



**T.C.  
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS  
PROGRAMI**

**TÜRKÇE ÖĞRETİM MERKEZLERİNDE GÖREV YAPAN  
ÖĞRETİM ELEMANLARININ ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİME  
YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Orhan YILMAZ

Danışman  
Doç. Dr. Murat ŞENGÜL

Nevşehir  
Temmuz 2019





**T.C.  
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS  
PROGRAMI**

**TÜRKÇE ÖĞRETİM MERKEZLERİNDE GÖREV YAPAN  
ÖĞRETİM ELEMANLARININ ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİME  
YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Orhan YILMAZ

Danışman  
Doç. Dr. Murat ŞENGÜL

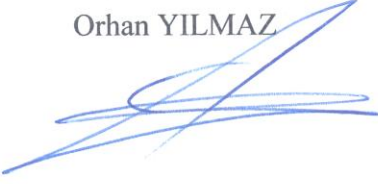
Nevşehir  
Temmuz 2019

## BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

**Tezi Hazırlayan**

Orhan YILMAZ



## KILAVUZA UYGUNLUK ONAYI

“Türkçe Öğretim Merkezlerinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzu’na uygun olarak hazırlanmıştır.

**Tezi Hazırlayan**

Orhan YILMAZ

**Danışman**

Doç. Dr. Murat ŞENGÜL

**Yabancılara Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı Başkanı**

Doç. Dr. Lokman TANRIKULU

## KABUL VE ONAY SAYFASI

Doç. Dr. Murat ŞENGÜL danışmanlığında Orhan YILMAZ tarafından hazırlanan “Türkçe Öğretim Merkezlerinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi” adlı bu çalışma, jürimiz tarafından Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

26 / 07 / 2019

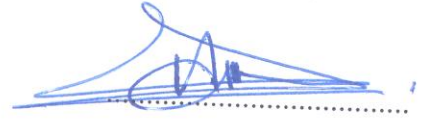
### JÜRİ

Danışman : Doç. Dr. Murat ŞENGÜL

Üye : Doç. Dr. Nurşat BİÇER

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Hakan YALAP

İMZA



### ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 09 / 08 / 2019 tarih ve 2019/31/723 sayılı Kararı ile onaylanmıştır.

  
Doç. Dr. Vedat AKTEPE  
Enstitü Müdürü



## ÖN SÖZ

Günümüzde dünya gün geçtikçe küreselleşmektedir ve bu durumun sonucu olarak insanlar kendilerini küresel iletişim alanının içinde bulmaktadır. Bireylerin gelişen ve küreselleşen dünyaya ayak uydurabilmeleri için dil becerilerine sahip olmaları gereklilik haline gelmiştir. Ülkemizin gün geçtikçe ortaya çıkan küresel iletişim alanında aktif rol oynaması Türkçenin önemini daha da artırmakta ve yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi gün geçtikçe önem kazanmaktadır.

Türkiye’de de hem eğitim hem de çeşitli sektörlerde çalışmak amacıyla birçok birey gelmektedir. Bu bireylerin ülkemizin kültürüne daha çabuk ayak uydurmaları, kendilerini toplumumuz içinde yalnız hissetmemeleri gibi birçok sebep bu bireylerin Türkçemizi öğrenmelerini bir gereklilik hâline getirmiştir. Bu bağlamda yabancılara Türkçe öğretimi konusunda Türkçe öğretim merkezleri büyük bir boşluğu doldurma sorumluluğunu üstlenmiştir.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’deki Türkçe öğretim merkezlerinde eğitim veren öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda Türkçe öğretim merkezlerinde eğitim vermiş veya vermekte olan öğretim elemanlarının çeşitli değişkenlere göre çok kültürlü eğitime yönelik tutumları incelenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda elde edilen sonuçların alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Lisansüstü eğitimim ve tez çalışmam boyunca değerli fikir ve bilgilerini benimle paylaşan, bu zorlu süreçte bitmeyen sabrı ve her daim taze kalan inancıyla, desteğini benden hiçbir zaman esirgemeyen, hayata karşı duruşu ve aydın fikirleriyle kendisini her zaman örnek aldığım, ne yapsam hakkını ödeyemeyeceğim çok değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Murat ŞENGÜL’ e ne kadar teşekkür etsem azdır.

Bugünkü başarılarımın en büyük mimarı olan, sevgi ve sabırla kişiliğimi şekillendiren, her daim varlıklarıyla ruhuma güç katan, eğitimim için hem maddi hem de manevi açıdan bana destek olup beni bugünlere getiren sevgili anneme ve babama sonsuz şükranlarımı sunuyorum.

**Nevşehir 2019**

**Orhan YILMAZ**

# TÜRKÇE ÖĞRETİM MERKEZLERİNDE GÖREV YAPAN ÖĞRETİM ELEMANLARININ ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

**Orhan YILMAZ**

**Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı  
Yabancılara Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı  
Yüksek Lisans Tezi, Temmuz 2019  
Danışman: Doç. Dr. Murat ŞENGÜL**

## **ÖZET**

Bu araştırmada amaç, yabancılara Türkçe öğreten öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından belirlemektir. Araştırmanın evreni Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe eğitimi yapan öğretim elemanlarıdır. Araştırmanın örneklemi ise 2017-2018 eğitim öğretim yılında yabancılara Türkçe eğitimi vermiş veya vermekte olan 194 öğretim elemanından oluşmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve Toprak (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS paket programından yararlanılmış ve elde edilen verilerin yorumlanmasında aritmetik ortalama, yüzde, frekans ve standart sapma değerleri kullanılmıştır.

Araştırmada yabancılara Türkçe öğreten öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretim elemanları, genel olarak, Türkçeyi kültürel açıdan farklı olan öğrenci grubuna öğretmeyi değerli bulmakta ve öğretim yöntemlerinin kültürel açıdan farklı olan öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanması gerektiğini düşünmektedirler. Araştırma sonuçlarına göre yabancılara Türkçe öğreten öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları cinsiyet, eğitim düzeyi ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe öğretim merkezi, çok kültürlü eğitim, öğretim elemanları.



**THE ANALYSIS OF THE ATTITUDES OF THE INSTRUCTORS IN  
TURKISH LANGUAGE EDUCATION CENTERS TOWARDS  
MULTICULTURAL EDUCATION**

**Orhan YILMAZ**

**Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Institute of Social Sciences  
Department of Turkish Language Education  
Master Program of Turkish Education for Foreigners  
Master Thesis, July 2019  
Advisor: Assoc. Prof. Dr. Murat ŞENGÜL**

**ABSTRACT**

The aim of this study is to determine the relationship of the instructors who teach Turkish to foreigners and their attitudes towards multicultural education with various factors. The study population consists of the instructors teaching Turkish as a foreign language in Turkey. The sample of the study consists of 194 instructors who taught or continuing to teach Turkish to foreigners in the 2017-2018 academic year.

In the study, the personal information form which is developed by the researcher and 'Multicultural Education Attitude Scale of Teachers' which is adapted to Turkish by Toprak (2008) were used. SPSS statistical program was used to in data analysis; the mean, percentage, frequency and standard deviation values were used to in explication the data.

In the study, the attitudes of instructors who taught or continuing to teach Turkish to foreigners towards multicultural education were examined according to various factors.

According to the results of the research, the instructors generally think that teaching to culturally different group of students is valuable and that teaching methods should be adapted to meet the needs of culturally different student groups. According to the results of the research, the attitudes of instructors teaching Turkish to foreigners towards multicultural education did not show a significant difference according to gender, education level and professional seniority.

**Keywords:** Turkish Education Center, multicultural education, instructors

## İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK .....	ii
KILAVUZA UYGUNLUK ONAYI .....	iii
KABUL VE ONAY .....	iv
ÖN SÖZ .....	v
ÖZET .....	vi
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ .....	xi

### BİRİNCİ BÖLÜM

#### GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	4
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Varsayımlar .....	5
1.5. Sınırlılıklar .....	6
1.6. Tanımlar .....	6

### İKİNCİ BÖLÜM

#### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. KURAMSAL AÇIKLAMALAR.....	7
2.1.1 Yabancılara Türkçe Öğretimi.....	7
2.1.2 Yabancılara Türkçe Öğretiminin Çok Kültürlü Eğitim Tutumuyla İlişkisi...21	
2.1.3 Türkçe Öğretim Merkezlerinin Önemi.....	34
2.1.4 Kültür.....	35

2.1.5 Çok Kültürlü Eğitim.....	41
2.1.6 Türkçe Öğretim Merkezleri Açısından Çok Kültürlü Eğitim.....	42
2.2. İlgili Araştırmalar.....	45

## **ÜÇÜNCÜ BÖLÜM**

### **ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ**

3.1. Araştırmanın Modeli .....	47
3.2. Evren ve Örneklem .....	47
3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması .....	48
3.4. Verilerin Analizi.....	48

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR VE YORUM**

4.1. Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar...50	
4.1.1. Örneklem Grubunu Oluşturan Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	50
4.1.2. Örnekleme Oluşturan Katılımcıların Mesleki Kıdem Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	51
4.1.3. Örneklem Grubunu Oluşturan Katılımcıların Eğitim Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	51
4.2. Katılımcıların Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	52
4.3. Katılımcıların Çok Kültürlü Tutum Ölçeğinde Yer Alan Maddelere Verdikleri Cevapların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	54
4.4. Katılımcıların Çok Kültürlü Tutum Ölçeğinde Yer Alan Maddelere Verdikleri Cevapların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	55

4.5. Katılımcıların Çok Kültürlü Tutum Ölçeğinde Yer Alan Maddelere Verdikleri Cevapların Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	56
---	----

## **BÖLÜM V**

### **SONUÇ,TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

5.1. Sonuç ve Tartışma .....	57
------------------------------	----

5.2. Öneriler.....	61
--------------------	----

<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>63</b>
------------------------	-----------

<b>EKLER.....</b>	<b>68</b>
-------------------	-----------

Ek 1: Ölçek Uygulama Yönergesi.....	68
-------------------------------------	----

Ek 2: Kişisel Bilgi Formu.....	68
--------------------------------	----

Ek 3: Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutum Ölçeği.....	69
---	----

Ek 4: Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutum Ölçeğini Kullanma İzin Yazısı... ..	70
---	----

<b>KİŞİSEL BİLGİLER.....</b>	<b>71</b>
------------------------------	-----------

## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılım Düzeyinin Sınırlarını Belirten Aralıklar.....	49
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları.....	50
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları.....	51
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları.....	51
Tablo 5. Katılımcıların Çok Kültürlü Tutum Ölçeğinde Yer Alan Maddelere Verdikleri Cevapların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	52
Tablo 6. Katılımcıların Çok kültürlü Tutum Ölçeğinde Yer Alan Maddeler Verdikleri Cevapların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Değerler.....	54
Tablo 7. Katılımcıların Çok kültürlü Tutum Ölçeğinde Yer Alan Maddeler Verdikleri Cevapların Eğitim Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Değerler.....	55
Tablo 8. Katılımcıların Çok kültürlü Tutum Ölçeğinde Yer Alan Maddeler Verdikleri Cevapların Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Değerler.....	56

## GİRİŞ

Bir ülkenin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasında ve çağdaşlaşmasında en önemli unsur insan ve onun nitelikli olarak yetiştirilmesidir. İnsanın yetiştirilmesinde ise en önemli kişi eğitimcilerdir. Eğitim sisteminin başarısı nitelikli olarak yetişmiş eğitimcilere bağlıdır. Eğitimciler eğitim durumlarının düzenlenmesinden ve yürütülmesinden birinci derecede sorumlu kişilerdir. Nitelikli eğitimcilerin genel kültürü, alan bilgisi ve pedagojik donanımı üst seviyede olmalıdır. Yanlış bir insan modeli ortaya koymamak için de gayret sarf etmelidir (Dilekmen, 2008: 213).

Eğitmenler, bilgi toplumundaki hızlı gelişmelerin ve yeniliklerin yakın takipçileri olarak, açık fikirli ve çağdaş olmalı, öğrenci ve velilerle birlikte sürekli öğrenen olmayı öğrenmelidirler. Öğrenenlerin verimli olmaları ve zihinsel becerilerini kullanabilmeleri öğretmenlerin uygun öğrenme ortamlarını sağlamalarına, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrenen ihtiyaçlarını karşılamalarına, gerekli öğrenme materyallerini sağlamalarına bağlıdır (Toprak, 2008: 2).

Eğitim sisteminde önemli bir rol üstlenen eğitimcilerin sınıf ortamlarındaki tutumlarının da eğitim açısından önemli bir boyut oluşturduğu söylenebilir. Çünkü sınıf ortamında öğrencilerle yakından ilgilenen, müfredat programlarının sınıfa başarılı bir şekilde yansıtılmasını sağlayan ve öğrencilerin her yönden gelişimini takip eden, etkili bir eğitim öğretim ortamının oluşması için sınıf ortamını öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenleyenler eğitimcilerdir. Öğreticiler, bireylere, bilgiye nasıl ulaşacaklarını, bu bilgiyi nasıl kullanacaklarını öğretirler ve öğrenme odaklı bir sınıf kültürü oluştururlar. Bu bakımdan, eğitimcilerin öğrencilere olan tutumları sınıf kültürünü de şekillendirmektedir. İşte etkili bir öğrenme ortamı için eğitimcilerin sınıf içerisindeki tutumları hayati öneme sahiptir.

Bu günün dünyasında, yaşamın her alanında olduğu gibi eğitimde de hızlı bir değişim ve dönüşüm görülmektedir. Bunun doğal bir sonucu olarak insanlar kendilerini küresel bir etkileşim çemberinin içinde bulmaktadırlar. Bu durum bir yabancı dil öğrenme ihtiyacını doğurmaktadır. Bu küresel etkileşim içerisinde etkin olan ulusların dilleri de doğal olarak önem kazanmaktadır. Bu bağlamda Türkiye ve Türkçenin öneminin artması Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin önemini ortaya çıkartmaktadır (Göçer ve Moğul, 2011: 798). Bugün ülkemizde ve yurt dışında bu eğitimi Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan eğiticiler vermektedir. Türkçe öğretim merkezlerinde farklı kültürlerden birçok öğrenci bulunmaktadır. Bu merkezlerdeki sınıflarda farklı geçmişe sahip, farklı ana diline sahip, farklı coğrafyalardan gelen öğrencilerle çok kültürlü bir ortam oluşmaktadır. Farklı kültürlerden öğrencilerin olduğu sınıflarda oluşan çok kültürlü ortamlarda Türkçemiz yabancı dil olarak öğretilmekte ve bu sayede hem ülkemizin tanıtımına hem kültürümüzün aktarılmasına hem de dilimizin dünya genelinde daha çok konuşulmasına katkı sağlanmaktadır. Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan eğiticilerin bu çok kültürlü ortamlardaki tutumları sınıf ortamını doğrudan etkileyecektir.

Türkçe öğretim merkezlerinde Türkçemizin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda eğiticiler bireylerin geçmişten gelen tecrübelerini dikkate almalı, öğrencilerde var olan bireysel farklılıkları önemsemeli ve onların farklı kültürlerden geldiklerinin bilinciyle sınıf içinde olumsuz durumların oluşmasını engelleyici olmalıdır. Çeşitliliğin zenginlik olduğuna dikkat ederek etkinliklerin öğrenciyi aktif kılacak şekilde düzenlenmesini sağlayan, öğrencilerin başkalarıyla etkileşimini destekleyen öğretim programı hem öğrenciyi etkin kılacak hem de öğretmenlerin işini de kolaylaştıracaktır.

Her öğrencinin ayrı bir art alan bilgisi, farklı alışkanlıkları, değişik inançları, farklı deneyimleri, geldikleri kültürden ve temel kimliklerinden kaynaklanan tavırları gibi bireysel farklılıkları bulunduğu sınıflarda çok kültürlü ortamların hazırlanmasında en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin, eğitim şekillerinin ve bilgilerinin kıymet kazanması için çok kültürlü eğitim prensiplerine uygun hareket etmeleri gerekmektedir. Çok kültürlü eğitim prensiplerine bağlı kalarak oluşturulacak bir sınıf ortamı öğretmenlerin işini kolaylaştıracağı gibi

öğrencilerin de performansını artıracaktır. Çok kültürlü öğrenme ortamlarında ihtiyaç duyulan materyalleri hazırlayan, öğrencilerin farklı özelliklerinin olduğunun bilinciyle gereksinimlerini karşılayan öğretmenler, öğrencilerinin pozitif yönde başarı sağlamasına ve yüksek bilişsel davranış göstermelerine yardımcı olacaklardır. Öğrencilerin, kendilerinden olmayan, değişik yaşam biçimlerinden gelen bireylere karşı olumlu tavır sergilemeleri için de öğretmenlerin bu bakış açısını öğrencilerine kazandırması önemlidir. Bunun için öncelikle kendilerinin de bu bakış açısına sahip olmaları gerekir. Bu sayede farklılıklara karşı saygılı olmayı, kültürel çeşitliliğin bir zenginlik olduğunu öğrencilerine aktarabilmek kolaylaşır.

Eğitmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi, Türkçe öğretim merkezlerinde mevcut olan çok kültürlü sınıf ortamları için çok değerlidir. Bu alanla ilişkili olarak bazı araştırmalar yapılmış; fakat Şengül (2015) tarafından başka bir ölçek kullanılarak yapılan araştırma dışında, üniversite seviyesinde yabancılara Türkçe öğretilen ortamlarda eğitim verenlere yönelik bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu sebeple Toprak (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutum Ölçeği”ni yabancılara Türkçe öğretilen ortamlarda eğitim veren öğretim elemanlarına uygulayarak öğretim elemanlarının tutumlarının belirlenmesinin bu alanla ilgili çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



## **BİRİNCİ BÖLÜM**

### **PROBLEM DURUMU**

Bu bölümde, araştırmanın temel problemine, araştırmanın amacına ve alt amaçlarına, sayıltılarına ve sınırlılıklarına, ayrıca araştırmanın temel kavramlarına ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

#### **1.1. Problem Durumu**

Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının;

- Çok kültürlü eğitime yönelik tutumları nasıldır?
- Çok kültürlü eğitime yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Çok kültürlü eğitime yönelik tutumları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Çok kültürlü eğitime yönelik tutumları eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

#### **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının genel durumunun ve cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine bağlı olarak incelenmesidir. Bu amaç için, Toprak (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmenlerin Çok kültürlü Eğitim Tutum Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Ülkemize çeşitli nedenlerden dolayı farklı ülkelerden bireyler gelip yaşamakta ve bu bireylerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçları ortaya çıkmaktadır. Aynı şekilde yurt dışında da dilimizin öğrenilmesi çeşitli sebeplerden dolayı ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır.

Ülkemizde ve yurt dışında gün geçtikçe daha aktif faaliyet gösteren Türkçe öğretim merkezlerinin eğitim faaliyetleri ile Türkçenin yabancılara öğretimi giderek önem kazanmaktadır. Hem yurt içi hem de yurt dışındaki faaliyetleriyle Türkçe öğretim merkezleri Türkçenin öğretilmesini sağlamakta ve kültürümüzün aktarılmasına vesile olmaktadır. Yabancılara Türkçe öğretilen bu merkezlerde farklı kültürlerden gelen öğrencilerin olduğu sıklıkla görülmektedir. Dolayısıyla, Türkçe öğretim merkezlerindeki öğretmenlerin sınıflarda çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının öneminin gün geçtikçe arttığı söylenebilir. Öğretmenlerin Türkçe öğretim merkezlerindeki çok kültürlü eğitime yönelik tutumları onların bu merkezlerdeki çok kültürlü eğitim yeterliği konusunda da bir gösterge özelliği taşıyacaktır.

Çok kültürlü eğitim ile ilgili bu zamana kadar çalışmalar yapılmış; fakat Türkçe öğretim merkezlerindeki çok kültürlü eğitimi yansıtan çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bu çalışmada işin tam merkezinde olan baş aktörlerin, yani yabancılara Türkçe öğretilen ortamlarda ders veren öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları inceleneceğinden, araştırmanın sonuçlarının özellikle bu eğitimi verenler açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

### **1.4. Varsayımlar**

1. Araştırmada kullanılan ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.
2. Araştırmanın örneklemini oluşturan Türkçe öğretim merkezlerinde yabancılara Türkçe öğreten öğretim elemanlarının kendilerine uygulanan ölçek formunu samimi ve tarafsız olarak yanıtladıkları varsayılmaktadır.

## 1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışmada “Türkçe öğretim merkezleri” ifadesiyle kastedilen, Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilen dil merkezlerinin tamamıdır.

Araştırma;

1. Türkiye’de Türkçe öğretilen ortamlarda yabancılara Türkçe öğreten öğretim elemanları ile,
2. Araştırmada kullanılan “Öğretmenlerin Çok kültürlü Eğitim Tutum Ölçeği” özellikleri ile sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

Araştırmada kullanılan kavramların tanımları aşağıdaki gibidir:

**Kültür:** Gökalp (1975: 25) kültürü “bir millete özgü dil, din, edebiyat, güzel sanatlar, hukuk, gelenek, görenek, ekonomi gibi kurumların toplamı” olarak tanımlamaktadır. Topçu (1961: 196), ise kültürü “bir milletin tarihsel süreç içinde meydana getirdiği değer yargılarının bütünüdür” şeklinde tanımlamaktadır.

**Çok Kültürlü Eğitim:** Etnisite, cinsiyet, etnik köken, toplumsal sınıf ayırt etmeksizin öğrencilerin tamamına aynı imkânın sağlanmasını savunan bir gerekliliktir (Banks, 2013b: 1).

## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ALAN YAZIN

#### 2.1. Kuramsal Açıklamalar

Bu bölümde “yabancılara Türkçe öğretimi ve “Türkçe öğretim merkezleri” üzerinde durulmuştur. Ayrıca “kültür” kavramına yer verilmiştir. Daha sonra araştırmanın asıl konusu olarak Türkçe öğretim merkezlerinde yabancılara Türkçe öğreten öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları inceleneceğinden “çok kültürlü eğitim” kavramına değinilmiştir.

#### 2.1.1. Yabancılara Türkçe Öğretimi

Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesinin tarihte çok eskilere dayanan geçmişinin olduğu ve Türkçeyi öğrenmek için yabancıların çeşitli dönemlerde bu dille ilgilendikleri görülmektedir. Literatüre bakıldığında, Kaşgarlı Mahmut’un Divan-ı Lugati’t Türk adlı eserinin yabancılara Türkçe öğretimi alanında yazılmış ilk eser olduğu görülmektedir. Sistematik bir eğitim olmasa da o dönemlerde ve ondan önceki dönemlerde yabancılara Türkçe öğretiminin yapıldığının ipuçlarına rastlanmaktadır. İlk dönemlerde daha çok doğal yöntemler kullanılarak öğretilmeye çalışılan Türkçe gün geçtikçe kullanılan kitaplar aracılığıyla öğretilmeye başlanmış ve daha düzenli bir öğretim hayata geçirilmiştir (Biçer, 2012: 129-130).

Avrupa devletlerinin ise yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenmesi Osmanlı Devleti ile siyasi ve ticari ilişkiler içerisinde girmeleriyle başlamıştır. Bu durumun bir sonucu olarak birçok Avrupa üniversitesinde Türkoloji bölümleri açılmaya başlanmış fakat

bu bölümlerde dilbilimsel çalışmalardan daha çok kültürel ve tarihsel çalışmalara ön planda tutulmuştur (Demircan, 1998; akt. Can, 2009: 186).

Kaşgarlı Mahmut'un kitabı dışında yabancılara Türkçe öğretimi için tarihi süreç içerisinde birçok kitap yazılmıştır. Bu kitaplardan bazıları şu şekildedir: Codex Comanicus, Kitâbü'l-İdrâk li-Lisâni'l-Etrâk, Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ıTürkî ve Acemî ve Mugâlî, Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi'l-Lügati't-Türkiyye, Bulgatü'l-Müşâk fiLügati't-Türk ve'l-Kıfçak, El-Kavânînu'l-Küllîyye li-Zabti'l-Lügati't-Türkiyye, Ed-Dürretü'lMudiyyefi'l-Lügati't-Türkiyye, Hilyetü'l-İnsân ve Heybetü'l-Lisân (Biçer, 2012: 118-122).

Görüldüğü üzere yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili tarihi süreç içerisinde çeşitli kitap yazılmıştır. Bu durumun Türkçenin ihtiyaçlar doğrultusunda her dönemde öğrenilmek istenildiğinin bir göstergesi olduğu söylenebilir.

Yabancı dil öğrenimi/öğretimi, bireyler arasındaki etkileşimi en kolay ve hızlı yoldan gerçekleştiren bir iletişim olgusudur. Teknolojinin artmasıyla insanlar birbirleriyle daha kolay iletişim kurmakta ve bu iletişim ekonomik, ticari, eğitim ilişkileri gibi pek çok alanda kendini hissettirmektedir. Farklı kültürleri öğrenme arzusu, küresel unsurları öğrenme merakı, farklı lisanslarda konuşan bireylerle ortak bir lisanda konuşma isteği veya farklı toplumlarda yaşama isteği dil öğrenimine karşı alakayı artırmaktadır. Bu sebeple yabancı dil öğretimi önemli bir konu olmaktadır. Hem bireysel hem de örgütsel şekilde yapılan siyaset, turizm, spor, kültür, bilim, sanat, turizm gibi pek çok unsur yabancı dil öğrenmeye duyulan ihtiyacı artırmaktadır (Köksal ve Varışoğlu, 2014: 65). Türkçe öğretim merkezlerinde öğretilen yabancılara Türkçe eğitiminin de bu sebeplerden doğmuş bir ihtiyaç çeşitliliği barındırdığı söylenebilir. Burada yabancılara Türkçe öğretimiyle de ilişkili olan yabancı dil öğrenme nedenlerine ve yabancı dil öğrenmenin faydalarına değinmenin yerinde olacağı düşünülmektedir. Vahapoğlu (2009) bu neden ve faydaları şu şekilde belirtmektedir (Vahapoğlu, 2009'dan akt. Köksal ve Varışoğlu, 2014: 66):

- 1- Yurt dışında eğitim alabilmek,
- 2- Yaşadığımız ülkeyi daha yaşanılabilir bir hale getirebilmek için gelişmiş ülkelerden haberdar olmak,

- 3- Yurt dışına yapacağımız seyahatlerde kolaylık yaşamak,
- 4- Yabancı dildeki yayınları okuyabilmek ve yenilikleri izlemek,
- 5- Daha uzun süre yaşayabilmek,
- 6- Akademik kariyer yapabilmek,
- 7- İleri yaşlarda yabancı dil öğrenmek zorunda kalmamak,
- 8- Anlama ve hatırlama becerilerini geliştirmek,
- 9- Kendimize olan güvenimizi ve özsaygımızı yükseltmek,
- 10- Bazı seçkin uluslararası dernek, vakıf vb. yerlere üye olabilmek,
- 11- Kendi ana dilimiz daha iyi öğrenebilmek,
- 12- Daha hoşgörülü ve esnek bir insan olabilmek,
- 13- Teknolojiden yararlanmak,
- 14- Kendimizi daha iyi ifade edebilmek,
- 15- Daha fazla maaş alabilmek,
- 16- İş hayatındaki rakiplerimize üstünlük sağlamak,
- 17- Başarılı bir iş görüşmesi, eğitim semineri konuşması vb. yapabilmek,
- 18- Kendi kültürümüzü tanıtmak ve temsil edebilmek,
- 19- Dil sınavlarını geçmek ya da bunlardan yüksek not almak,
- 20- Yurt dışında çalışmak,
- 21- İlgi alanımızı genişletmek ve can sıkıntımızı gidermek,
- 22- Arkadaş edinmek,
- 23- Sanatsal ve edebi faaliyetleri takip etmek,

24- Başka derslerde başarılı olmak,

25- Yabancı dil bilen kişilerin yapabileceği meslekleri yapabilmek.

İşte, bütün bu sebeplerden ötürü, günümüzde, Türkçenin de yabancı dil olarak öğrenim ihtiyacı artmıştır ve bu ihtiyacı gidermek için eğitimcilerin öğrencilere karşı tutumlarının önemli olduğu ifade edilebilir.

Yabancı dil öğretmenleri ülkelerine eğitim, iş, ticaret gibi çeşitli sebeplerden gelip de o ülkenin dilini öğrenmek isteyen bireylere sadece özelliklerini değil o ülkenin dil ile bağlantılı dünya görüşünde aktarmaya çalışırlar (Kramsch,1993: 12; akt. Bayyurt, 2009: 29). Yabancılara Türkçe öğretiminde öğretmenlerin bu konudaki tutumlarının önemli olduğu söylenebilir. Nitekim Türkçe öğretim merkezlerinde çeşitli kültürlerden bireylerin olduğu sınıflarda öğrencilerin verilen dilin kültürünün dünya görüşünü de öğrenmelerinin kendileri için avantaj sağlayacağı düşünülebilir. Bu öğrenciler Türkiye de yaşadıkları için iletişim halinde oldukları sosyal ortama uyum sağlamaları ve farklı kültürlere sahip öğrencilerle bir arada olmanın bir sonucu olarak farklı kültürlerin dünya görüşünü öğrenmeleri önem arz eder.

Dünya üzerinde mevcut olduğu tahmin edilen diller ortalama 6800 civarındadır. Bunların 3000-3500 civarının konuşulduğu ifade edilmektedir (Grenonle,2008; akt. Açık, 2013: 483). En çok kullanılan diller sıralaması; Mandarin (Çin, Tayvan, Singapur) 864 milyon kişi, İngilizce 443 milyon kişi (Birleşik Krallık), Hintçe (Hindistan) 352 milyon kişi, İspanyolca (İspanya, Orta ve Güney Amerika, Karaipler) 341 milyon kişi, Rusça (Rusya federasyonu, Kazakistan, Kırgızistan) 293 milyon kişi, Malayca (Endonezya) 142 milyon kişi Arapça 197 milyon kişi, Bengalce (Hindistan, Bangladeş) 184 milyon kişi, Fransızca (Fransa, İsveç) 121 milyon kişi, Japonca (Japonya) 125 milyon kişi, Almanca (Almanya, Avusturya, İsveç) 118 milyon kişi, Portekizce (Portekiz, Brezilya) 173 milyon kişi, Türkiye Türkçesi (Türkiye) 72 milyon kişi, Min (SE Çin, Tayvan, Malezya) 48 milyon kişi gibi sıralama yapılırsa da aslında bu rakamların gerçeği tam olarak yansıttığı söylenemez (Açık, 2013: 483). Yukarıdaki verilere göre, Türkiye Türkçesinin dünya genelinde konuşulan bazı dillere göre daha az konuşulduğu söylenebilir. Bu durumun birçok sebebi var fakat burada araştırma konusuyla ilişkili olarak Türkçeyi yabancılara öğreten eğitimcilerin Türkçe öğretim merkezlerinde farklı kültürlerden öğrencilerin

olduğu sınıflardaki tutumları Türkçenin öğretilirken daha çekici bir dil olarak aktarılmasını sağlamaları önemlidir. Çünkü bir eğiticinin sınıfta oluşturduğu model o dersin öğrenci tarafından motivasyonunun şiddetini belirleyebilir. Bu durum pozitif yönde olursa öğrencinin derse karşı motivasyonunun da o yönde olacağını söylenebilir. Aksi bir durumda negatif yönde bir motivasyon oluşabilir ve dil öğretimi amacına ulaşmayabilir.

Farklı bölgelerden gelen bireyler, farklı etnik grup ve toplumsal yapılara sahip olan bireyler dil aracılığı ile aidiyet duygusunu geliştirirler (Açık, 2013: 489). Bu durumla ilişkili olarak Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan eğiticilerin farklı kültürden gelen ve aynı sınıfta ders alan öğrencilere karşı tutumlarının bu öğrencilerin Türkçe öğrenirken aidiyet duygusu kazanmaları açısından önemli olduğu söylenebilir. Türkçe öğretim merkezlerinde farklı kültürlerden öğrencilerin olduğu eğitim ortamının farkında olan bir eğitici öğrencilerine öğrettiği dilin aynı zamanda o dilin kültürüne yönelik bir aidiyet kazandırmasının hem eğitimin verimliliği açısından hem de öğrencilerin kendilerine olan öz güvenleri açısından fayda sağlayabilir.

Yabancılara Türkçe öğretimi de bir dil öğretimi olduğu için ve alan için faydalı olacağı düşünüldüğünden dil öğretimiyle ilgili verilen bir takım tavsiyelere burada değinmek yerinde olacaktır. Araştırmayla ilgili olarak Açık (2013)'ın dil öğretimine ilişkin tavsiyeleri şu şekildedir (Açık, 2013: 489-490):

- 1- Dili nasıl öğrenmeli ya da öğretmeli sorusunun yanına “başka bir dil niçin öğrenilmeli” sorusunu da ekleyip cevaplar aramak,
- 2- Bugüne kadar Türkçenin Yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan dilbilgisi ve çeviri yöntemini esas almaktan vazgeçip seviyelere, konuların içeriğine, öğrenci profiline göre doğal yöntem, doğrudan yöntem işitsel-dilsel yöntem, iletişim yöntemi, seçmeci yöntem, işitsel-görsel yöntemlere yer vermek,
- 3- Dil öğrenmenin bir beceri işi olduğu ve yinelemelerle kazanılacağını unutmamak,
- 4- Dilin niteliğine ilişkin bilgiler ve dilin kazanılmasına ilişkin görüşlere dayanarak öğretimi gerçekleştirmek, kitaplar, programlar hazırlamak,



5- Bildirişim kuramı, toplumdilbilim anlambilim, sözdizimi gibi alanların dil öğretimi ile ilgisini kurmaya çalışmak,

6- Kelime öğretiminde doğruluğun yanında uygunluk ve geçerliliğe de dikkat etmek,

7- Nasıl ki çocukta dil edinimi önce dinleme, sonra konuşma, okuma ve yazma becerisi sırasıyla sağlanıyorsa Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de önce dinleme ve konuşma becerilerine yer vermek; birey kendisini basit düzeyde ifade edebilme becerisi kazandıktan sonra okuma, yazma becerilerinin öğretimine geçmesine dikkat etmek,

8- Dil öğretilirken kelime haznesini de aşamalı bir şekilde geliştirmek,

9- Kelime sıklığı çalışmaları yaparak hangi seviyede ne kadar kelime öğretiminin yapılacağını belirlemek ve buna uygun program, ders kitapları, sözlükler hazırlamak,

10- Kelime öğretiminde; günümüzde Türkiye Türkçesini yansıtan TDK'nın sözlüğünü esas almak,

11- En sık kullanılan kelimeler, dağılımı en geniş kelimeler, en yaygın kelimeler, sözlü dildeki kelimeler, günlük hayatta kullanılan kelimeler, çekirdek kelimeler ve birleşim gücü en yüksek kelimeleri öncelikli olarak öğretmek,

12- Belirli alanlara özgü özel amaçlı dil öğretim yaklaşımlarını izlemek.

Yukarıda bahsedilen tavsiyeler dil öğretimi için önemli tavsiyelerdir. Bu tavsiyeler dil öğretecek eğitimciler tarafından sınıfta uygulandığı zaman dil öğretimine katkı sağlayacaktır. Bu noktada yabancılara Türkçe öğretilirken bu tavsiyelerin uygulanması Türkçe öğretim merkezlerinin kalitesini ve yabancılara Türkçe öğretiminin niteliğini oluşturmada önemli rol oynayacağı söylenebilir.

Günümüzde ülkeler arası etkileşim her geçen gün artmaktadır. Türkiye, Avrupa ile bilimsel alanda çalışmalar yapmaktadır. Türk eğitim çevrelerine Erasmus programları kapsamında bir hareketlilik gelmiştir. Özellikle Avrupalı öğrenciler Türk üniversitelerini tercih etmektedirler. Sonuç olarak yabancılara Türkçe öğretimi bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır. Yabancılara Türkçe öğretimi birçok kurum için yeni

bir konudur. Önemli deneyim eksikliği yaşanan bu alanda Türkçe öğretim merkezleri ciddi bir boşluğu doldurmaktadır (Yağmur, 2013: 181).

Yabancı dil öğretiminde en önemli unsurlardan biri motivasyondur. Motivasyon konusunda da en önemli görev dil öğretene eğitimcilerdir düşmektedir. Yabancılar Türkçe öğretimi de bir dil öğretimi olduğu için ve öğretmen tutumları motivasyonla doğrudan ilişkisi olduğu için burada dil öğretimindeki motivasyonun önemine değinmek önem arz edecektir. Dil öğretiminde motivasyonun önemiyle ilgili olarak Dörnyei (1994)'nin motivasyon stratejileri dikkat çekmektedir. Dörnyei bu stratejileri öğrenme durumu seviyesine, dil seviyesine, öğrenci seviyesine, öğretmen merkezli ve grup merkezli olmak üzere beş başlıkta sınıflayarak yirmi motivasyon stratejisi geliştirmiştir ve bu stratejiler şu şekildedir (Dörnyei, 1994; akt. Şahin ve Koçer, 2014: 43-45):

Dil seviyesine göre;

- 1- Yabancı dil müfredatlarına sosyokültürel içeriklerin dahil edilmesi gerekir.
- 2- Sistemli bir şekilde öğrencilerin kültürlerarası farkındalığının artırılması gerekir.
- 3- Öğrencilerin hedef dili ana dili olarak konuşan insanlarla iletişime geçmeleri gerekir.
- 4- Öğrencilerin araçsal motivasyonunun geliştirilmesi gerekir.

Öğrenci seviyesine göre;

- 5- Öğrencilerin kendilerine olan güveninin geliştirilmesi gerekir.
- 6- Öğrencilerin öğrenme hedefleriyle ilgili öz yeterliliklerini artırmak gerekir.
- 7- Öğrencilerin yabancı dilde kendi öz yetenek algılarını artırmak gerekir.
- 8- Öğrencilerin kaygısını azaltmak gerekir.

Öğrenme durumu seviyesine göre;

- 9- Öğrenci ihtiyaçlarına dönük müfredat geliştirmek gerekir.

10- Ders içeriğinin çekiciliğini artırmak gerekir.

11- Öğretim materyallerinin seçimi ile ilgili öğrencilerle fikir alış-verişi yapmak gerekir.

12- Öğrencinin görevlere dâhil olmasını destekleme ve dersle ilgisini artırmak gerekir.

13- Öğrencinin kabiliyeti ile görevlerin zorluğunu kıyaslamak gerekir.

14- Öğrencinin doyuma ulaşmasını sağlamak gerekir.

Öğretmen merkezli;

15- Düşünceli, uyumlu ve kabul edici olmaları gerekmektedir.

16- Rehber olma durumunu kabul etmeleri gerekmektedir.

17- Öğrencilerinin içsel motivasyonlarını tetikleyici bir tarza dersleri anlatması ve onların dışsal motivasyonlarını içselleştirmelerini sağlamaya yardımcı olmaları gerekmektedir.

18- Güdüsel dönütler kullanmaları gerekmektedir.

Grup merkezli;

19- Grubun sonuç odaklılığını artırmak gerekir.

20- Sınıf normları uluslararası standartlara çıkarılmaya çalışılmalıdır.

Yabancılara Türkçe öğretiminde bu motivasyon stratejilerinin önemli yerinin olduğu söylenebilir. Özellikle yukarıda bahsedilen motivasyon stratejilerinin öğretmen merkezli olanları yabancılara Türkçe öğretiminde farklı kültürlerden öğrencilerin olduğu sınıflardaki eğiticilerin dikkat etmesi gereken bir durumdur. Çünkü öğretmenlerin yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencileri farklı kültürlerden gelmektedir ve bu stratejileri kullanırken öğrencilerin farklılıklarına dikkate etmelerinin önemli olacağı söylenebilir.

Yabancı dil öğreniminde motivasyonla birlikte önem arz eden bir unsurda kaygı olduğu düşünülmektedir. Kaygı evrensel ve en temel duygulardan bir tanesidir. Kaygı ile öğrenme arasında sıkı bir ilişki vardır. Kaygı herkesçe yaşanan bir duygudur ve değişen durumlara göre farklı seviyelerde yaşanabilir. Bu sebeple kaygı düzeyi kişilerin öğrenme başarılarında rol oynamaktadır. (Varışoğlu ve Varışoğlu, 2014: 56). Türkçe öğretim merkezlerinde yabancılara Türkçe öğretilen sınıflarda öğrencilerin kaygı düzeylerinin Türkçeyi öğrenmelerinde önemli rol oynadığı söylenebilir. Yabancı dil kaygısı maddeler hâlinde şu şekilde özetlenmektedir (Varışoğlu ve Varışoğlu, 2014: 61-62):

- 1- Yabancı dil kaygısı diğer kaygı türleriyle benzer özellikler göstermesine rağmen kendine has özellikleri nedeniyle farklı ve özel bir kaygı türüdür.
- 2- Kaygı seviyeleri düşük ya da orta seviyedeki öğrencilerin yüksek seviyede kaygıya sahip olan öğrencilere göre daha başarılı oldukları söylenebilir.
- 3- Yabancı dil kaygısı öğrenciyi olumsuz yönde etkileyen ve hoşla gitmeyen sonuçları beraberinde getiren, gerektiğinde uzman yardımı gerektiren bir durumdur.
- 4- Yabancı dil kaygısı öğrencide kaçınma davranışını tetikler.
- 5- Yabancı dil kaygısı daha çok sosyal becerilerin sergilenmesini gerektiren durumlarda ortaya çıkmaktadır.
- 6- Yabancı dil kaygısının süresi, şiddet düzeyi ve birey üzerindeki etkisi değişiklik gösterir. Herkes için aynı şekilde seyreden bir kaygıdan söz edilemez.
- 7- Yabancı dil kaygısı bireyin öğrenme ortamındaki mutluluğunu, öğrenme doyumunu ve motivasyonunu olumsuz etkiler.
- 8- Uzun süren kaygı durumu tedavi gerektirir.
- 9- Yabancı dil bilgisinin ölçülmesi ve başarı düzeyinin değerlendirilmesi çoğu zaman öğrencide kaygı uyandırır.
- 10- Konuşma, dinleme ve sesli okuma etkinlikleri yabancı dil sınıflarında kaygıya en çok yol açan dil becerileri aktiviteleridir.

11- Yabancı dil kaygısı öğrencilerin iletişim becerilerini olumsuz etkiler.

12- Yabancı dil kaygısı öğrencinin bir yorumlama ve algılama biçimidir.

13- Yabancı dil kaygısının kültürle sıkı bir ilişkisi vardır.

Yabancılar Türkçe öğreten eğitimcilerin sınıflarında farklı kültürden öğrenciler bulunmaktadır ve öğretmenlerin sınıflarındaki çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının şekli yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kaygı düzeylerine etki edeceği ifade edilebilir. Dolaylı olarak bu durum öğrencilerin yabancı dil öğrenimini etkileyecektir. Burada Türkçe öğretim merkezlerinde yabancılar Türkçe öğreten eğitimcilere büyük görev düştüğü söylenebilir.

Yabancı dil kaygısı ile kültür arasında sıkı bir ilişki vardır. Bir dil öğrenilirken o dilin kültürünün öğrenciler üzerinde duyuşsal açıdan etkisinin olduğu bilinmektedir. Öğrenciler panik, gerilim, tedirginlik, kaçınma, korku, aşırı heyecan, yabancılık duyguları yaşamaları öğrenme ortamında yaşadıkları kültürel farklılıktan kaynaklanmaktadır. Bir kültürde kınanan, reddedilen, küçümsenen bir davranış başka bir kültürde olumlu ve istenilen bir davranış olabilir. Bu durum öğrenciler üzerinde şok etkisi yaratabilir. Özellikle farklı kültürlerden öğrencilerin olduğu bir yabancı dil sınıfında öğrenciler arasında kültürden kaynaklanan değişik yorumlama biçimleri ve kültüre bağlı anlaşmazlık öğrencilerin öğrenmek istedikleri dile karşı beklentilerini ve o dili kabullenmelerini olumsuz etkilemektedir. Sonuç olarak kültürle ilişkili kaygı durumu ortaya çıkar (Varışoğlu ve Varışoğlu, 2014: 60). Bu noktada Türkçe öğretim merkezlerinde yabancılar Türkçe öğretilen sınıflarda öğretmenlerin kültürle ilişkili olarak çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının ve sınıftaki çok kültürlü eğitim ortamının farkında olmalarının öğrenciler üzerindeki baskıyı azaltacağı, öğrencilerin panik, gerilim, tedirginlik, kaçınma, korku, aşırı heyecan, yabancılık gibi duyguları yaşamalarını etkileyeceği söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin bu tutumları öğrencilerin yabancı dil kaygılarını da etkileyeceğinden bu tutumların dil öğretiminin kalitesine de etki eden bir unsur olacağı ifade edilebilir.

Bütün eğitim öğretim ortamlarında olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de önemsenmesi gereken ilkeler vardır. Bu ilkeler doğrultusunda hareket eden yabancı dil eğitimcilerinin verdikleri eğitimden daha etkili sonuçlar alabilecekleri

düşünülebilir. Türkçe öğretim merkezlerinde yabancılara Türkçe öğretenlerin de belirli dil öğretim prensiplerini dikkate almalarının Türkçenin yabancılara öğretimi noktasında önemli olduğu düşünülmektedir. Demirel (2008) tarafından ortaya konulan yabancı dil öğretiminin genel ilkeleri şu şekildedir (Demirel, 2008; akt: Köksal ve Varışoğlu, 2014: 77-78):

- 1- Öğretime dinleme ve konuşma becerileri ile başlanması,
- 2- Öğrencilerin temel cümle kalıplarını öğrenmesinin ve ezberlemesinin sağlanması,
- 3- Kullanılan dilin öğretilmesi,
- 4- Öğrencilerin yeni dil alışkanlıkları sağlamasına yardımcı olunması,
- 5- Öğrenilen dilin seslerini en iyi şekilde çıkarmalarının öğretilmesi,
- 6- Amaç dil ile ana dil arasında sorun olan ses ve yapıların öğretilmesi,
- 7- Öğretim materyallerinin kolaydan zora doğru sıralanıp sıralanıp sunulması,
- 8- Yeni cümle kalıplarının bilinen sözcüklerle öğretilmesi,
- 9- Öğrencilere öğrendiklerini kullanma olanağının tanınması,
- 10- Yeni bir yapıyı sunmadan önce örnekler verilmesi,
- 11- Başlangıç düzeyinde öğrenci hatalarının anında düzeltilmesi,
- 12- Bir seferde bir tek sorunla uğraşılması,
- 13- Amaç dilin o dili ana dili olarak konuşan kişilerin konuştuğu gibi öğretilmesi,
- 14- Öğretilen dilin kültürünün de öğretilmeye çalışılması,
- 15- Sınıf içi bireysel farklılıkların dikkate alınması,
- 16- Öğrencilerin sınıfta daha çok konuşma yapmalarına olanak sağlanması,
- 17- Bütün bilinenlerin öğretilmeye çalışılmaması,
- 18- Öğrencilere sorumluluk verilmesi,

19- Dersi planlarken derse çeşitlilik getirmeye dikkat edilmesi,

20- Öğrenci başarısını ölçerken sadece öğretilenlerden sorulması, öğretilmeyen konularla ilgili soruların sorulmaması.

Bu şekilde ifade edilen ilkelerin Türkçe öğretim merkezlerinde yabancılara Türkçe öğreten eğiticiler tarafından bilinmesinin ve uygulanmasının bu alan için önemli olduğu düşünülmektedir. Özellikle farklı kültürlerden öğrencilerin bir arada olduğu sınıflarda bu ilkeleri hiçbir öğrenciyi ikinci planda tutmadan her öğrenciye eşit mesafede yaklaşarak uygulamak önemlidir. Bu ilkelerin uygulanmasında yabancılara Türkçe öğretecek eğiticilerin farklı kültürlerdeki öğrencilere verilen eğitime yönelik tutumlarının şeklinin önemli bir etkiye sebep olacağı düşünülebilir. Farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin seviyesi farklılık gösterebilir. Yine bu öğrencilerin temel cümle kalıplarını öğrenmeleri, içinden geldikleri kültürün dil yapılarına göre farklılaşabilir ve kullanılan dilin öğretilmesinde farklı sonuçlar çıkabilir. Öğrencilerin yeni dil alışkanlıkları sağlamaları bireysel farklılık barındırmakla beraber ana dili geçmişiyle de ilgili olabilir ve eğiticilerin bunun farkında olmasının önemli olduğu söylenebilir. Öğretilen dilin seslerini en iyi şekilde çıkarmaları ve hedef dil ile ana dilleri arasında sorun olan ses yapılarının öğretilmesi farklı dil geçmişiyle ilişkilendirilebilir ve yabancılara Türkçe eğitiminin kalitesini artırmak için eğiticilerin bu durumun farkında olmasının değerli olduğu ifade edilebilir. Öğretim materyallerinin kolaydan zora doğru sıralanıp sunulması ve yeni cümle kalıplarının bilinen sözcüklerle öğretilmesi farklı kültürel ve dilsel geçmişe sahip öğrenciler için değişkenlik gösterebilir. Bu durumda Yabancılara Türkçe eğiticileri yabancı dil öğretimi ilkelerini çok kültürlü yapıya sahip sınıflarındaki farklılıkları dikkate alarak uygulayabilir. Öğrencilere öğrendiklerini kullanma olanağının tanınması, yeni bir yapıyı sunmadan önce örnekler verilmesi, başlangıç düzeyindeki öğrenci hatalarının anında düzeltilmesi ilkelerinin üzerinde durulması Türkçe öğretim merkezlerinde yabancılara Türkçe öğretilen sınıflarda öğrencilerin farklılıklarına yönelik eğitici tutumlarıyla daha da fonksiyonel hale getirilebileceği ifade edilebilir. Bir seferde tek bir sorunla uğraşılması, hedef dilin o dili ana dili olarak konuşan kişilerin konuştuğu gibi öğretilmesi, öğretilen dilin kültürünün de öğretilmeye çalışılması gibi yabancı dil öğretimi ilkelerinin yabancılara Türkçe öğreten eğitici tutumlarına göre sınıf

ortamına yansiyacağı söylenebilir. Bu sebeple farklı kültürlerden öğrencilerin olduğu yabancılara Türkçe öğretilen sınıflarda eğitici tutumlarının değerli olduğu ve bu ilkelerin sınıf ortamına yansıtılması noktasında önemli olduğu ifade edilebilir. Bu ilkelerin hem bireysel farklılıklarla hem de kültürel geçmiş farklılığıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Sınıf içi farklılıkların dikkate alınması, öğrencilerin sınıfta daha çok konuşma yapmalarına olanak sağlanması, bütün bilinenlerin öğretilmeye çalışılmaması, öğrenciye sorumluluk verilmesi ilkelerinin sınıf ortamına yansıtılmasının farklı kültürel yapıların farkındalığının bilincinde olunarak sağlanacağı ifade edilebilir. Dersi planlarken derse çeşitlilik getirmeye dikkat edilmesi, öğrenci başarısını ölçerken sadece öğretilenlerden sorulması, öğretilmeyen konularla ilgili konulardan soru sorulmaması ilkelerini sınıf ortamına yansıtmak için yabancılara Türkçe öğretilen sınıflarda eğitimcilerin öğrencilerin kültürel farklılıkların her yönünün farkında olmasıyla sağlanacağı düşünülebilir.

Türkçe öğretim merkezlerinde yabancılara Türkçe öğretimindeki farklı kültürlerden oluşan eğitim ortamının olduğu sınıflarda eğitimcilerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının dil öğretim yaklaşımlarının ne derecede başarılı uygulandığını belirleyen önemli bir faktör olacağı söylenebilir. Demircan (2005) dil öğretim yaklaşımlarından şu şekilde bahsetmektedir (Demircan, 2005; akt. Köksal ve Varışoğlu, 2014: 83-87):

- a- Sözel yaklaşım
- b- Görsel yaklaşım
- c- Konusal yaklaşım
- d- Doğal yaklaşım
- e- Yapısalcı ve bilimsel yaklaşım
- f- İşitsel dilsel yaklaşım
- g- Bilişsel yaklaşım
- h- İletişimsel yaklaşım



Bu yaklaşımlarla birlikte Türkçe öğretim merkezlerinde yabancılara Türkçe öğretimindeki farklı kültürlerden öğrencilerin birlikte olduğu sınıflarda eğiticilerin tutumları dil öğretim yöntemlerinin de hangi ölçüde uygulandığının seviyesini belirleyecektir. Burada kısaca yabancı dil öğretim yöntemleri hatırlatılmak istenmiştir. Demircan yabancı dil öğretim yaklaşımlardan bahsederken yabancı dil öğretimindeki yöntemlerden de bahsetmektedir ve bu yöntemler şu şekildedir (Demircan, 2005; akt. Köksal ve Varışoğlu, 2014: 92-99):

a- Dil bilgisi çeviri yöntemi

b- Düzvarım (Dolaysız/Direkt) yöntemi

c- Doğal yöntem

d- Berlitz yöntemi

e- Seçmecî yöntem

f- Telkin yöntemi

g- Sözlü yöntem

h- İşitsel dilsel yöntem

ı- Sessiz yol yöntemi

i- Tüm fiziksel tepki yöntemi

Bu yöntemlerle birlikte Türkçe öğretim merkezlerinde yabancılara Türkçe öğretimindeki farklı kültürlerden bireylerin bir arada olduğu sınıflarda eğiticilerin tutumları dil öğretim tekniklerinin de hangi ölçüde uygulandığının seviyesini belirleyebilir. Burada kısaca yabancı dil öğretim teknikleri hatırlatılmak istenmiştir. Köksal ve Varışoğlu (2014)'nun anlattıkları yabancı dil öğretimindeki teknikler şu şekildedir (Köksal ve Varışoğlu, 2014: 108-111) :

Düz anlatım/anlatma, soru-cevap, tartışma, örnek olay, gösterip yaptırma, işbirlikçi öğrenme, forum, diyalog, konferans, söylev, sempozyum, münazara, drama, gezi, gözlem, sergi, benzetim, beyin fırtınası/fikir duşu, altı şapkalı düşünme.

Türkçe öğretim merkezlerinde farklı kültürlerden öğrencilerin olduğu sınıflarda yabancılara Türkçe öğretirken kullanılacak yaklaşımlar, yöntem ve teknikler tek başlarına fayda sağlayamayabilir. Bu sebeple Türkçe öğretim merkezlerinde yabancılara Türkçe öğreten eğiticiler farklı kültürlerden öğrencilerin olduğu sınıflarda bulunmaları sebebiyle yabancı dil öğretimi için gerekli olan yaklaşım, yöntem ve teknikleri sınıflarındaki farklı kültürlerden gelen öğrencilerin durumlarına göre kullanmalarının önemli olduğu söylenebilir.

### **2.1.2. Yabancılara Türkçe Öğretiminin Çok Kültürlü Eğitim Tutumuyla İlişkisi**

Ana dili eğitiminde olduğu gibi yabancı dil eğitiminde de dört temel beceri mevcuttur. Bu beceriler konuşma, dinleme, yazma, okuma becerileridir. Yabancılara Türkçe öğretiminde de bu dört temel beceri önem arz etmektedir. Öğrencilere bu beceriler kademe kademe, belirli stratejilerle verilerek onların bu becerileri kazanmaları istenir.

Türkçenin temel beceri alanlarının eğitimi için geliştirilen yöntem ve yaklaşımların yabancılara Türkçe eğitimi için uyarlanması gerekir. Bu becerilerden özellikle konuşma becerisi bir lisanı öğrenmiş olmanın en önemli göstergesidir. Bir dilin kavranmasının ve uygulamaya dökülmesinin konuşma becerisiyle sıkı ilişkisi vardır. Hem sosyal hayatta hem de eğitimde konuşma becerisi çok sık kullanılan bir beceridir. Dinlemeyle birlikte konuşma bireyin günlük yaşamının önemli bir bölümünü oluşturur. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen öğrencilerin de Türkçenin konuşma yönünü dikkate almaları ve bu bakımdan dikkatli, ilgili ve sosyal olmaları gerekir. Ayrıca konuşma becerisinin diğer becerilere oranla öneminin farkında olmaları gerekmektedir (Emiroğlu, 2013:277).

Öğrencilerde konuşma becerisinin geliştirilmesi için dikkat edilmesi gereken hususları Köksal ve Pestil (2014: 303-305 ) şu şekilde ifade etmektedir:

- 1- Öncelikle öğrencilerin konuşma için geçerli bir sebebinin olması gerekir.
- 2- Öğrencilerin yapacakları işle ilgili talimatların açık ve doğrudan olmasına dikkat edilmelidir.

- 3- Etkileşim oluşturmadan iletişimin olmayacağı unutulmamalıdır.
- 4- Kullanılan dilin gerçek dil olması gerekir.
- 5- Öğrencilerin ilgilerini canlı tutabilmek için konuşma etkinlikleri çeşitlendirilmelidir.
- 6- Yansımak veya taklit etmek başlangıçta herkesin yaptığı bir şeydir. Çoklu duyusal yaklaşımla bu desteklenebilir ve öğrencilerin telaffuzu, vurgulamayı, tonlamayı, sözcükleri, yapıları, söylem özelliklerini hatırlamasına yardım eder.
- 7- Bilindiği üzere, öğrenme kuramları üç psikoloji üzerine oturduğu zaman tamamlanmış olur. Davranışçı yaklaşıma göre dil öğrenme sadece basit bir davranış oluşturma olarak görülmekteydi. İnsanların dili bilinçli olarak öğrenmeleri gerektiği vurgulandı bilişsel psikolojiye dayanarak. Bu da yetmedi insanların aynı zamanda duyuları olan bir varlık olduğu ve insanın “bütün” kişi olarak görülmesi gerektiğini vurgulayan insancıl psikoloji ortaya çıktı. Bu yaklaşım esas alındığında, öğrencinin bir şeyi başarabileceğine, başarılı bir dil kullanıcısı olacağına inanması gerekmektedir.
- 8- Öğrencilerin kendilerini ifade etmeye cesaretlendirilmeleri gerekir.
- 9- Öğrencilere yapamayacakları görevler verilmemelidir.
- 10- Konuşulacak konuların öğrencilerin kendileriyle kişisel olarak alakalı olmasına ve ilgilerinin hesaba katılmasına dikkat edilmelidir.
- 11- Öğrencilerin iletişim ve telafi stratejilerini kullanmaları teşvik edilmelidir.
- 12- Öğrencilerin öğrenme üsluplarına göre de etkinlik çeşitliliği oluşturulmalıdır.
- 13- Kültürel farkındalık oluşturulmalıdır.

Bu hususlara dikkat edilmesinde Türkçe öğretim merkezlerinde yabancılara Türkçe öğreten eğiticilerin farklı kültürlerden öğrencilerin olduğu sınıflardaki çok kültürlü eğitim yapısına yönelik tutumları önemlidir. Eğiticilerin öğrencilerin farklı geçmişlerine ve farklı kültürlerine olan tutumları konuşma becerisinin niteliğini etkileyeceği söylenebilir.

Türkçenin yabancılara öğretiminde kur sistemi uygulanır. Bu sistemde A1 ve A2 kurları başlangıç seviyesini ifade etmektedir. Orta seviyeyi B1 ve B2 kurları ifade etmektedir. C1 ve C2 kurları ise ileri seviyeyi ifade eder. Bu kurlar içerisinde başlangıç düzeyinde öğrencilerin temel konuşma eğitimini alması önemlidir. Günlük ihtiyaçlarını giderecek, derslerde basit seviyede sorulara yanıt verecek yeterlikte Türkçeyi konuşmaları öğrencilerden beklenmektedir. Orta seviyedeki öğrenciler sosyal hayatta istediklerini dile getirebilir, arkadaşlarıyla daha rahat iletişim kurabilir, hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalarda bulunabilir. İleri seviyedeki öğrenciler ise takılmadan uzun konuşmalar yapabilir, bir problemin çözümüne ilişkin düşünce geliştirip bunu Türkçe ifade edebilir, tartışmalara rahatça katılabilir, nükte ve mecazdan faydalanarak konuşmalar oluşturabilir (Emiroğlu, 2013:277).

Konuşma becerisinin dışında önemli bir beceride dinleme becerisidir. Yabancı dil öğretim süreci boyunca dinlemenin üç farklı rolünden söz edilmiştir. Birincisi, dil öğretimi çizgisel bir süreçtir ve öğrenenler önce konuşma ortamı (dinleme ve konuşma) daha sonra da yazma ortamı (okuma ve yazma) becerileriyle tanışırlar. İkinci görüşe göre, dil öğretiminde dört becerinin bütünleşmesinin gerektiği, böylece birindeki etkinliğin diğerini destekleyeceği ve ona ortam hazırlayacağıdır. Üçüncüsünü destekleyenler ise, anlam odaklı bir süreçten bahsederler, dinlemeyi dil ediniminde birincil kaynak olarak görürler ve öğrenenin konuşmayı anlama güvenini geliştirmesi için ilk dersler yalnızca dinleme üzerine odaklanır; anlaşılır girdi sağlayan metinlerin dilsel olarak öğrencinin bilgisinden bir derece yukarıda olması gerektiğini savunurlar (Lund, 1990; akt. Dilidüzgün, 2013: 260).

Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin dinleme becerisini kazanmaları için eğiticilerin özellikle sınıf ortamında uygulayacakları etkinliklere dikkat etmeleri önemlidir. Bu etkinliklerde öğrencilerin farklı kültürel yapılarının, farklı kültürel geçmişlerinin ve buradan hareketle farklı dilsel yapılarının olduğunu unutmamalıdır ve dinleme etkinliklerini bu farklılıkları dikkate alarak oluşturmaları gerektiği söylenebilir. Yabancılara Türkçe öğretimi dinleme etkinliklerinde aşağıdaki hususlara dikkat edilmelidir (Arslan ve Adem, 2010;akt. İşcan ve Aydın, 2014: 328):

- 1- Ders kitabına ya da öğretmenin ayrıca hazırladığı bir parçaya paralel olarak yapılacak olan dinleme etkinlikleri öncesinde iyi bir planlama yapılmalıdır.
- 2- Öğretmen derste kullanmayı düşündüğü bir dinleme parçasını önceden kendisi dinlemelidir.
- 3- Dinleme parçaları yabancılara Türkçe öğretiminde belirlenen seviyeler olan temel seviyeye, orta seviyeye ve ileri seviyeye uygun olmalıdır.
- 4- Kullanılması düşünülen dinleme parçalarının söyleniş hızına, telaffuzuna ve anlaşılabilirliğine dikkat edilmelidir.
- 5- Dinleme parçaları genel ahlak kurallarına ve ilgili ülkenin milli manevi değerlerine aykırı seslendirmeler içermemelidir.
- 6- Öğrencilerin konuşulanları doğru ve net anlayabileceği işitsel araçlar kullanılmalıdır.
- 7- Yabancılara Türkçe öğretenlerin konuşmalarında yerel ağızlardan uzak durmaları ve İstanbul Türkçesini kullanmaları gerekmektedir.

Bu etkinlikler Türkçe öğretim merkezlerinde uygulanırken eğiticilerin çok kültürlü eğitim ortamına yönelik tutumlarının etkinliklerin uygulanış şeklini ve bu etkinliklerden ne kadar verim alınacağını etkileyeceği söylenebilir. Örneğin eğiticiler bir parçayı öğrencilerine dinlettirmeden önce kendileri dinlemelidirler ve bu süreçte öğrencilerin farklı kültürlerden olmaları yönündeki tutumları seçecekleri dinleme parçasının şeklini etkileyebilir. Bu gibi durumların Türkçe öğretim merkezlerinde yabancılara Türkçe öğreten eğiticilerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının eğitimin niteliğini etkileyeceği yönünde fikir oluşturduğu söylenebilir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilere kazandırılması istenen bir diğer temel beceri okuma becerisidir. Ana dili olarak Türkçeyi öğretmede olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde de okuma temel bir beceridir. Hatta temel dil becerilerinin kazanımındaki dinleme-konuşma-okuma-yazma sıralaması yabancı dil öğretiminde geçerli değildir. Bu sebeple okuma daha da önemli hale gelmektedir.

Çünkü okuma, diğer dil becerilerinin edinilmesinde önemli bir yere sahiptir (Keskin ve Okur, 2013: 293).

Öğrencilerin hangi amaçla okudukları konusunda Grabe ve Stoller şu hedeflerden bahsetmektedirler ( Grabe ve Stoller, 2002; akt. Keskin ve Okur, 2013: 295):

- 1- Basit bilgileri araştırmak,
- 2- Hızlıca gözden geçirmek,
- 3- Metinler yoluyla öğrenmek,
- 4- Var olan bilgiyi tamamlamak,
- 5- Yazmak için gerekli olan bilgiyi araştırmak,
- 6- Eleştiri metinlerini okumak,
- 7- Genel olarak anlamak.

Okuma hedefleri, okuma stratejilerinin ve öğrenilmek istenen bilginin yanı sıra okunan metnin türünün ve okuma biçiminin oluşturulmasında da etkili olacaktır. Örneğin eğlenmek amacıyla uygulanan okuma etkinliğinde seçilen metin türü, kullanılan anlama stratejileri ve okuma biçimi; bir konuda detaylı olarak bilgi edinmek hedefiyle uygulanan okuma etkinliğinden oldukça farklı olmak zorundadır. Bu sebeple başarılı bir okumanın uygulanabilmesi için okuma aktivitesine başlanmadan önce okunacak metnin hangi amaç doğrultusunda okunacağı çok büyük öneme sahiptir (Keskin ve Okur, 2013: 295).

Polat okuma eğitimiyle ilgili olarak yazınsal metinlerin ders ortamında kullanılırken belirli ölçütlere göre seçilmesinin değinir ve bu ölçütleri şu şekilde ifade eder (Polat,1993; akt. Keskin ve Okur, 2013: 300):

- 1- Ele alınacak yazınsal metin, dilbilgisi ve sözcük örgüsü yönünden öğrencinin yabancı dil düzeyinin çok üstünde olmamalıdır. Dilsel yapıyla öğrenciyi zorlayan bir metin, yazınsal metinle okuyucu olarak öğrenci arasındaki iletişimin gelişmesini olumsuz etkiler. Zaten dil kullanımından ayrılan bir dille karşı karşıya kalan öğrenci, yabancı dilin kendine özgü inceliklerini kavrayamaz, metni alımlaması iyice güçleşir.

2- Konusal uygunluk üzerinde durulması gereken bir ölçüttür. Burada belirtilmek istenen, yazınsal metnin konu yönünden öğrencinin ilgisine, yaşam deneyimine, içinde bulunduğu gerçekliğe uygun olmasıdır. Ancak bu biçimde öğrencinin kurmaca dünyaya girmesi, orada ona sunulan kişilerle özdeşleşebilmesi, duygu ve düşünceleri paylaşabilmesi olanaklı olabilir. Bu da kültürlerarası iletişimin gerçekleşebilmesi için ön koşullardan biridir.

3- Yabancı dilde yazılmış metnin arkasında farklı değerler, farklı yaşam biçimleri vardır. Bu nedenle yazınsal metinler kültürel farklılıkların işlenmesinde, ülke bilgisini çalışmasında yardımcı olurlar. Ancak yüklü bir artalan bilgisi gerektiren yazınsal metinlerin, yabancı dünyanın tarihsel ve toplumsal koşullarını yeterince tanımayan öğrenciler tarafından alımlanması güçtür. Bu bakımdan, yabancı dil öğretiminde metinlerin ne ölçüde ön bilgiyi gerektirdiği de değerlendirilmelidir.

4- Yazınsal metinler ders ortamında söylemsel konuşma ve yazma gibi çık noktaları oluşturmaldır. Öğrenciyi kendi dünyasını yabancı dille aktarabilme ve düş gücünü kullanabilme yönünden esinlendiren bir yazınsal metin ile öğrencinin ders ortamında kendisi olarak var olması sağlanabilir.

Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan eğitimcilerin sınıflarında değişik kültürlere sahip öğrenciler bulunmaktadır ve öğretmenlerin okuma metni seçerken farklı kültürlerle yönelik tutumlarının yabancılara Türkçe öğretimine okumanın amaçları açısından ve seçilecek metinlerin içeriği açısından etki edebileceği düşünülebilir. Eğitimcilerin öğrencilerin içinden geldikleri kültürü de göz önünde bulundurarak sınıf ortamında uygulayacakları okuma etkinliklerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi açısından önemli olduğu söylenebilir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilere kazandırılmak istenen temel becerilerden bir diğeri de yazma becerisidir. Yazma kavramı bir işlem, süreç, beceri ve öğrenme alanı olmak üzere değişik anlamlarda ifade edilmektedir. Yazma işlem olarak zihnimizde yapılandırılmış bilgi, düşünce, duygu ve isteklerin belli kurallara uygun olarak yazıya aktarılması çalışmalarıdır. Süreç olarak zihinde başlayan ve harflerin yazılmasına kadar uzanan farklı aşamaları oluşmaktadır. Beceri olarak kalem tutma, harfleri yazma, ön bilgileri harekete geçirme, düzenleme, metinleştirme, gözden geçirme gibi çeşitli alt becerilerden oluşmaktadır. Öğrenme ya

da beceri alanı olarak içerisinde çeşitli süreçler, beceriler, teknikler, işlemler ve boyutların bulunduğu dil öğretiminin temel alanlarından biri olmaktadır (Güneş, 2014: 337-338).

Yazma becerisi okuma becerisi ile birlikte yabancı dil eğitiminin temelini oluşturur. Fakat yabancı dil eğitiminde yazma becerisinin aktif bir şekilde kullanımı kolay olmayan bir durumdur. İyi bir yazma becerisine sahip olmak için hedef dilin iyi öğrenilmesi ve ciddi bir bilişsel süreç gerekmektedir. Bu sebeple yabancı dil öğrenen öğrencilerin büyük çoğunluğu yazma becerisinin en çok zorlandıkları alan olduğunu ifade etmişlerdir (Bağcı ve Başar, 2013:310).

Bu alanda Çakır (2010) tarafından İngilizce öğrenen öğrencileri içeren bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada öğrencilerin dil becerileri ölçülmüştür ve öğrencilerin %87'si yazmanın daha zor olduğu görüşünü ifade etmişlerdir. Yapılan bu araştırmaya göre “yazmanın neden bu kadar zor olduğu” şeklindeki açık uçlu soruya verilen cevaplar değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda şu yanıtlara ulaşılmıştır:

- 1- İyi bir dil bilgisine ihtiyaç vardır.
- 2- Düşüncelerin yazılı olarak anlatılması zordur.
- 3- Yazmanın kendine özgü uyulması gereken birçok kuralı vardır.
- 4- Yazılacak konu hakkında yazan kişi yeterince bilgi sahibi olmalıdır.
- 5- Etkili bir yazılı anlatım için hedef dilin iyi bilinmesi gerekir.
- 6- Noktalama işaretlerini gerektiği gibi uygulamak zordur.
- 7- Anlamlı cümleler kurmak gerekir (Çakır, 2010: 171).

Yazma becerisinin zor olduğu yapılan araştırmalarda görülmüştür. Öğrenciler için yazma becerisi dört temel beceri içerisinde en zor kazanılan beceri olarak görülmektedir. Yazma becerisinin öğrenciler tarafından zor bir beceri olarak düşünülmesi öğrencilerin öğrenilen derse karşı negatif yönde tutum geliştirmelerine neden olmakta ve öğrencilerin motivasyonlarını yok etmektedir. Bu durum sonucunda sınıfta eğitim veren öğretmenlerin işi zorlaşmakta ve gerektiği kadar yer



verilmediği düşünölen yazma becerisinin geliştirilmesi daha da zorlaşmaktadır (Bağcı ve Başar, 2013: 310).

Yabancılara Türkçe eğitiminde yazma eğitimi belirli aşamalara göre öğrencilere verilmektedir. Bu aşamalar şu şekilde belirtilmiştir (Bağcı ve Başar, 2013: 311-319):

- 1- Yazma becerisinde alfabe öğretimi
- 2- Yazma becerisinde kelime öğretimi
- 3- Yazma becerisinde cümle öğretimi
- 4- Yazma becerisinde paragraf öğretimi
- 5- Yazma becerisinde metin öğretimi

Türkçe öğretim merkezlerinde yabancılara Türkçe öğreten eğitimcilerin öğrencilerin kültürel farklılıklarını dikkate alarak yazma becerilerini öğrencilere kazandırmayı denemelerinin yabancılara Türkçe öğretimi açısından önemli olacağı düşünülebilir. Örneğin öğrencilere bir metin yazdırmak isteyen bir eğitimcinin çok kültürlü eğitim ortamındaki tutumu yazdıracağı metnin içeriğini şekillendirebilir. Bu gibi sebeplerden dolayı Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan eğitimcilerin farklı kültürlerden öğrencilerin olduğu eğitime yönelik tutumlarının eğitimin niteliğini etkileyeceği söylenebilir.

Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının yabancılara Türkçe öğretimi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü Türkçe öğretim merkezlerinde farklı kültürden öğrencilerin bir araya gelmesinin zorunlu bir sonucu olarak çok kültürlü eğitim ortamlarının olduğu sınıflar oluşmuştur. Bu sebeple bu konu ile ilgili birtakım unsurlara değinilmesinin yerinde olacağı düşünülmektedir.

Öğretim elemanlarının farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilerle sürekli bilgi alışverişinde olmaya yönelik tutumları önemlidir. Örneğin konuşma becerisi açısından öğrencilerin bu beceriyle ilgili kazanımları kavramaları noktasında belirleyici olabilir. Öğretim elemanlarının farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilerle bilgi alış

verişinde bulunmaktan mutlu olmaları öğrenci açısından pozitif etki yaratabilir. Çünkü eğitim ortamında öğrenci ile öğretmen arasındaki iletişim önemlidir ve bu iletişimin şekli öğrenci motivasyonunu veya öğrencinin yabancı dil öğrenme kaygısını etkileyebilir.

Bir başka önemli unsur olarak öğretim elemanlarının her kültürün önemli olduğuna ve muhafaza edilmesi gereken bir değerinin olduğuna yönelik tutumları düşünülebilir. Öğrencilerinin içinden geldikleri kültüre saygı gösteren öğretmenlerin de öğretilen hedef dilin kültürüne saygı göstermelerine vesile olabilir. Bu şekilde hedef dilin kültürüne saygı gösteren öğrenciler öğrenecekleri dile ve o dilin kültürüne karşı ön yargı beslemekten kaçınabilirler. Bu durum öğrencilerin hedef dili benimsine neden olabilir ve bu dili öğrenme isteklerinin seviyesini belirleme noktasında fayda sağlayabilir.

Öğretim elemanlarının farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilerin bir problemlere yaklaşma şeklini, önemsedikleri unsurları ve tavırlarını yadırgamaları veya yadırgamamaları yönündeki tutumları değişik kültürlerden gelen öğrencilerin olduğu sınıf ortamındaki eğitimin niteliğini etkilemesinin bu konu ile ilgili önemli bir unsur olduğu söylenebilir. Sınıf ortamında eşit ve adaletli bir yaklaşım sergilemek yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin en önemli özelliklerinden biri olduğu ifade edilebilir.

Öğretim elemanlarının farklı kültürden gelen öğrencilerinin inandıkları kutsal değerler noktasında onlara saygı göstermeleri bu öğrencilerin hedef dilin inanç unsurlarına saygı göstermelerine vesile olabilir. Nitekim Türkçe öğretim merkezlerinde yabancılara Türkçe öğretilirken dil öğretimiyle birlikte kültür öğretimi de yapılmaktadır. Bu sebeple inanç konusunda öğretim elemanlarının tutumlarının kültürün bir ögesi olan inanç noktasında da öğrencilerin hedef dilin inancıyla ilgili fikir sahibi olmasına vesile olabilir.

Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının değişik kültürlerin hayatta kalmasına karşı ön yargılı olmaları öğretimin şeklini etkileyebilir ve öğrencilerin de ön yargı taşımalarına sebep olabilir. Bu konuda öğretim görevlilerinin tutumları sınıf ortamına negatif yönde yansıyabilir. Bireyler ön yargıyla yaklaşmak karşımızdaki insanlarında bize karşı ön yargılarının olmasına

neden olabilir. Dolayısıyla öğrencilerin dersi kabullenmeleri ve benimsemeleri için ön yargıların olmadığı bir sınıf ortamının sağlanması önemlidir. Bu noktada Türkçe öğretim merkezlerinde yabancılara Türkçe öğreten öğretim elemanlarının bu konudaki tutumlarının verdikleri eğitimi etkileyeceği söylenebilir. Bununla ilişkili olarak öğretim görevlilerinin öğrencilerin farklı kültürlerden geldikleri için inandıkları kutsalların farklı olmasının, hayat biçimlerinin değişikliğinin ve önemsedikleri unsurlardaki farklılığın insan olmanın bir sonucu olduğunun bilincine yönelik tutumları da önemlidir. Öğretim ortamındaki etkinlikler öğrencilerin bu farklılıkları dikkate alınarak uygulanabilir. Örneğin Afrika kültürüne ait bir öğrenciyle Avrupa kültürüne ait bir öğrenciye temel becerilerden yazma becerisiyle ilgili bir etkinlik yaptırılacaksa bu etkinlik ikisinin de farklı kültürlerden, inanç sistemlerinden geldiklerine dikkat edilerek yaptırılabilir. Aynı şekilde konuşma becerisi etkinliği yapılırken Orta Doğulu bir öğrenciyle Balkanlardan gelen bir öğrencinin kişisel geçmişinin farklı olduğu dikkate alınarak bu etkinlikler yaptırılabilir. Buradan hareketle Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitim ortamında öğrencilerin farklılıklarına yönelik tutumlarının önemli olduğu düşünülebilir.

Öğretim elemanlarının Türkçe öğretim merkezlerinde Türkçe öğrettikleri öğrenciler farklı kültürlere mensup öğrencilerdir. Öğretim elemanlarının bu öğrencilere ders anlatma noktasındaki tutumları dersin kalitesini etkileyebilir. Yabancı dil öğretiminde öğretmen sınıf ortamını öğrencinin ihtiyaçlarına göre düzenlemelidir ve öğretim elemanları ders anlatacakları sınıflardaki farklı kültürlere mensup öğrencilere eğitim vermekten hoşlanmazlarsa bu durum eğitim ortamına negatif yansırabilir. Mesela öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde sınıf ortamını düzenlemeyi önemsemeyebilirler. Bu gibi açılardan bakıldığında öğretim elemanlarının farklı kültürlere mensup öğrencilere ders vermeye yönelik tutumlarının önemli bir unsur olduğu söylenebilir.

Yabancılara Türkçe öğreten öğretim görevlilerinin öğrencileri değerlendirirken her öğrenciyi aynı ölçülere göre değerlendirmesinin doğru olmayacağı söylenebilir. Çünkü Türkçe öğretim merkezlerinde Türkçe öğrenen her öğrencinin kendi kültürünün önemsedikleri unsurlar farklılık gösterebilir. Farklı kıtalardan Türkçe öğretim merkezlerine gelip de Türkçe öğrenen öğrencilerin aynı kültürel özelliklerini

taşınması beklenemez. Bu sebeple öğrenciler hem akademik başarı anlamında hem de sosyal anlamda değerlendirilirken bu durumun göz önünde bulundurulmasının daha sağlıklı sonuç elde edilmesine vesile olacağı ifade edilebilir.

Yabancılara Türkçe öğreten öğretim elemanlarının verdikleri eğitimi farklı kültürlere sahip öğrencileri kapsayacak şekilde düzenlemeleri Türkçe öğretim merkezlerindeki eğitimin kalitesini artırabilir. Bu merkezlerde öğrencilerin farklı kültürel özelliklere sahip olmaları sebebiyle öğretim elemanları Türkçeyi öğretirken kullanacakları yöntem, teknik ve stratejileri öğrencilerin farklılıklarını dikkate alarak düzenleyebilirler. Bu sayede her öğrencinin eşit şartlar altında eğitim almasının sağlanacağı söylenebilir. Sınıf ortamında kullanacakları materyal seçimi içinde yine aynı şekilde öğrencilerin farklılıkları dikkate alınarak seçilirse bu durumun öğretim sürecine katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

Türkçe öğretim merkezlerinde yabancılara Türkçe öğreten öğretim elemanlarının öğrencilerine farklı kültürlere saygı gösterme bilincini kazandırması öğrencilerin birbirleri ile kültürel açıdan çatışmalarının önüne geçebilir. Aksi takdirde çok fazla kültürel farklılığa sahip olan Türkçe öğretim merkezlerindeki sınıflarda kültürel çeşitlilikten kaynaklanacak bir çatışma ortamı olabilir ve bu durumun eğitim süreci için pek te tercih edilen bir durum olmadığı söylenebilir. Çünkü kültürel farklılıktan oluşacak çatışma ortamının öğrencilerin derse odaklanmasını ve derse olan motivasyonlarını zedeleyebilir. Ayrıca çevresindeki kültürel farklılıklara sadece kendi kültürünün perspektifinden değil de başkasının kültürünün perspektifinde de bakabileceğini farkına varamayabilir. Buradan hareketle öğretim elemanlarının farklı kültürlerden öğrencilerin olduğu Türkçe öğretim merkezlerindeki sınıflarda, öğrencilerin kültürel yapılarından kaynaklanacak çatışmalara yönelik tutumları öğretimin niteliğini belirleyebilir.

Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının öğrenciler arasında kültürel açıdan ayırım yapmamasının önemli olacağı söylenebilir. Öğrencilerin içinden geldikleri kültürleri seçme şansları yoktur ve öğretim elemanları her öğrencinin kültürüne saygı göstererek kültürel açıdan birinin diğerinden üstün olmadığını öğrencilerine göstermesi öğrencilerin öğretmenlerine güvenmelerini sağlayacağı gibi hedef dili öğrenmeleri noktasında öğrencilerde hedef dile yönelik

sempati oluşturabilir. Bu açıdan bakıldığında öğretim görevlilerin öğrenciler arasında kültürel açıdan ayırım yapmamasına yönelik tutumlarının önemli olacağı söylenebilir.

Yabancılara Türkçe öğreten öğretim elemanları öğrencilerini yeniliklerden haberdar edebilirler fakat bunu yaparken öğrencilerinin kültürel farklılıklarına dikkat etmelerinin çok kültürlü eğitim için önemli olduğu söylenebilir. Öğretim elemanlarının yeniliklerden bahsetmelerinin kültürel çeşitliliğe sahip olan öğrenciler için farklı etki yapacağı ifade edilebilir. Aksi durumda öğrencilere anlatılacak yenilikler öğrencinin kültürüyle uyuşmuyorsa bu durum öğrencinin dil öğrenimi üzerinde negatif yönde etkide bulunabilir. Örneğin İskandinavya'dan gelip de Türkçe öğretim merkezinde Türkçe öğrenen bir öğrenciye aktarılacak yeni bir bilgi o öğrencinin kültüründen kaynaklanan sebeplerden ötürü öğrenci üzerinde olumsuz etki yapabilir. Fakat daha evrensel bilgiler öğrencilere aktarılırken bu gibi olumsuz durumların olmayacağı veya daha az olacağı ifade edilebilir.

Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf ortamında öğrencilerin dersi özümsemeleri için ve temel becerileri içselleştirebilmeleri için öğrencilere içinden geldikleri kültürle ilgili etkinlik yaptırabilecekleri söylenebilir. Örneğin yazma çalışması yapılacaksa öğrenciye içinden geldikleri kültürle ilgili yazma çalışması verebilirler. Dinleme etkinliklerinde öğrencilerin kültürleriyle ilgili dinleme etkinliklerine yer verebilirler ve ayrıca konuşma etkinliklerinde öğrencilere içinden geldikleri kültürle ilgili sorular sorarak onların kendilerini daha rahat ifade etmelerine yardımcı olabilirler. Çünkü öğrenciler bu temel becerileri derste kullanırlarken aktaracakları konuyla ilgili fikir sahibi olmaları gerekebilir. Bu sebeple her öğrenci kendi kültürüne doğal olarak daha çok hakim olacağı için kendilerini daha etkili bir motivasyonla ifade edebilecekleri söylenebilir. Bununla ilişkili olarak Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanları öğrencilerine ders anlatırken sadece tek bir kültür üzerinden etkinlik yapmaktan kaçınırsa bu durumun öğrencilerin ilgilerini toplama konusunda fayda sağlayacağı söylenebilir. Öğrencilerin tek bir kültürün etrafında dönen dersten sıkılabileceklerine istinaden değişik kültürlere değinerek öğrencilerin derse olan tutumlarını olumlu yönde yansıtmasına vesile olabilirler. Ders işlerken farklı kültürler üzerinden örnekler verilirse bu durumun dikkat dağınıklığını ortadan kaldırabileceği,

öğrencilerin değişik kültürlerle ilgili de bilgi ve fikir sahibi olmalarını sağlayacağı, dünyaya farklı kültürlerin pencerelerinden de bakabileceklerini öğrenmelerine vesile olabileceği ifade edilebilir.

Türkçe öğretim merkezlerinde yabancılara Türkçe öğreten öğretim elemanları hitap ettikleri öğrencilerinin kültürel açıdan hassas oldukları ve çok önemsedikleri unsurlardan haberdar olmaları durumunda onlarla nasıl daha iyi ilgilenebilecekleri noktasında daha çok fikir sahibi olabilirler. Bu şekilde hangi öğrenciye nasıl davranmaları konusunda kendilerini daha çok geliştirebilecekleri söylenebilir. Dolayısıyla öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının, öğrencilerin kültürel açıdan hassas oldukları ve çok önemsedikleri unsurları bilmeleri açısından öğretime olumlu yansıyabileceği söylenebilir. Öğretim elemanları bu durumla ilişkili olarak öğrencilerinin kendi kültürlerinin reflekslerini dikkate alarak onlara nasıl daha etkili eğitim verebileceklerini belirleyebilirler. Öğrencilerinin içinden geldikleri kültürlerinin reflekslerini sınıf ortamında ifade etmelerini sağlayarak öğrencilerinin derste bilgi alış verişinde bulunmalarını sağlayabilirler.

Yabancılara Türkçe öğreten öğretim elemanları kendilerini geliştirmek için öğrencilerinin kültürleriyle ilgili yeni bilgilere ulaşmak amacıyla çaba sarf edebilirler. Öğrencilerinin farklı inanç, tutum ve davranışlara sahip olduklarını bilmeleri onların neler yapabileceklerini bilmelerine ve onlardan neler isteyebileceklerini bilmelerini sağlayabilir. Bu sebeple Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitim ortamının olduğu sınıflarda öğrencilerin kültürleriyle ilgili yeni bilgilere ulaşmak amacıyla çaba sarf etmeleri ve bu konudaki tutumları yabancılara Türkçe öğretilen sınıflardaki öğretimin niteliğini etkileyeceği ifade edilebilir.

Yabancılara Türkçe Öğreten Öğretim elemanları farklı kültürlerin bir arada bulunduğu Türkçe öğretim merkezlerindeki sınıflarda öğrencilerin iş birliği yaparak bir arada çalışmalarına zemin hazırlayabilirler ve bu durum öğrencilerin grup çalışmalarındaki başarısını artırabileceği gibi paylaşarak ve iş birliği yaparak da bir şeyler öğrenebileceklerinin farkına varmalarını sağlayabilir. Bu sebeple Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının öğrencilerine grup

çalışmaları yaptırılmalarına yönelik çok kültürlü eğitime karşı tutumlarının Türkçe öğretim merkezlerindeki başarıyı etkileyeceği söylenebilir.

### **2.1.3. Türkçe Öğretim Merkezlerinin Önemi**

Dünyada geniş coğrafyada konuşulan diller arasında önemli bir yeri olan Türkçenin ana dil olarak kullanıldığı ülkelerin başında Türkiye gelmektedir. Türkiye’de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için önemli çalışmalar yürütülmektedir. Gerek Türkiye içinde gerekse Türkiye dışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini üstlenen kurum, kuruluş ya da merkezler bulunmaktadır (Göçer ve Moğul, 2011: 801). Yurt dışından Türkiye’ye çeşitli sebeplerle gelip Türkçe öğrenmek isteyen birçok birey bulunmaktadır. Bu bireylere başta İstanbul, Ankara, İzmir’deki çeşitli üniversiteler olmak üzere Türkiye’nin birçok şehrindeki üniversiteler bünyesinde faaliyet gösteren dil öğretim merkezlerinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği ifade edilebilir.

Almanya’dan Kosova’ya ve Rusya’dan Çin’e kadar birçok devlet içerisinde yaşayan Türkler çeşitli sebeplerle ikinci dil öğrenmişlerdir (Açık, 2013: 489). Dünya perspektifinden bakıldığında, buralarda yaşayan Türklerin tamamının iki dilli olduğu söylenebilir. Bunun tek istisnası Türkiye’de yaşayan Türklerdir. Dünyanın çeşitli yerlerinde bulunan Türkler kendi ana dillerinin yanında buldukları yerlerle ilişkili olarak Rusça, Farsça, Bulgarca, Çince, Arapça, Almanya, Yunanca, Sırpça, İngilizce, Fransızca gibi lisanları ikinci dil olarak öğrenmektedirler. Bu durum Türkçeyi öteki lisanların etkisi altına sokmakta hatta Türkçenin gün geçtikçe ikinci planda kalmasına sebep olmaktadır (Alkaya, 2007: 42). İşte bu noktada Türkçe öğretim merkezlerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Hem yurt içinde hem yurt dışında yabancılara Türkçenin öğretildiği bu merkezler Türkçenin öteki dillerin tesirinde kalmamasını sağlayabilir. Özellikle yurt dışındaki yeni kuşakların, ana dili Türkçe olan ebeveynlerin çocukları olarak Türkçe öğretim merkezlerinde Türkçeyi öğrenmeleri öteki dillerin Türkçe üzerindeki etkisini ortadan kaldırabilir. Türkiye’deki Türkçe öğretim merkezleri de yabancılara Türkçeyi ikinci dil olarak öğreterek bu konuda Türkçenin etkisini artıracığı söylenebilir.

Türkçenin öğretimi konusu aslında son yıllarda çok büyük bir önem kazanmıştır. Türkiye’de 1950 yılından sonra üniversiteler bünyesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ciddi biçimde ele alınmaya başlanmıştır (Açık, 2008; akt. Göçer, 2013: 172).

Türkiye’nin önemi giderek artan uluslararası konumu ve gücünden dolayı, Türkiye’yi, Türkleri, dolayısıyla Türk kültürünü tanımak ve Türklerle daha etkili iletişim kurabilmek için gerek yurt içinde gerekse yurt dışında Türkçe öğrenmek isteyenlerin sayısı hızla artmaktadır. Bu isteğin karşılanması ve Türkiye’nin tüm yönleriyle uluslararası arenada tanıtımının yapılması için yabancılara Türkçe öğretimi konusu titizlikle ele alınmalıdır (İşcan, 2014: 26). Dolayısıyla Türkçe öğretim merkezlerine bu noktada daha çok iş düştüğü söylenebilir. Türkçenin yabancılara öğretilmesi noktasında lokomotif görevi gören Türkçe öğretim merkezlerinin sayısının gün geçtikçe artmasının Türkçenin daha çok insana ulaşmasını sağlayacağı ifade edilebilir.

#### **2.1.4. Kültür**

Eagleton (2005: 9), kültür kelimesinin kökünün Latinceye dayandığını, emek ve tarımın, gelişim ve ürünün birleşimi olduğunun söylendiğini ifade etmektedir. Kültür sözcüğünün meydana gelişi ile ilgili düşünceler sözcüğün ziraat ile ilgili kök anlamı üzerinde birleşmektedir. Dil bilimciler Latincede genellikle toprak kültürü anlamında kullanılan “edere-cultura” sözcüğünün ilerleyen zamanlarda “kültür” sözcüğü olarak söylendiğini belirtmektedirler (Mejuyev, 1987: 22).

Williams (2007: 105-106) kültürün, dünyada en yaygın kullanılan dillerden biri olan İngilizceye 15. yüzyılın ilk yarısında girdiğini ve kelimenin temel anlamının çiftçinin yaptığı iş, olağan gelişme ve değişimin gözetilmesi olduğunu belirtir. Kültür ilk kullanılırken özellikle ekinler ve hayvanların bakımı anlamında kullanılmaya başlanmıştı ve bu ilk kullanımlarının tümünde bir süreç söz konusuydu. 16. yüzyılın başlarından itibaren olağan gelişim ve değişimin gözetilmesi insan değişimini de içine alacak şekilde genişletildi.



Kula (1992: 13), kültürün değişip genişlemesi ile ilgili olarak kültürü tüm yönleriyle çözümlenmenin olanaksız olduğunu ifade etmiş, kültürün bir çelişkiler yumağı olduğunu anlatmış ve kültürün uyumu-uyumsuzluğu, özgürlüğü-bağımlılığı, yanlılığı-yansızlığı, güzeli-çirkini içine aldığı anlatmıştır.

18. yüzyılın başından itibaren kültür genel bir süreci anlatan soyut bir isimdir ve bu süreç içerisinde bilişsel, manevi ve estetik açıdan bir gelişim söz konusudur. Bu, kültürün birinci anlamıdır. İkinci anlamı ise, bir grubun, sınıfın veya genel olarak toplumun yaşam şeklidir. Üçüncü anlamı ise entelektüellik ile ilişkilidir. Çünkü bu anlamında kültür sanat ile ilişkilendirilir. Bu anlamda kültür, sanatsal aktivitelerin ve uygulamaları anlatır. Şu anda en yaygın kullanımı bu gibi görülmektedir. Kültür heykel, tiyatro, film, resim, müzik ve edebiyattır. Bu anlam birinci anlamın uygulamasıdır (Williams, 2007: 109-110).

Kültür kelimesini ülkemizde ilk tarif eden kişi Ziya Gökalp'tir (Turhan, 2010: 39). Gökalp (1976: 19) kültüre "hars" demektedir ve ona göre "hars" medeniyetin her millette aldığı özel şekilleridir. Burada Gökalp medeniyetle kültürün farklı olduğunu, medeniyetin uluslararası, kültürün ise millî olduğuna da değinmiştir. Örneğin Avrupa ülkeleri Batı medeniyetini oluştururken aynı medeniyetteki Fransa, Almanya ve İngiltere milletlerinin kültürleri farklıdır.

Gökalp (1975: 25), daha geniş bir ifade ile kültürü "bir millete özgü dil, din, edebiyat, güzel sanatlar, hukuk, gelenek, görenek, ekonomi gibi kurumların toplamı" olarak tanımlamaktadır. Topçu (1961:196), ise kültürün süreç yönüne dikkat çekmiş ve kültürü "bir milletin tarihsel süreç içinde meydana getirdiği değer yargılarının bütünüdür" şeklinde tanımlamaktadır.

Çeçen (1996: 320) kültürün özelliklerinden bahseder ve kültürü ikinci doğa olarak kabul edilebileceğini belirtir. Çünkü kültür insanın doğayı etkilemesi sonucu ortaya çıkar. Kültürün, insanın tabiata karşı etkili bir mücadelesi, tabiatı dönüştürme gayreti ve insan emeği ile çok yakından ilişkisi vardır. İnsanların ürettikleri değer yargıları ve insanların gayretleri sonucu meydana gelen bütün ürünler kültürü oluşturmaktadır. İnsanoğlu belirli bir maksada göre, kendi ihtiyaçlarını gidermek üzere doğayı dönüşüm açısından etkiler. İnsanoğlunun, tabiatı kendi kontrolü altına alması, tabiatı kendine benzetmesi ve kendi menfaatleriyle belirli bir uyum içinde olmasını

sağlaması insanoğlunun kültürel gelişmişlik düzeylerinin en önemli göstergelerinden biridir.

Bu yaklaşımla ilişkili olarak Topçu (2010: 18) bütün unsurları ile kültürün, insan kişiliğinin doğaya nüfuz etmesi ile tabiatı beşerleştirmesi, beşer ruhunun doğa kurallarına hâkimiyetini sağlaması olduğunu belirtir. Onunla insanın kendisi ve çevresi bir nevi ruh kazanmış olur.

İnsanlar tabiatı değiştirirken dış dünya ile temas halindedirler ve dış dünya ile olan bu temas ve etkileşim insanın kendisini de değiştirir. Dolayısıyla bir taraftan dış dünya insanları bir taraftan da insanlar dış dünyayı şekillendirmektedirler. Kültürün tarih içerisindeki serüveninin gelişimi insanların emek süreciyle, kendi tabii koşullarını ve toplumu ilgilendiren koşullarını etkili bir şekilde değiştirebilmesiyle ve kendi ihtiyaçlarını tedarik edebilecek tüm değerleri meydana getirebilmesi ile direkt olarak ilişkilidir. Bu sebepten ötürü kültür, insanoğlunun bütün yaratma faaliyetlerini ve kültürel değerlerin oluşturulmasındaki aktifliğinin kendisini de içinde barındırmaktadır (Çeçen, 1996: 321).

Batı kaynaklı olan “kültür” kavramı herkesin üzerinde anlaşacağı bir tanımını yapmanın güç olmasına karşın “insan ürünü” olduğuna ilişkin bir hâkim görüş olduğu da görülmektedir (Arslan, 2014: 12).

Sapir (1924) kültürün maddi manevi her unsurun somut bir şekilde oluşumu olarak ifade edildiğini söyler. Bu şekilde tanımlanan kültürün insanın ta kendisi olduğunun belirtildiğini ifade eder. En canî insanlar bile geleneksel olarak muhafaza edilen alışkanlıkların, kullanımların ve davranışların karmaşık bir ağı ile karakterize edilen bir sosyal dünyada yaşarlar. Diğer bir kültür tanımını yaparken belirli bir özümsemiş bilgi ve tecrübe modifikasyonu üzerine inşa edilmiş, fakat bir sınıfın ve uzun süreli bir geleneğin yaptırımına sahip bir dizi tipik tepkiden oluşan, geleneksel olarak kişisel arındırma ideali olduğunu belirtir. Üçüncü anlamı olarak kültürü medeniyet olarak tanımlar.

Uygarlık ile kültürü birbirinden ayırmayan Tylor (1871) ise kültürün, insanların ait olduğu bir topluluk içerisinde kazanılan gelenek-görenekler ile birlikte o toplumdaki sanat ile ilgili alışkanlık ve beceriler ve aynı zamanda bilgi ve buna benzer başka

beceri ve tüm alışkanlıkları kapsayan girift bir bütün olduğunu ifade etmektedir (Akt. Güvenç, 2015: 129) . Kültür genel olarak bütüncül açıdan ele alınmıştır ve kültürün birtakım unsurların toplamı olduğu üzerinde durulmuştur. Fay (2001: 315-318)'a göre kültür, "bir topluluğun yaşamını anlamlandırmasını sağlayan ve bu topluluğa yaşam şeklini ve yönünü sunan karmaşık bir ortak inançlar, değerler ve kavramlar kümesidir".

Çeçen (1996: 25) kültürü insanlığın meydana getirdiği ve oluşturduğu her şey olarak ifade eder. Ayrıca kültür değerlerin tamamını içinde barındırır. Geniş anlamıyla kültür, insanlar, doğa ve toplumsal yapılar arasındaki ilişkilerden ortaya çıkar. Kültür doğanın oluşturduğu, yarattığı her şeye karşılık insanların oluşturdukları her şey, şeklinde tanımlanabilir. Kültür bütüncü açıklamaya göre toplumun elde ettiği gelenek, sanat, bilgi gibi diğer kabiliyetleri, alışkanlıkları içine alan karmaşık bir bütündür. Kültür insanların toplumsallaşması ile ortaya çıkar ve fertlerin toplumsallaşması olarak gelişir. Bu sürecin başlangıcı insanın doğadan kurtulmasıdır. Kültür bir açıdan da iş ve eylem temeline dayanan insanın ikinci doğasıdır. İnsanlar özgür bir şekilde yaptıkları ile kültür oluştururlar. Kültür genel olarak fikirlerden ve ideolojiden geniş kapsamlıdır. İnsanlığın oluşturduğu tüm ürünler gibi sanat da kültür alt yapısına dayanarak doğar ve gelişir.

Topçu (2010: 16)'ya göre kültür, ona ait olan insanların sahip olduğu, olayları algılayış şekilleri ile bütün tarihsel süreçleri içerisinde oluşturduğu değer kurallarının bütünüdür. Bu kurallar ilim, felsefe, sanat ve din tarafından canlı tutulmaktadır. İnsanı evrenin merkezi yapan bütün konuları ve olayları bunlar paylaşmışlardır. Her toplum, her ulus kendi ruh kabiliyeti ile bunları özümsemiş ve her birine kendi yapısını vermiştir. Dolayısıyla kültür onu oluşturmuş olan milletin malıdır.

Kültür, insanın tecrübelerinin insanın bilgi ve birikimine karşı sağladığı zaferdir, aklın da hayaller karşısında mağlup olmasıdır. Kültür bir yaşama ve hayatı anlama biçimidir, bir tutum, bir oluşumdur. Oluşturulması ve ortaya çıkarılması gereken bir dünyanın özlemidir (İşçi, 2000: 7).

Genel olarak bakıldığında, kültür kavramının çok farklı yerlere işaret ettiği görülmektedir. Williams (1977: 80)'a göre, geçmişten günümüze kültür sözcüğünün anlamsal serüvenine baktığımızda günümüze üç değişik biçimde yansıdığını

görmekteyiz. Bunlardan biri kişilerin ya da toplulukların estetik, düşünsel ve dinsel gelişimini anlatmaktadır. Bir diğeri ise sanatsal ve düşünsel aktivitelere ve bu aktivitelerin sonuçlarına sahip çıkmak, sonuncusu ise kişiler ve toplumlar için aktiviteler, inançlar, yaşam tarzı ve geleneklerdir. Güvenç (2015) kültür kavramının çok farklı yerlere işaret etmesiyle ilgili olarak kültür kelimesinin birçok tanımı olduğunu ve uzmanların neden belli bir tanım üzerinde birleşemediğinin sebebini, sözcüğün çokanlamlı oluşunda aranabileceğini anlatmıştır ve kültürün dört ayrı anlamda kullanıldığını belirtmiştir. Bu anlamların nitelik, görev ve işlevlerinden şu şekilde bahsetmiştir:

Bilimsel alanda genel anlamıyla “uygarlık” anlamında kullanılan kültür kavramı özel anlamıyla “İslam, Çin, Hint kültürü” gibi anlamlarında kullanılmaktadır. Bu alanda nitelik, görev ve işlev bakımından tarihsel, bütünsel ve evrimsel özelliğe sahiptir. Beşeri alanda ve günlük dilde genel anlamıyla “eğitim” anlamında kullanılan kültür kavramı bu alandaki özel anlamıyla genel, mesleki ve teknik eğitim; tıp, hukuk, sanat ve fen eğitimi; örgün ve yaygın eğitim ya da öğretim gibi anlamlarda kullanılmaktadır. Bu alanda nitelik, görev ve işlev bakımından değerlendirici, eleştirici, geliştirici, öğretici ve yayıcı özelliğe sahiptir. Estetik alanında genel anlamıyla “sanat” anlamında kullanılan kültür bu alandaki özel anlamında ise gotik, barok, rönesans ve modern sanat; resim sanatı, müzik sanatı, ilkel ve modern sanat; romantik ve gerçekçi sanat gibi anlamlarda kullanılmaktadır. Bu alanda nitelik, görev ve işlev bakımından eleştirici, yaratıcı, eğitici, değerlendirici, güzel ya da güzelleştirici, estetik özelliğe sahiptir. Maddi(teknolojik) ve biyolojik alanda genel anlamıyla “üretim” anlamıyla kullanılan kültür kavramı da bu alandaki özel anlamıyla avcılık, tarım, endüstri kültürü gibi anlamlarda kullanılmaktadır. Bu alanda nitelik, görev ve işlev bakımından günlük toplumsal yaşamı destekleyici, üretici deneyici, çoğaltıcı, yoğaltıcı ve besleyici özelliğe sahiptir (Güvenç, 2015: 121-127).

Turhan (2010: 44-45), kültürün gereksinim boyutuna dikkat çekmiş ve kültürün tatmin etmekle yükümlü olduğu üç insani gereksinim olduğunun üzerinde durmuştur. Bunlar biyolojik, içtimai ve ruhi olmak üzere üç sınıfa ayrılmıştır. Bu üç gereksinimin tatmininde etkisi olan her aracın kültür unsuru olduğunu belirtmektedir. Turhan (2010: 48)’a göre kültür bir topluluğun içinde var olan maddi ve manevi

parçaların toplamıdır ve yaşadığımız toplum içinde bulunan her türlü birikimi, alakaları, bilgiyi, alışkanlıkları, genel görüş, duruş, zihniyet, kıymet ölçülerini ve davranışların şekillenmiş her halini barındırır. Bunların hepsi topluma ait kişilerin genelinde ortak biçimde var olan ve onu diğer topluluklardan ayıran hayat tarzını sağlar.

Sonuç olarak insanbilimciler, filozoflar, sosyal bilimciler ve eğitimciler kültür kavramı için en fazla tanım ortaya koyan insanlar olarak karşımıza çıkmışlar. Bahsedilen alanlarda bu kavram, içinde bulunulan cemiyetin bıraktığı miras veya bütün gelenekler, hayat şekli, kişisel psikoloji, hedefler, değerler, tavırlar, çevreyle ahenk içerisinde olma gibi yönlerden açıklanmak istenmiştir. İlk olarak herhangi bir şeyin kültürü biçiminde yapılan açıklamaları on sekizinci yüzyılın başlarında tek olarak kültürü açıklayan tanımlar izlemiştir. Bu açıklamalarda başlangıçta fikirlerin genel durumu şeklinde değerlendirilmiş, sonrasında toplum içinde aydın yapının gelişmesi şeklinde açıklanmıştır. Devamında sanatla ilişkilendirilmiş ve sanatın genel yapısı şeklinde bakılmış, on sekizinci yüzyılın son döneminde ruhsal ve düşünsel hayat tarzı şeklinde açıklanmıştır (Oğuz, 2001:123).

Kültür kavramının tanımına yabancı dil eğitimi özelinde bakıldığında Loveday (1981) ve Adaskou, Britten ve Fahsi'nin (1990) konu hakkındaki çıkarımları öne çıkmaktadır. Loveday (1981), kültürü toplumun değerlerini ve geleneklerini içinde barındıran tarihsel süreç içerisinde nesilden nesile aktarılan bir semboller ve tecrübeler topluluğu olarak ifade eder. Diğer yandan Adaskou, Britten ve Fahsi (1990) kültür kavramının dört boyutlu olduğunu söylemektedirler. Bunlardan ilki sanatsal bağlam: sinema müzik, tiyatro, edebiyat vb.; ikincisi toplumbilimsel bağlam: Aile, eğitim, meslek, gelenekler; üçüncüsü anlamsal bağlam: Somut ve soyut kavramlar, düşünceler; dördüncüsü ise edimsel ya da toplumdilbilimsel bağlam: Dil kullanımının içeriğe olan bağlantısı ve uyumu (Loveday, 1981; Adaskou, Britten, Fahsi, 1990; akt. Bayyurt, 2009: 32).

Bu ifadelerden hareketle kültür kavramı ile dil arasında ilişki olduğu düşünülebilir. Çünkü öğretilen dilin, yukarıda bahsedilen kültür kavramının çeşitli boyutlarının öğrencilere yansımaları sağlayacağı ifade edilebilir. Burada yabancılara Türkçe öğreten eğitimcilerin kültür ile dil arasındaki ilişkinin farkındalığına sahip olmaları

yönündeki tutumlarının yabancılara Türkçe öğretilen sınıf ortamında dil ile kültür arasındaki ilişkinin özümsemesini kolaylaştıracağı düşünülebilir. Bu durum yabancılara Türkçe öğretilen Türkçe öğretim merkezlerinde farklı kültürlerden öğrencilerin bir arada bulunması ve bu öğrencilerin kültür ile dil arasındaki ilişkiyi fark etmeleri sebebiyle farklılıkları kavramada dilin fonksiyonunu anlamalarına vesile olabilir.

### **2.1.5. Çok Kültürlü Eğitim**

Bu bölümde araştırmanın asıl konusu olarak Türkçe öğretim merkezlerinde yabancılara Türkçe öğreten öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları inceleneceğinden “çok kültürlü eğitim” kavramına değinilmiştir.

Gay (2014: 35) çok kültürlü eğitimle ilişkili olarak kültürel hassasiyetlere duyarlı eğitim yaklaşımının kültürel ilişkili, uyumlu, birlikte hareket eden ve kültürel değerlere karşı hassas, duyarlı, kültür merkezli, kültür destekli, ya da bağlamlı gibi farklı biçimlerde adlandırdığını ifade eder. Ancak bu anlayışların ortak noktasının sınıf içi öğretimi, etnik olarak farklı öğrencilerin kültürel değerleriyle uyumlu bir şekilde getirmek olduğunu ve bunun nasıl yapılacağı ile ilgili benzer düşünceler öne sürmeleri gerektiğini ifade eder. Bu nedenle bu anlayışları kültürel değerlere duyarlı öğretim olarak ifade eder. Kültürel değerlere duyarlı öğretim, farklı etnik kökene sahip öğrencilerin eski yaşantılarını, başarımlarını, referanslarını, kültürel bilgisini önemseyerek öğrenme çalışmalarını öğrenciler için daha etkili yapmak ve onlarla daha ilişkili hâle getirme mücadelesidir.

Villegas ve Lucas (2002: 21-27) öğretmenlerin kültüre olan duyarlılıkları konusunda kendilerinde bulunması gereken altı özelliği açıklamıştır:

1- Gerçeği kavramanın çok değişik biçimleri olduğunu ve bu biçimlerin kişilerin sosyal yapılarından dolayı değişiklik gösterebileceğini bilmek, sosyokültürel bakımdan farkındalık kazanmış olmak.

2- Bütün öğrencilerin öğrenme noktalarını fark etmek, çeşitliliği doğal karşılayıp onu bir sorun olduğunu düşünmemek

3- Öğretmenlerin, öğrencilere okullar tarafından sağlanan çeşitlilik ve zenginlik faaliyetinde üzerlerine düşen eylemlerin bilincinde olması

4- Bilgiyi anlamlandırma konusunda öğrencilerin bunu nasıl yaptığını bilmek ve bilgiyi anlamlandırmada öğrencilere destek olmak.

5- Öğrencilerin hayat biçimlerini bilmek.

6- Öğrencilerin hayat biçimleri konusunda elde ettiği verilerle öğretimi tekrardan düzenlemek.

Gay (2014: 53)'a göre kültürel değerlere duyarlı öğretim akademik başarı, sosyal bilinç ve eleştiri, kültürel kabul, beceri ve değişim gibi etmenlerden topluluk oluşturma, kişisel ilişkiler, öz değer ve bireysel yetenekler, yardımseverliğe ve şefkate dayalı bir ahlak anlayışı gibi çok çeşitli etmenleri içine alan bir değerler ve beceriler yumağıyla birlikte gelişir. Çeşitli akademik konu, süreç ve becerileri öğretirken, kültürel ve etnik olarak farklı grupların anlama, tanıma ve yansıtma şekillerinden yararlanır. Bu öğretme anlayışı, öğrencilerin öğretmenleriyle ve aynı zamanda kendileri arasında aktif bir şekilde çalıştıkları, birlikte hareket ettikleri bir öğrenme anlayışını vurgular. Ayrıca öğrencilerin birbirlerinin öğrenmeleri için sorumluluk almalarını sağlar. Bu öğretim anlayışında, öğretilen tüm içerik ve beceriler etnik kökeni farklı olan öğrencilere ilişkin gerçek ve güncel bilgilerle ilişkilendirilir.

#### **2.1.6. Türkçe Öğretim Merkezleri Açısından Çok Kültürlü Eğitim**

Türkçe öğretim merkezlerinde farklı kültürlerden öğrenciler bir arada Türkçe öğrenmektedirler. Bu merkezlerde çok kültürlü ortamlar oluştuğunda çok kültürlü eğitimin amaçlarının, prensiplerinin bu merkezlere yansıtılmasının bu merkezlerdeki eğitim kalitesini artıracığı söylenebilir.

Türkçe öğretim merkezlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler Türkçeyi öğretirken çok kültürlü eğitimin prensiplerinden yararlanabilirler. Farklı kültürlerden gelen yabancı öğrencilerin uyum içinde olması dil öğretimini

kolaylaştırırken öğrencilerin motivasyonlarını artıracakı söylenebilir. Çok kültürlü eğitim ortamları aracılığıyla farklı kültürler birbirleri ile etkileşim kuracak ve farklı gruplar arasındaki hoşgörü ortamı ile dil eğitiminin de kalitesinin artacağı düşünülebilir.

Çok kültürlü eğitim yaklaşımının hedefleri;

- a) Bireylerin başka kültürlerin perspektifinden kendilerine bakmaları sonucu kendilerini daha iyi bilmeleri, değişik kültürlere karşı hoşgörölü olabilmeleri,
- b) Öğrencilere kültür, dil gibi çeşitli konularda tercihler sunulması,
- c) Öğrencilerin kendi kültürleri içerisinde olduğu kadar hâkim kültür ve öteki kültürlerde de aktif bir şekilde yaşayabilecek bilgi, beceri ve tutumları kazanmaları,
- d) Kendilerine özgü fiziksel ve kültürel nitelikleri sebebiyle grupların karşı karşıya kaldığı acı ve ayrımcılığın azaltılması,
- e) Öğrencilere küresel dünyada güçlü olabilmeleri için gerekli okuma, yazma ve matematiksel becerilerin kazandırılmasıdır (Banks, 2013b: 3-6)

Çok kültürlü eğitimin bu amaçları Türkçe öğretim merkezlerinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çünkü Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda farklı kültürden birçok öğrenci bulunmaktadır ve bu öğrencilerin farklı kültürlere saygı duyduğu sınıflarda daha verimli bir öğrenme ortamı oluşabilir. Ayrıca öğrencilerin kendi kültürlerine olduğu kadar ana akım kültür ve diğer kültürlerle ilgilide bilgi, beceri ve tutumlara sahip olmaları dil öğrenme ortamlarındaki hızı artırabilir. Gruplar arasındaki acı ve ayrımcılığın azaltılması ve küresel dünyada ayakta kalabilmeleri için gerekli becerilerin kazandırılması öğrencilerin Türkçe öğretim merkezlerinde Türkçe öğrenmeleri için olumlu bir zemin hazırlayacağı düşünülebilir.

Çok kültürlü eğitim gerçekleştirilirken, öğrencileri sürece dâhil eden, birbirleriyle etkileşim içinde olmalarını sağlayan, kişiselleştirilmiş ve işbirlikçi öğretim stratejileri kullanılmalıdır (Banks, 2013b: 138). Türkçe öğretim merkezlerinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği ve birçok kültürden öğrencinin olduğu sınıflarda



etkileşimli ve işbirlikçi öğretim stratejileri dil öğretimini olumlu yönde etkilerken öğrencilerinde adaptasyonunu artırabilir.

Türkçe öğretim merkezlerinde farklı kültürlere sahip yabancı öğrenciler bulunmaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin çok kültürlü eğitim hakkında bilgi ve fikir sahibi olmaları ve çok kültürlü eğitimin ilkelerini Türkçe öğretim merkezlerindeki ders ortamında nasıl uygulayacaklarını öğrenmeleri değerlidir. Çok kültürlü eğitimde farklı kültürlerden gelen öğrencilere fırsat verilmesi açısından öğretmenin etkisi oldukça önemlidir (Polat ve Kılıç, 2013: 352). Dolayısıyla öğretmenlerin çok kültürle eğitim ile ilgili yeterli bilgi ve olumlu tutum sahibi olmaları Türkçe öğretim merkezlerinde öğretilen yabancı dil olarak Türkçe'nin öğretimine de olumlu yansıtacağı düşünülebilir.

Çok kültürlü eğitimin Türkçe öğretim merkezlerinde kullanılacak müfredat açısından da yabancı dil olarak Türkçe öğretimine katkısı olabilir. Türkçe öğretim merkezlerinde yabancı dil olarak Türkçenin öğretildiği ortamlar çok kültürlü ortamlar olduğu için buradaki Türkçe öğretim müfredatları çok kültürlü eğitimin prensipleri ile desteklenebilir. Bu sayede Türkçe öğretim merkezlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğretilirken kültürel etkileşimin artacağı, farklı kültürlerdeki öğrencilerin kişilik duygularının gelişeceği, müfredatın kapsayıcı yönüyle farklı kültürde olanların görüşlerini bütünsel şekilde yansıtacakları, öğrencilerin etkileşim için yeterli beceri kazanacakları, öğrencilerin farklı tecrübeleri kolay anlamalarının sağlanacağı söylenebilir.

Gay (2014: 138)'ın bu konuda altı önemli gözlemi mevcuttur:

- 1- Program içeriği akademik başarı için çok önemli olup, kültüre duyarlı eğitimin vazgeçilmez bir ögesidir.
- 2- Sınıflarda kullanılan en önemli program kaynağı ders kitaplarıdır. Bu sebeple, ders kitaplarının niteliği öğrenci başarısında ve kültüre duyarlı eğitimde önemli bir unsurdur.
- 3- Öğrencilere anlaşılabilir gelen program içeriği, öğrenmeyi artırır.

4- Değişik kültürlere ait öğrencilere verilen eğitime uygun program içeriğinde bu öğrencilerin kendi etnik gruplarının tarihi, kültürü, katkıları, deneyimleri, bakış açıları ve problemlerine yönelik bilgiler bulunmalıdır.

5- Program içeriği, eğitimin formel çizgileri dışında kalan çok fazla farklı kaynaktan oluşturulur.

6- Pek çok farklı program çeşitleri vardır. Bunlar, kültüre duyarlı eğitim sağlayabilmek için farklı fakat önemli güçlükler, fırsatlar ve başlangıçlar sunmaktadır.

Farklı kültürlere sahip olan öğrencilerin Türkçe öğrendiği eğitim ortamlarında öğretim programlarının çok kültürlü eğitim ilkelerini barındırmaları Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği bu programlara çok büyük zenginlik katacak ve katkı sağlayacağı söylenebilir.

## **2.2. İlgili Araştırmalar**

Bu alanda benzer bir çalışmayı Tokat ilinde Toprak (2008) yapmıştır. İlköğretim okullarının I. ve II. kademesi öğretmenleri ile lise öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime ilişkin tutumlarını ölçmeye yönelik olan “Öğretmenlerin Çok kültürlü Tutum Ölçeği”nin (Teacher Multicultural Attitude Survey) Türkçeye uyarlamasını yaparak güvenilirlik ve geçerliğini ortaya koymuştur. Bu çalışmada öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin tutumları, cinsiyet, branş, meslekteki hizmet yılı, öğrenim durumu gibi çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Bu alanda yapılan başka bir çalışmayı da Demir (2012) Erciyes Üniversitesinde yapmıştır. Demir (2012: 1464), Erciyes Üniversitesinde, çok kültürlü eğitimin öğretim elemanları için önem derecesini belirlemeye çalışmıştır.

Oğuz'un (2016: 56) yaptığı bir başka çalışmada öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının uyruk, yaş, cinsiyet, etnik köken, yaşadığı bölge, okuduğu bölüm gibi değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığının araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın evreni olarak, KKTC

Lefke Avrupa Üniversitesi Eğitim Fakültesi seçilmiş. Araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılında KKTC Lefke Avrupa Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinin son sınıfında okumakta olan öğretmen aday öğrenciler üzerine yapılmış. Araştırmaya Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde son sınıfı okumakta olan öğretmen aday 251 öğrenci katılmış ve bu araştırmada da kadın ve erkek öğretmen adaylarının cinsiyetleri yönünden çok kültürlü eğitime yönelik tutumları incelenmiştir.

Bulut (2015: 93) Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarında çok kültürlü kişiliğin çok kültürlü eğitim tutumları üzerindeki etkisini incelemiştir.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve verilerin analizine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama modeli ile tasarlanmıştır. Büyüköztürk vd. (2012)'e göre, betimsel tarama araştırmaları, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, 2017-2018 bahar döneminde, Türkiye'deki Türkçe öğretim merkezlerinde yabancılara Türkçe öğretimi dersi vermiş veya vermekte olan öğretim elemanları; örneklemini Türkiye'deki Türkçe öğretim merkezlerinde yabancılara Türkçe öğretimi dersi vermiş veya vermekte olan 194 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Katılımcıların cinsiyet, kıdem ve eğitim durumları değişkenlerine ilişkin bilgiler aşağıdaki gibidir.

Araştırmaya katılan katılımcıların yaklaşık %43'ünün kadın, %56'sının ise erkeklerden oluştuğu görülmektedir. Çalışmaya yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında ders verme tecrübesi olan toplamda 194 eğitimci katılmıştır. Çalışmaya katılan eğitimcilerin 109'u erkek 85'i ise kadınlardan oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan katılımcıların yaklaşık % 45'inin "0-5 yıl arası" % 21'inin "6-10 yıl arası" % 11'inin "11-15 yıl arası" kalan % 21'inin ise "16 yıl ve üzeri" mesleki tecrübeye sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmada yer alan toplamda 194 katılımcının yaklaşık % 27'sinin lisans, % 39'unun yüksek lisans, % 33'ünün ise doktora programlarından mezun olduğu görülmektedir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması**

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, öğretmenlerin çok kültürlü eğitimine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen Toprak (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği" dir. Öğretmenlerin Çok kültürlü Tutum Ölçeği 5'li likert tipi 20 sorudan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan 20 sorudan 13'ü olumlu ifade, 7'si ise olumsuz ifade taşımaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayısı .77 olarak bulunmuştur. Araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı ise araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgiler formudur. Kişisel bilgiler formunda katılımcıların cinsiyetleri, mesleki kıdemleri ve eğitim düzeylerine ilişkin sorular yer almaktadır.

Veriler; Toprak (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretmenlerin Çok kültürlü Eğitim Tutum Ölçeği"nin ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgiler Formu"nun 2017-2018 bahar döneminde, Türkiye'deki Türkçe öğretim merkezlerinde yabancılara Türkçe öğretimi dersi vermiş veya vermekte olan 194 öğretim elemanına makul sürede uygulanması ile toplanmıştır.

### **3.4. Verilerin Analizi**

Elde edilen veriler araştırmacı tarafından SPSS 20.0 paket programına aktarılmış ve belirlenen amaçlar doğrultusunda Türkçe formunun güvenilirliğini sınamak amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı .66 olarak hesaplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde t- testi ve Tekyönlü Anova modelleri uygulanmıştır. Ölçekte yer

alan her maddenin aritmetik ortalaması, standart sapması belirlenerek elde edilen veriler tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır. Olumsuz maddelerin puanlanmasında ters çevirme işlemi yapılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır. Likert tipi ölçeğin değer farkının  $(5-1 = 4)$  değer yargısına (5) bölünmesiyle elde edilen 0,80'lik aralıklar, katılım düzeyinin sınırlarını belirlemiştir.

Tablo 1. Katılım Düzeyinin Sınırlarını Belirten Aralıklar

<b>Değer Aralıkları</b>	<b>Sıklık Düzeyleri</b>	<b>Değer Aralıkları</b>	<b>Sıklık Düzeyleri</b>
1,00 – 1,80	Hiç katılmıyorum.	3,41 – 4,20	Katılıyorum.
1,81 – 2,60	Katılmıyorum.	4,21 – 5,00	Tamamen katılıyorum.
2,61 – 3,40	Kararsızım.		

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğretim elemanlarından ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

#### 4.1. Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

##### 4.1.1. Örneklem grubunu oluşturan katılımcıların cinsiyete göre dağılımlarına ilişkin bulgular ve yorumlar

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları

Bağımsız Değişkenler	N	Yüzde (%)
Kadın	85	43.8
Erkek	109	56.2
Toplam	194	100

Tablo incelendiğinde katılımcıların yaklaşık %43'ünün kadın, %56'sının ise erkeklerden oluştuğu görülmektedir. Kadın ve erkek katılımcılar arasındaki nicelik olarak katılımın hemen hemen aynı seviyede olmasının farklılıklar var ise bu farklılıkların ortaya konması açısından bir fırsat olduğu söylenebilir. Çalışmaya yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında ders verme tecrübesi olan toplamda 194 eğitmen katılmıştır. Çalışmaya katılan eğitmenlerin 109'u erkek 85'i ise kadınlardan oluşmaktadır.

#### 4.1.2. Örneklem grubunu oluşturan katılımcıların mesleki kıdem durumlarına ilişkin bulgular ve yorumlar

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları

Bağımsız Değişkenler	N	Yüzde (%)
0-5 yıl arası	89	45.9
6-10 yıl arası	42	21.6
11-15 yıl arası	22	11.3
16 yıl ve üzeri	41	21.1

Tablo incelendiğinde katılımcıların yaklaşık %45'inin "0-5 yıl arası" %21'inin "6-10 yıl arası" %11'inin "11-15 yıl arası" kalan %21'inin ise "16 yıl ve üzeri" mesleki tecrübeye sahip olduğu görülmektedir.

#### 4.1.3. Örneklem grubunu oluşturan katılımcıların eğitim düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlar

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları

Bağımsız Değişkenler	N	Yüzde (%)
Lisans	53	27.3
Yüksek lisans	76	39.2
Doktora	65	33.5
Toplam	194	100

Araştırmada yer alan toplamda 194 katılımcının yaklaşık %27'sinin lisans, %39'unun yüksek lisans, % 33'ünün ise doktora programlarından mezun olduğu görülmektedir. Verilerin dağılımı açısından bakıldığında hemen hemen grupların nicel olarak eşit seviyede olduğu söylenebilir.



## 4.2. Katılımcıların çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarına ilişkin bulgular ve yorumlar

Tablo 5. Katılımcıların çok kültürlü tutum ölçeğinde yer alan maddelere verdikleri cevapların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Maddeler	N= 194	$\bar{X}$	SS
1. Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmeyi değerli buluyorum.		4.73	.50
2. Öğretim yöntemleri kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır.		4.60	.60
3. Bazen öğretmenlerin çok kültürlü farkındalığı ve eğitimi konusuna çok fazla vurgu yapıldığını düşünüyorum.		2.72	1.01
4. Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler.		3.90	.98
5. Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle sıklıkla görüşürüm.		2.24	1.0
6. Kişinin kendi kültürü içinde gururlanmasını teşvik etmek öğretmenin sorumluluğunda değildir.		2.71	1.19
7. Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin isi daha da zorlaşır.		3.32	1.36
8. Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğine inanıyorum.		3.86	.99
9. İki-dilli çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri sıklıkla davranış problemi olarak yorumlanır.		2.82	.97
10. Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin isi daha fazla değerli olur.		3.81	1.14
11. Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim.		4.59	.54
12. Öğretmenlerin çok kültürlülük eğitimi almaları gerekli değildir.		1.92	1.00
13. Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların farkında olmak gerekir.		4.63	.52
14. Çok kültürlü farkındalık eğitimi farklı öğrenci topluluğuyla daha etkili çalışmama yardım edebilir.		4.31	.69
15. Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmelidirler.		3.26	1.34
16. Günümüz müfredatı çok kültürcülüğe ve farklılığa aşırı (AZ, Yeterince?) önem vermektedir.		2.46	.91
17. Sınıftaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim.		4.35	.63
18. Sınıfın yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin kültürel farklılığın bilincinde olmaları önemlidir.		4.37	.56
19. Çok kültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konuyla ilgili değildir.		2.38	1.12
20. Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çatışma yaratır.		1.55	.83

Tablo incelendiğinde 1, 2, 11, 13, 14, 17 ve 18. maddelere katılımcılar tarafından verilen yanıtların genel ortalamaları değerlendirildiğinde katılımcıların genel olarak bu maddelere “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri söylenebilir. Dolayısıyla eğitimciler genel olarak kültürel olarak farklı öğrenci gruplarına öğretmeyi değerli bulmaktadırlar. Öğretim yöntemlerinin kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanması gerektiği görüşündedirler. Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebileceklerini düşünmektedirler. Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların farkında olmak gerektiğine inanmaktadırlar. Çok kültürlü farkındalık eğitiminin farklı öğrenci topluluğuyla daha etkili çalışmalarına yardım edebileceğini düşünmektedirler. Ayrıca katılımcılar genel olarak sınıflarındaki kültürel geçmiş farklılığının bilincinde olduklarına ve sınıflarının yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin kültürel farklılığının bilincinde olmalarının önemli olduğuna kesinlikle katıldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.

Ölçekte yer alan maddelere verilen yanıtlar değerlendirildiğinde katılımcıların 4, 8 ve 10. maddelere genel olarak “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Yani katılımcılar genel olarak öğretmenlerin, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahip olduklarını ve sınıfın kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işinin daha fazla değerli olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğine inanmaktadırlar.

Katılımcıların 3, 6, 7, 9 ve 15. maddelere verdikleri yanıtların aritmetik ortalamalarına bakıldığında katılımcıların genel olarak bu maddelere “kararsızım” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Yani katılımcılar genel olarak bazen öğretmenlerin çok kültürlü farkındalığı ve eğitimi konusuna çok fazla vurgu yapıldığı, sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işinin daha da zorlaştığı noktasında kararsız kalmışlardır. Benzer şekilde katılımcılar öğrencilerin sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmeleri gerektiği noktasında da genel olarak kararsız kalmışlardır.

Maddelere verilen yanıtların genel ortalamalarına bakıldığında katılımcıların 5, 12, 16 ve 19. maddelere genel olarak “katılmıyorum” şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Katılımcılar öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile

bireyleriyle sıklıkla görüşmemektedir. Öğretmenlerin çok kültürlülük eğitimi almalarının gerekli olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca çok kültürlülüğün bilincinde olmanın öğrettikleri konuyla ilgili olduğunu düşünmektedirler.

Katılımcıların ölçekte yer alan maddelere verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarına bakıldığında 20. maddede katılımcıların “hiç katılmıyorum” şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Yani katılımcılar öğrencilere kültürel farklılığı öğretmenin sınıfta çatışma yaratmayacağını düşünmektedirler.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin çok kültürlü tutum ölçeğinde yer alan maddelere verdikleri yanıtların genel ortalamalarına bakıldığında katılımcılar için şunlar söylenebilir: Katılımcılar genellikle çok kültürlü tutum açısından olumlu anlam taşıyan maddelere kesinlikle katıldıkları veya katıldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Olumsuz anlam taşıyan maddelerde ise verilen yanıtlar değerlendirildiğinde tam tersine bir sonuç belirlenmiştir. Yani çok kültürlü tutum açısından olumsuz anlam barındıran maddelerde öğretmenler genellikle katılmıyorum ve hiç katılmıyorum şeklinde yanıtlar vermişlerdir. Katılımcıların kararsız kaldıkları maddelerin ortalama ve standart sapmalarına bakıldığında ise kararsız kalınan durumların bir kısmının kendi görev ve sorumluluklarına ilişkin durumlar olduğu görülmektedir.

#### 4.3. Katılımcıların çok kültürlü tutum ölçeğinde yer alan maddelere verdikleri cevapların cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular

Tablo 6. Katılımcıların Çok kültürlü Tutum Ölçeğinde Yer Alan Maddelere Verdikleri Cevapların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Değerler

Bağımsız Değişkenler	N	Yüzde (%)	$\bar{X}$	SS	Levene F	p	t	p
Kadın	85	43.8	3.84	.35	1.38	.24	.53	.59
Erkek	109	56.2	3.81	.33				

Tablo incelendiğinde kadın ve erkek katılımcıların çok kültürlü tutum ölçeğinde yer alan maddelere verdikleri cevapların ortalamalarının kadınlarda erkeklere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak ortalamalar ve standart sapmalar arasındaki bu farklılığın hemen hemen aynı düzeyde olduğu ve çok kültürlü tutum yönünden

kadın ile erkek katılımcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı ( $p>.05$ ) görülmektedir.

#### 4.4. Katılımcıların çok kültürlü tutum ölçeğinde yer alan maddelere verdikleri cevapların mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular

Tablo 7. Katılımcıların Çok kültürlü Tutum Ölçeğinde Yer Alan Maddelere Verdikleri Cevapların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Değerler

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken (Gruplar)	N	%	$\bar{X}$	SS	VK	KT	KO	Levene F	p	F	p
Çok Kültürlü Tutum Ölçeği	0,1-5 yıl arası	89	45.9	3.81	.35	Gruplar arası	.35	.11	.26	.85	1.0	.39
	6-10 yıl arası	42	21.6	3.89	.32							
	11-15 yıl arası	22	11.3	3.86	.36	Grup içi	22.2	.11				
	16 ve üzeri yıl	41	21.1	3.76	.31							
	Toplam	194	100	3.82	.34	Toplam	22.5					

Tablo incelendiğinde katılımcıların çok kültürlü tutum ölçeğinde yer alan maddelere verdikleri yanıtların genel ortalamalarının en yüksekte en düşüğe doğru sırasıyla 6-10 yıl arası, 11-15 yıl arası, 0,1-5 yıl arası, 16 ve üzeri yıl şeklinde olduğu görülmüştür. Ancak yapılan istatistiksel işlemler sonucunda katılımcılar arasında ortaya çıkan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ( $p>.05$ ) olmadığı görülmüştür.

#### 4.5. Katılımcıların çok kültürlü tutum ölçeğinde yer alan maddelere verdikleri cevapların eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular

Tablo 8. Katılımcıların Çok kültürlü Tutum Ölçeğinde Yer Alan Maddelere Verdikleri Cevapların Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Değerler

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken (Gruplar)	N	%	$\bar{X}$	SS	VK	KT	KO	Levene F	p	F	p
Çok Kültürlü Tutum Ölçeği	Lisans	53	27	3.91	.37	Gruplar arası	.65	.32	.28	.75	2.84	.06
	Yüksek Lisans	76	39	3.81	.32							
	Doktora	65	33	3.77	.32	Grup içi	21.9	.11				
	Toplam	194	100	3.82	.34	Toplam	22.5					

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin çok kültürlü tutum ölçeğine verdikleri yanıtların genel ortalamalarının eğitim düzeyi değişkenine göre en yüksek lisans mezunlarında daha sonra yüksek lisans ve en düşük ise doktora mezunlarında olduğu görülürken; yapılan istatistiksel işlemler sonucunda bu farklılığın anlamlı düzeyde olmadığı ( $p > .05$ ) tespit edilmiştir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Teknik imkânlarla ve belki de zorunluluklardan dolayı farklı dillerden, farklı ırklardan insanların bir arada yaşama zorunlulukları bulunmaktadır. Bununla birlikte yabancı dil öğrenme sürecinde bireyler hedef dilin kültürlerini de doğal olarak öğrenme zorunluluğundadırlar. Bu durum gönüllülük esasları çerçevesinde olduğu gibi zorunluluk da taşır. Farklı kültürlerin dil öğretimi ve dil öğrenimi amacıyla bir arada bulunduğu merkezlerde çok kültürlü bir görüntü olması doğal bir sonuçtur. Bu çok kültürlülük de eğitim içinde eğitmenin rolüyle avantajlar ve dezavantajlar barındırır.

Araştırma sonuçlarına göre yabancılara Türkçe öğreten öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları cinsiyet, eğitim düzeyi ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Bu çalışmaya katılan Türkçe öğretim merkezlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında görev yapan eğitmenler gerek eğitim ortamlarında gerekse sosyal çevrelerinde çok farklı kültürden bireyler ile bir arada bulunmakta ve onlarla eğitim öğretim faaliyetlerini devam ettirmektedirler. Eğitim öğretim faaliyetlerinin başarısında ise bu alanda görev yapan öğretmenlerin hizmet verdikleri bu farklı kültürlere sahip bireylere karşı tutumlarının son derece önemli olduğu söylenebilir. Gerçekleştirilen bu çalışmada, eğitmenlerin bir araya geldikleri ve eğitim verdikleri kişilerin çok farklı kültür ve coğrafyalardan olması dolayısıyla onların sahip oldukları çok kültürlü tutumlarının eğitim öğretim faaliyetleri açısından önemli

olduğu düşünölmüştür. Bu nedenle çalışmada bu alanda çalışan eğitimcilerin çok kültürlü tutumları incelenmiş ve aşağıda yer alan sonuçlara ulaşılmıştır:

Bu çalışmaya katılan Türkçe öğretim merkezlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında hizmet veren eğitimciler genel olarak kültürel açıdan farklı öğrenci gruplarına dil eğitimi vermeyi değerli bulmaktadırlar. Bu durumun eğitim öğretimin verimliliği, öğrenme ortamlarının çeşitlendirilmesi ve kültürel etkileşim açısından son derece önemli olduğu söylenebilir. Nitekim birçok öğretim kurumunun öğrenme ortamlarını çeşitlendirmek ve havasını değiştirmek istediği ve çok kültürlü eğitim ortamlarına yönelik kurslar verdiği bilinmektedir (Aleman, 1998; Banks, 1999; Bell & Munn, 1996; Hooks, 2000; Munroe & Pearson, 2006). Bir değişikliği sağlamak öncelikle ona değer vermek ile mümkün olabilir. Bu noktada eğitimciler daha fazla desteklenmeli ve kültürel farklılıklara sahip öğrencileri olduğu için bu farklılıklarla ilgili eğitim almaları sağlanmalıdır. Özellikle Türkçe öğretim merkezlerindeki yabancı dil olarak Türkçe öğretimi gibi doğası gereği birçok farklı kültürden insanın bir araya geldiği eğitim ortamlarında eğitimcilerin kültürel açıdan olumlu bir tutumla, farklı kültürlere farkındalık ve saygı ile yaklaşması bir gereklilik hâline gelmiştir.

Bu çalışmaya katılan Türkçe öğretim merkezlerinde yabancılara Türkçe öğreten eğitimciler, genel olarak öğretim yöntemlerinin kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanması gerektiğini düşünmektedirler. Her bir birey için tek bir öğrenme yöntemi veya tekniği düşünmek eğitim açısından pek doğru olmayabilir. Öğretim yöntemlerinin öğrencilerin cinsiyetine, ilgi düzeyine, öğrenme ortamına göre düzenlenmesi eğitim açısından bir gereklilik olduğu gibi Türkçe öğretim merkezlerinde var olan çok kültürlü öğrenme ortamlarındaki kültürel çeşitliliğe göre de düzenlenmesi önem arz ettiği söylenebilir. Bu düşüncenin altında yatan sebebin Türkçe öğretim merkezlerinde yabancılara Türkçe öğretilen ortamlarda farklı kültürlerden gelen öğrencilerin ihtiyaçlarının giderilmesiyle eğitim öğretimdeki kalitenin üst düzeye çıkarılacağı düşüncesinin olduğu söylenebilir. Nitekim Türkçe öğretim merkezlerinde eğitim gören öğrenciler arasında kültürel çeşitlilikten kaynaklanan birçok farklılık vardır. Farklı ırklardan, farklı sosyal sınıflardan gelip de Türkçe öğretim merkezlerinde bir arada eğitim gören öğrencilerin ihtiyaçları da çok kültürlü ortamda çeşitlilik oluşturmaktadır. Çok kültürlü eğitimdeki öğretim yöntem ve tekniklerinin, Türkçe öğretim

merkezlerindeki bu kültürel çeşitlilik sebebiyle oluşacak ihtiyaç çeşitliliği dikkate alınarak oluşturulmasının önemli olduğu ifade edilebilir.

Bu çalışmaya katılan Türkçe öğretim merkezinde yabancılara Türkçe öğreten öğretmenler kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebileceklerini düşünmektedirler. Eğitim karşılıklıdır ve öğrencinin öğrenmesinin yanı sıra öğretmenler de mesleki gelişimleri açısından çok kültürlü ortamlarda verdikleri eğitim sayesinde kendilerini geliştirirler. Kültürel farklılık her ne kadar öğretmenlerin işini zorlaştırırsa da kendilerine kazandıracığı tecrübeler yadsınamaz. Avrupa kültürüyle büyümüş bir öğrenci ile Afrika kültürüne sahip bir öğrencinin Türkçe öğretim merkezlerinde aynı ortamda eğitim alması öğretmenleri bu duruma göre eğitim planlamalarına sevk edeceği ve bu durum öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Türkçe öğretim merkezlerinde farklı kültürlere sahip her bireyden mensup olduğu kültürle ilgili yeni şeyler öğrenen öğretmenlerin zamanla birçok kültürü tanıyacakları ve bu kültürlerle ilgili biriktirdikleri bilgileri eğitimdeki kültürel çeşitlilikten kaynaklanan olumsuzlukların ortadan kaldırılması için ve aynı zamanda çok kültürlü sınıflardaki verdikleri eğitimi üst düzeye çıkarmak için kullanacakları düşünülmektedir. Öğretmenlerin farklı kültürlerden gelen öğrenciler için öğrenme ortamlarını kurgulama konusunda büyük bir tecrübe kazanacakları düşünülmektedir. Öğretmenlerin kültüre olan yeterlikleri çeşitli kuramlarla açıklanmaktadır ve bu kuramlardan bir tanesi de Dreyfus'un (1986; akt. Washington, 2003) mesleki gelişim serüveninde beş temel derecesinin Berliner (1988) tarafından öğretmenlik mesleği için düzenlenmiş şeklidir ve kültüre duyarlık yeterliklerini gelişim açısından ele almaktadır (Akt. Washington, 2003). Öğretmenler başlangıçtaki toyluk aşamasını, öğrenci farklılığını üstesinden gelmesi gereken bir sorun olarak görmektedirler ve bu sorunun çözümünün ancak bireyselleştirilmiş eğitimle olacağını düşünmektedirler. Uzmanlık aşaması olan son aşamada ise öğretimin ne zaman sona ereceğini, öğrencilerini, kendilerini ve öğretim sürecini anlama yeterliğine sahiptirler. Bu kademedeki öğretmenler sınıftaki farklı kültürel yaşantıları yorumlayabilen, problem çözme yeterliğine sahip öğretmenlerdir (Washington, 2003). Türkçe öğretim merkezlerindeki öğretmenlerin farklı kültürlerdeki öğrencilerle etkileşimde bulunarak onlardan çok şey öğrenecekleri söylenebilir. Öğretmenlerin farklı ırksal ve ahlaki yapılardan öğrencileri



kabullenebilmek ve hangi renkten olursa olsun her bireye insancıl yaklaşabilmek için öğrencilerin yardımına ihtiyaçlarının olduğu söylenebilir.

Bu çalışmaya katılan Türkçe öğretim merkezlerindeki öğretmenler etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların farkında olmak gerektiğine inanmaktadırlar. Türkçe öğretim merkezlerindeki sınıflarda var olan çok kültürlü ortamlarda en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Çünkü bu merkezlerdeki çok kültürlü ortamların bir gereği olan farklı kültürlere saygı, sevgi ortamını sağlayacak ve her öğrencinin eşit şartlar altında eğitim almasına ortam hazırlayacak olanlar da öğretmenlerdir. Türkçe öğretim merkezlerindeki sınıflarda öğrencilerin farklı kültürel yapıları sahip olmaları birinin diğerine üstün geleceği anlamına gelmez. Bu merkezlerdeki öğretmenlerin bu durumun farkında olmaları bu merkezlerdeki eğitim açısından önemlidir. Bu farkındalığın öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine ve değiştirmelerine yardımcı olacağı söylenebilir. Öğretmenler, Türkçe öğretim merkezlerindeki öğrencilerin kültürlerini anlayabilmeyi öğrenirlerse bu durumun eğitimin kalitesini artıracakı düşünülebilir ve öğrencilerin de öğretmenlerine güvenmelerini sağlayacağı söylenebilir. Unutulmamalıdır ki etkili öğretmen öğrenciler tarafından güvenilen öğretmendir.

Bu çalışmaya katılan Türkçe öğretim merkezlerindeki öğretmenler, çok kültürlü farkındalık eğitiminin farklı öğrenci topluluğuyla daha etkili çalışmalarına yardım edebileceğini düşünmektedirler. Çok kültürlü ortamlardaki eğitimin hedefleri, kapsamı, amaçları dikkate alındığında bu unsurların başarılı bir şekilde hayata geçirilmesi için öğretmen eğitiminin çok önemli olduğu yadsınmamalıdır. Türkçe öğretim merkezlerindeki çok kültürlü sınıflarda öğretmenlerden beklenen en önemli özellik demokratik olmalarıdır. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin bu merkezlerdeki öğrencilerin farklı yaşam biçimlerini kabul etmeleri, farklı kültürlerden gelen öğrencileri anlamaları ve onlara saygı göstermeleri etkili bir öğretmen yetiştirme programıyla mümkün olabilir. Bu bakımdan, Türkçe öğretim merkezlerindeki çok kültürlü ortamlarda eğitim alanında başarılı olunmak isteniyorsa bu alanda eğitim verecek öğretmen yetiştirme programlarında öğretmenlere çok kültürlü ortamlardaki eğitimin farkındalığının kazandırılmasının ve öğretmenlerdeki bu farkındalığın güçlendirilmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Ayrıca, Türkçe öğretim merkezlerindeki katılımcılar, genel olarak, sınıflarındaki kültürel geçmiş farklılığının bilincinde olduklarına inanmaktadırlar ve sınıflarının yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin kültürel farklılığın bilincinde olmalarının önemli olduğuna inanmaktadırlar. Bu durumun, öğretmenlerin, öğrencilerden beklenti düzeylerinin de belirleyicisi olacağı ve Türkçe öğretim merkezlerindeki çok kültürlü ortamlarda verilmesi gereken eğitimin sınırlarını belirlemede, hedeflerini oluşturmada eğitimcilere fayda sağlayacağı söylenebilir. Bu sayede öğrenciler için yüksek başarı hedefinin sağlanmasının kolaylaşacağı ifade edilebilir. Türkçe öğretim merkezlerinde adaletli ve eşitlikçi çok kültürlü eğitim ortamı oluşturabilmek için öğretmenlerin hangi davranışlarının öğrencilerin kültüründe bir değerinin olacağını bilincinde olması eğitmenin işini kolaylaştıracaktır.

Çalışmaya katkıda bulunan Türkçe öğretim merkezlerindeki kadın ve erkek katılımcılar arasında çok kültürlü tutum yönünden anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Çalışmaya katılan Türkçe öğretim merkezlerindeki öğretmenler arasında çok kültürlü tutum yönünden mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Türkçe öğretim merkezlerindeki katılımcıların çok kültürlülüğe dönük tutumları arasında eğitim seviyelerine göre anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Eğitimcilerin lisans mezunu, yüksek lisans mezunu veya doktora mezunu olmalarının çok kültürlü eğitime karşı tutumlarını etkilememesi kültürel çeşitliliğe karşı eğitim seviyesinin çok önemli olmadığı düşünülebilir.

## **5.2. Öneriler**

Araştırmada ortaya konan sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

Bu araştırmada, Türkiye'deki Türkçe öğretim merkezlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda değişken sayıları ve çeşitliliği genişletilerek bu alana daha fazla katkı sağlanabilir.

Bu alanda yapılan çalışmalara bakıldığında, Türkçe ğretim merkezlerinde faaliyetlerde bulunan eğitmenler için yapılan çalışmaların sayısı da yok denecek kadar azdır. Bu merkezlere yönelik çalışmalar da yabancılara Türkçe ğretimindeki başarının artması açısından oldukça faydalı olacaktır.

Bu alışmada Türkçe ğretim merkezlerindeki ğretim elemanlarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları incelenmiştir. Aynı durum, Türkçe ğretim merkezlerindeki öğrenciler açısından yapılabilir. Ayrıca, bu çalışmada Türkiye'deki Türkçe ğretim merkezleri incelenmiştir. Bir başka çalışmada, dünya genelinde Türkçe ğretim merkezlerindeki çok kültürlü eğitim incelenebilir; bu sayede, daha genellenebilir ve karşılaştırılabilir bulgulara ulaşmak mümkün olabilir.



## KAYNAKLAR

- Açık F (2013) Dil Politikaları Bağlamında Türkçenin Öğretimi. Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı (483-492).Ankara, Grafiker Yayınları.
- Aleman A M (1998, April). The search for the great community: The multicultural community and its problems. Paper presented for the John Dewey Society at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED421044).
- Alkaya E (2007)İki Dillilik ve Rusçadan Tatar Türkçesine Geçen Kavram Tercümelere. Electronic Turkish Studies, 2(2):41-53
- Arslan S (2014) Çok kültürlü toplumlarda vatandaşlık eğitimine yönelik Öğretmen ve öğrenci düşüncelerinin incelenmesi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı,İstanbul.
- Bağcı H, Başar U (2013) Yazma Eğitimi. Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı (309-331).Ankara, Grafiker Yayınları.
- Banks J A (2013b) Çok kültürlü Eğitime Giriş, çev. Hasan Aydın. (Anı Yayıncılık, Ankara)
- Banks, J. A (1999). An introduction to multicultural education (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Bayyurt Y (2009). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür kavramı ve sınıf ortamına yansımaları. Yabancılara Türkçe öğretimi: politika, yöntem ve beceriler ( 29-42).Ankara, Anı Yayıncılık.
- Bell E D & Munn G C (1996, June). Preparing teachers for diverse classrooms: A report on an action research project. Unpublished manuscript, Winston-Salem, NC. (ERIC Document Reproduction Service No. ED401239).
- Biçer N (2012) Hunlardan Günümüze Yabancılara Türkçe Öğretimi. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 1(4) : 107-133

- Bulut M (2015) Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarında Çok Kültürlü Kişiliğin Çok Kültürlü Eğitim Tutumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Kütahya.
- Büyüköztürk S, Çakmak E K, Akgün Ö E Karadeniz S , Demirel F (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara)
- Can C (2009). Avrupa Birliği Dil Politikası ve Yabancı Dil Olarak Türkçe. Yabancılara Türkçe öğretimi: politika, yöntem ve beceriler (175-188).Ankara, Anı Yayıncılık.
- Çakır İ (2010) Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(28), 165-176.
- Çeçen A (1996) Kültür ve Politika (Gündoğan Yayınları, Ankara )
- Demir S (2012) Çok kültürlü Eğitimin Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanları İçin Önem Derecesi. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume. 4(7): 1453-1475.
- Dilekmen M (2008) Etkili eğitim için etkili öğretmenlik. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(2): 213-221.
- Dilidüzgün Ş (2013) Dinleme Eğitimi. Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı (259-276).Ankara, Grafiker Yayınları.
- Eagleton T (2005) Kültür yorumları, çev. Özge Çelik (Ayrıntı Yayınları, İstanbul)
- Emiroğlu S (2013) Konuşma Eğitimi. Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı (277-291).Ankara, Grafiker Yayınları.
- Fay B (2001) Çağdaş Sosyal Bilimler Felsefesi Çok kültürlü Bir Yaklaşım (Mart Matbaacılık, İstanbul)
- Gay G (2014) Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim: Teori, Araştırma Ve Uygulama, çev. Hasan Aydın. (Anı Yayıncılık, Ankara)

- Göçer A (2013) Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretimi. Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı (171-179).Ankara, Grafiker Yayınları.
- Göçer A , Moğul S (2011) Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. Electronic Turkish Studies, 6(3) :797-810
- Gökalp Z (1975) Türkçülüğün Esasları (Türk Kültür Yayınları, İstanbul)
- Gökalp Z (1976) Türk Medeniyeti Tarihi(Ziya Gökalp Yayınları, İstanbul)
- Güneş F (2014) Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Öğretimi: Yaklaşım ve Modeller. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler (337-362). Ankara, Pegem Akademi.
- Güvenç B (2015) İnsan ve Kültür (Boyut Yayınları, İstanbul)
- Hooks B (2000) Where we stand: Class matters. New York: Routledge.
- İşcan A, Aydın G (2014) Yabancı Dil Olarak Türkçe Dinleme Eğitimi. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler (317-335). Ankara, Pegem Akademi.
- İşcan A (2014) Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler (3-29). Ankara, Pegem Akademi.
- İşçi M (2000) Kültür Sömürgeciliği ve Eğitim ( Der Yayınları, İstanbul)
- Keskin F, Okur A (2013) Okuma Eğitimi. Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı (293-308).Ankara, Grafiker Yayınları
- Köksal D, Pestil A D (2014) Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Öğretimi. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler (295-316). Ankara, Pegem Akademi.
- Köksal D, Varışoğlu B (2014) Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlke ve Kavramlar. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler (65-80). Ankara, Pegem Akademi.

- Köksal D, Varışoğlu B (2014) Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşım Yöntem ve Teknikler. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler (81-111). Ankara, Pegem Akademi.
- Kula O B (1992) Demokratikleşme Süreci ve Eleştirel Kültür Bilinci (Gündoğan Yayınları, Ankara)
- Mejuyev V (1987) Kültür ve Tarih, çev. Suat H. Yokova. (Başak Yayınları, Ankara)
- Munroe A & Pearson C (2006) The Munroe multicultural attitude scale questionnaire: A new instrument for multicultural studies. *Educational and Psychological Measurement*, 66(5), 819-834.
- Oğuz E S (2001) Toplum Bilimlerinde Kültür Kavramı. Edebiyat Fakültesi Dergisi 28(2):123-139.
- Oğuz H (2016) Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının İncelenmesi. Yüksek lisans tezi, Lefke Avrupa Üniversitesi, Lisansüstü eğitim öğretim ve araştırma enstitüsü, Rehberlik ve psikolojik danışmanlık anabilim dalı, Lefke.
- Polat İ, Kılıç E (2013) Türkiye’de Çok kültürlü Eğitim ve Çok kültürlü Eğitimde Öğretmen Yeterlilikleri. YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi 10(1): 352-372
- Sapir E (1924) Culture, Genuine and Spurious . *American Journal of Sociology* 29(4):401-429
- Şahin A, Koçer Ö (2014) Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon ve Stratejileri . Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler (33-47). Ankara, Pegem Akademi
- Şengül M (2015) Multicultural Competence of Instructors in Turkish Language Teaching Centers. *The Anthropologist*, 21(1, 2): 341-349.
- Topçu N (1961) Yarınki Türkiye ( Yağmur Yayınları, İstanbul)
- Topçu N (2010) Kültür ve Medeniyet (Dergah yayınları , İstanbul)

Toprak G (2008) Öğretmenlerin Çok kültürlü Tutum Ölçeği'nin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Tokat.

Turhan M (2010) Kültür Değişimleri (Çamlıca Yayınları, İstanbul)

Tylor E B (1871) Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art and Custom (London), J.Murray'dan aktaran Güvenç, Bozkurt (2015) İnsan ve Kültür (Boyut Yayınları, İstanbul)

Varişoğlu M C, Varişoğlu B (2014) Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler (49-64). Ankara, Pegem Akademi.

Villegas A M, Lucas T (2002) Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. Journal of Teacher Education 53(1): 20-32.

Washington E D (2003) The multicultural competence of teachers and challenge of academic achievement. In D. B. Pope Davis, H. L. K. Coleman, W. M. Liu & R. L. Toporek (Eds.), Handbook of multicultural competencies in counseling and psychology. California: Sage Publications.

Williams R (1977) Culture and Society: 1780-1950.( Penguin Books, Middlesex)

Williams R (2007) Anahtar Sözcükler, çev. Savaş Kılıç. (İletişim Yayınları, İstanbul)

Yağmur K (2013) Dil Öğretiminde Anadili, İkinci Dil ve Yabancı Dil Kavramları. Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı (181-200).Ankara, Grafiker Yayınları.



## EKLER

### Ek 1: Ölçek Uygulama Yönergesi

Saygıdeğer Hocam,

Bu ölçek çok kültürlü eğitime yönelik tutumunuz ile ilgili bazı özelliklerinizi betimlemeye yöneliktir.

Aşağıda sunulan ifadeleri, o ifadelerle ilgili genelde nasıl olduğunuzu düşünerek cevaplandırınız.

Değerlendirmenizi “Hiç Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum”, “Tamamen Katılıyorum” şeklinde derecelendirdikten sonra cevap kâğıdındaki ilgili yere X şeklinde işaretleyiniz.

Lütfen hiç bir ifadeyi yanıtsız bırakmayınız.

Ölçeği doldurduktan sonra orhan\_3405@hotmail.com mail adresine gönderinizi rica ediyorum.

Saygılarımla...

**Orhan Yılmaz**

**Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi**

**Sosyal Bilimler Enstitüsü**

**Yabancılara Türkçe Öğretimi**

**Yüksek Lisans Programı Öğrencisi**

### Ek 2: Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz: ( ) Kadın ( ) Erkek

Mezun Olduğunuz Lisans Programı:.....

Varsa Mezun Olduğunuz Yüksek Lisans Programı:.....

Varsa Mezun Olduğunuz Doktora Programı:.....

Görev Yaptığınız Kurum ve Merkez: .....

Hizmet Süreniz: .....yıl

### Ek 3: Öğretmenlerin Çok kültürlü Eğitim Tutum Ölçeği

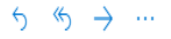
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1- Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorum.					
2- Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır.					
3- Bazen öğretmenlerin çok kültürlülük bilinci ve eğitimi konusuna çok fazla vurgu yapıldığını düşünüyorum.					
4- Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler.					
5- Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle sık sık görüşürüm.					
6- Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettikleriyle gururlanmasını teşvik etmek öğretmenin sorumlulukları arasında değildir.					
7- Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha da zorlaşır.					
8- Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için, öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğine inanıyorum.					
9- İki dilli (ana dili farklı olan) çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri sık sık davranış problemi olarak yorumlanır.					
10- Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha değerli olur.					
11- Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim.					
12- Öğretmenlerin çok kültürlülük eğitimi almaları gerekli değildir.					
13- Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmak gerekir.					
14- Çok kültürlülük bilincine ilişkin eğitim kültürel açıdan farklı öğrenci topluluğu ile daha etkili çalışmama yardım edebilir.					
15- Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmelidirler.					
16- Günümüz müfredatı çok kültürcülüğe ve farklılığa aşırı önem vermektedir.					
17- Sınıftaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim.					
18- Sınıfımın yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin çok kültürlü farklılığın bilincinde olmaları önemlidir					
19- Çok kültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgili değildir.					
20- Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çatışma yaratır.					

## Ek 4: Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutum Ölçeğini Kullanma İzin Yazısı

### YNT: ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ HAKKINDA



Güleç AR <argulec@hotmail.com>  
27.06.2018 Çar 13:21  
Siz ▾



Ölçeği kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarılar dilerim. Güleç Ar Toprak

Samsung cihazımdan gönderildi

----- Orjinal mesaj -----  
Kimden: orhan y <orhan\_3405@hotmail.com>  
Tarih: 27.06.2018 13:15 (GMT+03:00)  
Alıcı: argulec@hotmail.com  
Konu: ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ HAKKINDA

## KİŞİSEL BİLGİLER

**Adı Soyadı** : Orhan YILMAZ

**Uyruğu** : T.C.

**E-Posta** : [orhan\\_3405@hotmail.com](mailto:orhan_3405@hotmail.com)

**Lisans** : Marmara Üniversitesi

**Mesleği** : Türkçe Öğretmeni

**İş Deneyimi** : Meb (Ortaokul)