Kararsızım, (2) Çok az katılıyorum, (1) Hiç katılmıyorum biçiminde hazırlanmıştır. Ölçek maddelerinin yazımı tamamlandıktan sonra, maddelerin anlatım bozukluğu ya da

anlam düşüklüğü olup olmadığı Türkçe öğretmeni Çiğdem Bilgiç tarafından kontrol edilmiştir.

Analizlerden önce 37 maddeden oluşan bu ölçek, 01.06.2011 ve 11.06.2011 tarihleri arasında İstanbul ilinin, genel profilini yansıtıcı nitelikte, etnik/kültürel çeşitliliğin görüldüğü, gelişmekte olan ve sürekli göç alan Beşiktaş, Üsküdar, Bayrampaşa, Beylikdüzü, Büyükçekmece, Avcılar ve Esenyurt ilçelerinin ortaokul 1, 2 ve 3. sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 894 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Analizler, eksik ya da hatalı doldurulan kâğıtlar çıkarıldıktan sonra kalan 871 ölçek ile uygulanmıştır.

Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği'nin çalışma grubu ve özellikleri Tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 7: Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği Uygulamasının Çalışma Grubu ve Özellikleri**

		f	%
Cinsiyet	Kız	470	53.96
	Erkek	401	46.03
Toplam		871	
Yaş	11	12	1.37
	12	269	30.88
	13	240	27.55
	14	330	37.88
	15	20	2.29
Toplam		871	

Tablo 7'de de görülmektedir ki, uygulama yapılan grupları oluşturan 871 öğrencinin yüzde 54'ü kız, yüzde 46'sı erkektir. Bu öğrencilerin yaş dağılımı ise şöyledir: Yüzde 1'i 11, yüzde 31'i 12, yüzde 28'i 13, yüzde 38'i 14, yüzde 2'si ise 15 yaşındadır.

Uygulamanın hangi ilçelerde, hangi okullarda ve kaç öğrenciyle yapıldığı ise Tablo 8'de özetlenmiştir.

**Tablo 8: Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği Uygulamasının Çalışma Grubu Okulları**

İlçe	Okul	Öğrenci Sayısı
Üsküdar	Siteler İlköğretim Okulu	121
Bayrampaşa	Cevat Paşa İlköğretim Okulu	145
Esenyurt	Siteler İlköğretim Okulu	132
Beşiktaş	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	114
Beylikdüzü	Mehmet Gesoğlu İlköğretim Okulu	113

Büyükçekmece	Memurdan Armağan İlköğretim Okulu	123
Avcılar	Mareşal Fevzi Çakmak İlköğretim Okul	123
Toplam		871

Tablo 8 incelendiğinde, İstanbul ilinin farklı ilçelerindeki her bir okuldan 113-145 arasında değişen sayılarda olmak üzere, toplam 871 ortaokul öğrencisinin bu ölçek uygulamasının çalışma grubunu oluşturduğu görülmektedir. Uygulamaların tümü, ders ortamında, dersin öğretmeni gözetiminde, gönüllülük ilkesine göre öğrencilere uygulanmıştır. Uygulamadan önce öğrencilere ölçekle ilgili bilgi verilmiş ve maddeleri içtenlikle yanıtlamalarının önemi açıklanmıştır. Katılımcıların ölçeği doldurma süresi 20 ile 30 dakika arasında değişmiştir.

**Ölçeğin puanlaması:** Ölçek, beşli puanlamaya göre yapılmıştır. Hiç katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum ve çok katılıyorum seçenekleri sırayla 1, 2, 3, 4 ve 5 puan şeklinde değerlendirilmiştir. Bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100'dür. 20-46 puan düşük kültürlerarası duyarlılık; 47-73 puan orta seviye kültürlerarası duyarlılık; 74-100 puan ise yüksek seviye kültürlerarası duyarlılık düzeyini göstermektedir. Ancak bu araştırmada hipotezlere uygun olarak, düzeyler yerine ölçeğin toplam puanı kullanılmıştır.

Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği'nin geçerliği ve güvenilirliğinin incelenmesi kapsamında yapılan işlemler ise aşağıda açıklanmıştır.

### 2.3.1.1. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği'nin Geçerliği

Ölçeğin geçerliği, faktör analizi ile incelenmiştir. Faktör analizi, çok sayıdaki değişkenden anlamlı yapılara ulaşmak, ölçek maddelerinin ölçtüğü ve faktör adı verilen yapı ya da yapıları ortaya çıkarmak için kullanılır. Böylece, maddelerin taşıdığı faktör yükleri doğrultusunda, birbirleriyle ilişki gösteren maddeler faktörleri oluşturur (Bkz. Balcı, 2001, 153; Büyüköztürk, 2002, 123). Faktör analizi, ölçme aracının yapısını, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi, az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir (Büyüköztürk, 2002, 123).

Araştırma verilerinin temel bileşenler analizine uygunluğunu belirlemek için yapılan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri yüksek (.90), Barlett Küresellik Testi ise anlamlı çıkmıştır (Bartlett's Test of Sphericity Approx. Chi-Square= 3228.21, df = 190, p=

.00). Aşkar ve Dönmez (2004, 98) ile Kulaksızloğlu, Dilmaç, Ekşi ve Otrar'ın (2003, 137) da belirttiği gibi bu değerler, örneklem büyüklüğünün ve elde edilen verilerin seçilen analiz için uygun ve yeterli olduğunu göstermiştir. Faktör analizine ölçeğin özgün formundaki 37 madde ile başlanmış ve birden fazla faktör altında yer alan ve yük değeri .30'un altında olan maddeler olduğu görülmüştür.

Bir maddenin ölçekten çıkarılması için madde silinerek alfa katsayısındaki ve ölçek ortalamasındaki değişime bakılabilir (Bkz. Buluş, 2001, 115; Dağ, 2002, 98; Özgüven, 1994, 210). Belirtilen referanslar doğrultusunda, birden fazla faktör altında yer alan, faktör yük değeri 0.30'un altında olan maddeler ölçekten çıkarılarak kalan maddeler ile dik (varimaks) döndürme yapılmıştır. Ölçeğin analiz sonucunda elde edilen 2 faktörlü yapısına ilişkin sonuçlar, Tablo 9'da gösterilmiştir.

**Tablo 9. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği'nin Faktör Yapısına İlişkin Sonuçlar**

	Faktör 1	Faktör 2
Madde 28	.63	
Madde 8	.61	
Madde 31	.57	
Madde 6	.56	
Madde 32	.52	
Madde 3	.51	
Madde 11	.51	
Madde 2	.49	
Madde 30	.44	
Madde 23	.43	
Madde 7	.38	
Madde 34		.66
Madde 17		.61
Madde 14		.58
Madde 20		.58
Madde 33		.56
Madde 29		.52
Madde 16		.48

Madde 26	.42
Madde 15	.39

Yukarıda belirtilen işlemler sonucunda, ölçeğin toplam iki faktörden ve 20 maddeden oluştuğu, madde yük değerlerinin ise 0.38 ile 0.66 arasında değiştiği ortaya çıkmıştır. Ölçeğin faktör analizi sonuçları da Tablo 10’da sunulmuştur.

**Tablo 10. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği’nin Faktör Analizi Sonuçları**

Faktörler	Öz-Değer	Açıklanan Varyans	Açıklanan Toplam Varyans
1	3.50	17.47	17.50
2	3.03	15.14	32.64

Tablo 10’da da görüldüğü üzere, varimaks döndürme sonuçlarına göre, puanlardaki değişimin 32.64’ünü açıklayan ve öz değeri 1’in üzerinde olan 2 faktör belirlenmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliğini saptamak için yapılan faktör analizi bulguları, birinci faktör altında 11 madde, ikinci faktörde ise 9 madde olmak üzere, iki faktörlü, 20 maddeli bir yapı ortaya koymuştur. Böylece, iki faktörlü 20 maddelik ölçeğe ulaşılmıştır (Bkz. Ek. 1).

Yukarıda da ifade edildiği üzere, yapılan analizler, ölçeğin iki boyutlu bir ölçek olduğunu ortaya koymuştur. Ölçeğin açıklayıcı faktör analizi ile ortaya konan iki faktörlü yapısı incelendiğinde, birinci faktörü oluşturan maddelerin bireylerin evrensel doğrular şeklinde algıladıkları bir kültürlerarası duyarlılık yaklaşımı içeren ifadeler taşıdıkları görülmektedir (Bkz. Ek. 1, Madde 1, 4, 5, 6, 7, 14, 15, 16, 18). Bu durumla ilgili ayrıntıları, Bennet’in (2004, 70-72), kültürlerarası duyarlılık kavramının üst boyutları olan ‘uyum ve bütünleşme’ aşamasında ele aldığı görülür. Bu aşamalardaki bireyler, kültürel empati yapabilen ve kendi kültürü dışındaki kültürlerin özelliklerini de içselleştirebilen bireylerdir. Kişilerin davranışlarını değerlendirirken, asla tek bir doğru ya da yanlış ölçüt almayan bu bireyler, hayata çok farklı kültürel çerçevelerden bakabilirler (Bennet, 2004, 70-72). Nitekim bu alt ölçekte yer alan maddeler incelendiğinde de, ‘kendi yaşantımızı tek doğru saymamalıyız; bize öğretilenlerden bağımsız düşünmeliyiz; kendimizi başka kültürlerden insanların yerine koymalıyız; hiçbir millet diğerine göre daha üstün ya da zayıf değildir; her yaşam tarzı, saygıdeğerdir’ şeklinde ifadeler olduğu



görülmektedir. Bu ifadelerden, bireylerin yalnızca kendi kültürünün öngördüğü değerler yerine, evrensel bir bakış açısını içselleştirdiği anlaşılmaktadır. Fritz, Möllenberg ve Chen (2000, 3) de bu tip bireyleri, farklı kültürleri tanımayı, takdir etmeyi ve kabul etmeyi içselleştirebilen bireyler olarak ele alır.

İkinci faktörde yer alan maddeler incelendiğinde ise bu gruptaki maddelerin bireysel ilgi, istek ya da gereksinimler üzerinden gelişen bir kültürlerarası duyarlılık içerdiği görülür (Bkz. Ek. 1, Madde 2, 3, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 19, 20). Bu altölçekte yer alan kültürlerarası duyarlılık durumu, literatürdeki ifadesini kültürlerarası iletişim yeterliliği ve kültürlerarası adaptasyon konularında bulur çünkü bu duyarlılığa sahip olan bireylerin taşıdığı bazı nitelikler, özellikle kültürlerarası iletişim için önemli rol oynar. Bu bireyler, Lewthwaite'e (1996, 170) göre, etnikmerkezci olmayan, başka kültürlerle empati duyan, kültürlerarası iletişime istekli, farklı kültürden insanları anlayabilen, dinleyen ve onlara uyum sağlayabilen bireylerdir. Söz konusu bu özellikler, bireylerin sahip olduğu kişisel niteliklerdir. Nitekim ikinci alt ölçekte yer alan maddelerin, farklı kültürlerle açık ve bu kültürlerle iletişime hevesli olan bireylerin bakış açılarıyla ilintili olduğu görülmektedir.

Yukarıda açıklanan nedenlerden dolayı ilk faktörü 'evrensel yaklaşım duyarlılığı' ikinci faktörü ise 'bireysel yaklaşım duyarlılığı' şeklinde adlandırmak mümkündür.

### **2.3.1.2. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği'nin Güvenirliği**

Bu çalışmada Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği'nin güvenirliliğinin incelenmesi kapsamında Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık kararlılığını belirlemek için yapılan Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı, toplam ölçek için 0.83; alt ölçeklerde ise birinci alt ölçek (evrensel yaklaşım duyarlılığı) için .79, ikinci altölçek (bireysel yaklaşım duyarlılığı) içinse .70 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin güvenirliliği anlamında, alt ölçeklerinin iç tutarlılığının, kabul edilebilir güvenirlilik düzeyinde olduğunu söylemek mümkündür (Büyüköztürk, 2002, 171).

### **2.3.2. Etnikmerkezilik Ölçeği**

Bu araştırmada öğrenenlerin etnikmerkezilik puanlarını belirlemek amacıyla, Etnikmerkezilik Ölçeği hazırlanmıştır. Ölçek hazırlanırken, özellikle Bennett (1998) tarafından ortaya konulan Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli (The Developmental Model of Intercultural Sensitivity)'nin kuramsal boyutundan yola

çıkılmıştır. Ancak ölçeğin maddelerinin tamamı (31 madde), alanyazındaki araştırmalar da incelenerek, (Bkz. Axelrod, Hammond, 2003; Berry, Kalin, 1995; Carignan, Sanders, Pourdavood, 2005; Chen, Stratosta, 1996; Dong, Day, Collaco, 2008; Gudykunst, Kim, 1992; Hooghe, 2008; Hosftede, 1991; Neuliep, McCroskey, 1997; Sumner, 1906) araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Ölçek beşli likert tipinde (5) Tamamen katılıyorum, (4) Katılıyorum, (3) Kararsızım, (2) Çok az katılıyorum, (1) Hiç katılmıyorum biçiminde hazırlanmıştır. Ölçek maddelerinin yazımı tamamlandıktan sonra, maddelerin anlatım bozukluğu ya da anlam düşüklüğü olup olmadığı Türkçe öğretmeni Çiğdem Bilgiç tarafından kontrol edilmiştir.

Analizlerden önce 31 maddeden oluşan bu ölçek, 01.06.2011 ve 11.06.2011 tarihleri arasında İstanbul ilinin genel profilini yansıtır nitelikte, etnik/kültürel çeşitliliğin görüldüğü, gelişmekte olan ve sürekli göç alan Beşiktaş, Üsküdar, Bayrampaşa, Beylikdüzü, Büyükçekmece, Avcılar ve Esenyurt ilçelerinin ortaokul 1,2 ve 3. sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 894 ilköğretim öğrencisine uygulanmıştır. Analizler, eksik ya da hatalı doldurulan kâğıtlar çıkarıldıktan sonra kalan 871 ölçek ile uygulanmıştır.

Etnikmerkezcilik Ölçeği'nin çalışma grubu ve özellikleri Tablo 11'de sunulmuştur.

**Tablo 11: Etnikmerkezcilik Ölçeği Uygulamasının Çalışma Grubu ve Özellikleri**

		f	%
Cinsiyet	Kız	470	53.96
	Erkek	401	46.03
	Toplam	871	
Yaş	11	12	1.37
	12	269	30.88
	13	240	27.55
	14	330	37.88
	15	20	2.29
	Toplam	871	

Tablo 11'den de anlaşılacağı üzere, uygulama yapılan grupları oluşturan 871 öğrencinin yüzde 54'ü kız, yüzde 46'sı erkektir. Bu öğrencilerin yaş dağılımı ise şöyledir: Yüzde 1'i 11, yüzde 31'i 12, yüzde 28'i 13, yüzde 38'i 14, yüzde 2'si ise 15 yaşındadır.

Uygulamanın hangi ilçelerde, hangi okullarda ve kaç öğrenciyle yapıldığı ise Tablo 12'de özetlenmiştir.

**Tablo 12: Etnikmerkezcilik Ölçeği Uygulamasının Çalışma Grubu Okulları**

İlçe	Okul	Öğrenci Sayısı
Üsküdar	Siteler İlköğretim Okulu	121
Bayrampaşa	Cevat Paşa İlköğretim Okulu	145
Esenyurt	Siteler İlköğretim Okulu	132
Beşiktaş	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	114
Beylikdüzü	Mehmet Gesoğlu İlköğretim Okulu	113
Büyükçekmece	Memurdan Armağan İlköğretim Okulu	123
Avcılar	Mareşal Fevzi Çakmak İlköğretim Okul	123
Toplam		871

Tablo 12’de de görüldüğü gibi, İstanbul ilinin farklı ilçelerindeki her bir okuldan, 113-145 arasında değişen sayılarda olmak üzere, toplam 871 ortaokul öğrencisi bu ölçek uygulamasının çalışma grubunu oluşturmuştur. Uygulamaların tümü, ders ortamında, dersin öğretmeni gözetiminde, gönüllülük ilkesine göre öğrencilere uygulanmıştır. Uygulamadan önce öğrencilere ölçekle ilgili bilgi verilmiş ve maddeleri içtenlikle yanıtlamalarının önemi açıklanmıştır. Katılımcıların ölçeği doldurma süresi 20 ile 30 dakika arasında değişmiştir.

**Ölçeğin puanlaması:** Ölçek, beşli puanlamaya göre yapılmıştır. Hiç katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum ve çok katılıyorum seçenekleri sırayla 1, 2, 3, 4 ve 5 puan şeklinde değerlendirilmiştir. Bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 9, en yüksek puan 45’dir. 9 -20 puan düşük etnikmerkezcilik; 21-32 puan orta seviye etnikmerkezcilik; 33-45 puan ise yüksek etnikmerkezcilik düzeyini göstermektedir. Ancak bu araştırmada hipotezlere uygun olarak, düzeyler yerine ölçeğin toplam puanı kullanılmıştır.

Etnikmerkezcilik Ölçeği’nin geçerliğinin ve güvenilirliğinin incelenmesi kapsamında yapılan işlemler ise aşağıda açıklanmıştır.

### **2.3.2.1 Etnikmerkezcilik Ölçeği’nin Geçerliği**

Ölçeğin geçerliği, faktör analizi ile incelenmiştir. Faktör analizi, çok sayıdaki değişkenden anlamlı yapılara ulaşmak, ölçek maddelerinin ölçtüğü ve faktör adı verilen yapı ya da yapıları ortaya çıkarmak için kullanılır. Böylece, maddelerin taşıdığı faktör yükleri doğrultusunda, birbirleriyle ilişki gösteren maddeler faktörleri oluşturur (Bkz. Balcı, 2001,153; Büyüköztürk, 2002; 123). Faktör analizi, ölçme aracının yapısını, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak

ölçmeyi, az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir (Büyüköztürk, 2002, 123).

Faktör analizi, tüm veri setleri için uygun olmayabilir. Verilerin, faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ile bulunur. Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar da, (KMO= .80) (Bartlett's Test of Sphericity Approx. Chi-Square= 946.19, df= 36, p= .00), Aşkar ve Dönmez (2004, 98) ile Kulaksızloğlu, Dilmaç, Ekşi ve Otrar'ın (2003, 137) da belirttiği gibi, çalışma grubunun büyüklüğünün ve elde edilen verilerin seçilen analiz için uygun ve yeterli olduğunu göstermiştir. Faktör analizine ölçeğin özgün formundaki 31 madde ile başlanmıştır.

Faktör analizinin en önemli aşamalarından biri de faktör sayısına karar vermektir. Faktör sayısına karar vermede farklı yöntemler olmakla beraber sıklıkla kullanılan Kaiser'in ölçütü ve özdeğer grafiği (Scree plot) yöntemleridir. Kaiser'in ölçütüne göre özdeğeri (eigenvalue) 1.00'a eşit ya da daha büyük olan faktörler analizde kalır (Büyüköztürk, 2002, 125). Dik (varimaks) döndürmeli temel bileşenler faktör analizi sonucuna göre, puanlardaki değişimin yüzde 41.86'sını açıklayan ve öz değeri 1'in üzerinde olan 2 faktör belirlenmiştir. Ölçeğin analiz sonucunda elde edilen 2 faktörlü yapısına ilişkin sonuçlar Tablo 13' te gösterilmiştir.

**Tablo 13. Etnikmerkezcilik Ölçeği'nin Faktör Yapısına İlişkin Sonuçlar**

Faktörler		
	Faktör 1	Faktör 2
Madde 9	.67	
Madde 1	.64	
Madde 12	.62	
Madde 24	.61	
Madde 23	.53	
Madde 25		.76
Madde 26		.67
Madde 21		.45
Madde 5		.45

Yukarıda belirtilen işlemler sonucunda ölçeğin toplam iki faktörden ve 9 maddeden oluştuğu, madde yük değerlerinin ise 0.45 ile 0.76 arasında değiştiği ortaya çıkmıştır.

Ölçeğin faktör analizi sonuçları da Tablo 14'te sunulmuştur.

**Tablo 14. Etnikmerkezcilik Ölçeği'nin Faktör Analizi Sonuçları**

Faktörler	Öz-Değer	Açıklanan Varyans	Açıklanan Toplam Varyans
1	2.08	23.06	23.06
2	1.69	18.80	41.86

Tablo14'te de görüldüğü üzere, varimaks döndürme sonuçlarına göre, puanlardaki değişimin yüzde 41'ini açıklayan ve öz değeri 1'in üzerinde olan iki faktör belirlenmiştir.

Özetle, bu ölçek için yapı geçerliğini saptamak amacıyla yapılan faktör analizi bulguları, 9 maddeden oluşan, iki faktörlü bir yapı ortaya koymuştur (Bkz. Ek. 2).

Ölçeğin açıklayıcı faktör analizi ile ortaya konan iki faktörlü yapısını incelediğinde, birinci faktörü oluşturan maddelerin bireylerin perspektiflerinde, felsefi olarak, nispeten sert bir etnikmerkezci yaklaşım taşıdıklarını gösteren ifadeler içerdiği görülür (Bkz. Ek. 2, Madde 2, 5, 7, 8, 9). Bu durum, Bennett'in (2004, 84) etnikmerkezcilik kavramının savunma evresinde de açıklanmıştır. Etnikmerkezciliğin bu evresinde bireyin dünya görüşünden kaynaklanan 'kendi kültürünü üstün görme' durumu söz konusudur ve bu evredeki bireylere göre, kültürler eşit değildir. Ayrıca bu evredeki, farklı kültürleri "bizim" ve "diğerleri" şeklinde ayırıcı bir bakışla ele alırlar. Nitekim bu araştırmada geliştirilen anlayış temelli etnikmerkezcilik altölçeğinde de "bizim-diğerleri" ayırımının ve "daha güzel/ daha üstün/en güzel" şeklinde ifadelerin olduğu görülmektedir.

İkinci faktörde yer alan maddeler incelendiğinde ise bu gruptaki maddelerin kalıp düşünceler ya da imgeler üzerinden gelişen bir etnikmerkezcilik içerdiği görülür (Bkz. Ek. 2, Madde 1, 3, 4, 6). Bu altölçekte ifade edilen etnikmerkezcilik durumu da literatürde kalıp düşüncelerle ele alınır. Kalıp düşünceler, bir grup, kültür veya millet hakkında, az bilgi ve deneyimden yola çıkılarak edinilmiş algı ve tutumlara dayanan düşüncelerdir (Samovar, Porter & Jain 1981, 200). Ülkemizde de disiplinli Almanlar, geveze İtalyanlar, kibar Fransızlar, cimri Yahudiler, hırsız Çingeneler, pis Araplar vb. şeklinde örnekleri görünen (Ügeöz, 2003, 73) bu düşünceler, bireyin sosyalleşme süreci içinde öğrendiği önyargılardır (Kartarı, 2003, 216). Söz konusu bu kalıp düşünceler, bu açıklamalara dayanarak, bireylerde başka kültürlere dair var olan bir çeşit 'imge' olarak ifade edilebilir.

Yukarıda açıklanan nedenlerden dolayı ilk faktörü ‘anlayış temelli etnikmerkezcilik’, ikinci faktörü ise ‘imge temelli etnikmerkezcilik’ şeklinde adlandırmak mümkündür.

### **2.3.2.2. Etnikmerkezcilik Ölçeği’nin Güvenirliği**

Bu çalışmada, Etnikmerkezcilik Ölçeği’nin güvenirliliğinin incelenmesi kapsamında Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık kararlılığını belirlemek için yapılan Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı, toplam ölçek için 0.70; altölçeklerde ise birinci altölçek (anlayış temelli etnikmerkezcilik) için 0.65, ikinci altölçek (imge temelli etnikmerkezcilik) içinse 0.69 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin güvenirliliği anlamında, alt ölçeklerinin iç tutarlılığının, kabul edilebilir güvenirlilik düzeyinde olduğunu söylemek mümkündür (Devellis, 1991, 95).

### **2.4. SYÖO Tasarımı’nın Geliştirilmesi ve Uygulanması**

Bu araştırmada deney grubuna uygulanmış olan SYÖO tasarımının özellikleri ve kültürlerarası eğitimle birlikte kullanılma nedenleri, ‘1.5.2. Sosyal Yapılandırıcılık ve Kültürlerarası Yaklaşım İlişkisi’ bölümünde ifade edilmiş, Şekil 5’te sunulmuştur. Bu kısımda ise tasarımın nasıl geliştirildiği ve uygulandığı ele alınmıştır.

SYÖO tasarımının uygulaması, tasarımın içerdiği (1) öğrenen analizi, (2) bağlamın belirlenmesi, (3) anlamın yapılanması ve (4) değerlendirme aşamalarını içerir biçimde tamamlanmıştır. Uygulama 10.10.2011 ile 05.11.2011 tarihleri arasında İstanbul ilinin Esenyurt İlçesi’ndeki Siteler Ortaokulu’nun 7. sınıflarından biri olan 7-B şubesinde uygulanmıştır. Yansız atama yoluyla seçilen sınıfta yapılan uygulama MEB İngilizce Öğretim Programı’na uygun olarak hazırlanan materyallerle, 7.sınıf düzeyinde işlenen 2. Ünite olan “Tourist Attractions” ünitesinin işlenmesiyle dört haftalık bir sürede tamamlanmıştır. Yapılan uygulamanın ayrıntıları, SYÖO tasarımı planı başlığıyla Ek. 3’de sunulmuştur. Bununla birlikte uygulama için, SYÖO tasarımının geliştirilmesi ve kullanılan materyallerin hazırlanmasıyla ilgili ayrıntılar aşağıda verilmiştir.

Daha önce de açıklandığı üzere, bu tez çalışmasında deney grubu için hazırlanan deneysel uygulamalar, SYÖO tasarımına göre geliştirilmiştir. SYÖO tasarımı dört aşamalı bir model içermektedir. Bu aşamalar, “Öğrenen Analizi”, “İçeriğin Belirlenmesi”, “Anlamın Yapılanması” ve “Değerlendirme” aşamalarıdır. Bu

aşamalar şu şekilde özetlenebilir (Fer, 2009b, 192): **1) Öğrenen Analizi:** Öğrenenlerin bireysel farklılıklarının, istek ve gereksinimlerinin çözümlendiği aşamadır. **2) İçeriğin Belirlenmesi:** Öğrenen analizi doğrultusunda öğrenme hedeflerinin ve içeriğin belirlendiği aşamadır. **3) Anlamın Yapılanması:** Öğrenenlerin işbirlikli gruplar halinde, belirlenen içerikle ilgili olarak, öğretmenin rehberliğinde çalışmasını içerir. Geliştirilen materyallerle öğrenenler bilgilerini yansıtır ve ortaya konanlar grup içinde ve gruplar arasında tartışılır. **4) Değerlendirme:** Öğrenme süreci otantik değerlendirme ile değerlendirilir. Öğrenenler sürekli olarak değerlendirmenin her aşamasında aktif durumdadır ve öğretmen rehber konumundadır.

Öğrenenlerin öğrenme sürecinin tümünde etkin olduğu bu tasarımla, öğrenenlerin işbirliği ile problem çözebilen ve öğrendiklerini günlük yaşamda kullanabilen nitelikte olmaları hedeflenmiştir. Bu anlamda 7. Sınıf İngilizce dersi, “Tourist Attractions” ünitesiyle kültürlerarası duyarlılığı artırma için SYÖO tasarımının aşamaları dikkatle uygulanmıştır. Araştırmada neden SYÖO kullanıldığı, bu çalışmanın ‘1.5.2. Sosyal Yapılandırıcılık ve Kültürlerarası Yaklaşım İlişkisi’ bölümünde ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Uygulamada takip edilen aşamalar ise aşağıda özetlenmiştir.

**Öğrenen Analizi:** SYÖO tasarımında, öngörülen tasarım uygulamasından önce, öğrenenlerin ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda öğrenmenin yapılandırması için öğrenen analizinin yapılması ilkesi vardır. Bu nedenle uygulamadan önce, 10.10.2011 tarihinde, tasarım için bu analiz yapılmıştır. Analiz, sınıf ortamında öğrencilerin birebir katılımıyla, sorularının yanıtlanmasıyla ve kendilerine verilen formları (Bkz. Ek. 4) doldurmalarıyla gerçekleştirilmiştir. Bunun için öncelikle öğretmen, tahtaya "öğrenen analizi" terimini yansıtmış ve öğrencilerin bu kelime ile ne anladıklarını düşünüp söylemelerini istemiştir. Konuyla ilgili her yanıt, kelimelerin etrafına yazılmış ve son olarak öğretmen terimin anlamını açıklamıştır. Öğrencilere, dört haftalık süre içinde, “Tourist Attraction” ünitesini, kendi kitapları yerine farklı bir kitapçıktan öğrenecekleri belirtilmiştir. Bu ünite, işbirlikli çalışma grupları oluşturularak konuların işleneceği; oluşturulacak grupların da öğrenenlerin bireysel özellikleri, ilgi, ihtiyaç ve isteklerine göre oluşturulacağı anlatılmıştır. Bu ünite diğer ünitelerden farklı olarak, konuların kültürlerarası duyarlılık çerçevesinde işleneceği ve kültürlerarası duyarlılığın ne olduğu ve ünitedeki

kültürlerarası duyarlılık hedefleri, öğrencilerin soruları da yanıtlanarak anlatılmıştır. Öğrencilerin tüm soruları cevaplandırılmıştır. Ek. 4'teki Öğrenen Analizi Formu dağıtılmış ve ne kadar sürede, nasıl tamamlanacağı açıklanmıştır. Öğrenen analizinin yapılmaya başlandığı bu aşama aynı zamanda uygulamanın 'Hazırlık Dersi'ni oluşturmuştur (Bkz. Ek. 3. Anlamın Yapılanması; 1.Hafta).

Öğrenen analizi için öğrencilere dağıtılmış olan formlara verilen yanıtlardan elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar, her bir soru bazında, aşağıdaki Tablo 15'de sunulmuştur. Yanıtlarda, parantez içinde verilen bilgiler, aynı anlamdaki yanıtın öğrencilerce yazılmış olan farklı ifadeleridir.

**Tablo 15. SYÖO Tasarımının Öğrenen Analizi Sonuçları**

Soru	f	%
Derslerde en sevdiğim etkinlikler		
Zincir etkinliği	29	74.36
Grup çalışması	28	71.79
Konuşma (speaking)	21	53.85
Akıllı tahtada çalışma (akıllı tahtada boşluk doldurma/eşleştirme)	20	51.29
Dinleme (listening)	19	48.72
Derslerde hiç sevmediğim etkinlikler		
Çeviri	31	79.49
Tahtadakileri yazma (tahtayı deftere geçme)	30	76.92
Sözlü yapılması	30	76.92
Habersiz sınav ya da quiz yapılması	23	58.97
Derslerde şunlar olunca hiçbir şey anlamıyorum		
Gürültü	19	48.72
Arkadaşlar yaramazlık yapınca	11	28.20
Öğretmen sessiz konuşunca	11	28.20
Herkes aynı anda (söz hakkı almadan) konuşunca	10	25.64
Öğretmen çok hızlı anlatınca	8	20.51
Derslerde şunlar olunca çok eğlenceli oluyor		
Grup çalışması	29	74.36
Canlandırma	19	48.72
Öğretmen şaka (espri) yapınca	10	25.64
Arkadaşlar komik bir şeyler anlatınca	3	7.7
Değerlendirmeyi Kim Yapsın		
Öğretmenim	35	89.74
Sınıf Arkadaşlarım	34	87.18
Grup Arkadaşlarım	34	87.18
Kendim	34	87.18
Son Olarak Öğretmenimden Ricam		
Grup çalışması	25	64.10
Zincir etkinliği	24	61.54
Habersiz sınav/quiz yapılmaması	13	33.33



Tablo 15’de görüldüğü üzere, öğrenciler derslerde zincir etkinliği (29 kişi; % 74.36), grup çalışması (28 kişi; % 71.79), konuşma (speaking) (21 kişi; % 53.85), akıllı tahtada çalışma (akıllı tahtada boşluk doldurma/eşleştirme) (20 kişi; % 51.29) ve dinleme (listening) (19 kişi; % 48.72) yapmak istediklerini belirtmiştir. Bu nedenle uygulamada da söz konusu bu etkinliklere yer verilmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin derste yapmak istemedikleri etkinlikler olarak sıraladıkları, çeviri (31 kişi; % 79.49), tahtadakileri yazma (tahtayı deftere geçme) (30 kişi; % 76.92), sözlü yapılması (30 kişi; % 76.92), ve habersiz sınav ya da quiz yapılması (23 kişi; % 58.97), uygulamada yer verilmeyen etkinlikler olmuştur.

Öğrencilerin, anlamalarını olumsuz yönde etkilediği etmenleri, sınıf disipliniyle doğrudan ilintili olan gürültü (19 kişi; % 48.72), öğrencilerin sınıfın düzenini bozacak nitelikteki olumsuz davranışları (11 kişi; % 28.20), öğrencilerin söz hakkı almadan konuşmaları (10 kişi; % 25.64) ile öğretmenin dersi çok hızlı anlatması (8 kişi; % 20.51) ve sessiz konuşması (11 kişi; % 28.20) şeklinde ifade etmişlerdir. Anlamın yapılandırması esnasında bu etmenlere de dikkat edilmiştir.

Anlamın yapılandırması esnasında grup çalışması (29 kişi; % 74.36) ve canlandırma (19 kişi; % 48.72) yapmak istediklerini belirten öğrencilerin bu isteklerine de yer verilmiştir.

Derslerde değerlendirmeyi kimin yapacağına dair sorunun yanıtına uygun olarak, değerlendirmeler öğretmen değerlendirmesi (35 kişi; % 89.74), akran değerlendirmesi (34 kişi; % 87.18), grup değerlendirmesi (34 kişi; % 87.18) ve özdeğerlendirme (34 kişi; % 87.18) şeklinde yapılmıştır.

Analizlerin son sorusu olan öğrenci istek ve gereksinimlerine verilen yanıtların, önceki sorulara verilen bazı yanıtların tekrarı şeklinde ifade edildiği görülmüştür. Buna göre öğrenciler grup çalışması yapılmasını (25 kişi; % 64.10), zincir etkinliği yapılmasını (24 kişi; % 61.54) ve öğrencilere haber verilmeden sınav ya da quiz yapılmamasını (13 kişi; % 33.33) istemişlerdir.

Doldurulan formlar incelenerek elde edilen ve yukarıda verilen bulgular doğrultusunda, SYÖO tasarımı uygulanmıştır. Analize uygun olarak gerçekleştirilen uygulamanın ayrıntıları, aşağıda, ‘Anlamın Yapılanması’ başlığı altında verilmiştir.

**İçeriğin Belirlenmesi:** Bu aşamada, kültürlerarası duyarlılık çerçevesinde ele alınacak “Tourist Attractions” temasına dair içerik belirlenir. İçeriğin belirlenmesi,

Fer' in (2009b, 192) SYÖO tasarımında, öğrenme hedeflerinin ve öğrenme bağlamının belirlenmesi olmak üzere iki bölümde ele alınır. Bu araştırmada da, içerik belirleme aşamasında, iki farklı içerik söz konusudur. Bunlardan ilki hedeflerle bağlantılı içeriktir. Bu anlamda hedefler MEB tarafından belirlenen ölçütler doğrultusunda hazırlanan My English 7 (Yalçınkaya, Bağdu, 2008) kitabının içeriğiyle paraleldir. MEB öğretmen kılavuzunda vurgulanan işlevler de, SYÖO tasarımı için hazırlanan ünite de kullanılmıştır. Bununla birlikte aynı işlevleri, farklı metin, diyalog ve etkinliklerle sunmak mümkündür. Bu anlamda bağlamın belirlenmesi öğrencilerle birlikte gerçekleştirilmiştir. Bunun için hazırlık dersinde öğrencilerle yapılan beyin fırtınası ve tartışmalarla öğrencilerden farklı kültürlerle ilgili dersleri hangi bağlamda yapmak istedikleri sorusunun yanıtı bulunmuştur. Öğrencilerle yapılan beyin fırtınasıyla tahtaya not edilen 'başka ülkelerle ilgili öğrenmek istediklerim' başlığı altında beş soru ortaya çıkmıştır. Bu sorular, 'başka ülkelerdeki insanların nasıl yaşadığı, nasıl giyindiği, ne yediği, ülkelerinin ikliminin ve doğasının nasıl olduğu' sorularıdır.

Buna göre öğrenciler, yapacakları derslerde, başka ülkelerdeki insanların nasıl yaşadığını (14 öğrenci), nasıl giyindiğini ve ne yediğini (29 öğrenci), ülkelerinin iklim ve doğasının nasıl olduğunu (33 öğrenci) görmek istediklerini söylemiş ve bunlarla ilgili bilgi ve resimlerin olduğu materyallerle ders işlemek istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu istekleri doğrultusunda, Ek. 6'da sunulan ünite içeriğinde, yukarıda ifade edilen, farklı kültürlerle dair bağlam özellikleri kullanılmıştır.

**Anlamın Yapılanması:** Fer'in (2009b, 192) SYÖO tasarımı, anlamın yapılanmasında, işbirlikli grupların oluşturulması, çalışılacak olayların/durumların belirlenmesi, çalışılacak durumun incelenmesi, bilgi işleme materyallerinin kullanılması, öğrenmenin etkinleştirilmesi, bilginin yansıtılması ve yansıtmanın tartışılması aşamalarını içerir. İşbirlikli gruplar oluşturulduktan sonra bu aşamalar Ek. 3'teki SYÖO tasarımı planında açıklandığı biçimde dört haftalık planla uygulanmıştır. Birinci hafta, ilki hazırlık (öğrenen analizi, içeriğin belirlenmesi ve uygulamaya hazırlık) dersi olmak üzere toplam 5; diğer haftalarda ise 4 saatlik derslerden oluşan toplam 17 saatlik (4 haftalık) uygulama yapılmıştır. Ek. 3'te ayrıntılarıyla açıklanan bu aşama, dört hafta için yapılan planlara uygun bir şekilde

tamamlanmıştır. Ayrıca Ek. 5'te sunulan resimler de, bu planlarda açıklanan uygulamalar esnasında çekilmiştir.

**Ders Materyallerinin Hazırlanması:** Bu çalışmada kullanılmak üzere, İngilizce Öğretim Programı'na uygun olmak kaydıyla, 7.sınıf programının 'Tourist Attractions' ünitesi, bir kitapçık şeklinde hazırlanmış (Bkz. Ek. 6), kitabın içeriğine uygun dinleme metinleri için ses kayıtları yapılmış (Bkz. Ek. 7) ve içeriği destekleyen Powerpoint sunumları hazırlanmıştır (Bkz. Ek. 8). Deney grubu için hazırlanmış bu kitapçıkta, programın öngördüğü biçimde, iletişimci yaklaşım gereği, tüm beceriler (konuşma, okuma, yazma, dinleme) bütünleştirilmiş bir biçimde kullanılmıştır. Kitapçık, MEB'in My English 7 (Yalçınkaya, Bağdu, 2008) kitabıyla aynı hedefleri içermesine karşın, çalışmada hedeflenen kültürlerarası duyarlılığı oluşturmak amacıyla, farklı kültürlere, farklı ülkelere ve farklı kültürlerden insanlara dair bilgilerden oluşan bir içeriğe de sahiptir. Bu nedenle, okuma metinleri, öğrenenlerinkinden farklı olan kültürlerle ilintili oluşturulmuş, dinleme metinleri farklı aksanlara sahip (bir Faslı, bir İranlı, bir Amerikalı, ve bir Türk tarafından olmak üzere farklı kültürden gelen) kişiler tarafından okunmuş ve kitapçığı destekleyecek nitelikte hazırlanan Powerpoint sunumlarında, farklı ülkelerdeki değişik kültür özelliklerine vurgu yapılmıştır.

**Değerlendirme:** Bu öğretim tasarımında değerlendirme, süreç ve sonuç değerlendirmesi olarak iki boyutta ele alınmıştır. Süreç değerlendirme, tasarım hazırlama ve uygulama sürecinde, bileşik bir ögesi olarak kullanılmıştır. Bu kapsamda süreç değerlendirme, öğrenmenin etkinleştirilmesi aşamasında yapılan tüm uygulamaları (grup değerlendirmeleri, özdeğerlendirmeler, öğretmen kayıtları ve dönüt) içermiştir. Uygulamanın sonuç değerlendirmesi ise aynı zamanda çalışmanın hipotezlerini test etmek amacıyla hazırlanan söntest ve kalıcılık testleriyle ortaya konmuştur. Bu sonuçlar çalışmanın bulgularında açıklanmıştır. Dolayısıyla SYÖO tasarımının sonuç değerlendirmesinin bu uygulamada çalışmanın bulguları ve sonucu bölümü olarak düşünülmesi gerekir.

## **2.5. MEB Programının Uygulanması**

Deney grubunda SYÖO tasarımının uygulandığı sırada, kontrol grubunda aynı ünite MEB tarafından verilen öğretmen kılavuz kitabına (Yalçınkaya, Bağdu, 2008) göre,

İngilizce öğretmeni Nurcan Bakılan Can tarafından işlenmiştir. Deney grubunda olduğu gibi, 10.10.2011 ve 05.11.2011 tarihleri arasında, dört hafta boyunca uygulanan ‘Tourist Attractions’ ünitesinin nasıl işleneceği, kılavuz kitapta anlatılmıştır. Kontrol grubunun dersleri de bu kılavuz kitaba bağlı kalarak, verilen yönergeler doğrultusunda, herhangi bir bölüm atlanmaksızın işlenmiştir. Dolayısıyla MEB uygulamasının yapıldığı derslerin nasıl işlendiği, ilgili bölümlerin nasıl uygulandığı Ek. 9’da sunulan kılavuz kitabın açıklamalarına tamamen bağlı kalarak uygulanmıştır.

## 2.6. Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmada bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerinde etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Bu amaçla, hazırlanan hipotezler, değişkenler ve analizler Tablo 16’da sunulmuştur.

**Tablo 16. Araştırmanın Hipotez, Değişken ve Analizleri**

Hipotez	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	Analiz
1. Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımı Uygulanan Deney Grubu İle MEB Yapılandırmacı Tasarımı Uygulanan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest Puanları Kontrol Altına Alındığında, Sontest Puanlarında, Kültürlerarası Duyarlılık Bakımından, Deney Grubunun Lehine Anlamlı Bir Fark Vardır.	Kültürlerarası Duyarlılık Puanı	Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımı  MEB Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımı	Ancova
2. Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımı Uygulanan Deney Grubu İle MEB Yapılandırmacı Tasarımı Uygulanan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sontest Puanları Kontrol Altına Alındığında, Tekrar Test Puanlarında, Kültürlerarası Duyarlılık Bakımından, Deney Grubunun Lehine Anlamlı Bir Fark Vardır.	Kültürlerarası Duyarlılık Puanı	Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımı  MEB Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımı	Ancova

3. Sosyal Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Tasarımı Uygulanan Deney Grubu İle MEB Yapılandırıcı Tasarımı Uygulanan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest Puanları Kontrol Altına Alındığında, Sontest Puanlarında, Etnikmerkezcilik Bakımından, Kontrol Grubunun Lehine Anlamlı Bir Fark Vardır.	Etnikmerkezcilik Puanı	Sosyal Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Tasarımı  MEB Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Tasarımı	Ancova
4. Sosyal Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Tasarımı Uygulanan Deney Grubu İle MEB Yapılandırıcı Tasarımı Uygulanan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sontest Puanları Kontrol Altına Alındığında, Tekrar Test Puanlarında, Etnikmerkezcilik Bakımından, Kontrol Grubunun Lehine Anlamlı Bir Fark Vardır.	Etnikmerkezcilik Puanı	Sosyal Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Tasarımı  MEB Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Tasarımı	Ancova

Tablo 16'dan da anlaşılacağı üzere, araştırmada bağımsız değişkenler, SYÖO tasarımı ve MEB Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Tasarımı'dır. Bağımlı değişkenler kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik puanı; bu hipotezleri test etmek için kullanılan istatistiksel analiz ise tek faktörlü Ancova'dır.

Araştırmacı ve tez danışmanı tarafından geliştirilen Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği, hipotezleri test etmek amacıyla, öntest, sontest ve kalıcılık testi olarak kullanılmıştır. Sontest ve kalıcılık testi verileri, tek faktörlü Ancova analizi kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırmanın veri kaynağı olan örneklem büyüklüğü de istatistik seçimini etkiler. Büyük gruplar üzerinden toplanan verilerin, normal dağılıma yakın dağılım gösterdikleri kabul edilebilir ve buna göre parametrik istatistikler seçilebilir. Dağılımın normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği şeklinde bir varsayım ileri sürmek için öngörülen örneklem büyüklüğü genellikle 30 ve daha büyük gösterilmektedir (Brase, Brase, 2010, 299). Ancak sosyal bilimlerde pek çok araştırma, özellikle de deneysel çalışmalar, daha küçük gruplar üzerinde yapılmaktadır. Literatürde, alt grupların her birinin büyüklüklerinin 15 ve daha yüksek olması durumunda parametrik bir istatistiğin kullanılmasının, analizde

hesaplanacak 'p' anlamlılık düzeyinde önemli bir sapmaya yol açmadığına ilişkin incelemeler de vardır (Büyüköztürk, 2007, 8).

Bu araştırmada da denek sayısının 30'dan fazla olması nedeniyle, Ancova için öngörülen dağılımın normal olma varsayımının sağlanmış olduğu varsayılmıştır.

### 3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, deneysel çalışma sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgular, araştırmanın hipotezleriyle ilintili olarak açıklanmıştır.

#### 3.1. Araştırmanın Birinci Hipotezine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci hipotezi olan “Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımı uygulanan deney grubu ile MEB yapılandırmacı tasarımı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin, öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest puanlarında kültürlerarası duyarlılık bakımından deney grubunun lehine anlamlı bir fark vardır.” hipotezini test etmek amacıyla elde edilen veriler Ancova testiyle çözümlenmiştir.

Araştırmanın birinci hipotezine yönelik olarak öncelikle deney ve kontrol gruplarının kültürlerarası duyarlılık sontest puanlarına ilişkin betimsel istatistik bilgileri ortaya konmuştur. Bu istatistikler Tablo 17’de sunulmuştur.

**Tablo 17. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Kültürlerarası Duyarlılık Sontest Puanlarının Betimsel İstatistikleri**

Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney Grubu	39	84.41	84.70
Kontrol Grubu	40	87.90	87.61

Tablo 17 incelendiğinde, deney grubu sontest puanlarının 84.41, kontrol grubu sontest puanlarının ise 87.90 olduğu görülmektedir. Sontest düzeltilmiş ortalama puanları incelendiğinde ise deney grubu puanının 84.70, kontrol grubu puanının ise 87.61 olduğu görülmektedir.

Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest puanlarındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek üzere yapılan Ancova analizi sonuçları Tablo18’de sunulmuştur.

**Tablo 18: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Kültürlerarası Duyarlılık Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Kültürlerarası Duyarlılık Sontest Puanlarının Gruba Göre Ancova Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p
Ön Test	6311.87	1	6311.87	90.39	.00
Grup	167.00	1	167.00	2.39	.13
Hata	5307.16	76	69.83		
Toplam	598554.00	79			

Tablo 18’de görüldüğü üzere, farklı gruplarda yer alan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ön test puanlarına göre düzeltilmiş kültürlerarası duyarlılık sontest ortalama puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ( $F_{(1,76)} = 2.39, p = .13 > .05$ ).

### 3.2. Araştırmanın İkinci Hipotezine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci hipotezi olan “Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımı uygulanan deney grubu ile MEB yapılandırmacı tasarımı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin, sontest puanları kontrol altına alındığında, tekrar test puanlarında kültürlerarası duyarlılık bakımından, deney grubunun lehine anlamlı bir fark vardır.” hipotezini test etmek amacıyla elde edilen veriler Ancova testiyle çözümlenmiştir.

Araştırmanın ikinci hipotezine yönelik olarak öncelikle deney ve kontrol gruplarının kültürlerarası duyarlılık kalıcılık testi puanlarına ilişkin betimsel istatistik bilgileri ortaya konmuştur. Bu istatistikler Tablo 19’da sunulmuştur.

**Tablo 19. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Kültürlerarası Duyarlılık Kalıcılık Testi Puanlarının Betimsel İstatistikleri**

Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney Grubu	39	90.74	91.73
Kontrol Grubu	40	84.30	83.33

Tablo 19 incelendiğinde görülmektedir ki, deney grubunun kalıcılık testi puanları 90.74 iken, kontrol grubunun kalıcılık testi puanları 84.30’dur. Kalıcılık testi düzeltilmiş ortalamaları incelendiğinde ise deney grubu puanının 91.73; kontrol grubu puanınsa 83.33 olduğu görülmektedir.

Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanları kontrol altına alındığında, kalıcılık testi puanlarındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek üzere yapılan Ancova analizi sonuçları Tablo 20’de sunulmuştur.



**Tablo 20: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Kültürlerarası Duyarlılık Sontest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Kültürlerarası Duyarlılık Kalıcılık Testi Puanlarının Gruba Göre Ancova Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p
Sontest	3655.66	1	3655.66	41.31	.00
Grup	1365.42	1	1365.42	15.43	.00
Hata	6726.18	76	88.50		
Toplam	615783.00	79			

Tablo 20’de de görüldüğü gibi, farklı gruplarda yer alan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık sontest puanlarına göre düzeltilmiş kültürlerarası duyarlılık kalıcılık testi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark vardır ( $F_{(1,76)}= 15.43, p= .00 < .05$ ).

### 3.3. Araştırmanın Üçüncü Hipotezine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü hipotezi olan “Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımı uygulanan deney grubu ile MEB yapılandırmacı tasarımı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin, öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest puanlarında etnikmerkezcilik bakımından, kontrol grubunun lehine anlamlı bir fark vardır.” hipotezini test etmek amacıyla elde edilen veriler Ancova testiyle çözümlenmiştir.

Araştırmanın üçüncü hipotezine yönelik olarak öncelikle deney ve kontrol gruplarının etnikmerkezcilik sontest puanlarına ilişkin betimsel istatistik bilgileri ortaya konmuştur. Bu istatistikler Tablo 21’de sunulmuştur.

**Tablo 21: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Etnikmerkezcilik Sontest Puanlarının Betimsel İstatistikleri**

Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney Grubu	39	24.10	24.23
Kontrol Grubu	40	26.08	25.94

Tablo 21 incelendiğinde, deney grubu sontest puanının 24.10, kontrol grubu sontest puanınsa 26.08 olduğu görülmektedir. Sontest düzeltilmiş ortalama puanlarının ise deney grubu için 24.23, kontrol grubu için 25.94 olduğu görülmektedir.

Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest puanlarındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek üzere yapılan Ancova analizi sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur.

**Tablo 22: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Etnikmerkezcilik Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Etnikmerkezcilik Sontest Puanlarının Gruba Göre Ancova Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p
Ön Test	1385.62	1	1385.62	34.70	.00
nGrup	57.19	1	57.19	1.43	.24
Hata	3034.75	76	39.93		
Toplam	54273.00	79			

Tablo 22’de görüldüğü üzere, Ancova analizi sonuçlarına göre farklı gruplarda yer alan öğrencilerin, etnikmerkezcilik ön test puanlarına göre düzeltilmiş etnikmerkezcilik sontest ortalama puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ( $F_{(1,76)}=1.43, p=.24 > .05$ ).

### 3.4. Araştırmanın Dördüncü Hipotezine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü hipotezi olan “Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımı uygulanan deney grubu ile MEB yapılandırmacı tasarımı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanları kontrol altına alındığında, tekrar test puanlarında etnikmerkezcilik bakımından kontrol grubunun lehine anlamlı bir fark vardır.” hipotezini test etmek amacıyla elde edilen veriler Ancova testiyle çözümlenmiştir.

Araştırmanın dördüncü hipotezine yönelik olarak öncelikle deney ve kontrol gruplarının etnikmerkezcilik kalıcılık testi puanlarına ilişkin betimsel istatistik bilgileri ortaya konmuştur. Bu istatistikler Tablo 23’te sunulmuştur.

**Tablo 23: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Etnikmerkezcilik Kalıcılık Testi Puanlarının Betimsel İstatistikleri**

Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney Grubu	39	21.82	22.43
Kontrol Grubu	40	26.45	25.85

Tablo 23’te de görüldüğü üzere, deney grubu kalıcılık testi puanı 21.82, kontrol grubu kalıcılık testi puanı ise 26.45 olarak ortaya konmuştur. Kalıcılık testi düzeltilmiş ortalama puanlarının ise deney grubu için 22.43, kontrol grubu için 25.85 olduğu görülmektedir.

Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanları kontrol altına alındığında, kalıcılık testi puanlarındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek üzere yapılan Ancova analizi sonuçları Tablo 24’te sunulmuştur.

**Tablo 24: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Etnikmerkezcilik Sontest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Etnikmerkezcilik Kalıcılık Testi Puanlarının Gruba Göre Ancova Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p
Sontest	1672.93	1	1672.93	53.41	.00
Grup	226.50	1	226.50	7.23	.01
Hata	2380.71	76	31.33		
Toplam	50607.00	79			

Tablo 24’ten de anlaşılacağı üzere, farklı gruplarda yer alan öğrencilerin etnikmerkezcilik sontest puanlarına göre düzeltilmiş etnikmerkezcilik kalıcılık testi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark vardır ( $F_{(1,76)} = 7.23$ ,  $p = .01 < .05$ ).

#### **4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Araştırma bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ve sonuçlara yönelik tartışmaların ele alındığı bu bölümde, araştırma bulguları ışığında araştırmacılar ve uygulayıcılar için öneriler de sunulmuştur.

##### **4.1. Araştırmanın Birinci Hipotezine İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular, “Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımı uygulanan deney grubu ile MEB yapılandırmacı tasarımı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin, öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest puanlarında kültürlerarası duyarlılık bakımından, deney grubunun lehine anlamlı bir fark vardır” şeklinde kurulmuş olan birinci hipotezi desteklememiştir.

Başka bir ifadeyle, SYÖO tasarımı uygulanan deney grubunun sontest puanlarının, MEB öğretmen kılavuzunda öngörülen tasarımın uygulandığı kontrol grubunun sontest puanlarından daha yüksek olmadığı görülmüştür. Bu sonuç, SYÖO tasarımının, uygulamanın hemen sonrasında öğrenenlerin kültürlerarası duyarlılığını geliştirmesi anlamında, MEB yapılandırmacı tasarımından daha etkili olmadığını gösterir. Bu sonucun, literatürdeki sınırlı sayıdaki benzer konu alanlarında yapılan araştırmaların bulguları ışığında tartışılmasında yarar görülmüştür.

Deney ve kontrol gruplarının kültürlerarası duyarlılık puanları arasında anlamlı fark çıkmamasının birinci nedeni, kültürlerarası duyarlılık kavramının kısa sürede edinilmesinin kolay olmaması olabilir. Bu konuda, bireylerin farklılıklara hoşgörü gösterebilme derecesinin, hoşgörü mesajlarının verildiği eğitim ortamında ne kadar çok bulduklarına bağlı olarak değiştiğini söyleyen Moreno-Riano (2006, 173) da hoşgörüyü öğrenme derecesini eğitimin sıklığıyla açıklar. Diğer bir ifadeyle, bu araştırmada uygulamanın bir ay ile sınırlandırılmış olmasından, bireylerde değişimin sağlanması gereken süre sağlanamaması, bulguların bu sonucu verdiği söylenebilir. Nitekim kültürlerarası duyarlılık puanlarının, uygulamanın başlamasından iki ay sonra yapılan kalıcılık testinde farklı görülmesi de bu olasılığı desteklemektedir.

Zaten Zimmermann da (2010, 106), kültürlerarası becerilerin gelişiminin ancak zamanla iyileşebilen bir süreç olduğunu vurgular. Bulguların bu sonucu ortaya koymasının ikinci nedeni de, her iki gruptaki uygulamaların yapıldığı sınıflardaki öğrencilerin, Avrupa Birliği projeleri doğrultusunda öğrenci değişimi programları hakkında önceden bilgilendirilmeleri nedeniyle, iki grubun öğrencilerinin de, yurtdışı ziyaretlerle ilgili yüksek motivasyona sahip olmaları olabilir. Bu durumda, SYÖO tasarımının etki yaratmamış olmasından çok, farklı motivasyon alanlarının, hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarını etkilemiş olması olasılığı söz konusu olabilir. Nitekim Chen ve Starosta (2000, 4), kişilerin kültürlerarası duyarlılığını etkileyen önemli becerilerden birinin “etkileşimden zevk alma” olduğunu vurgular. Yukarıda açıklanan AB projesinde yer alacak öğrencilerden biri olma olasılığıyla, farklı ülkelerden öğrencilerle girecekleri etkileşim ortamlarına karşı istek duyan kontrol grubu öğrencilerinde, bu motivasyonun yükselmesi söz konusu olabilir. Benzer şekilde Penbek, Yurdakul ve Cerit (2009, 13) de, üniversite düzeyinde yaptıkları araştırmada, yabancı dil programları, uluslararası materyaller ve öğrenci değişim programlarıyla ilintili çalışmaların, öğrencilerin kültürlerarası duyarlılığını geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu anlamda bu araştırmanın yapıldığı esnada söz konusu olan benzer motivasyon kaynaklarının (yabancı bir ülkeye gitme ve farklı kültürlerden öğrencilerle tanışma olasılığının) bu sonuca etki ettiği söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunun kültürlerarası duyarlılık puanlarının farklılık göstermemesinin üçüncü sebebi, uygulamanın yapıldığı ve yapılmadığı sınıflar arasındaki rekabet duygusu olabilir. Öntestler uygulandığında, öğrencilerde araştırmayla ilgili oluşan merak ve sınıflar arasındaki rekabet duygusu, kontrol grubu öğrencilerinde konuyla ilgili dikkat ve farkındalık uyandırmış olabilir. Nitekim kontrol grubu öğrencileri, deney grubunun sınıf düzeninde yapılan değişimleri ve öğrencilere verilen etkinlik materyallerini gördüklerinde, araştırmacıdan aynı etkinliklerin kendi sınıflarında da yapılmasını istemişlerdir. Ayrıca deney grubu öğrencileri, uygulamada yapılanları ve materyalleri, ders dışında, kontrol grubu öğrencileriyle paylaşmış olabilir. Işık, Tarım ve İflazoğlu'nun (2007, 71-72) yapmış olduğu araştırmada da ifade ettikleri gibi, deney grubu ile karşılaştırıldıklarını fark eden kontrol grubu öğrencilerinin, geliştirilmesi beklenen kültürlerarası duyarlılıkla ilintili yüksek puan almaları, bu nedenle olabilirler. Bu sonucu katılımcıların kendini

'denek' olarak algılamalarıyla açıklayan Kaplan (1964, 167-168) da, bilimsel araştırmalarda kendileriyle çalışılan grupların performanslarının beklenenden farklı bir Şekilde değişebileceğini ifade eder.

Yukarıda ifade edilen nedenlerle, araştırma bulgularının ortaya koyduğu sonuçlara göre, SYO ile MEB ğretmen kılavuzunda öngörülen uygulama arasında, öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarını geliştirme etkisi bakımından fark olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte araştırmanın uygulama süresinin dört haftayla sınırlandırılması ve konu alanı ile ilgili yukarıda sözü edilen, kontrol grubuna etki etmiş olabilecek unsurların olası etkisi de, sonuca dair değerlendirmede gz önünde bulundurulmalıdır.

#### **4.2. Araştırmanın İkinci Hipotezine İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Bulgular, "Sosyal Yapılandırmacı ğrenme Ortamı tasarımı uygulanan deney grubu ile MEB yapılandırmacı tasarımı uygulanan kontrol grubu ğrencilerinin, sontest puanları kontrol altına alındığında, tekrar test puanlarında kültürlerarası duyarlılık puanları bakımından, deney grubunun lehine anlamlı bir fark vardır." Şeklinde kurulmuş olan ikinci hipotezi desteklemiştir. Diğer bir deyişle SYO ile MEB ğretmen kılavuzunda öngörülen uygulama arasında, öğrencilerin kültürlerarası duyarlılığını arttırma bakımından kalıcılık testlerinde deney grubunun lehine fark olduğu görülmüştür. Öğrenmenin kalıcı izli davranış değişikliği olduğu düşüncesinden yola çıkararak, uygulamanın, öğrencilerin kültürlerarası duyarlılığını geliştirme anlamında etkili olduğu söylenebilir.

Uygulamalar arasındaki bu farkın Fer'in (2009) SYO tasarımından kaynaklandığı dşnlmektedir. Çünkü SYO tasarımı, işbirlikli öğrenmeye ağrılık verilmesi, bilginin akranlarla birlikte yapılandırılmasına vurgu yapılması ve tasarımın uygulanmasından önce öğrenen analizine yer verilmesine vurgu yapılması bakımından, MEB ğretmen kılavuzunda öngörülen uygulamadan farklılaşmaktadır. Bu zellikleri tek tek ele almak gerekirse, öncelikle tasarımın işbirlikli öğrenme boyutunun, Fer ve Cırık'ın (2007, 110) da vurguladığı gibi, öğrencilerin, anlamı bireysel olarak değil, grup arkadaşlarıyla birlikte oluşturması ve bilgiyi akranlarla birlikte yapılandırması anlamında kültürlerarası duyarlılıkları geliştirmeye katkıda

bulduğu söylenebilir. Nitekim bu uygulama, SYÖO tasarımının öngördüğü biçimde, temelde akran etkileşimi üzerine kurulmuştur.

Deney ve kontrol grubunun kültürlerarası duyarlılık puanlarının, kalıcılık anlamında, deney grubu lehine farklılık göstermesinin ikinci sebebi de, sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımında kullanılan bilgi işleme materyallerinin (Akıllı Tahta, PowerPoint sunular, renkli görsellere ağırlık verilerek hazırlanan ünite kitapçığı ile işitsel materyaller ve farklı ülkelerden getirilmiş otantik materyaller), öğrenenlerin derse ilgilerini ve farklı kültürlere merakını arttırmaları olabilir. Bu araçlar, öğrenenlerin öğrendiklerini uzun süreli belleğe aktarmalarında ve kalıcılığın oluşmasında etkili olmuş olabilir. Nitekim iyi tasarlanan ve etkili kullanılan öğretim materyalleri bilginin etkili iletilmesine yardımcı olur (Fer, 2009a, 256). Ayrıca, bilgisayar programları, veri tabanları, elektronik tablolar, hipermedya modelleme araçları gibi görsel araçlar, öğrenenlerin, şema oluşturma, analiz etme, bir problemi açıklama ve çözmelerinde etkili olmaktadır (Jonassen, 1999, 225). Örneğin, Akyol (2011, 137) da SYÖO'da kullanılan bilgi işleme materyallerinin, 5.sınıf öğrencilerin öğrenmenin kalıcılık düzeyini olumlu etkilediğini gösteren bulgulara ulaşmıştır. Benzer biçimde Çimen (2010, 117) de 7. sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmasında, etkileşimli eğitim materyalleri kullanıldığında, hem SYÖO hem de MEB yapılandırmacı tasarımının (SYÖO tasarımı uygulanan grubun ortalamalarının daha yüksek olmasıyla birlikte) öğrenme kalıcılığını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Yukarıda ifade edilen nedenlerle, bu çalışmada, SYÖO tasarımının, öğrenenleri, kültürlerarası duyarlılığın kalıcılık puanları bakımından, MEB öğretmen kılavuzunda öngörülen uygulamaya kıyasla daha olumlu etkilediği görülmüştür. Bu sonucun, SYÖO tasarımının işbirlikli temele dayanması ve kullanılan bilgi işleme kaynaklarının zengin olmasıyla ilintili olduğu söylenebilir.

#### **4.3. Araştırmanın Üçüncü Hipotezine İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular, “Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımı uygulanan deney grubu ile MEB yapılandırmacı tasarımı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin, öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest puanlarında, etnikmerkezcilik bakımından, kontrol grubunun lehine anlamlı bir fark

vardır.” şeklinde kurulmuş olan üçüncü hipotezi desteklememiştir. Başka bir ifadeyle, SYÖO tasarımı uygulanan deney grubunun sontest puanlarının MEB öğretmen kılavuzunda öngörülen tasarımın uygulandığı kontrol grubunun sontest puanlarından daha düşük olmadığı görülmüştür. Bu sonuç, SYÖO tasarımının, uygulamanın hemen sonrasında öğrenenlerin etnikmerkezciliğini azaltması anlamında, MEB yapılandırmacı tasarımından daha etkili olmadığını gösterir. Ortaya çıkan bu sonucun, literatürdeki sınırlı sayıdaki benzer konu alanlarında yapılan araştırmaların bulguları ışığında tartışılmasında yarar görülmüştür.

Araştırmanın ilk hipotezine dair tartışmada da vurgulandığı üzere, bireylerde duyarlılık geliştirmek ya da bir tutum oluşturmak belli bir süre gerektirmektedir. Bu süre, tutumların olduğu toplumun ve bireyin özelliklerine göre de değişmektedir. Nitekim İnceoğlu (2010, 43-44), tutumun değişimiyle ilgili olarak, bir tutumun -şayet herhangi bir değerler sistemine güçlü bir biçimde bağlı ise- değişmesinin oldukça güç olduğunu belirtir. Kapalı, geleneksel, sosyal ve kültürel ortamlarda sosyalleşenler ya da katı grup normlarının egemen olduğu gruplara dâhil olan bireylerinse, içinde yer aldıkları toplum ve grup yapılarına ters düşen birtakım tutumları ortaya koymalarının hemen hemen olanaksız olduğunu vurgular. Ayrıca dini inanç, ırk ve etnik öğeler de çoğu zaman bu yönde bireyler, gruplar ve toplumlar üzerinde oldukça kısıtlayıcı etkiler yaratabilirler. Etnikmerkezciliğin, öncelikle önyargılardan ve kalıp düşüncelerden uzaklaşmayı gerektirdiği düşünüldüğünde, Whitley ve Kite’in (2009, 514) da ifade ettiği gibi, bireyin, kökleri değer ve inanç sistemine dayanan bu tip bir değişim yaşaması zordur ve bu değişimlere direnç gösterilmesi beklendik bir durumdur. Zaten Matsumoto ve Juang (2011, 387) da, bireylerin doğrudan özdeğerlerinin (duygular, değerler, v.b.) bir parçası olmaları nedeniyle, kalıp düşüncelerin değişiminin kolay olmadığını vurgular. Dolayısıyla öğrencilerde olması beklenen değişim için, bu araştırmanın yalnızca dört haftada uygulanmış olması bu sonucun ortaya çıkmasında etken olabilir.

Sonuca dair ikinci olası neden de ölçülmek istenen özellik olan etnikmerkezciliğin bazı temel özellikleri olabilir. Etnikmerkezciliğin başa çıkılması zor bir özellik olması (Uniteforsight, 2000, [5/02/09]) da, araştırmada beklenen sonucun kolaylıkla ortaya konamayacağını bir göstergesi olarak algılanabilir. Nitekim literatürde benzer sonucu ortaya koyan araştırmalara rastlamak mümkündür. Örneğin Pettijohn, Naples’in (2008) yaptığı etnikmerkezciliği azaltmaya yönelik araştırmada da istenen



sonucun ortaya konmadığı görülmüştür. Benzer şekilde Boehm, Kurthen ve Aniola-Jedrzejek (2010) da altı dönemlik çevrimiçi işbirlikli öğrenme projelerinin bir Amerika Birleşik Devletleri ve bir Polonya üniversitesindeki öğrencilerin etnikmerkezciliğinin etkilerini araştırdığı çalışması sonucunda, katılımcıların etnikmerkezciliğinde bir değişim olmadığını ortaya koymuştur.

Bireyin yeni bir kültürel çevreye / duruma uyum sağlaması ve kültürel şokla karşı karşıya kalması konusu, kültürlerarasılığı geliştirme başarısı konusundaki önemli belirleyicilerden biridir (Brislin, 1981; Harris, Moran, 1979; Stoner, Aram, Ruben, 1972). Dolayısıyla ulaşılan sonuca dair ortaya konabilecek bir başka neden de öğrencilere farklı kültürlere dair farklı özelliklerin normal ve kabullenilmesi gereken özellikler olduğu vurgulandığında, kendilerinde oluşabilecek olası şaşkınlık ve yadırgama hislerinin oluşturduğu tepki de olabilir. Literatürde karşılığını 'kültürel şok' kavramı içinde bulan bu tür tepkiler bireylerin etnikmerkezciliğini arttırabilecek nitelikte özelliklerdir. Nitekim, özellikle sosyoloji alanında ele alınan bu konunun, etnikmerkezcilik olarak adlandırılan, bireylerdeki kendi kültürüne dair duydukları aşırı hislerin oluşumuna neden olduğu açıklanır (Hamboyan, Byran, 1995, 1713). Literatürde kültürel şok kavramı, farklı bir ülkeye giden bireylerde oluşan şok durumu (Pedersen, 1995,1) olarak ifade edilse de, Hofstede (1999, 37) önceki öğrenmelerin geçerli olmadığı bir ortamda bireyin yeni bir ortama/duruma adapte olmaya çalıştığı her durumda kültürel şokun ortaya çıkabileceğini açıklar. Bu anlamda hayatlarında ilk defa farklı kültürlerle ilgili bilgiyle ve bu kültürlerden insanlarla iletişimin nasıl yürütülebileceğine dair etkinliklerle karşı karşıya gelen öğrenciler, kendi kültürlerinin üstün olduğu düşüncesiyle hissettikleri karmaşa ya da şaşkınlık duygularının üstesinden gelmeyi bu şekilde seçmiş olabilirler. Nitekim literatürde kültürlerarasılık kavramıyla karşı karşıya kalan bireylerde (özellikle yabancı dil öğretiminde ve öğreniminde) etnikmerkezciliğin oluşmasını vurgulayan kaynaklara da rastlanır. Örneğin Pavlenco (2003, 313) yalnızca yabancı dil öğretiminin dahi, öğrenenlerde, “düşmanın dilini öğrenmek” olarak algılanıp, milliyetçilik duygularının oluşturduğu bir “reddetme” durumunun söz konusu olabileceğini vurgular. Benzer şekilde Mcveigh (2004, 211) Japonya bağlamında, yabancı dil (İngilizce) öğretiminin öğrenenlerde “dil işgali”ne karşı bir tepki oluşturduğunu anlatır.

Özetle bu hipotezle ilgili olarak, SYÖO ile MEB öğretmen kılavuzunda öngörülen uygulama arasında, öğrencilerin etnikmerkezciliklerini azaltma bakımından fark olmadığı söylenebilir. Bununla birlikte etnikmerkezciliğin değiştirilmesi zor bir kavram olması ve yabancı dil öğretiminin ya da farklı kültürlerle yeni karşılaşmaların etnikmerkezciliğe neden olabileceği gerçeği de sonuca dair değerlendirme yaparken göz önünde bulundurulmalıdır.

#### **4.4. Araştırmanın Dördüncü Hipotezine İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular, “Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımı uygulanan deney grubu ile MEB yapılandırmacı tasarımı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin, sontest puanları kontrol altına alındığında, tekrar test puanlarında, etnikmerkezcilik bakımından kontrol grubunun lehine anlamlı bir fark vardır.” şeklinde kurulmuş olan dördüncü hipotezi desteklemiştir. Diğer bir deyişle, SYÖO ile MEB öğretmen kılavuzunda öngörülen uygulama arasında, öğrencilerin etnikmerkezcilik puanlarını azaltma bakımından, kalıcılık testlerinde deney grubunun lehine fark olduğu görülmüştür. Öğrenmenin kalıcı izli davranış değişikliği olduğu düşüncesinden yola çıkarak, uygulamanın öğrencilerin etnikmerkezciliklerini azaltma anlamında etkili olduğu söylenebilir.

SYÖO tasarımı ile MEB öğretmen kılavuzunda öngörülen uygulama arasındaki bu fark, doğrulanan ikinci hipotezde de vurgulandığı üzere, Fer' in (2009) SYÖO tasarımından kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim SYÖO tasarımı, işbirlikli öğrenmeye ağırlık vermesi, bilgiyi akranlarla birlikte yapılandırılmasına vurgu yapması ve tasarımın uygulanmasından önce öğrenen analizine yer vermesi bakımından MEB öğretmen kılavuzunda öngörülen uygulamadan farklılaşmaktadır.

İşbirlikli öğrenme ortamıyla düzenlenen uygulamanın öğrencilerin anlamı bireysel olarak değil, grup arkadaşlarıyla birlikte oluşturması ve bilgiyi akranlarla birlikte yapılandırmasının, bu sonucu sağladığı düşünülmektedir.

Yine, doğrulanan ikinci hipotezde olduğu gibi, öğrencilerin etnikmerkezciliklerinin kalıcılık puanının azalması yönünden deney grubu lehine fark çıkmasının ikinci nedeni, sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımında kullanılan bilgi işleme materyallerinin (Akıllı Tahta, PowerPoint sunular, renkli görsellere ağırlık verilerek hazırlanan ünite kitapçığı ve işitsel materyaller ve farklı ülkelerden getirilmiş otantik

materyaller) öğrenenlerin derse ilgilerini ve farklı kültürlere merakını arttırmış olması olabilir. Söz konusu bu araçların, öğrenenlerin öğrendiklerini uzun süreli belleğe aktarmalarında ve kalıcılığın oluşmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim iyi tasarlanan ve etkili kullanılan öğretim materyallerinin ve görsel-işitsel araçların, bilginin etkili iletilmesinde, zihinde şemaların oluşturulmasında, analiz etmede, bir problemi açıklamada ve çözümede etkili olduğu düşünülmektedir (Fer, 2009a, 256; Jonassen, 1999, 225). Zaten doğrulanan ikinci hipotez sonucunda da ifade edildiği üzere, Akyol (2011, 137) tarafından 5. sınıf düzeyinde, Çimen (2010, 117) tarafından da 7. sınıf düzeyinde SYÖO tasarımının öğrenme kalıcılığına etkisine ilişkin yapılan araştırmada, kullanılan materyallerin kalıcılık üzerinde olumlu etkileri olduğu açıklanmıştır.

Sonuç olarak bu araştırmada, SYÖO tasarımının öğrenenleri, etnikmerkezciliklerini azaltmada kalıcılık puanları bakımından, MEB öğretmen kılavuzunda öngörülen uygulamaya kıyasla daha olumlu etkilediği görülmüş ve bu sonucun da SYÖO tasarımının işbirlikli temele dayanmasından ve kullanılan bilgi işleme materyallerinin zengin olmasından kaynaklandığı ortaya konmuştur.

#### **4.5. Öneriler**

Bu başlıkta araştırmanın bulgularından hareketle yapılan tartışmalar ışığında araştırmacılar, eğitimciler ve öğretmenlere öneriler sunulmuştur.

##### **4.5.1. Araştırmacılar İçin Öneriler**

Araştırmanın bulgularına dayanarak araştırmacılar için şu önerilerde bulunulabilir: (1) SYÖO tasarımı uygulanan deney grubu ile MEB yapılandırmacı tasarımı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin, öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest puanlarında kültürlerarası duyarlılık bakımından, deney grubunun lehine anlamlı bir fark olmadığı bulgulanmıştır. Bu durum, kültürlerarası duyarlılık kavramının kısa sürede edinilmesinin kolay olmamasından kaynaklanmış olabilir. Diğer bir ifadeyle, bu araştırmada uygulamanın bir ay ile sınırlandırılmış olmasından bulguların bu sonucu verdiği söylenebilir. Bu nedenle uygulama süresinin ve kültürlerarası ünitelerin sayısı artırılarak kurgulanacak yeni araştırmalarla sonuçlarda değişiklik olup olmayacağı incelenebilir. (2) SYÖO tasarımı uygulanan deney grubu ile MEB yapılandırmacı tasarımı uygulanan kontrol grubu

öğrencilerinin, sontest puanları kontrol altına alındığında, tekrar test puanlarında kültürlerarası duyarlılık puanları bakımından deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu bulgulanmıştır. Bu sonucun, Fer'in (2009) SYÖO tasarımı kaynaklandığı düşünülmektedir. SYÖO tasarımı ile kültürlerarasılığın farklı derslerde kullanılmasıyla, dersler arası karşılaştırma yapılarak hangi derste daha başarılı olunabileceği araştırılabilir. Ayrıca araştırmanın farklı yaşlarda ve eğitim düzeylerinde de gerçekleştirilebilir. (3) SYÖO tasarımı uygulanan deney grubu ile MEB yapılandırmacı tasarımı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest puanlarında, etnikmerkezcilik bakımından, kontrol grubunun lehine anlamlı bir fark olmadığı bulgulanmıştır. Bu durumun tutumların değişimlerinin zor olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu nedenle, ilk öneride olduğu gibi, etnikmerkezciliği azaltmak için de, yapılacak uygulamanın süresini ve uygulama ünitelerinin sayısını arttıran daha uzun süreli araştırmalar yapılabilir.

(4) SYÖO tasarımı uygulanan deney grubu ile MEB yapılandırmacı tasarımı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin, sontest puanları kontrol altına alındığında, tekrar test puanlarında, etnikmerkezcilik bakımından kontrol grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu bulgulanmıştır. Öğrenmenin kalıcı izli davranış değişikliği olduğu düşüncesinden yola çıkarak, SYÖO tasarımının öğrencilerin etnikmerkezciliklerini azaltma anlamında etkili olduğu söylenebilir. Bu anlamda araştırmacılar, tasarımda kullanılan özdeğerlendirme ile öğrenenlerden gelen dönütlerle nitel çalışmalar yapılarak, kültürlerarası duyarlılığın arttırılması ve etnikmerkezciliğin azaltılmasına yönelik çalışmaların değerlendirmesini katılımcıların bakış açısından da ele alabilirler.

(5) Bu araştırma kapsamında Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik ölçekleri hazırlanmıştır. Araştırmacılar için sunulacak son öneri de bu ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlikleriyle ilintilidir. Bu ölçeklerin farklı ortamlarda ve farklı katılımcılarla yeniden test edilmesi ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliklerine dair yeni sonuçlar ortaya koyacaktır.

#### **4.5.2. Eğitimciler ve Öğretmenler İçin Öneriler**

Araştırmanın bulgularına dayanarak eğitimciler ve öğretmenler için şu önerilerde bulunulabilir: (1) SYÖO tasarımı uygulanan deney grubu ile MEB yapılandırmacı

tasarımı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin, sönstest puanları kontrol altına alındığında, tekrar test puanlarında kültürlerarası duyarlılık puanları bakımından, deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu bulgulanmıştır. Bu sonucun, Fer'in (2009) SYÖÖ tasarımından kaynaklandığı düşünölmektedir. Uygulamada, tasarım gereği, işbirlikli öğrenmeye ağırlık verilmesi, bilginin akranlarla birlikte yapılandırılmasına ve tasarımın uygulanmasından önce öğrenen analizine yer verilmesine vurgu yapılması bakımından, MEB öğretmen kılavuzunda öngörölen uygulamadan farklılaşmaktadır. Bu durumda kültürlerarası duyarlılığı geliştirmek için derslerde işbirlikli öğrenmeye yer verilmesi, söz konusu duyarlılığın grup arkadaşlarıyla birlikte oluşturulması ve bilgi işleme materyallerinin (Akıllı Tahta, PowerPoint sunular, renkli görsellere ağırlık verilerek hazırlanan ünite kitapçığı ile işitsel materyaller ve farklı ölkelerden getirilmiş otantik materyaller) kullanılması önerilebilir. (2) Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımı uygulanan deney grubu ile MEB yapılandırmacı tasarımı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin, sönstest puanları kontrol altına alındığında, tekrar test puanlarında, etnikmerkezcilik bakımından kontrol grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu bulgulanmıştır. Bu sonucun SYÖÖ tasarımının, bilginin etkili iletilmesinde, zihinde şemaların oluşturulmasında, analiz etmede, bir problemi açıklamada ve çözümede etkili olmasından kaynaklandığı düşünölmektedir. Bu anlamda, okullarda kültürlerarası eğitim, SYÖÖ tasarımı kullanılarak, örneğın, değerler eğitiminin bir parçası haline getirilebilir; değerlerden hoşgörü temasına bütünleştirilebilir. 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı gibi farklı kutlamalar çerçevesinde etkinlikler düzenlenebilir. Ayrıca öğretmenlere, kültürlerarasılığın farklı derslerde adım adım mevcut programa adapte edilebileceklerini hatırlatmak gerekir. Nitekim bu araştırmada kendileri için kolay takip edilebilecek, somut bir örnek sunulmuştur.

## KAYNAKÇA

- Adorno, Theodor W., Daniel Levinson, Else Frenkel-Brunswik, Nevitt Sanford. 1950. **The Authoritarian Personality**. New York, Harper & Row.
- Aguilar, Leslie C. 2006. **Ouch! That Stereotype Hurts: Communicating Respectfully in a Diverse World**. USA: Walk The Talk.
- Akyol, Semra. 2011. Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımının Öğrenenlerin Akademik Başarılarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi (İlköğretim 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi). Yüksek Lisans Tezi. YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Albertahumanrights. [17.07.2011]. Stereotyping, Prejudice and Discrimination. [http://www.albertahumanrights.ab.ca/publications/bulletins\\_sheets\\_booklets/sheets/protected\\_grounds/stereotyping.asp](http://www.albertahumanrights.ab.ca/publications/bulletins_sheets_booklets/sheets/protected_grounds/stereotyping.asp).
- Alfred, Geof, Mike Byram, Mike Fleming. 2003. **Intercultural Experience and Education: Languages for Intercultural Communication and Education**. Buffalo: Multilingual Matters.
- \_\_\_\_\_. 2006. Developing a Concept of Intercultural Citizenship. **Education for Intercultural Citizenship: Concepts and Comparisons**. ed. Geof Alfred, Mike Byram, Mike Fleming. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd: 109-129.
- Allport, Gordon W. 1954. **The Nature of Prejudice**. Cambridge: Addison-Wesley Publishing Company Inc.
- Alptekin, Cem. 2002. Towards Intercultural Communication Competence. **English Language Teaching Journal**. c.56 s.1: 57-64.
- Andersen, Margaret L., Howard F Taylor. 2012. **Sociology: The Essentials**. USA: Cengage Lear.
- Arredondo, Patricia, Rebecca Toporek, Sherlon Pack Brown, Janet Jones, Don Locke, Joe Sanchez, Holly Stadler. 1996. Operationalization of Multicultural Counseling Competencies. **Journal of Multicultural Counseling & Development**. c.24. s.1: 42-78.
- Arslan, Mehmet. 2007. Constructivist Approaches in Education. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. c.40. s.1: 41-61.
- Asante, Molefi Kete, Yoshitaka Miike, Jing Ying. 2008. **The Global Intercultural Communication Reader**. New York: Routledge.

- Aşkar, Petek, Oktay Dönmez. 2004. Eğitim Yazılımı Geliştirme Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği. **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**. c.6. s.3: 259-274.
- Axelrod, Robert, Ross. A. Hammond. 2003. **The Evolution of Ethnocentric Behavior**. Midwest Political Science Convention, Chicago, IL.
- Bağcı-Kılıç, Gülşen. 2001. Oluşturmacı Fen Öğretimi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 1. s. 1: 7-22.
- Balcı, Ali. 2001. **Sosyal Bilimlerde Araştırma**. Ankara: Pegem Yayınları.
- Banos, Ruth Vila. 2006. Intercultural Sensitivity of Teenagers: A study of Educational Necessities in Catalonia. **Intercultural Communication Studies**. c2: 16-22.
- Banton, Michael P. 1983. **Racial and Ethnic Competition**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barger, Ken. [17.07.2011] Ethnocentrism: What Is It? Why Are People Ethnocentric? What Is the Problem? What Can We Do about It? <http://www.iupui.edu/~anthkb/ethnocen.htm>.
- Barth, Fredrik. 1969. **Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference**. Boston MA: Little, Brown and Company.
- Başbay, Alper, Yelda Bektaş. 2009. Çokkültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlikleri. **Eğitim ve Bilim**. c. 34. s. 152: 31-42.
- Bayles, Peggy. 2009. Assessing the Intercultural Sensitivity of Elementary Teachers in Bilingual Schools in Texas School District. Doktora Tezi. Minnesota University.
- Bennett, Milton. J. 1993. Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. **Education for the Intercultural Experience**. ed. R. Michael. Paige. Yarmouth, Me: Intercultural Press: 21-73
- Bennett, Milton. J. 1998. Intercultural Communication: A Current Perspective. **Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings**. ed. Milton. J. Bennett. ABD: Intercultural Press: 1-34.
- Bennett, Milton. J., Janet M. Bennett. 2004. Developing Intercultural Sensitivity: An Integrative Approach To Global And Domestic Diversity. **Handbook of Intercultural Training**. ed. Dan Landis, Janet M. Bennett, Milton J. Bennett. Thousand Oaks, CA: Sage: 147-165
- Bennett, Milton. J. 2004. Becoming Interculturally Competent. **Toward Multiculturalism: A Reader in Multicultural Education**. ed. Jaime S. Wurzel. ABD: Intercultural Resource Cooperation: 62-77.
- Bennett, Tony, Lawrence Grossberg, Meaghan Morris. 2005. **New Keywords: A Revised Vocabulary of Culture and Society**. Oxford: Blackwell.

- Bernstein, Basil. 1973. **Class, Codes And Control; Vol. 2.** London, Routledge&Kegan Paul.
- \_\_\_\_\_. 1990. **The Structuring of Pedagogic Discourse.** London: Routle.
- Berry, John W., Rudolf Kalin. 1995. Multicultural and Ethnic Attitudes in Canada. **Canadian. Journal of Behavioural Science.** c27: 301-320.
- Bhawuk, Dharm. P. S., Richard Brislin. 1992. The Measurement of Intercultural Sensitivity Using The Concepts of Individualism and Collectivism. **International Journal of Intercultural Relations.** C.16: 413-436.
- Boehm, Diane, Kurthen Hermann, Aniola-Jedrejek. Lilianna. 2010. Do International Online Collaborative Learning Projects Impact Ethnocentrism? **E-Learning and Digital Media.** c.7. s.2: 133-146.
- Booth, Zoller. M., Claudia Nieto. 2010. Cultural Competence Its Influence on the Teaching and Learning of International Students. **Journal of Studies in International Education.** c.14 s.4: 406-425.
- Borden, Amanda.Welch. 2007. The Impact Of Service-Learning On Ethnocentrism In An Intercultural Communication Course. **Journal of Experiential Education.** c.30, s.2: 171-183.
- Bourdieu, Pier. 1990. **Reproduction in Education Society and Culture.** London: Sage publications.
- Boven, Theo Van. 1993. The European Context for Intercultural Education. **European Journal of Intercultural Studies.** c.4 s.1: 7-15.
- Brase, Charles Henry, Brase Corrinne Pellillo. 2010. **Understanding Basic Statistics.** 9.bs.USA: Cengage Learning.
- Breslin, William. 1991. Breaking Away from Subtle Biases. **Negotiation Theory and Practice.** ed. William J. Breslin, Jeffrey Rubin. Massachusetts, USA: Program on Negotiation Books: 247-250.
- Brislin, Richard. 1981. **Cross-Cultural Encounters: Face-to-Face Interaction.** New York: Pergamon.
- Brooks, Jacqueline., Martin G. Brooks. 1999. **In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms.** Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brubaker, Rogers, David D. Laitin. 1998. Ethnic and National Violence. **Annual Review of Sociology** c.24: 423-452.
- Buluş, Mustafa. 2001. Kişi Algı Ölçeğinin Öğretmen Adayları İçin Güvenirlik Ve Geçerlik Çalışması. **Eğitim Araştırmaları Dergisi.** c.5: 29-35.
- Burton, Dawn. 2009. **Cross-Cultural Marketing.** NY: Routledge.



- Büyüköztürk, Şener. 2002. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- \_\_\_\_\_. 2007. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. 8. bs. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Byram, Mike. 2008. **From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflection**. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Mike, Carol Morgan. 1994. **Teaching-and-learning: Language-and Culture**. Avon: Multilingual Matters Ltd.
- Canatan, Kadir. 2009. Avrupa Toplumlarında Çokkültürcülük: Sosyolojik Bir Yaklaşım. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**. c. 2. s. 6: 80-97.
- Carignan, Nicole., Michael Sanders, Roland. G Pourdavood. 2005. Racism and Ethnocentrism: Social Representations of Preservice Teachers in The Context Of Multi- and Intercultural Education. **International Journal of Qualitative Methods**, c.4 s.3. //www.ualberta.ca/~iiqm/ backissues/4\_3/html/carignan.htm.
- Carpenter, Susan L., W.J.D. Kennedy. 1988. Removing Roadblocks. **Managing Public Disputes**. ed. Susan L. Carpenter, W.J.D. Kennedy, San Francisco: Jossey-Bass Publishers: 258-277.
- Carr, Wilfred. 1998. The curriculum in and for a democratic society' in Curriculum studies. **Journal of Educational Discussion and Debate**. c.6. s.3: 323-355.
- Chang, Kuo-en, Yao-Ting Sung, Ine-Dai Chen. 2002. The Effect of Concept Mapping to Enhance Text Comprehension and Summarization. **The Journal of Experimental Education**. c.71. s.1: 5-23.
- Chen, Guo Ming., William. J. Starosta. 1996. Intercultural Communication Competence: A Synthesis. **Communication Yearbook**. ed. Brant. R. Burleson. California: Sage Publications: 353-383.
- \_\_\_\_\_. 1998. A Review of the Concept of Intercultural Sensitivity. **Human Communication**. c.1: 1-16.
- \_\_\_\_\_. 2000. The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale. **Human Communication**. c.3: 1-15.
- Chen, Guo Ming, Stephen Wood. 1994. E-Mail Debate as a Tool of Learning. **Speech Communication Teacher**. c.9: 15-16.
- Chirot, Daniel, Martin E. P. Seligman. 2001. **Ethno political Warfare: Causes, Consequences, and Possible Solutions**. Washington DC: American Psychological Association.
- Citrin, Jack, David O. Sears, Christopher Muste, Cara Wong. 2001. Multiculturalism in American Public Opinion. **British Journal of Political Science**. c.31. S.2: 247-275.

- Chlopek, Zofia. 2008. The Intercultural Approach to EFL Teaching and Learning. **English Teaching Forum**, c.46 s.4: 10-19.
- Collins Cobuild İngilizce Sözlük. 1990. 4.bs. London: Collins Publishing.
- Conflict Research Consortium.1998. Dealing Constructively with Intractable Conflicts (DCIC)  
<http://www.colorado.edu/conflict/peace/treatment/stereobk.htm> [13.07.2011].
- Corbett, John. 2003. **An Intercultural Approach to English Language Teaching**. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cui, Geng. 1989. Intercultural effectiveness: An integrative approach. **The 35th Annual Conference of the International Communication Association**. San Francisco, CA.
- Cui, Geng, Sjef Van Den Berg. 1991. Testing the Construct Validity of Intercultural Effectiveness. **International Journal of Intercultural Relations**. c.15. s.2: 227-241.
- Çelik, Mazlum. 2007. Örgüt Kültürü ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı- Bir Uygulama. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çimen, Ümit. 2010. İlköğretim 7. Sınıf Bilişim Teknolojileri Dersinde Problem Temelli Yaklaşımına Göre Oluşturulan Sosyal Yapılandırıcı Öğretim Ortamı Tasarımının Etkililiği. Yüksek Lisans Tezi. YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dağ, İhsan. 2002. Kontrol Odağı Ölçeği (KOÖ): Ölçek Geliştirme, Güvenirlik Ve Geçerlik Çalışması. **Türk Psikoloji Dergisi**. c.17 s.49: 77-90.
- Davidson-Lund, Anne. 2009. Foreword. **Becoming Interculturally Competent Through Educational Training**. ed. Anwei Feng, Mike Byram, Mike Fleming. Bristol: Multilingual Matters: xv-xvii.
- Freire, Paulo. 2005. **Pedagogy of the Oppressed**. NY: The Continuum International Publishing Group Inc.
- Delors, Jacques. 1996. **Learning; The Treasure Within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century**. Paris: UNESCO Publishing.
- Devellis, Robert. F. 1991. **Scale development: Theory and applications**. Newbury Park: Sage Publications
- DeVries, Rheta. 2002. **Understanding Constructivist Education**, Early Childhood Education Series. New York: Teachers College Press.
- Doğan, İsmail. 1993. Bir Altkültür Olarak Ankara Yüksel Caddesi Gençliği. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. c.26. s.1: 107-129.
- Dooly, Melinda. 2008. Constructing Knowledge Together. **Telecollaborative**

**Language Learning. A Guidebook To Moderating İntercultural Collaboration Online.** ed. Melinda Dooly. Bern: Peter Lang: 21-44.

Dong, Qingwen, Kenneth. D Day, Christine. M. Collaço. 2008. Overcoming Ethnocentrism Through Developing Intercultural Sensitivity and Multiculturalism. **Human Communication: A Publication of the Pasific and Asian Communication Association.** c.11. s.1: 27-38.

Doytcheva, Milena. 2005. **Çokkültürlülük.** çev. Tuba Akıncılar Onmuş. 1. bs. İstanbul: İletişim Yayınları.

Edgar, Andrew, Peter Sedgwick. 1999. **Key Concepts in Cultural Theory.** New York: Routledge.

Ehrlich, Howard. J. 1973. **The Social Psychology of Prejudice. Systematic Theoretical Review and Inventory of the American Social Psychological Study of Prejudice** New York: Wiley.

Epstein, Maureen, Tricia Ryan. [27.07.2011]. **Constructivism. Instructor Using Information Effectively in Education.**  
<http://tiger.towson.edu/users/mepste1/medialiteracy.htm>.

Erden, Münire. 1998. **Eğitimde Program Değerlendirme.** 3. bs. Ankara: Anı Yayıncılık.

Eroğlu, Feyzullah. 1995. **Davranış Bilimleri.** İstanbul: Beta Basım Yayım.

Ertürk, Selahattin. 1977. **Eğitimde Program Geliştirme.** Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Fantini, Alvino E. 2000. A Central Concern: Developing İntercultural Competence. **About Our Institution.** ed. Alvino Fantini. Brattleboro ,VT: SIT Occasional Paper Series.25-42.

Fer, Seval. 2009a. **Öğretim Tasarımı.** Ankara: Anı Yayıncılık.

\_\_\_\_\_. 2009b. Social Constructivism and Social Constructivist Curricula in Turkey for the Needs of Differences of Young People: Overview in Light of the PROMISE Project. **Science Education Unlimited: Approaches to Equal Opportunity in Learning Science.** ed. Tanja Tajmel, Klaus Starl. Münster: Waxmann Verlag co. Publisher: 179-199.

Fer, Seval, İlker Cırık. 2007. **Yapılandırmacı Öğrenme Kuramdan Uygulamaya.** İstanbul: Morpa Yayınları.

Fosnot, Catherine T. 1996. Preface. **Constructivism: Theory, Perspectives and Practice.** ed. Catherine T. Fosnot. New York: Teachers College Press: ix-xi.

Fretheim, Ann Margaret. 2007. Assesing the Intercultural Sensitivity of Educators in an American International School. Doktora Tezi. Minnesota University.

Fries, Susan. [04.07.2011]. Cultural, Multicultural, Cross-Cultural, Intercultural: A

Moderator's Proposal [www.tesolfrance.org/articles/fries.pdf](http://www.tesolfrance.org/articles/fries.pdf)

- Fritz, Wolfgang, Antje Möllenberg, Guo Ming Chen. 2002. Measuring Intercultural Sensitivity in Different Cultural Context. **Intercultural Communication Studies**. c.11. s.2: 165-177.
- Gagnon, George.W., Michelle Collay. 2001. **Designing For Learning: Six Elements In Constructivist Classrooms**. California: Corwin Press.
- Gelder, Ken. 2005. **The Subcultures Reader**. London, Routledge.
- Gökalp, Emre. 2009. Kültür ve Toplum. **Sosyolojiye Giriş**. ed. Nadir. Suğur. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları: 98-124.
- Grant Carl. A., Portera Agostino. 2011. **Intercultural And Multicultural Education Enhancing Global Interconnectedness**. New York: Routledge.
- Gudykunst, William B. 2005. An Anxiety/Uncertainty Management (AUM) Theory of Effective Communication: Making the Mesh of the Net Finer. **Theorizing About Intercultural Communication**. ed. William B. Gudykunst. California: Sage Publications.
- Gudykunst, William B., Yun Kim Young. 1992. **Communicating with Strangers**. New York: MCGrawHill,Inc.
- Gudykunst, William. B., & Bella Mody. 2002. **Handbook of International and Intercultural Communication**. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Guibernau, Montserrat, John Rex, 1997. **The Ethnicity Reader: Nationalism, Multiculturalism, and Migration**. Cambridge UK: Polity Press.
- Guffey, Ellen Mary, Kathleen Rhodes, Patricia Rogin. 2009. **Business Communication: Process and Product**. USA: Cengage Lear.
- Güvenç, Bozkurt. 2002. **Kültürün ABC'si**. 2bs. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.  
\_\_\_\_\_. 2003. **İnsan ve Kültür**. 10.bs. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hall, Edward T. 1976. **Beyond Culture**. New York: Doubleday.  
\_\_\_\_\_. 1981. **Beyond Culture**. 2.b.s. New York: Doubleday.
- Hall, Stuart. 2000. Conclusion: The Multi-cultural Question. **Un/Settled Multiculturalism: Diasporas, Entanglements, Transruptions**. ed. Barnor Hesse. New York: St. Martin's Press: 209- 241.
- Hamboyan, Herag, Anne K. Bryan. 1995. International Students: Culture Shock Can Affect the Health of Students from Abroad. **Canadian Family Physician**. c.41. s.407: 1713-1716.
- Hammer, Mitchell. R., Milton Bennett. J. 2002. **The Intercultural Development Inventory**. Portland: The IDI Corporation.

- Hammer, Bennett, Richard Wiseman. 2003. Measuring Intercultural Sensitivity: The Intercultural Development Inventory. **International Journal of Intercultural Relations**. c.27. s.4: 421-443.
- Han, Yinyan. 2007. **Psychocultural Factors Affecting Intercultural Communication Effectiveness**.  
<http://www.elt-china.org/pastversion/lw/pdf/hanyinyan.pdf> [04.07.2011]
- Harris, Philip, Robert.T. Moran. 1979. **Managing Cultural Differences**. Houston: Gulf Pub. Co.
- Hofstede, Geert. 1991. **Cultures and Organizations: Software of the Mind**. London: McGraw Hill.
- Holliday, Adrian. 2009. Foreword. **Becoming Interculturally Competent Through Educational Training**, ed. Anwei Feng, Mike Byram, Mike Fleming. Bristol: Multilingual Matters: xi-xii.
- Holm, Kristiina, Petri Nokelainen, Kirsi Tirri. 2009. Relationship of Gender and Academic Achievement to Finnish Students' Intercultural Sensitivity. **High Ability Studies**. c.20. s.2: 187-200.
- Hooghe, Marc. 2008. **Ethnocentrism: International Encyclopedia of the Social Sciences**. Philadelphia: MacMillan Reference.
- Horowitz, Donald L. 1985. **Ethnic Groups in Conflict**. Berkeley: University of California Press.
- Hodkinson, Paul. 2002. **Goth. Identity, Style and Subculture**. Oxford: Berg Publishers.
- Hovardaoğlu Selim, Nihal Sezgin. 1998. **Eğitimde ve Psikolojide Ölçme Standartları**. Ankara: Türk Psikologları Derneği ve ÖSYM Yayını.
- Huber-Kriegler, Martina, Ildiko Lázár, John Strange. 2003. **Mirrors and Windows – An Intercultural Communication Textbook**. European Centre for Modern Languages. Strasbourg: Council of Europe.
- Hutchinson, John, Anthony D. Smith. 1996. **Ethnicity**. Oxford: Oxford University Press.
- Işık, Dilek, Kamuran Tarım, Ayten İflazoğlu. 2007. Çoklu Zeka Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarılarına Etkisi. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.8. s.1: 63-77.
- İnceoğlu, Metin. 2010. **Tutum Algı İletişim** 5.bs. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları.
- Jackson, Vignette By Roy, Jessica Karp, Ellen Patrick, Amanda Thrower. [14.08.2011]. Social Constructivism Vignette

[http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Social\\_Constructivism#Social\\_Constructivism\\_Vignette](http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Social_Constructivism#Social_Constructivism_Vignette).

James, Malcolm. 2008. **Interculturalism: Theory and Policy**. London: The Baring Foundation.

Jandt, Fred. E. 1995. **Intercultural Communication: An Introduction**. California: Sage Publications.

Jaramillo, James A. 1996. Vygotsky's Sociocultural Theory and Contributions to the Development of Constructivist Curricula. **Education**. c. 117. s. 1: 133-140.

Jay, Gregory. [27.07.2011]. What is Multiculturalism?  
<https://pantherfile.uwm.edu/gjay/www/Multicult/whatismc.pdf>.

JIC (Journal of Intercultural Communication) [25.07.2011]. Policy Statement.  
<http://www.immi.se/intercultural>.

Johnson, Lewis. , LeeEllen Friedlond. [24.07.2011]. Integrating Cross-Cultural Decision Making Skills into Military Training.  
[http://www.defenseculture.org/Research/researchfile/Integrating\\_Cross\\_Cultural\\_Decision\\_Making.pdf](http://www.defenseculture.org/Research/researchfile/Integrating_Cross_Cultural_Decision_Making.pdf).

Jonassen, David. H. 1999. Designing Constructivist Learning Environments. **Instructional-Design Theories and Models: A New Paradigms of Instructional Theory**. ed. Charles M. Reigeluth. New Jersey Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum: 215-239.

Jung, Jae- Min. 2002. Interactive Impact of Culture and Individual Characteristics on Ethical Decision- Making Processes, Criteria, and Judgmental Outcomes: A Cross-National Comparison between South Korea and United States. Doktora Tezi. University of Cincinnati.

Kam, Cindy, Donald R. Kinder. 2007. Terror and Ethnocentrism: Foundations of American Support for the War on Terrorism. **Journal of Politics**. c.69. s.2: 320-338.

Kaplan , Abraham. 1964. **The Conduct of Inquiry**. San Francisco: Chandler Pub. Co.

Karahan Uslu, Zeynep, Can Bilgili. 2010. **Kırılan Kalıplar 2: Kültürlerarası İletişim, Çokkültürlülük, "Tarihin Siyam İkiizleri Türkler ve Kürtler ve Medya"**. İstanbul: Beta.

Karasar, Niyazi. 2007. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. 17. bs. Ankara: Nobel Yayın.

Kartarı, Asker. 2006. **Farklılıklarla Yaşamak: Kültürlerarası İletişim**. 2 bs. Ankara: Ürün Yayınları.

Kester, Kevin. 2008. Developing Peace Education Programs: Beyond Ethnocentrism and Violence. **Peace Prints: South Asian Journal of Peacebuilding**, c.1. s.1: 1-28.

- Kim, Young Yung. 1991. Intercultural Communication Competence: A Systems-Theoretic View. **International and Intercultural Communication Annual**. ed. Stella Ting-Toomey, Felipe Korzenny. Newbury Park, CA: Sage: 259–275.
- Kline, Rex B. 2005. **Principles And Practice of Structural Equation Modeling**. New York: Guilford Press.
- Kongar, Emre. [24.07.2011]. Küreselleşme, Mikro Milliyetçilik, Çok Kültürlülük, Anayasal Vatandaşlık. <http://www.kongar.org/makaleler/makkum.php>.
- Korshuk, Alena. 2004. On Intercultural Training of Diplomats. **Intercultural Communication and Diplomacy**. ed. Hannah Slavik. Geneva: DiploFoundation: 405-415.
- Kramsch, Claire. 1993. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press.
- Kulaksızoğlu, Adnan, Bülent Dilmaç, Halil Ekşi, Mustafa Otrar. 2003. Uyum Ölçeği-Üniversite Formu'nun Dilsel Eşdeğerlik, Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**. c.3. s.2: 49-64.
- Kymlicka, Will 1995. **Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights**: Oxford: Oxford University Press.
- Landis, Dan, Janet. M. Bennett, Milton. J. Bennett. 2004. **The Handbook of Intercultural Training**. Thousand Oaks, CA: Sage.
- LeVine, Robert. A., Donald. T. Campbell. 1972. **Ethnocentrism**. New York: Wiley.
- Lewthwaite, Malcom. 1996. A Study of International Students' Perspectives on Cross-cultural Adaptation. **International Journal for the Advancement of Counselling**. c.19. s.2: 167-185.
- Malfatti, Francesco. [17.07.2011]. Multiculturalism in Historical Perspective. <http://www.clioeworld.net/docs/multiculturalism.pdf>.
- Matsumoto, David, Linda Juang. 2011. **Culture and Psychology**. Belmont, CA: Cengage Learning.
- Matsumoto, David, Seung. H.Yoo, Jeffrey. A. LeRoux, 2007. Emotion and Intercultural Adjustments. **Handbook of Intercultural Communication** ed. Helga Kotthoff, Helen. Spencer-Oatley. Mouton: de Gruyter Publishers: 77-97.
- McVeigh, Brian. 2004. Foreign Language Instruction in Japanese Higher Education: The Humanistic Vision or Nationalist Utilitarianism? **Arts and Humanities in Higher Education**. c.3. s.2: 211–227.
- Mills, Vanessa, Rebekah Smith. 2004. **Short- and Long-term Effects of Participation in a Cross-cultural Simulation Game on Intercultural Awareness**. Australia: DSTO Systems Sciences Laboratory.

- Moloney, Robyn. 2009. Forty Percent French: Intercultural Competence and Identity in Young Language Learners. **Journal of Intercultural Education**. c.20. s.1: 71-81.
- Moran, Patrick. 2001. **Teaching Culture: Perspectives in Practice**. Boston: Heinle & Heinle.
- Müftüler-Baç, Meltem. 2011. **The European Union and Turkey: Democracy, Multiculturalism and European Identity**.  
[http://www.reconproject.eu/main.php/RECON\\_wp\\_0817.pdf?fileitem=16662559](http://www.reconproject.eu/main.php/RECON_wp_0817.pdf?fileitem=16662559).
- NCCA (The National Council for Curriculum and Assessment). 2004. **Intercultural Education in the Primary School Curriculum**. Dublin.  
<http://www.ncca.ie/uploadedfiles/Publications/Intercultural.pdf> .  
 [27.07.2011].
- Neulie, James W., James C. McCroskey. 1997. The Development of a U.S. and Generalized Ethnocentrism Scale. **Communication Research Reports**. c. 14. s. 4: 385-398.
- Neuliep, James. W., Michelle Chadoir, James. C. McCroskey. 2001. A Cross-cultural Comparison of Ethnocentrism Among Japanese and United States College Students. **Communication Research Reports**. c.18. s.2: 137-146.
- Neuliep, James. W., M. Stephanie Hintz, James C. McCroskey. 2005. The Influence of Ethnocentrism in Organizational Contexts: Perceptions of Interviewee and Managerial Attractiveness, Credibility, and Effectiveness. **Communication Quarterly**. c.53. s.1: 41-56.
- Nieto, Claudia, Margareth Z. Booth, 2010. Cultural Competence: Its Influence on the Teaching and Learning of International Students. **Journal of Studies in International Education**. c.14. s.4: 406-425.
- Nursey-Bray, Melissa, Hilary Haugstetter. 2011. More Than a Marriage of Convenience: The Convergence of Management and Indigenous Educational Practice. **Journal of Management Education**. c.35. s.1: 168-187.
- Oldfather, Penny, Jane White, Jennifer West, Jill Wilmarth. 1999. **Learning Through Children's Eyes: Social Constructivism and the Desire to Learn**. Washington: American Psychological Association.
- Ornstein Allan C., Francis P. Hunkins. 2009. **Curriculum Foundations, Principles and Issues**. Boston: Allyn and Bacon.
- Oyserman, Daphna, Heather Coon, Markus Kemmelmeier. 2002. Rethinking Individualism and Collectivism: Evaluation of Theoretical Assumptions and Meta-Analyses. **Psychological Bulletin**. c.128. s.1: 3-72.
- Özdemir, Selçuk, H. İbrahim Yalın. 2007. Web Tabanlı Asenkron Öğrenme



Ortamında Bireysel ve İşbirlikli Problem Temelli Öğrenmenin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkileri. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.8. s.1: 79-94.

Özden, Yüksel. 2003. **Öğrenme ve Öğretme**. 6.bs. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özgüven, İbrahim Ethem. 1994. **Psikolojik Testler**. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.

Özhan, İmran 2006. Farklılaşmanın Özel Görünümleri Olarak Çokkültürlülük ve Çokkültürcülük. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Parekh, Bhikhu. 2002. **Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek**. çev. Bilge Tanrıseven. Ankara: Phoenix Yayınevi.

Patterson, Paula 2006. Effect of Study Abroad in Intercultural Sensitivity. Doktora Tezi. University of Missouri.

Pedersen, Paul. 1995. **The Five Stages of Culture Shock: Critical Incidents around the World**. Westport: Greenwood Press.

Pekcan, Turhan Haluk. 2009. İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Sosyal Yapılandırıcılığın Kullanılma Durumu (Denizli İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Penbek, Şebnem, Dicle Yurdakul, Güldem Cerit. 2009. Intercultural Communication Competence: A Study About The Intercultural Sensitivity of University Students Based on Their Education and International Experiences. **European and Mediterranean Conference on Information Systems**. Haziran 2009. İzmir.

Peng, Fred. 1974. Communicative Distance. **Language Science**. c.31: 32-38.

Pettijohn, Terry. F. II, Ginny M. Naples. 2009. Reducing Ethnocentrism in U.S. College Students by Completing A Cross-Cultural Psychology Course. **The Open Social Science Journal**. c.2: 1-6.

Pfister, Guenter, Yvonne Poser. 1987. **Culture, Proficiency, And Control in FL Teaching**. New York: University Press Of America.

Portera, Agostino. 2008. Intercultural Education in Europe: Epistemological and semantic aspects. **Intercultural Education**. c.19. s.6: 481-491.

Preiswork, Roy, Dominique Perrot. 1978. **Ethnocentrism and History in Africa, Asia and Indian America in Western Textbooks**. Wisconsin: Nok Pub Intl.

Posen, Barry R. 1993. The Security Dilemma and Ethnic Conflict. **Survival: Global Politics and Strategy**. c.35. s.1: 27- 47.

Rahimi, Ali, Ali Soltani. 2011. Teachability of Intercultural Sensitivity from the Perspective of Ethnocentrism vs. Ethnorelativism: An Iranian Experience. **Iranian Journal of Applied Linguistics**. c.14. s.1: 109-134.

- Rana Kishan. 2002. **Inside Diplomacy**. New Delhi: Manas Publications.
- Raymond, Eileen. 2008. **Learners with Mild Disabilities: A Characteristic Approach**. NJ: A Pearson Education Company.
- Reed, Robert B. 2004. **Anxiety and Uncertainty Management in Intercultural Communication**. İletişim Kuramları ve Dünya Görüşü Dersi Notları. Spring Arbor Üniversitesi. <http://rbreed.com/essays/com504-07-reed-theory.pdf> [08.02.2010].
- Reimann, Heinrich. 2004. On the Importance *and* Essence of Foreign Cultural Policy of States: The Interplay Between Diplomacy and Intercultural Communication. **Intercultural Communication and Diplomacy**. ed. Hannah Slavik. Geneva: DiploFoundation: 83-87.
- Reynal-Querol, Marta, 2002. Ethnicity, Political Systems, and Civil Wars. **Journal of Conflict Resolution**. c.46. s.1: 29-54.
- Rokeach, Milton. 1956. Political and Religious Dogmatism: An Alternative to the Authoritarian Personality. **Psychological Monographs: General and Applied**. c.70. s.18: 1-43.
- Romano, Jeanine. L., Kimberly. M. Cummings, James. T. Coraggio, Jeffrey. D. Kromrey. 2007. Increasing Intercultural Sensitivity among First-Year Undergraduate Students: A Pilot Study. **Florida Association of Institutional Research, 7-9 Şubat, 2007**. Cocoa Beach, Florida.
- Roosens, Eugene E. 1989. **Creating Ethnicity: The Process of Ethno genesis, Frontiers of Anthropology, Vol. 5**. Newbury Park NY: Sage Publications.
- Rushton, Philippe. 1989. Genetic Similarity, Human Altruism, and Group Selection. **Behavioral and Brain Sciences**. c.12. s.3: 503-518.
- Rüsen, Jörn. 2004. How to Overcome Ethnocentrism: Approaches to a Culture of Recognition by History in the Twenty-First Century. **History and Theory: Studies in the Philosophy of History**. c.43 s.4: 118–129.
- Sadovnik, Alan. R. 2001. Basil Bernstein (1924-2000): Sociologist, Mentor and Friend. **A Tribute to Basil Bernstein: 1924-2000**. ed. Sally Power, Peter Aggleton, Julia Brannen, Andrew Brown, Lynne Chisholm, John Mace. London: Institute of Education: 607-620.
- Sadri, Houman, Madelyn Flammia. 2011. **Intercultural Communication: A New Approach to International Relations and Global Challenges**. London: The Continuum International Publishing Group.
- Samovar, Richard, Edwin Porter, Larry McDaniel. 2011. **Communication Between Cultures**. 7.bs. Boston, MA: Wadsworth.
- Sandole, Dennis J.D. 2002. Virulent Ethnocentrism: A Major Challenge for

Transformational Conflict Resolution and Peacebuilding in the Post-Cold War Era. **The Global Review of Ethnopolitics**. c.1, s.4.  
[http://www.ethnopolitics.org/archive/volume I/issue 4/sandole.pdf](http://www.ethnopolitics.org/archive/volume%20I/issue%204/sandole.pdf).

- Seelye, Ned H. 1974. **Teaching Culture: Strategies For Foreign Language Educators**. Skokie, IL: National Textbook Company.
- Sercu, Lies. 2005. **Foreign Language Teachers and Intercultural Communication An International Investigation**. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sizoo, Steve, Hendrick Serrie. 2004. Developing Cross-Cultural Skills of International Business Students: An Experiment. **Journal of Instructional Psychology**. c.31. s.2: 160-166.
- Smith, Patricia. L., J. Ragan Tillman . 2005. **Instructional Design**. 3. bs. USA: John Wiley and Sons.
- Spencer-Oatey, Helen, Peter Franklin. 2009. **Intercultural Interaction : A Multidisciplinary Approach to Intercultural Communication**. Basingstoke ; New York: Palgrave Macmillan.
- Spinthourakis, Julia Athena, Eleni Karatzia-Stavlioti, Yiannis Roussakis. 2009. Pre-Service Teacher Intercultural Sensitivity Assesment as a Basis for Adressing Multiculturalism. **Intercultural Education**. c.20. s.3: 267-276.
- Spitzberg, Brian H., Gabrielle Changnon. 2009. Conceptualizing Intercultural Competence. **The Sage Handbook of Intercultural Competence**. ed. Darla K. Deardorff. USA: Sage Publications: 2-52.
- Steele, Jennifer, Susan Choi, Nalini Ambady. 2003. Stereotyping, Prejudice, and Discrimination: The Effects of Group Based Expectations on Moral Functioning. **The LSS Review**. c.2 s.3: 13-15.
- Stoner, James. A. F. , John. Daram, Irwin. M. Rubin. 1972. Factors Associated with Effective Performance in Overseas Work Assignments. **Personnel Psychology**. c.25. s.2: 303-318.
- Sumner, William Graham. 1906. **Folkways**. Boston: Athenaeum Press.
- Sümer, Nebi. 2000. Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar Ve Örnek Uygulamalar. **Türk Psikoloji Yazıları**. c.3. s.6: 49-74.
- Szabolcsi, Miklos. 1989. Ethnocentrism in Education: A Comparative Analysis of Problems in Eastern and Western Europe. **Prospects**. c.19 s.2: 149-162.
- Şimşek, Ömer Faruk. 2007. **Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş**. Ankara: Ekinoks.
- Talib, Mirja, Sari Hosoya. 2010. Pre-Service Teachers' Intercultural Competence in Japan and Finland: A Comparative Study of Finnish and Japanese University Students- A Preliminary Study. **Changing Educational Landscapes**. ed. Dimitris Mattheou. Netherlands: Springer: 241-260.

- Tanrıöğen, Abdurrahman. 2005. **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Tavşancıl, Ezel. 2006. **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**. 3. bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taylor, Charles. 1992. **Multiculturalism and “The Politics of Recognition”**. Princeton: Princeton. University Press.
- Tekin, Halil. 1996. **Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme**. Ankara: Yargı Yayınları.
- Tezbaşaran, Ata. 1997. **Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu**. 2. bs. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Tezcan, Mahmut. 1985. **Eğitim Sosyolojisi**. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Ting-Toomey, Stella. 1999. **Communicating Across Cultures**. New York: Guilford Press.
- Tobin, Kenneth. 1993. **The Practice Of Constructivism in Science Education**. Washington, D.C.: American Association for the Advancement of Science Press.
- Tomalin, Barry, Susan Stempleski .1993. **Cultural Awareness**. Oxford: Oxford University Press.
- Tudge, Jonathan. 1990. Vygotsky, The Zone of Proximal Development, and Peer Collaboration: Implications for Classroom Practice. **Vygotsky And Education: Instructional Implications And Applications of Sociocultural Psychology**. ed. Moll, Luis C. Cambridge: Cambridge University Press: 155-174.
- Turgut, M. Fuat. 1997. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları**. Ankara: Gül Yayınevi.
- Türk Dil Kurumu. [30.06.2011]. Büyük Türkçe Sözlük. Kültür. <http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=verit&kelime=k%FClt%FCr&ayn=tam>.
- Ügeöz, Pelin. 2003. **Kültürlerarası İletişim**. İstanbul: Üstün Eserler Neşriyatevi.
- Üstün, Elif. 2010. Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Düzeylerini Etkileyen Etmenler. Yüksek Lisans Tezi. YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Wahrhaftig, Paul. 1991. The Power of the Metaphor: The Fairy Tale of the Just War. **Conflict Resolution Notes**. c.8. s.4: 33-34.
- Westrick, Jan M., Celeste Y. M. Yuen. 2007. The Intercultural Sensitivity of Secondary Teachers in Hong Kong: A Comparative Study with Implications for Professional Development. **Intercultural Education**. c.18 s.2: 129-145.

- Whitley, Bernard E., Mary E. Kite. 2009. **The Psychology of Prejudice and Discrimination**. Belmont, CA: Cengage Learning.
- Williams, Tracy R. 2005. Exploring the Impact of Study Abroad on Students' Intercultural Communication Skills: Adaptability and Sensitivity. **Journal of Studies in International Education**. c.9. s.4: 356-371.
- Varış, Fatma. 1996. **Eğitimde Program Geliştirme, Teoriler, Teknikler**, Ankara: Alkım Kitabevi.
- Vatandaş, Celalettin. 2002. **Küreselleşme Sürecinde Toplumsal Kimlikler ve Çokkültürlülük**. 1.bs. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Vellnagel, Corinna. 2010. **Intercultural Communication within the Tourism Industry**. Norderstadt: GRIN Verlag.
- Vurucu, İkbâl. [24.07.2011]. **Anayasal Vatandaşlık ve Çok Kültürlülük**. <http://www.21yyte.org/arastirma/politik/sosyal-kulturel-arastirmalarkerkezi/2011/06/06/6196/anayasal-vatandaslik-ve-cok-kulturluluk>.
- Vygotsky, Lev S.1962. **Düşünce ve Dil**. çev. Semih Koray. İstanbul: Kaynak Yayınları.
- \_\_\_\_\_. 1978. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**. Cambridge: Harvard University Press.
- \_\_\_\_\_. 1981. The genesis of higher mental functions. **The Concept of Activity in Soviet Psychology**. ed. James V. Wertsch. New York: Sharpe, Inc: 147-188.
- Yalçın, Cemal. 2002. Çokkültürcülük Bağlamında Türkiye'den Batı Avrupa Ülkelerine Göç. **Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 26. s. 1: 45-60.
- Yalçınkaya, Lütfü, Lamia Bağdu. 2008. **My English**. Ankara: Pasifik.
- Yang, Lianrui, Kate Wilson. 2006. Second Language Classroom Reading: A Social Constructivist Approach. **The Reading Matrix**. c.6. s.3: 364–372.
- Yapıcı, Mehmet. 2007. Yapılandırmacı Ders. **Üniversite Ve Toplum Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi**, c. 7. s.4. [www.universite-toplum.org](http://www.universite-toplum.org).
- Yazıcı, Sedat, Gülşah Başol, Güleç Toprak. 2009. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s.37: 229-242.
- Yuen, Celeste, David Grossman. 2009. The Intercultural Sensitivity of Student Teachers in Three Cities. **Compare: A Journal of Comparative and International Education**. c.39. s.3: 349-365.
- Yurdakul, Bünyamin. 2007. Yapılandırmacılık. **Eğitimde Yeni Yönelimler**. Ed.Özcan Demirel. Ankara : PegemA Yayınları: 39-61.

- Zemni, Sami, Christopher Parker. 2002. Islam, the European Union and the Challenge of Multiculturalism. **Islam, Europe's Second Religion: The New Social, Cultural, and Political Landscape.** ed. Shireen T. Turner. Westport, CT: Praeger: 231–244.
- Zimmermann, Kristin. 2010. Intercultural Competence as a Success Factor of Virtual Multicultural Teams – A Case Study on the Team Effectiveness of Global HR Teams. Yüksek Lisans Tezi. University of Jyväskylä.

## **EKLER**

### **Ekler Listesi**

- Ek 1. Kùltùrlerarası Duyarlılık Òlçeđi
- Ek 2. Etnikmerkezcilik Òlçeđi
- Ek 3. Sosyal Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Tasarımı Planlaması
- Ek 4. Sosyal Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Tasarımı Öğrenen Analizi Formu
- Ek 5. Deney Grubundaki SYÖÖ Tasarımı Uygulamasından Resimler
- Ek 6. SYÖÖ Tasarımı Uygulamasının Ünite Kitapçığı
- Ek 7. SYÖÖ Tasarımı Uygulamasının Dinleme Metinleri
- Ek 8. . SYÖÖ Tasarımı Uygulamasının Powerpoint Sunumu
- Ek 9. MEB Kılavuz Kitabı

## Ek 1. Kùltùrlerarası Duyarlılık Òlçeđi<sup>1</sup>

Òlçek No	Òlçek Maddesi	Çok Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
		5	4	3	2	1
1.	Fırsat olsa internette çok sayıda yabancı arkadaş edinirim.					
2.	Sırf bize böyle öğretildi diye kendi yaşantımızı tek doğru saymamalıyız.					
3.	Bir kùltürün doğrusu başka bir kùltürün yanlışı olabilir; o yüzden olayları bize öğretilenlerden bağımsız düşünmeliyiz.					
4.	Yabancıların bazı yemekleri bizimkiler kadar güzel olabilir.					
5.	Değişik kùltürlerin olduğu memleketlerde rahatlıkla yaşarım.					
6.	Başka milletlerden öğreneceğimiz şeyler var.					
7.	Değişik kùltürlerdeki yaşam tarzları bana çok çekici geliyor.					
8.	Hiçbir kùltür diğerlerinden üstün değil.					
9.	Benden ne kadar farklı olursa olsun, her milletten insanla sıkıntısız anlaşabilirim.					
10.	Kendimizi başka kùltürlerden insanların yerine koymalıyız ki onları anlayalım.					
11.	Bence hiçbir millet diğerine göre daha üstün ya da zayıf değildir.					
12.	Zamanım ve fırsatım olsa dünyanın tüm dillerini öğrenmek isterim.					
13.	Nasıl bizim yaşam tarzımız saygıdeğerse, başka milletlerinki de, ne kadar değişik olursa olsun, saygıdeğerdir.					
14.	İlerde sürekli farklı kùltürlerden insanlarla tanışıp iletişim kuracağım bir işte çalışmak isterim.					
15.	Okulda yabancı hocalarımız olsa muhteşem olur.					
16.	Yabancı biri bizim eve misafir olarak gelse, kalsa harika olur.					
17.	Fırsatım olsa, her milletten bir dostum olsun isterdim.					
18.	Turistik yerlere gidip turistlerle muhabbet etmek güzel oluyor.					
19.	Bir turistle tanışınca, ondan memleketi, kùltürüyle ilgili özellikler öğrenmek isterim.					
20.	23 Nisan için buraya gelen yabancı çocuklarla tanışmayı, konuşmayı çok isterim.					

<sup>1</sup> Geçerlik ve güvenilirlik test edildikten sonra oluşan nihai òlçek



## Ek 2. Etnikmerkezcilik Ölçeği<sup>2</sup>

Ölçek No	Ölçek Maddesi	Cok Katilivorum	Katilivorum	Kararsizim	Katilivorum	Hic Katilivorum
		5	4	3	2	1
1	Hayatta asla sevmeyeceğim en az bir yabancı millet var.					
2	En güzel yaşam bizim ülkemizde.					
3	Bazı ülkelerde insanlar saçma sapan giyiniyor.					
4	Yabancıların temizlik anlayışında problem var.					
5	Dünyadaki bütün toplumlar bizim gibi yaşasa, bir sürü problem kendiliğinden hallolur.					
6	Televizyonda yabancılara bakınca, onların tavırlarını rahatsız edici buluyorum.					
7	Türk müzikleri, yabancı şarkılardan daha güzel.					
8	Bence bizim müzik aletlerimiz yabancılarınkinden daha güzel.					
9	Bizim kültürümüz yabancılarınkinden daha üstün.					

<sup>2</sup> Geçerlik ve güvenilirlik test edildikten sonra oluşan nihai ölçek

### Ek 3. Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımı Planlaması

#### SYÖO TASARIM PLANI

##### 1. HAFTA (10.10.2011- 14.10.2011)

**Sınıf:** 7

**Ders:** İngilizce

**Ünite:** Tourist Attractions

**Süre:** 1 hazırlık + 4 ders saati (5 x 40')

**Kaynak ve Araç Gereçler:** Öğrenen Analizi Formu, Projeksiyon, Ünite kitapçığı, Akıllı tahta, ses sistemi, PP sunuları.

**Öğrenme - Öğretim Teknikleri:** Beyin fırtınası, tartışma, soru cevap, grup çalışması, zincir etkinliği (chain drill), tahminde bulunma (guessing), dinleme, okuma, konuşma, yazma.

Bir ders saati süresince yapılan hazırlık dersinde öğretmen öncelikle tahtaya "öğrenen analizi" terimini yansıtır ve öğrencilerin bu kelime ile ne anladıklarını düşünüp söylemelerini ister. Konuyla ilintili olan her yanıt kelimelerin etrafına yazılır ve son olarak öğretmen terimin anlamını açıklar. Öğrencilere, 4 haftalık süre içinde kendileriyle Tourist Attraction ünitesini, kendi kitapları yerine farklı bir kitapçıktan öğrenecekleri belirtir. Bu ünite, işbirlikli çalışma grupları oluşturularak konuların işleneceği; oluşturulacak grupların öğrenenlerin bireysel özellikleri, ilgi, ihtiyaç ve isteklerine göre oluşturulacağı anlatılır. Bu ünite diğer ünitelerden farklı olarak, konuların kültürel duyarlılık çerçevesinde işleneceği ve kültürel duyarlılığın ne olduğu ve üniteye kültürel duyarlılık hedefleri öğrencilerin soruları da yanıtlanarak anlatılır. Öğrencilerin soruları cevaplandırılır. Ek 1A daki Öğrenen Analizi Formu dağıtılır ve ne kadar sürede, nasıl tamamlanacağını açıklar. Öğrencilere ünitenin genel içeriği ve kültürel farklılıklarla ilintili bölümler olduğu anlatıldıktan sonra, her öğrenciye verilen çalışma kağıtları (ünite kitapçığı) ile derse başlanır. Ünite başlığının anlamını ve ünite içeriğini anlatan alt başlık sınıfça incelenir. Ünitenin giriş sayfasında verilen sorular, öğretmenin her bir soruyu okuyup kendi için yanıtladıktan sonra, gönüllü bir öğrenciye sorarak zincir etkinliğini başlatmasıyla, öğrencilerin birbirlerine sorması şeklinde yanıtlanır. Daha sonra giriş sayfasında verilen resimdeki farklı ülkelerin turistik yerleriyle ilgili iki örnek cümle tahtaya yansıtılır (These are the Pyramids. They are in Egypt. This is the Taj Mahal. It is in India). Öğrencilerin grupça bu cümleleri inceleyerek resimdeki yerlerini

bulmaları istenir. Daha sonra öğretmen resmi tekrar akıllı tahtaya yansıtarak, öğrencilerin incelediği cümleleri bu ilişkili resimleri işaret ederek tekrar eder. Daha sonra bir sonraki ders için gruptaki her bir kişiye iki farklı yer gelecek şekilde resimleri paylaşarak, her bir öğrenci için benzer iki cümleyle derse gelmeleri istenir. Öğretmen bunun için ufak bir coğrafya araştırması yapmaları gerektiği hatırlatılarak, grup bireylerinin bilgileri birbirleriyle paylaşmalarını isteyerek dersi sonlandırır.

Bir sonraki iki saatlik derste ısınma (warm up) çalışması olarak, öğretmen öğrencilere bir önceki derste zincir etkinliğiyle yaptıkları genel soruları (Do you like travelling/different cultures/learning about foreign languages?) sorar ve öğrencilerin bu soruları birbirlerine sormalarını ister. Isınma etkinliğinden sonra ödev olarak verilen grup sunumlarına geçilmeden önce, öğretmen öğrencilere akran değerlendirmesini nasıl yapılacağını anlatır ve değerlendirme ölçütlerini verir (Bkz Ek 1B)

Verilen ölçütlere göre grupların birbirlerini ve kendilerini (öz değerlendirme) değerlendirecekleri anlatılır. Kura ile sunumu yapacak grupların sırası belirlenir. Gruplar belirlenen sırayla akıllı tahtada sunumlarını yaparken, dinleyici grupların, her bir sunumdan sonra kendilerine verilen sürede, grupta bir mutabakat ile değerlendirme yapmaları istenir. Tüm grupların sunumları bittikten sonra öğretmen grupların sunumları esnasında aldığı notları sınıfta paylaşarak öncelikle grupların başarılı yönlerini vurgular, daha sonra yapı ve içerik hatalarını düzelterek anlatır. Ders sonunda öğrencilerden, özdeğerlendirmelerini ve diğer grupların değerlendirmelerini içeren değerlendirme notlarını öğretmene vermeleri istenir. Daha sonra öğretmen her bir gruptan, anlatılan düzeltmelerden, kendi gruplarında yapılmış olanlardan bir örnek vererek hatanın düzeltilmesi ve birlikte açıklanmasını ister. Bir sonraki ders ödevi olarak öğrencilerin sf.2'deki okuma metnini okumaları ve metnin etrafındaki resimlerin neler olduğu bulmaları istenir ve ders tamamlanır.

Bir sonraki iki saatlik derste, ısınma etkinliği için “places to visit” başlığı ile bir önceki derste yapılan etkinlikleri hatırlatan (Do you like Pyramids /Taj Mahal?) soruları sorulur ve zincirleme etkinliğiyle öğrencilerin birbirlerine soru sormaları istenir. Daha sonra öğretmen “Do you like Bangkok?” sorusuyla okuma metnine geçiş yapar. Birkaç gönüllü öğrenciden yanıt aldıktan sonra okuma metni akıllı tahtaya yansıtılır. Öğrencilerin gruplarıyla birlikte ödev olarak verilmiş olan resimlerin parçadaki hangi kelimeye ya da kelimelere karşılık geldiği sorusunu

yanıtlamaları istenir. Daha sonra her bir gruba en az bir kere söz hakkı verilmek üzere, resimlerin ne olduğu ve bu kelimelerin hangi paragrafta geçtiği, öğrencilerce söylenir. Tüm resimler yanıtlandıktan sonra gruplardan her bir paragrafta ne anlatıldığının grup içinde konuşulmaları istenir. Gruplar bu çalışmayı tamamladıktan sonra öğretmen tahtaya yansıtılmış olan diyagram (sf.3)'da geçen kelimeleri açıklar ve diyagramın mantığını (parçayla ilişkisini) sorar. Öğretmen yanıtları toparlayarak diyagramı bir kez daha açıklayarak, grupların metne göre diyagramı doldurmaları ister. Daha sonra her gruptan grubun seçtiği bir öğrenci tahtaya kalkarak diyagramda istediği boşluklardan birini doldururken diğer gruplarda bu esnada kendi yanıtlarını kontrol eder. Öğretmen rehberliğinde tüm diyagram doldurulur. Bu etkinlikten sonra öğrencilerden metinle ilgili soruların yanıtlarını yine grupça bulmaları istenir. Gruplardaki bireylerin birbirlerin yanıtlarını da gözden geçirmesinden sonra, her grubun kendi yanıtlarını sınıfla paylaşmaları istenir. Tüm yanıtlar verildikten sonra öğretmen metinle ilgili başka sorular sorarak (Do you like Tuk tuk? Would you buy a python? gibi) dersi bitirir. Metin sonrasında verilen kartpostalın doldurulması da ödev olarak verilir ve kartpostala neler yazılabileceği anlatılır.

## **2. HAFTA (17.10.2011- 21.10.2011)**

**Sınıf:** 7

**Ders:** İngilizce

**Ünite:** Tourist Attractions

**Süre:** 4 ders saati (4 x 40')

**Kaynak ve Araç Gereçler:** Öğrenen Analizi Formu, Projeksiyon, Ünite kitapçığı, Akıllı tahta, ses sistemi, PP sunuları.

**Öğrenme - Öğretim Teknikleri:** Beyin Fırtınası, Tartışma, Soru Cevap, Grup çalışması, zincir etkinliği (chain drill), dinleme, okuma, konuşma, yazma.

Isınma (warm-up) etkinliği olarak öğretmen bir önceki derste işlenen okuma metnine gönderme yaparak “Do you like Bangkok? Do you like Tuk tuk? Do you like sunny beaches?” gibi genel sorularla sınıfı hazırlar ve öğrencilerin (zincir etkinliğiyle) benzer soruları birbirlerine sormalarını ister. Bundan sonra ödev olarak verilmiş olan “Bangkok’tan kartpostal yazımı” ödevine geçiş yaparak, öğrencilerden gruplarındaki tüm kartpostalları grupça incelemeleri istenir. Grupların tüm bireylerin çalışmalarından sorumlu oldukları anlatılarak, kendi içlerinde değerlendirme ve düzeltmeler yapmaları ve grup adına okunmak üzere bir kartpostalı seçmeleri istenir.

Değerlendirmede hangi ölçütleri dikkate alacakları da öğrencilere anlatılarak tahtaya yansıtılır (Bkz. Ek 1B). Tüm gruplar kendi aralarında düzeme ve değerlendirme yaparken, öğretmen gruplar arasında gezinerek öğrencilerin sorularını yanıtlar ve istedikleri konularda yardımcı olur. Tüm gruplar kendi değerlendirmelerini tamamladıktan sonra seçilen kartpostallar sınıfla paylaşılır. Bu esnada dinleyici gruplar notlar alarak, kartpostallar okunduktan sonra, önceden belirlenen ölçütlere göre grupları değerlendirip, kendi özdeğerlendirmelerinin de olduğu değerlendirme kâğıtlarını öğretmene teslim ederler. Daha sonra öğretmen aldığı notlar üzerinden öğrencilere çalışmalarıyla ilgili başarılı yönleri vurgular ve genel hatalarını açıklar. Bundan sonra yapılacak dinleme etkinliğine hazırlık (pre-listening) için, grupların kartpostallarında söz ettikleri aktiviteleri grupça gözden geçirmeleri istenir. Daha sonra sınıfa bu kartpostalların bir örneğini dinlettirir ve öğrencilerden dinleme esnasında grupça, kendi yazdıklarına benzer etkinlikleri bulmaları istenir (while-listening). Dinleme tamamlanınca öğrencilerden hangi etkinlikleri bulduklarını diğer gruplara sormaları istenir. Son olarak her grubun belirlenen etkinliklerden hangilerini kendilerini yapacağını, hangileri yapmayacağını (I would/ I wouldn't...) uygun cümlelerle hazırlayıp zincir etkinliğiyle birbirlerine sormalarıyla ders tamamlanır.

Bir sonraki iki saatlik derste ısınma (warm-up) çalışması için öğrencilere akıllı tahtaya yansıtılan Michigan Gölü resmi gösterilir. “Bu yer neresi olabilir? (Where is this place? Guess...)” sorusu sorularak öğrencilerden tahminler alınır. Öğrencilerden doğru yanıt alınmazsa öğretmen Chicago, ABD’den söz eder ve oraya gezmeye gitmek isteyip istemediklerini sorar ve zincir etkinliğiyle öğrencilerin bu soruyu birbirlerine sormalarını ister (Would you like to visit Chicago? Yes, I would? No, I wouldn't?). Isınma çalışmasının devamında öğrencilere çalışma kâğıtlarındaki diyalogun yanındaki resim gösterilerek, çocukların nerenin resmine baktıklarını tahmin etmeleri istenir. Tahminler alınır ve resimdekilerin Chicago şehrine baktığı açıklanarak gruplardan diyalog içinde verilen soruları bulmaları ve soruların ne sorduğunu tartışmaları istenir. Tüm gruplar soruları tespit edip anlamlarını tartıştıktan sonra, sorular akıllı tahtaya yansıtılır ve grupların diyalogdan bağımsız herhangi bir yer için yanıtlamaları istenir. Her grup sorulara yanıtlar hazırladıktan sonra, yanıtlar tüm sınıfla paylaşılır. Sorular yanıtlandıktan sonra da öğrencilerden tüm diyalogu sessizce okumaları istenir. Sessiz okuma (silent reading) tamamlandıktan sonra öğrencilerden metinle ilgili tahtaya yansıtılan soruların

yanıtlarını gruplarında yanıtlamaları istenir. Okuduğunu anlama soruları (comprehension questions) grupla hazırlandıktan sonra grupların soruları birbirlerine sormaları istenir. Zincir etkinliğiyle sorular tamamlanır. Daha sonra öğrencilerden gruplarıyla benzer bir diyalog yazmaları istenir. Yazılan diyalogun bir sonraki derste canlandırılması grup ödevi olarak verilir. Öğretmen diyaloglar yazılırken öğrencilerin istekleri doğrultusunda gruplara rehberlik eder.

### 3. HAFTA (24.10.2011- 28.10.2011)

**Sınıf:** 7

**Ders:** İngilizce

**Ünite:** Tourist Attractions

**Süre:** 4 ders saati (4 x 40')

**Kaynak ve Araç Gereçler:** Öğrenen Analizi Formu, Projeksiyon, Ünite kitapçığı, Akıllı tahta, ses sistemi, PP sunuları.

**Öğrenme - Öğretim Teknikleri:** Beyin Fırtınası, Tartışma, Soru Cevap, Grup çalışması, zincir etkinliği (chain drill), canlandırma, dinleme, okuma, konuşma, yazma.

Isınma (warm-up) etkinliği olarak öğrencilere bir önceki dersteki okuma metnine gönderme yaparak “Do you like Chicago?”/ “Would you like to go to Chicago?”/ “Would you like to see Lake Michigan?” soruları akıllı tahtaya yansıtılarak sorular ve zincir etkinliği ile öğrencilerin bu soruları birbirlerine sormaları istenir.

Zincir etkinliğinden sonra grupların canlandırmalarına geçilir. Ödev olarak öğrencilerin grupça hazırladıkları canlandırmalar için akran değerlendirmesi ve özdeğerlendirme yapılır. Öğrencilere canlandırma esnasında yapacakları değerlendirme ölçütleri verilir (Bkz. Ek 1B). Değerlendirme ölçütlerine göre gruplar hem kendilerini hem de diğer grupları değerlendirir. Sunumlar esnasında öğretmen tüm grupların güçlü yönleri ve zayıf yönleriyle ilgili not alır. Sunumlar tamamlandıktan sonra öğretmen genel olarak tüm gruplarla ilgili aldığı notlardan, onların güçlü ve zayıf yönlerini açıklar. Ödev olarak da öğrencilerden tahtaya yansıtılan “How do you travel?”/, “What is your favorite transportation vehicle?” soruları not alıp düşünmeleri ve yanıtlamaları istenir.

Bir sonraki 2 saatlik derse ısınma etkinliği için, ödev olarak verilen iki soru yeniden tahtaya yansıtılır ve öğretmen bu soruları okuyarak önce kendi yanıtlar sonra soruları sınıfa sorarak gönüllü öğrencilerden birini seçip yanıtlamasını ister ve zincir etkinliği başlatılır. Zincir etkinliğinden sonra öğrencilerin gruplar halinde çalışma kâğıtlarındaki ulaşım araçlarından bildiklerini not almaları istenir ve daha sonra gruplar buldukları ulaşım araçlarını açıklar. Gruplar tarafından bulunamayan araç(lar) öğretmen tarafından açıklanır ve tüm araçların isimleri tahtaya yazıldıktan sonra, çalışma kâğıtlarında farklı ülkelerdeki ulaşım araçlarını anlatan cümlelerle resimlerdeki ulaşım araçlarını eşleştirmeleri istenir (Bkz.Ünite kitapçığı sf. 5). Daha sonra gruplar akıllı tahtada eşleştirmeleri yapar ve tüm sorular yanıtladıktan sonra öğretmen farklı kültür özelliklerinden dolayı farklı toplumlarda farklı araçlar kullanıldığını vurgular. Genel sorular (Bkz.Ünite kitapçığı sf. 5) yanıtlandıktan sonra bu benzerlik ve farklılıklar, ünite kitapçığı sf 5’de verilen örnekler gibi “like-unlike” cümleleriyle açıklanır. Benzer örnekler gruplarca hazırlanıp sınıfa okunur. Tüm gruplardan örnek cümleler dinlendikten sonra dinleme etkinliğine geçilir. Etkinliğin “pre-listening” aşaması, resimlerle isimlerin eşleştirilmesi şeklinde dinlemeye hazırlık olarak yapılır. Daha sonra “while-listening” aşamasında resimlerdeki kişilerin isimlerinin bulunmaları istenir ve “What is Ahmed’s/ Sasha’s/ Fatima’s favourite way of transportion? Why?” soruları yanıtlanır. Gruplar yanıtları her aşamada birlikte hazırlar. Bireylerin yaşadıkları toplumların özelliklerine göre farklı ulaşım tercihleri yaptıkları vurgulanarak Post-listening etkinliğinde öğrencilerin kendi ulaşım tercihlerini yazmaları ve sınıfla paylaşmaları istenir. Son olarak öğrencilerden ünite kitapçığı sf. 6’daki diyalogu okumaları ödev olarak verilerek ders sonlandırılır.

#### **4. HAFTA (31.10.2011- 05.11.2011)**

**Sınıf:** 7

**Ders:** İngilizce

**Ünite:** Tourist Attractions

**Süre:** 4 ders saati (4 x 40’)

**Kaynak ve Araç Gereçler:** Öğrenen Analizi Formu, Projeksiyon, Ünite kitapçığı, Akıllı tahta, ses sistemi, PP sunuları.

**Öğrenme - Öğretim Teknikleri:** Beyin Fırtınası, Tartışma, Soru Cevap, Grup çalışması, zincir etkinliği (chain drill), dinleme, okuma, konuşma, yazma.

Isınma etkinliği olarak bir önceki derste ödev olarak verilen diyalogla ilgili olarak “Do you understand the dialog?”/ “Do you like it?” gibi sorular sorulur. Diyalogun yanında verilen resimdeki kişilerle ilgili sorularla devam edilir. Resimdeki kişilerin nereli olduklarının tahmin edilmeleri istenir ve her iki kişinin de aynı ülkeden oldukları fakat farklı kökenden oldukları vurgulanarak (He is from India but he lives in London. She is English and she lives in London.) diyaloga geçilir. Diyalogla ilgili okuduğunu anlama soruları tahtaya yansıtılır ve öğrencilerden önce diyalogu sessizce kendi kendilerine okuyup daha sonra grupça soruların yanıtlarını diyalogdan bulmaları istenir. Grup çalışmaları esnasında öğretmen gruplar arasında gezinerek, öğrencilerin sorularını yanıtlar. Tüm gruplar soruları yanıtladıktan sonra, yanıtlar sınıfta paylaşılır. Diyalogla ilintili resmin bulunmasından sonra, aynı toplumdaki farklı kültürlerin toplumun renkliliğini gösterdiği vurgulanır. Yine farklı kültürlerin anlatıldığı “cultures are amazing” (Bkz.Ünite kitapçığı sf. 7) konusuna geçiş yapılır. Bu etkinlik için öğrencilere farklı kültürlerde nasıl davranmaları gerektiğini söyleyen, üç ülkeye dair açıklamalar vardır. Etkinlik için gruplara önbilgi olarak her kültüre dair bir tavsiye cümlesi tahtaya yansıtılır ve öğrencilerden diğer tavsiye cümlelerini (you shouldn’t/you should) grupça tahmin ederek yazmaları istenir. Verilen süre boyunca öğretmen gruplar arasında gezinerek öğrencilerin sorularını yanıtlar. Süre sonunda gruplardan kendilerine gösterilecek powerpoint sunumunu dikkatli bir şekilde izleyerek tahminlerinin doğru olup olmadığını kontrol etmeleri istenir. Sunumla üç kültüre ait (Japon-Türk- Endonezya kültürü) bilgiler powerpointle akıllı tahtaya yansıtılır. Sunum sonunda öğrencilerin doğru tahmin ettikleri cümlelerden örnekleri paylaşmaları istenir. Tüm grupların cümleleri okunduktan sonra, öğrencilere farklı kültürlerden insanlarla iletişime geçmeden önce onlarla ilgili bilgi toplamanın önemi vurgulanarak ders sonlandırılır.

Bir sonraki iki saatlik derste ısınma etkinliği olarak, öğretmen öğrencilere bir önceki derste yapılan powerpoint sunumuna gönderme yaparak “Do you like Japanese/ Indonesian culture?”/ “Would you like to go to Japan/Indonesia?” sorularını sorar. Daha sonra zincir etkinliğiyle tüm öğrenciler soruları birbirlerine sorar. Isınma etkinliğinden sonra dinleme etkinliğine geçilir. “Pre-listening” etkinliği için tahtaya bazı kelimeler yansıtılır ve bu kelimelerin anlamlarının/işlevlerinin ne olduğu öğrencilerce, öğretmen rehberliğinde açıklanır. Bu kelimeler dinleme metninden



alınmıştır ve metnin yazılı dökümündeki boşluklara boşluklara yerleştirilecek kelimelerdir (Bkz.Ünite kitapçığı sf 7). “While-listening” etkinliğinde öğrencilerden grupça dinledikleri diyalogun metninde boş bırakılan yerlere doğru kelimeleri yerleştirmeleri istenir. Dinlemelerden sonra gruplardan yanıtlar alınır. Tüm yanıtlar tamamlandıktan sonra “post-listening” etkinliği için öğrencilere sorulan “Would you like to go to England? Is English culture interesting?” sorularıyla dinleme etkinliği tamamlanır. Son olarak kültürel duyarlılığın önemine vurgu yapmak üzere hazırlanmış kitapçığın “discussion” bölümü, bu amaç doğrultusunda hazırlanmış soruların yanıtlarının öğrencilerce verilmesiyle tamamlanır. Bu aşamada öğretmen kültürel duyarlılığın önemine bir kez daha vurgu yaparak, yapılan 4 haftalık çalışmayla ilgili dönüt almak amacıyla öğrenciler için hazırlanmış kısa sormacayı açıklayarak ödev olarak bu sormacayı doldurmalarını ister.

### **1) DEĞERLENDİRME**

Bu öğretim tasarımında değerlendirme, süreç ve sonuç değerlendirmesi olarak iki boyutta ele alınır. Süreç değerlendirmesi, öğrenmenin etkinleştirilmesi aşamasında yapılan tüm uygulamaları (grup değerlendirmeleri, özdeğerlendirmeler, öğretmen kayıtları ve dönüt sormacası) içerirken (bu uygulamanın sonuç değerlendirmesi aynı zamanda araştırmanın hipotezleri test etmek amacıyla hazırlanan sontest ve kalıcılık testleriyle ortaya konur. Bu sonuçlar araştırmanın bulgularında açıklanır.

#### Ek 4. Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımı Öğrenen Analizi Formu

Adım -Soyadım:

Yaşım:

Cinsiyetim: oKız

oErkek

Derslerden en sevdiğim etkinlikler:



Derslerde hiç sevmediğim etkinlikler:



Derslerde şunlar olunca hiçbir şey anlamıyorum:



Derslerde şunlar olunca çok eğlenceli oluyor:



Değerlendirmeyi kim mi yapsın?...Hmmm....(Birden fazla işaretleyebilirsiniz.)

Öğretmenim

Sınıf Arkadaşlarım

Grup Arkadaşlarım

Kendim



Son olarak öğretmenimden ricam (İhtiyaçlarım ve isteklerim):

## Ek 5. Deney Grubundaki Uygulamanın Resimleri













UNIT 2

# TOURIST ATTRACTIONS

This unit is about different countries, cultures and people....

## Places to Visit

- Do you like travelling to different places?
- Do you like learning about different cultures?
  - Do you like learning foreign languages?
- Which countries and cities would you like to travel?





## Reading



### Bangkok: A Paradise...

Bangkok is the capital city of Thailand. It is in the southeast of Asia. It is always very hot in Bangkok. There is no winter in Bangkok; it never snows but it rains especially in spring and autumn.

Bangkok has many historical places. There are also a lot of tourist attractions in Bangkok; temples, exotic gardens, shopping malls, palaces, exotic animal farms, sunny beaches, museums and more... Temples are the most important touristic and religious places. They are really beautiful.

Bangkok is also famous for shopping. There are many colorful and interesting souvenirs in Bangkok. For example, would you like to buy a croc bag? What about a warrior sword? Or a python snake? Well... maybe a silk scarf would be better... If you want to go shopping, bargain is a must! You can also shop at the Floating Market!

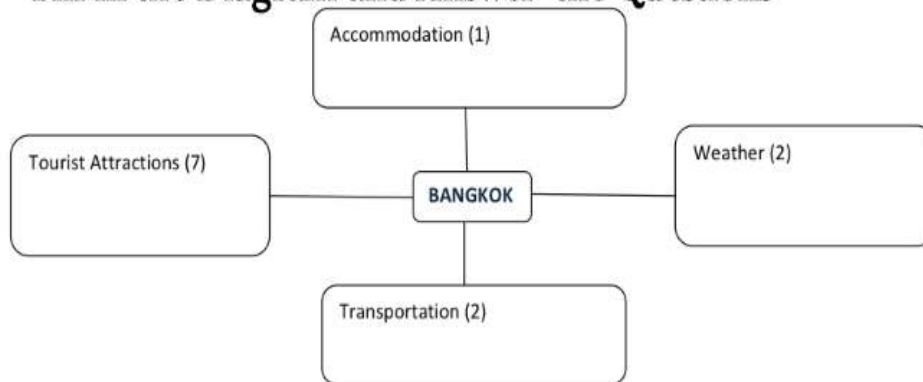
There are a lot of hotels in Bangkok; expensive hotels, cheap hotels... Transportation is easy. There are a lot of taxis and they are really cheap. The small taxis are called Tuk Tuk!

There are many different restaurants in Bangkok. You can have Thai food, Chinese food, Indian food or even American food like Burger King or McDonalds. You can always taste different dishes. They are all delicious.

Bangkok is very far from Europe so you can travel to Bangkok by plane. It has two airports: Suvarnabhumi Airport and Don Mueang International Airport.



## Fill in the Diagram and Answer the Questions



1. Where can you stay in Bangkok?

.....

2. What are the most important tourist attractions in Bangkok?

.....

3. What can you buy in Bangkok?

.....

4. What is the weather like in Bangkok? Describe it.

.....

## Write a postcard

You are in Bangkok. You want to send a postcard to your best friend. What will you write?



4 of 8 **READING & WRITING & ACTING**

**Read the Dialogue**

**Sevgi:** We always go to Chicago on summer holidays. It is an amazing city.  
**Bilge:** Why do you think so?  
**Sevgi:** It is gorgeous. It is by the Michigan Lake. There are many tourist attractions in Chicago. There are many shopping malls, theatres, aquariums and museums there.  
**Suat:** How do you go there?  
**Sevgi:** By plane...but the ticket is expensive.  
**Suat:** What are the people like there?  
**Sevgi:** They are kind and friendly. They always say "Hey, How are you doing?"  
**Bilge:** What about accommodation?  
**Sevgi:** There are many hotels in Chicago. You can find nice hotels easily. There are many brochures in the airport.  
**Suat:** And the restaurants?  
**Sevgi:** There are a lot of good restaurants in Chicago. You can taste dishes from different countries. There are also wonderful cafés.  
**Bilge:** Well...I want to go to Chicago!  
**Suat:** Me, too! Let's search the internet for Chicago Hotels!



**Write a Similar Dialogue in pairs and act it. (Homework)**

**You:** We always go to ..... on summer holidays. It is a(n) ..... city.  
**Your Friend:** Why do you think so?  
**You:**  
**Your Friend:**  
**You:**  
**Your Friend:**  
**You:**  
**Your Friend:**  
**You:**  
**Your Friend:**  
**You:**  
**Your Friend:**  
**You:**  
**Your Friend:**

6 of 8 Writing

Write sentences about transportation in your country. Make sentences like:

1. Like in the USA, we travel by private jets in Turkey.
2. Unlike in Venice, we don't travel by gondolas in Turkey.
3. Like .....
4. Unlike .....

Listen And Write The Names Of The Speakers Under The Correct Pictures. Ahmed, Sasha, or Fatima?



Which one is comfortable? Travelling by bus? By car? Or by bike? Write a sentence and explain why.

I think ..... is the best way of transportation. Because .....

Reading and Speaking

Work In Pairs. Where Are They Going To Go? Find The Correct Picture And Thick (v) It.

Raja: Hi, Kate. How are you?

Kate: Well...So so...And you Raja?

Raja: I'm fine ...but...What is the matter with you?

Kate: Nothing...I'm bored.

Raja: Shall we go to the London Aquarium? We can have fun there.

Kate: No, I don't want to go to the Aquarium. I'm not interested in Sea World.

Raja: What about Covent Garden? We can watch the performances.

Kate: No, I don't like Covent Garden.

Raja: What are we going to do then?

Kate: I don't know...

Raja: I've a great idea! Shall we go to an Indian restaurant?





**Kate:** Do you know any Indian Restaurant near here?

**Raja:** Of, course! I'm an Indian! I know all the Indian Restaurants in London. There is one at the corner.

**Kate:** OK, I like spacey Indian food.

**Raja:** OK. We are going to the Indian Restaurant then.

( )

( )

( )



**CULTURES ARE AMAZING!**

There are things to do and not to do abroad. Use the information below and make dialogues as in the example.

**IN JAPAN...**

- ❖ give things with both hands
- ❖ don't blow your nose
- ❖ bow to greet
- ❖ don't put money in cashier's hand

**IN TURKEY...**

- ❖ remove shoes when you enter houses
- ❖ kiss the hands of the elderly
- ❖ pay the bill when you invite someone to a dinner.
- ❖ kiss people on both cheeks when you meet

**IN INDONESIA...**

- ❖ use your thumb to point, not the index finger
- ❖ don't touch a Buddhist's head
- ❖ don't give something with your left hand
- ❖ don't show the bottom of your feet to someone

**LISTEN AND FILL IN THE BLANKS**

*have a drink    don't    England    pay shouldn't everyone*

**Ayşegül :** Hey Kate!  
**Kate :** Hello Ayşegül!  
**Ayşegül:** Kate , you're from \_\_\_\_\_, right?  
**Kate:** Yes, why?  
**Ayşegül:** Well...this summer, I will go to England. Any advice for me?  
**Kate:** Hmm...yes...well...In England, you \_\_\_\_\_ remove your shoes when you enter a house.  
**Ayşegül:** Really?  
**Kate:** Yes, English people \_\_\_\_\_ remove shoes at home.  
**Ayşegül:** What else?  
**Kate:** In England, \_\_\_\_\_ pays for himself/herself at restaurants. You shouldn't \_\_\_\_\_ for everyone!  
**Ayşegül:** I see...  
**Kate:** And a last thing... we always go to pubs to \_\_\_\_\_ with friends. You should be sociable.  
**Ayşegül:** Thank you, Kate.  
**Kate:** You're welcome.

- ❖ Do you like different cultures?
- ❖ Are you afraid of different cultures?
- ❖ Do you like visiting different places?
- ❖ Do you get angry easily with people from different cultures?
- ❖ Do you like different languages, food, festivals and lifestyles in the world?
- ❖ Are you open to different cultures? If yes...



# Congratulations!

You can be a good friend to everyone!



The world needs people like you!



In this unit:

The topic (different cultures and countries) is interesting.....

Yes  No  I don't know

The pictures (different people all around the world) are nice....

Yes  No  I don't know

Learning different cultures is amazing....

Yes  No  I don't know

I can learn English easily...

Yes  No  I don't know

Any other comments? (In Turkish, please...)

---



---



---



---



---

## Ek 7. Dinleme Metinleri

### *Listening Typescripts*

#### Page 6. Listen And Write The Names Of The Speakers Under The Correct Pictures. Ahmed, Sasha, or Fatima?

**Ahmed** : Hi, my name is Ahmed. I'm from Morocco. Well...my favorite transportation vehicle is.... bicycle. I like cycling because it is cheap and healthy. I also protect the environment by cycling. Yes, I like travelling by bike.

**Sasha** : Hello! I'm Sasha. I come from the United States. I like travelling by car...because it is fast and safe. I like my car. It is huge and comfortable but it is expensive.

**Fatima** : Hi! This is Fatima. I am from Iran. My favorite way of transportation? Well... I think it is public transportation. I like buses because they are cheap and comfortable. I can read or sleep in buses and that is an advantage.

#### Page 7. Listen And Fill In The Blanks

**Ayşegül** : Hey Kate!

**Kate** : Hello Ayşegül!

**Ayşegül** : Kate, you're from England, right?

**Kate** : Yes, why?

**Ayşegül** : Well...this summer, I will go to England. Any advice for me?

**Kate** : Hmm...yes...well...In England, you shouldn't remove your shoes when you enter a house.

**Ayşegül** : Really?

**Kate** : Yes, English people don't remove shoes at home.

**Ayşegül** : what else?

**Kate** : In England, everyone pays for himself/herself at restaurants. You shouldn't pay for everyone.

**Ayşegül** : I see...

**Kate** : And lastly, we always go to pubs to have a drink with friends. You should be sociable.

**Ayşegül** : Thank you, Kate.

**Kate** : You're welcome.

## Ek 8. SYÖÖ Tasarımı Uygulamasının Powerpoint Sunumu



In Japan...



You should give things  
with both hands...



In Japan...



You shouldn't blow your nose...

In Japan...



You should bow to greet...

## In Japan...



You shouldn't hand  
money to cashier...

You should put it in  
the tray...

## In Indonesia...



You should use your  
thumb to point.

In Indonesia...



You shouldn't touch a Buddhist's head.

In Indonesia...



You shouldn't give something with your left hand

## In Indonesia...



You shouldn't show the bottom of your feet.

## In Turkey...



You should take off your shoes before entering houses.

## In Turkey...



You should kiss the hand of the elders.

## In Turkey...



You should pay the bill when you invite someone to dinner.

In Turkey...



You should kiss people on both cheeks when you meet.

Listen to the dialogue...  
and learn about England...





**UNIT TWO**

## TOURIST ATTRACTIONS

<b>Topic Skills</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>PLACES TO VISIT</li> <li><b>Listening</b></li> <li>Catching the main point in short, clear and simple messages.</li> <li>Finding specific information in simple recorded texts</li> <li><b>Reading</b></li> <li>Understanding short, simple texts on familiar matters</li> <li>Finding specific, predictable information in simple everyday material such as travel guides, brochures, etc.</li> <li>Locating specific information in lists and isolating the information required in travel guides, brochures, etc.</li> <li><b>Writing</b></li> <li>Writing a series of simple phrases and sentences linked with simple connectors like "and", "but" and "because"</li> <li><b>Speaking</b></li> <li>Describing everyday aspects of his/her environment e.g. people and places</li> <li>Using simple descriptive language to make brief statements about a place</li> <li>Explaining what he/she likes or dislikes about something</li> <li>Describing people, places and possessions in simple terms</li> <li>Communicating in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information</li> <li>Establishing social contact: greetings and farewells; introductions; giving thanks</li> <li>Participating in short conversations in routine contexts on topics of interest</li> <li>Identifying the topic of discussion around her which is conducted slowly and clearly</li> <li>Discussing everyday practical issues in a simple way when addressed clearly, slowly and directly</li> <li>Getting all the information needed from a tourist office, as long as it is of a straightforward, non-specialized nature</li> <li>Getting simple information about travel, use public transport: buses, trains, and taxis, ask and give directions, and buy tickets.</li> <li>Giving and following simple directions and instructions e.g. explain how to get somewhere.</li> <li>Asking for and giving directions referring to a map or plan</li> </ul>
<b>Functions</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Imparting and seeking factual information: identifying, asking, describing</li> <li>Expressing pleasure, liking, displeasure, dislike</li> <li>Inquiring about pleasure, liking, displeasure, dislike</li> <li>Expressing interest or lack of interest</li> <li>Inquiring about interest or lack of interest</li> <li>Getting things done (Mission): Requesting others to do something, inviting others to do something</li> </ul>
<b>Structures</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revision of "The Simple Present Tense"</li> <li>Shall / / we ... ?</li> <li>Something to eat / buy ... etc</li> <li>interested in + n / V-ing</li> <li>enjoy + V-ing</li> </ul>
<b>Vocabulary</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Nouns:</b> attraction, brochure, category, change, gate, jewellery, paradise, platform, reservation, return (ticket), single (ticket), souvenir, station, topic,</li> <li><b>Adjectives:</b> attractive, crowded, homemade, handmade, interested, lost, past, silver</li> <li><b>Adverbs:</b> also</li> <li><b>Verbs:</b> look for, sell</li> </ul>
<b>Duration</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eight hours</li> </ul>
<b>Task</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Preparing a poster to attract tourists to their area.</li> </ul>

## UNIT TWO

### Hazırlık Çalışmaları

Üniteye başlamadan önce Türkiye ile ilgili broşürler temin ediniz. Bu broşürleri sınıfa getirerek öğrencilerinize gösteriniz. Aşağıdaki gibi sorular sorup öğrencilerinizin cevap vermelerini sağlayınız.

- "Do you like travelling?  
Do you like summer holidays?  
Do you like winter holidays?  
Where do you usually go on holidays?  
Can you tell the names of famous beaches in Turkey?  
Do you know these places in the brochures?  
Do you have brochures of different places in Turkey?  
Do you collect brochures?"

Ünitenin giriş sayfasında, Türkiye görüntüsünün üzerinde yer alan broşür resimlerini göstererek "These brochures are all from different places in Turkey. A lot of tourists visit these places every year. These places are popular in Turkey." cümlelerini söyleyiniz.

#### 1. Answer these questions.

Okuma çalışmasına başlamadan önce, okuma metni için hazırlık yapmak amacıyla öğrencilerinizin sorulara cevap vermelerini sağlayınız. Öğrencileriniz, buradaki sorulara kendi istek ve bilgilerini içeren cevaplar vereceklerdir. Farklı cevapları değerlendiriniz.

#### 2. Read the text and find the word for this sentence.

Öğrenciler, okuma çalışması yaparken cümlede tanımlanan kelimeyi okuma metninden bulacaklardır. Bu kelime ünite başlığında da yer aldığı için bulmakta güçlük çekmeyeceklerdir.

#### Answer key:

It's an interesting place. People want to go there. It's a tourist attraction.

#### 3. Answer these questions.

Öğrencilerinizin, okuma tamamlandıktan sonra, okuma sonrası sorularına cevap vermelerini sağlayınız.

"Paradise, crowded, past, also" kelimelerini örnek cümlelerle öğretiniz.

#### Answer key:

- A) Because they want to see different places.  
B) The beaches are Turkey's main attractions.  
C) One visit to Turkey is not enough because there will always be new places to see.

**2**

**1. Answer these questions.**

Which do you like better: a beach?  
A summer holiday or a winter holiday?

**2. Read the text and find the word for this sentence.**

It's an interesting place. People want to go there. It's a tourist attraction.

**Read the text and find the word for this sentence.**

Read the text and find the word for this sentence. It's an interesting place. People want to go there. It's a tourist attraction.

**3. Answer these questions.**

Why do people want to go to different places?  
What are the main attractions of Turkey?  
Is it possible to visit Turkey only once?

**4. Choose a seaside place in Turkey. Talk to your friend. Ask and answer questions and describe the place and the people there.**

**Let's have fun.**

1. Look for the meaning of the words in the box.



#### 4. Choose a seaside place in Turkey. Talk to your friend. Ask and answer questions and describe the place and the people there.

Öğrencilerinizi konuşmaya yönleltecek bu çalışmada, kendi isteklerine göre sahilde bir tatil yeri seçecekler ve bu yer hakkında arkadaşları ile konuşacaklardır. Konuşacakları yer ve bu yerde yaşayan insanları tanıtmak amacı ile birbirlerine sorular sorup cevaplar vereceklerdir.

#### Let's have fun.

Kendine , köpeklerle ait bir siteden tatil yeri arayan evin köpeği hakkında sahiplerinin söylediği cümlede geçen "look for" kullanımına kısaca değinmeniz de yarar vardır.



## UNIT TWO

### 1. Answer these questions.

- a) Do you like travelling?  
b) Do you like visiting Turkey in winter holidays?  
c) Do you like swimming?

### 2. Read the brochure about Turkey. Choose and write a topic for the brochure.

- a) What do you like in Turkey? b) The food in Turkey  
c) Top Ten of Turkey d) How to see the Historical Sites

<p>1. Top Ten of Turkey</p> <p>2. The food in Turkey</p> <p>3. How to see the Historical Sites</p> <p>4. Turkey in Winter</p> <p>5. Ski in Palandöken Mountains</p> <p>6. Underwater Archeology Museum - Bodrum</p> <p>7. Turkish Delight - Souvenirs to Buy</p> <p>8. Side - Holiday Attractions</p> <p>9. Mount Nemrut - Tourist Attractions</p> <p>10. Ski in Palandöken Mountains</p>	<p>11. Turkey in Winter</p> <p>12. Ski in Palandöken Mountains</p> <p>13. Underwater Archeology Museum - Bodrum</p> <p>14. Turkish Delight - Souvenirs to Buy</p> <p>15. Side - Holiday Attractions</p> <p>16. Mount Nemrut - Tourist Attractions</p> <p>17. Ski in Palandöken Mountains</p> <p>18. Turkey in Winter</p> <p>19. Ski in Palandöken Mountains</p> <p>20. Underwater Archeology Museum - Bodrum</p>
---	--

### 3. Choose the correct answer.

- a) Turkey is a big country. b) Turkey is a small country.  
c) Turkey is a big country. d) Turkey is a small country.

- a) Turkey is a big country. b) Turkey is a small country.  
c) Turkey is a big country. d) Turkey is a small country.

- a) Turkey is a big country. b) Turkey is a small country.  
c) Turkey is a big country. d) Turkey is a small country.

- a) Turkey is a big country. b) Turkey is a small country.  
c) Turkey is a big country. d) Turkey is a small country.

- a) Turkey is a big country. b) Turkey is a small country.  
c) Turkey is a big country. d) Turkey is a small country.

### 5. Answer these questions.

Türkiye'yi tanıtan broşürlerin içeriği ile ilgili çalışmaların yer aldığı bu bölüme başlamadan önce öğrencilerinizin bu bölümde yer alan genel sorulara cevap vermelerini sağlayınız. Farklı cevapları değerlendiriniz.

### 6. Read the brochure about Turkey. Choose and write a topic for the brochure.

Bu çalışmada öğrencileriniz, broşürlerin içeriğini okuyacaklar ve tüm bilgilerin içeriğini ifade eden başlığı dört seçenek arasından bularak yazacaklardır.

**Answer key:**

B) Top Tens of Turkey.

### 7. Choose the correct answer.

Öğrencileriniz, iki seçenek olarak verilmiş tamamlama kelimelerinden doğru olan cevabı seçeceklerdir.

**Answer key:**

A) b B) b C) a

### 8. Look at the list below and add them to the lists in the brochure.

Bu çalışma, öğrencilerin listede verilmiş olan seçenekleri broşürdeki listelerde kendi gruplarını bularak ilave etmeleri için hazırlanmıştır. Siz de öğrencilerinizden broşürlere isimler ve aktiviteler eklemelerini isteyebilirsiniz.

**Answer key:**

- a) Side - Holiday Attractions  
b) Turkish delight - Souvenirs to Buy  
c) Ski in Palandöken Mountains - Things to do in Turkey  
d) Mount Nemrut - Tourist Attractions  
e) Underwater Archeology Museum - Bodrum - Museums to Visit

## UNIT TWO

### 9. Read the dialogue and act out a similar dialogue about your favourite holiday place.

Öğrencilerinizden Tom ve Mary arasında geçen konuşmayı okumalarını isteyiniz. Tom, Türkiye'de sürekli tatil yaptığı Kuşadası'ndan bahsetmekte ve burayı neden tercih ettiğini söylemekte ve Kuşadası ile ilgili bilgiler vermektedir. Öğrenciler, bu konuşmayı okuduktan sonra kendi tercihleri olan bir tatil bölgesi hakkında arkadaşları ile benzer konuşmalar yapacaklardır. Öğrencilerin karşılıklı konuşmalarını diğer öğrencilerin de dinlemelerini, dinlerken sorular sormalarını sağlamanızda yarar vardır.

### 10. Talk to your friend. Ask and answer these questions. You can use the lists in the brochure.

Bu çalışmada verilen soruları öğrenciler, birbirlerine soracaklardır. Soru-cevap çalışmasında Türkiye ile ilgili broşürde verilen bilgilerden ve resimlerden faydalanabilirler.

### 11. What are your favourites? Make lists. Write three things for each category.

Öğrenciler bu çalışmada, ünitede kullanım kolaylığı sağlayan "books to read, places to see" gibi yapılar ile tercihlerini belirten listeler oluşturacaklardır. Listelere tercihlerinin isimlerini yazmaları yeterli olacaktır.

### 9. Read the dialogue and act out a similar dialogue about your favourite holiday place.

Tom: I always go to Turkey every holiday. I like to visit the sea and sun.  
Mary: Really? Which is your favourite place in Turkey?  
Tom: I think Kuşadası is very interesting. I have been many times.  
Mary: Why do you like it?  
Tom: Because it's beautiful, green and blue. There are many nice places to see and things to do.  
Mary: How do you like the weather?  
Tom: It's hot, but I like it.  
Mary: Where do you go in the city?  
Tom: I like to go to the beach and to the shops.  
Mary: Is it a good place to go to?  
Tom: Yes, it's a very good place to go to. You can see many beautiful things. There are many nice things to see and do.  
Mary: How do you like the food?  
Tom: I like it very much. There are many nice things to eat.



10. Talk to your friend. Ask and answer these questions. You can use the lists in the brochure.

11. What are your favourites? Make lists. Write three things for each category.

books to read	places to see	foods to eat
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

## UNIT TWO

12. Answer this question: Do you live in a big city or in a small town?

13. Read the text and fill in the blanks with the words in the box.



There is many interesting places  
in Beypazarı. There are many  
handmade things.



Beypazarı is a small town and it is in the 100 km west of Ankara. Old houses of Beypazarı are tourists attractions. They are white and they usually have 2 or 3 floors. Some old houses are museums now and you can learn a lot of things about the lifestyles of people in the past. People in Beypazarı are friendly. They make food at home and sell it at the market. Homemade food is famous in this town. Beypazarı is also famous with its carrots. You can see very big carrot fields around the town. Natural mineral water is a popular drink in Beypazarı. You can buy beautiful jewellery, too. Silver jewellery is very famous because it is handmade. If you are interested in silver jewellery, you should go there and buy it. The streets are full of tourists at weekends, but they aren't from different countries. They are from Turkey.

14. Write true (T) or false (F).

- A) Old houses in Beypazarı are old buildings. ( )  
B) The houses are usually three floors. ( )  
C) People don't use machines when they make them. ( )



15. Read the descriptions and find the words from the text.

- A) People cook it at home and sell it at the market. It is handmade. ( )  
B) People don't use machines when they make them. They are handmade. ( )

16. Write a paragraph about a city or a small town. Use "and", "but" and "because" in your sentences.

Write your paragraph here.

12. Answer this question: Do you live in a big city or in a small town?

Yukarıdaki soruyu okuma çalışmasına başlamadan önce öğrencilerinize sorunuz. Öğrencilerinizin yaşam yerlerine göre "Do you want to live in a big city? Why? / Why not?" ya da "Do you want to live in a small town? Why? / Why not?" gibi sorular sorarak genel fikirlerini de alabilirsiniz.

13. Read the text and fill in the blanks with the words in the box.

Ankara'nın yakınılarında ufak bir yerleşim merkezi olan Beypazarı ile ilgili bilgilerin yer aldığı bu okuma metninde bazı boşluklar bırakılmıştır. Öğrencilerinizin boş bırakılan yerleri, kutu içerisinde verilmiş olan kelimelerden uygun olanlarını seçerek doldurmalarına yardımcı olunuz.

**Answer key:**

Beypazarı is a small town and it is in the 100 km west of Ankara. Old houses of Beypazarı are tourists attractions. They are white and they usually have 2 or 3 floors. Some old houses are museums now and you can learn a lot of things about the lifestyles of people in the past. People in Beypazarı are friendly. They make food at home and sell it at the market. Homemade food is famous in this town. Beypazarı is also famous with its carrots. You can see very big carrot fields around the town. Natural mineral water is a popular drink in Beypazarı. You can buy beautiful jewellery, too. Silver jewellery is very famous because it is handmade. If you are interested in silver jewellery, you should go there and buy it. The streets are full of tourists at weekends, but they aren't from different countries. They are from Turkey.

14. Write true (T) or false (F).

Öğrenciler okuma parçası ile ilgili olan cümlelerin yanına "doğru" ya da "yanlış" işaretini koyacaklardır.

**Answer key:**

- A) F  
B) T  
C) F

15. Read the descriptions and find the words from the text.

Öğrenciler, okuma metninde geçen kelimeleri tanımlayan cümleleri okuyarak kelimeleri yazacaklardır.

**Answer key:**

- A) People cook it at home and sell it at the market. It is handmade. ( )  
B) People don't use machines when they make them. They are handmade. ( )

16. Write a paragraph about a city or a small town.

Use "and", "but" and "because" in your sentences.

Öğrencilerinizden kendi seçecekleri bir şehir ya da ufak bir yerleşim yeri hakkında bağlaçları kullanarak bir paragraf yazmalarını isteyiniz. Bu bölüm gerekirse sınıf içinde zaman tanıyarak yazmak ya da evde yazarak sınıfta okumak şeklinde çalışılabilir.



## UNIT TWO

### 17. Answer these questions.

Dinleme çalışmasına başlamadan önce öğrencilerinize genel soruları sorunuz. Öğrencilerin farklı cevaplarını değerlendiriniz.

### 18. Listen to the text about Japan and find : Why do people go to Japan in spring?

Öğrenciler, Japonya ile ilgili kısa bilgilerin verildiği metni dinleyecekler ve sorunun cevabını bulmaya çalışacaklardır.

#### Answer key:

Because they want to see the flowers.

#### Dinleme metni (Tapescript):

Japan is a very interesting country. Western people are always interested in their culture. They wear kimonos on national and religious holidays. Their favourite food is fish and rice. They like flowers very much. They decorate their houses with flowers. Their favourite flower is cherry blossom. In spring, a lot of tourists visit the country because they want to see the flowers. They take photographs of these flowers, too. Tokyo is the capital city and it is home to many festivals. People do different sports in Japan. They do judo, karate, sumo and aikido. They speak Japanese, but a lot of people know English. They learn English at school as a second language.

### 19. Complete these sentences.

Dinleme çalışması tamamlandıktan sonra öğrencilerinize dinledikleri metin ile ilgili cümle tamamlama çalışmasını yapmalarını sağlayınız.

#### Answer key:

- A) Japanese people decorate their houses with **flowers**.
- B) Sumo is a Japanese **sport**.
- C) **Tokyo** is the capital city.
- D) They speak **Japanese** and they learn **English** at schools.

### 20. Read the dialogue. Then, act out similar dialogues with the words in the box.

Bu çalışmada, altıncı sınıf programında işlenen yol tımarları hatırlatılmaktadır.

Öğrenciler, Mr Hard ile kendisine yol soran John arasında geçen konuşmayı okuduktan sonra kendi aralarında yeni konuşmalar oluşturacaklardır. Konuşmaları oluştururken kutu içerisinde verilmiş olan kelimelerden seçerek uygun yerlerde kullanmalarını sağlayınız.

### 17. Answer these questions.

A) Which countries have been mentioned?

B) What are their tourist attractions?

### 18. Listen to the text about Japan and find: Why do people go to Japan in spring?

#### 19. Complete these sentences.

A) Japanese people decorate their houses with \_\_\_\_\_

B) Sumo is a Japanese \_\_\_\_\_

C) \_\_\_\_\_ is the capital city.

D) They speak \_\_\_\_\_ and they learn \_\_\_\_\_ at schools.

#### 20. Read the dialogue. Then, act out similar dialogues with the words in the box.

Where, supermarket, meet in, behind, turn right, turn left, on the left, on the right

John: Excuse me. Can you help me, please?

Mr Hard: Yes, of course. How can I help you?

John: I don't know the train station and the bus \_\_\_\_\_

Mr Hard: Why do you want to go?

John: To the railway station.

Mr Hard: Go straight on. Turn right at the corner.

It's on your left.

John: Thank you very much.

Mr Hard: You are welcome.

#### 21. John is at the railway station now. Read the dialogue. Then, act out with your friend.

John: Good morning. Can you tell me how to get to London by train, please?

Ticket seller: Which do you want to go? To the platform or to the waiting?

John: To the platform.

Ticket seller: Let's have a look. There is a train at three o'clock and \_\_\_\_\_

John: There is a train at five. A ticket for London is £10, please.

Ticket seller: Do you want a single ticket or a return ticket?

John: A return ticket, please. How much is it?

Ticket seller: It is £15.

John: Here is a twenty-pound note.

Ticket seller: Here is your ticket and your change.

John: Thank you. Which platform is it?

Ticket seller: Platform two. Have a nice travel!

#### 22. Use the key words. Make similar dialogues and act them out.

From: Madrid, Barcelona, at 7 o'clock, platform, gate

John: Hello, London. How is it?

Mr Hard: Hello, London. How is it?

John: I'm fine. How about you?

Mr Hard: I'm fine. How about you?

John: I'm fine. How about you?

Mr Hard: I'm fine. How about you?

John: I'm fine. How about you?

Mr Hard: I'm fine. How about you?

John: I'm fine. How about you?

Mr Hard: I'm fine. How about you?

John: I'm fine. How about you?

Mr Hard: I'm fine. How about you?

John: I'm fine. How about you?

Mr Hard: I'm fine. How about you?

John: I'm fine. How about you?

Mr Hard: I'm fine. How about you?

John: I'm fine. How about you?

Mr Hard: I'm fine. How about you?

John: I'm fine. How about you?

Mr Hard: I'm fine. How about you?

John: I'm fine. How about you?

Mr Hard: I'm fine. How about you?

John: I'm fine. How about you?

Mr Hard: I'm fine. How about you?

John: I'm fine. How about you?

Mr Hard: I'm fine. How about you?

John: I'm fine. How about you?

Mr Hard: I'm fine. How about you?

John: I'm fine. How about you?

Mr Hard: I'm fine. How about you?

John: I'm fine. How about you?

Mr Hard: I'm fine. How about you?

John: I'm fine. How about you?

Mr Hard: I'm fine. How about you?

John: I'm fine. How about you?

Mr Hard: I'm fine. How about you?

John: I'm fine. How about you?

Mr Hard: I'm fine. How about you?

John: I'm fine. How about you?

Mr Hard: I'm fine. How about you?

John: I'm fine. How about you?

Mr Hard: I'm fine. How about you?

John: I'm fine. How about you?

Mr Hard: I'm fine. How about you?

John: I'm fine. How about you?

Mr Hard: I'm fine. How about you?

John: I'm fine. How about you?

Mr Hard: I'm fine. How about you?

John: I'm fine. How about you?

Mr Hard: I'm fine. How about you?

## UNIT TWO

22. Look at the train timetable and the rail fares. Then, ask questions to your friend.

- What time does the first train leave London?  
 How long does it take to get to Taunton?  
 How much is a single ticket from London to Taunton?  
 How much is a return ticket from London to Taunton?  
 Is there a special discount for 10% off fares?

Train Timetable  
 London → Reading → Taunton → Exeter

London (Leaving Station)	Reading (Arrive)	Taunton (Arrive)	Exeter (Arrive)
09:00	09:20	11:00	11:30
11:30	11:50	13:30	14:00
14:00	14:20	16:00	16:30

London (Leaving Station)	Reading (Arrive)	Taunton (Arrive)	Exeter (Arrive)
11:30	11:50	13:30	14:00
14:00	14:20	16:00	16:30

Route	London - Reading	London - Taunton	London - Exeter
Single	£8	£12	£15
Return	£12	£18	£20
Group (4 people)	£25	£35	£40

23. Look at the train timetable and the rail fares again. Then, choose a place to go and act out a dialogue with your friend.



23. Look at the train timetable and the rail fares. Then, ask questions to your friend.

Bu çalışmada, bir tren istasyonunda; tren saatlerini, günlerini, gittikleri yerleri gösteren bir tarife ve ücretleri gösteren bir tablo yer almaktadır. Öğrencilerinizin, bu tarife ve tabloya bakarak sorular sorup cevaplar vermelerini, soruları çözülerek bütün bilgileri kullanmalarını sağlayınız. "Leave" ve "arrive" fiillerini hatırlatınız.

Answer key:

1. The first train leaves London at 09:00.
2. It arrives at Taunton Station at 16:00.
3. It is £8.
4. It is £12.
5. No, there isn't.

24. Look at the train timetable and the rail fares again.

Then, choose a place to go and act out a dialogue with your friend.

Öğrenciler, kendileri için gidilecek bir yer belirleyecekler ve arkadaşları ile bir diyalog oluşturmaya çalışacaklardır. Öğrencilerden yaşadıkları yer ile ilgili bir tren ya da otobüs tarifi bulmalarını isteyiniz. Bu tarife üzerinde daha gerçekçi çalışmalar yapabilirsiniz.

## UNIT TWO

### Shall we / I ....?

#### 25. Read these dialogues.

Bu çalışmada, öneri cümleleri "Shall...?" yapısı ile sunulmuştur. Öğrencilerinizden resimlere bakarak bu cümleleri ve verilen cevapları okumalarını isteyiniz. Önerimin kabul edilmesi ya da edilmemesi hâlinde verilen cevaplara dikkat çekiniz.

#### 26. Complete the sentences and act out similar dialogues.

Öğrenciler, bu çalışmadaki resimlere bakarak öneri cümlelerini ve karşılığında verilen cevapları olumlu ya da olumsuz işaretlerine bakarak söyleyeceklerdir. Daha sonra kendileri de benzer diyalogları sınıf içerisinde canlandıracaklardır.

#### Answer key:

- A : Shall we go shopping today?  
B : I'm sorry, but I have a meeting today.
- A : Shall I help you?  
B : Yes, please.
- A : Shall we drink coffee?  
B : Yes, please. I like coffee.
- A : Shall we play basketball?  
B : No, I can't. I must do my homework first.  
(Cevaplar öneri niteliğindedir. Öğrencilerin farklı cevaplarını değerlendiriniz.)



## UNIT TWO

26. Read the dialogue and ask questions for the answers.

Tom : Hello! What are you buying?  
 Mary : I'm buying a CD.  
 Tom : What kind of CD?  
 Mary : It's a CD about jazz music.  
 Tom : Do you like jazz music?  
 Mary : Yes, I do.  
 Tom : Do you like to buy books?  
 Mary : Yes, I do.  
 Tom : What kind of books?  
 Mary : I like to buy fiction books.  
 Tom : Do you like to buy clothes?  
 Mary : Yes, I do.

27. Choose the topic of the discussion.

A. What kind of music?  
 B. A place to buy  
 C. What to buy

28. Read and act out the dialogue with your friend. Then make similar dialogues and find the topics of your friends' dialogues.

Ali : Hello, Tom. What are you doing?  
 Tom : I'm reading a book.  
 Ali : What kind of book?  
 Tom : It's a book about science.  
 Ali : Do you like to read books?  
 Tom : Yes, I do.  
 Ali : Do you like to go shopping?  
 Tom : Yes, I do.  
 Ali : What kind of things do you like to buy?  
 Tom : I like to buy clothes and books.  
 Ali : Do you like to go to the cinema?  
 Tom : Yes, I do.



27. Read the dialogue and ask questions for the answers.

Bu çalışmada, Tom ve Mary bir konu üzerinde karar vermek amacıyla konuşmaktadırlar. Öğrenciler, Tom'un cevaplarına göre sorular soracaklardır.

**Answer key:**

Tom : What shall we buy for Sheila?  
 Mary : Shall we buy a CD?  
 Tom : No, she hasn't got a CD player.  
 Mary : Shall we buy flowers for her?  
 Tom : No, she doesn't like flowers.  
 Mary : Shall we buy chocolates?  
 Tom : No, she doesn't eat chocolates.  
 Mary : Shall we buy a hat?  
 Tom : No, she doesn't wear a hat.  
 Mary : Shall we buy a tennis racket?  
 Tom : No, she doesn't play tennis.  
 Mary : Shall we buy her books?  
 Tom : That's a good idea. She likes reading.

28. Choose the topic of the discussion.

Öğrenciler, bu konuşmanın içeriğinin ne olduğunu verilen üç seçenek arasında bulacaklardır.

**Answer key:**

The topic is ( B ).

29. Read and act out the dialogue with your friend.

Then, make similar dialogues and find the topics of your friends' dialogues.

Bu çalışmada, öğrenciler karşılıklı olarak diyalogu çalışacaklar, daha sonra farklı öneriler ve tercihler kullanarak yeni diyaloglar yapacaklardır.

Öğrencilerinizden, diyalogların hangi konuda sürdü- rüldüğünü bulmalarını isteyiniz.



## UNIT TWO

### 30. Answer these questions.

Dinleme çalışmasına başlamadan önce öğrencilerinizin sorulara cevap vermelerini sağlayınız. Farklı cevapları değerlendiriniz.

### 31. Listen to the text and choose the main point of it.

Öğrenciler, CD'de kayıtlı olan metni dinleyecekler ve verilmek istenen esas mesajı bulmaya çalışacaklardır.

#### Dinleme metni (Tapescript):

First, you should buy your tickets from the ticket office. The ticket office is on the right. The lions are next to the ticket office and the tigers are between the lions and the fish house. The café is on the corner. If you are hungry, you can have a sandwich and a drink in the café. You mustn't feed the animals at the zoo. It's the rule. They have special food. The dogs are next to the café. The monkeys are between the dogs and the giraffes. There is a shop and you can buy toy animals from the shop. It's in front of the crocodiles. The camels are next to the crocodiles. The elephants are near the camels. There is a beautiful garden next to the shop.

#### Answer key:

B1 You mustn't feed the animals at the zoo.

### 32. Where are the camels, dogs and tigers? Listen to the text again and write their names on their cages.

Öğrencilerinize 31. çalışmada dinlettiğiniz hayvanat bahçesi metnini tekrar dinletiniz. Hayvanat bahçesini gösteren planda bazı hayvanların isimleri kafeslerinin üzerine yazılmıştır. Öğrenciler kayıtlı metni tekrar dinlerken ismi yazılmamış olan develer, köpekler ve kaplanların kafeslerini bularak üzerlerine isimlerini yazacaklardır. Hayvanat bahçesi planında, bu kafeslerin üzerinde soru işaretleri bulunmaktadır.

#### Answer key:



### 33. Answer these questions.

31. Listen to the text and choose the main point of it.

32. Where are the camels, dogs and tigers? Listen to the text again and write their names on their cages.



### 33. Look at the zoo plan and read the dialogue. Ask and answer questions about the places of animals.

Ask: Where are the monkeys?  
 Ask: Where are the dogs?  
 Ask: Where are the tigers?  
 Ask: Where are the camels?  
 Ask: Where are the crocodiles?  
 Ask: Where are the lions?  
 Ask: Where are the giraffes?  
 Ask: Where are the elephants?  
 Ask: Where are the camels?  
 Ask: Where are the tigers?

### 33. Look at the zoo plan and read the dialogue. Ask and answer questions about the places of animals.

Bu çalışmada yer alan karşılıklı konuşmada beşeri lere değinilmekte ve hayvanların yerleri sorulmaktadır. Öğrencilerin birbirlerine plan üzerinde sorular sorarak cevaplar vermelerini sağlayınız.

#### Let's learn .

Burada, üniteye geçmiş olan "interested in" ve "afraid of" yapılarına değinilmektedir.

Siz de sınıfın genel durumunu göz önünde bulundurarak bu yapıları "I'm interested in music.", "I'm afraid of wild animals.", "Are you interested in playing chess?", "Are you afraid of walking on the ice?" gibi örnek cümlelerle öğretilbilir ve öğrencilerinizin de cümleler üretmelerini isteyebilirsiniz.

#### Task :

Görev bölümünde öğrenciler, kendi yaşadıkları yer ile ilgili olarak turistler için bir poster hazırlayacaklardır.



## ÖZGEÇMİŞ

<b>Doğum Tarihi</b>	: 30.09.1979		
<b>Doğum Yeri</b>	: Neumarkt		
<b>E-posta</b>	: elakayakorkmaz@yahoo.com		
<b>Doktora</b>	: 2008- 3013	Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı	İSTANBUL
<b>Yüksek Lisans</b>	: 2003-2006	Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı	İSTANBUL
<b>Lisans</b>	: 1997-2001	Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi ABD	İSTANBUL
<b>Orta Öğretim</b>	: 1990-1997	Kırşehir H.F.E. Anadolu Lisesi	KIRŞEHİR
<b>İlköğretim</b>	: 1987-1990	Kırşehir Gazi İlkokulu	KIRŞEHİR
	: 1985-1987	Marmara İlkokulu	İSTANBUL
<b>Çalıştığı Kurumlar</b>	: 2008- 2003-2008 2002-2003 2001-2002	Esenyurt Siteler İ.Ö.O. Avcılar M.Fevzi Çakmak İ.Ö.O. Etiler İdeal Koleji Beykent Koleji	İSTANBUL İSTANBUL İSTANBUL İSTANBUL