

İKİNCİ/YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜRLERARASI ETKİLEŞİM BECERİSİ

Gülnur AYDIN*
Emrullah GÜLTEKİN**

ÖZ

Dil öğrenme-öğretme sürecinin merkezinde uygulayıcı ve yönlendirici olarak birçok rol üstlenen öğretmenlerin, mevcut durumu ortaya koyma ve bundan yönelimle ileriye dönük çok yönlü bir bakış geliştirmedeki katkıları göz ardı edilemez. Bu bağlamda, kültürlerarası etkileşim becerisi ile ilgili algı, görüş ve deneyimlerin öğretme-öğrenme uygulamalarını biçimlendirdiği de açıktır. Bu araştırmanın amacı ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarası etkileşim becerisine ilişkin öğretici görüşlerine dayalı bir durum saptaması yapmaktır. Bu amaç çerçevesinde nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği durum çalışması yöntemi yeğlenmiştir. 37 öğreticiden, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenler, kültürlerarası etkileşim becerisini ağırlıklı olarak karşılıklı tanıma/anlama ve iletişim kurma ile ilişkilendirmiş, öğrenmeyi ve iletişimi desteklediğinden dolayı da bu beceriye derslerinde yer verdiklerini belirtmişlerdir. Öğreticiler, öğrenme ortamlarında bu becerinin dil düzeylerine göre aşamalı ve sarmal biçimde yer alması gerektiğini; özellikle görsel-işitsel materyallerle desteklenmesinin önemini vurgularken öğrenme ortamları dışında da çok kültürlü sosyalleşme etkinlikleri ve yaşantı odaklı görevler vermenin gerekliliğini dile getirmişlerdir. Ayrıca kültürlerarası etkileşim becerisinin kazandırılmasında en büyük engelin duygu durumu ve tutum olduğunu belirten öğretmenlerin, öğrencilerini de bu beceri noktasında “kısmen yeterli” gördükleri; bu becerinin geliştirilmesinde öğretici yeterlikleri ile empati ve hoşgörüyü teşvik etmenin önemine dikkat çektikleri saptanmıştır. Son olarak, araştırmadan elde edilen sonuçlar tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kültürlerarası etkileşim becerisi, ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, öğretici görüşleri, kültür öğretimi.

INTERCULTURAL INTERACTION SKILL IN TEACHING TURKISH AS A SECOND/FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT

In the dynamic field of language education, the multifaceted roles of instructors as both practitioners and leaders play a pivotal role. Their insights are invaluable in understanding the current landscape and forging a comprehensive vision for the future. This study zeroes in on the significant influence of instructors' perceptions, views, and experiences concerning intercultural interaction skills on language teaching and learning practices. Specifically, it explores how instructors perceive and integrate intercultural interaction skills in teaching Turkish as a second or foreign language, employing a case study approach rooted in qualitative research. Data was gathered from 37 instructors through semi-structured interviews and analyzed using content analysis techniques. The study reveals that instructors primarily associate intercultural interaction skills with mutual understanding and effective communication. They acknowledge the integration of these skills into their teaching methodologies as they enhance learning and facilitate communication. Furthermore, instructors underscore the progression of these skills in correlation with the learners' language proficiency levels, emphasizing the pivotal role of visual and auditory materials in this development. The study also highlights the instructors' advocacy for enriching learning experiences through multicultural socialization activities and experiential tasks beyond the classroom. Additionally, instructors note that the primary challenge in acquiring intercultural interaction skills lies in the learners' emotional states and attitudes. They perceive their students as having partial competence in these skills.

* Doç. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yabancılar Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı, Ankara, gulnur.aydin@hbv.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0490-9580>.

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yabancılar Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı, Ankara, gultekin.emrullah@hbv.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3229-1058>.

The necessity of enhancing instructor competencies, empathy, and tolerance is also stressed, underlining their importance in the development of intercultural interaction skills.

Keywords: Intercultural interaction skills, teaching Turkish as a second/foreign language, instructors' opinions, culture teaching.

GİRİŞ

Geçmiş zamanlarda sadece coğrafi olarak birbirine yakın yerlerde yaşayan topluluklar arasında var olan kültürel ilişki bugün sınırları aşmış durumdadır. Teknolojinin sunduğu ulaşım ve iletişim olanaklarının bu denli geliştiği günümüzde neredeyse bütün toplulukların birbiriyle ilişki kurabildiği görülmektedir. Dünyanın farklı noktalarında yaşayan bireylerin aynı gerçek veya sanal ortamda buluşabilmesi sıklıkla karşılaşılabir bir durum olmuştur. Bu durum da birlikte yaşama duygusunun gelişebilmesi için insanları birbirlerinin dilini ve kültürünü öğrenmeye yönlendirmiş veya maruz kalmanın bir sonucu olarak birbirlerinin kültürünü edinme olanakları yaratmıştır.

Bir grubun üyeleri tarafından benimsenen değer ve inançların, dışa dönük davranışlar ve çevre üzerindeki belirgin etkisi (Peterson, 2004) olarak tanımlanan kültür, ikinci/yabancı dil öğreniminde önemli bir yere sahiptir. Öğrenilen dilin içselleştirilip anlamlı duruma gelebilmesi için o dile özgü kültür hakkında da yeterli bilgiye sahip olunmalıdır. Tersine bir durumda iletişimde birtakım aksamalar ve yanlış anlaşılmalara ile istenmeyen çatışmalar oluşabilmektedir. İletişimde yaşanan bazı aksaklıkların temel nedeni dil değil kişilerarası iletişimde aracı rolünü üstlenen kültürel alan bilgisinin eksik olmasıdır (Avrupa Konseyi, 2020). Feryok ve Oranje (2015) dil öğretimi uygulamalarında karşılaşılan zorlukları alanyazından özetleyerek öğreticilerin hedef kültüre katılım eksikliği; destek, eğitim ve materyal eksikliği; uygulama ve zaman yetersizliği, müfredattaki aşırı yüklenme ve öğrencilerin kültürlerarası öğrenme yetersizlikleri ile ilgi ve motivasyon eksiklikleri biçiminde sıralamıştır. Dil, özgü olduğu milletin kültürüne ilişkin öğeleri de barındırdığı için dil öğrenmek bir bakıma o kültürü de tanımaktır (Kramsch, 1993). İkinci/yabancı dil öğretiminde amaç yalnız bireyler arasında iletişimi sağlamak değil kültürel kimlik oluşturmaktır. Bu sürecin ne kadar etkili olduğu karşılıklı anlayışa bağlıdır (Guryanov, Rakhimova & Guzman, 2019). Süreç sonunda bireylerde kültürlerarası yeterliliğin oluşması beklenir. “Kültürlerarası yeterlilik, kültürel geçmişleri farklı olan bireylerin, birbirleriyle sosyal etkileşim kurma ve iş birliği yapma becerisidir; bilgi, beceri ve tutumları kapsar.” (Aydın, 2020, s. 33). Bu bakımdan Chiang’ın da (2009) belirttiği gibi etkileşim becerisinin, edim bilimi çalışmalarına kültürlerarası yeterliliğin ayrılmaz bir parçası olarak katılması gerekmektedir.

Yabancılığın en aza indirildiği kültürlerarası yeterlikte ötekileştirmeye ya da aşırı tutuculuğa yer yoktur. Farklı kültürden gelen bireylerin birbirlerine karşı hoşgörüyü öncelediği ortamlarda çatışma, kaygı, rekabet gibi ilişkiyi zedeleyecek durumlar da söz konusu değildir. Kültürlerarası etkileşimde bulunmak ile kültürlerarası yeterliğe sahip olmak arasında birbirini destekleyen bir ilişki vardır. Farklı kültürlerle etkileşime geçen bireylerde kültürlerarası yetkinlik gelişimi daha kolay olmaktadır (Ramirez, 2019). Duyarlılık, farkındalık ve beceri boyutlarını içeren kültürlerarası etkileşim (Sercu 2004), öğrencinin farklı kültürlerle empatik ilişkiler kurmasını sağlarken dil öğreniminin daha etkili ve kalıcı olmasını sağlayabilir. Nitekim Çin’deki uluslararası öğrenciler üzerine yapılan bir araştırmada yerel halka ve kültüre ılımlı yaklaşanların, o kültürle doğrudan bağ kuranların (evlilik vs.) daha kolay uyum sağlayarak aidiyet duygularının geliştiği ve kendilerini oranın insanı gibi gördükleri için Çinceyi daha kolay öğrenebildikleri; ön yargılı, kibirli, eleştirel yaklaşanların ise mesafeli kaldıklarından Çinceyi öğrenme çabasına girmedikleri saptanmıştır (Li, 2015).

Araştırmalar, ikiden fazla dil bilenlerin, kültürlerarası etkileşime daha yatkın ve daha fazla kültürlerarası davranışta bulunma eğiliminde olduklarını; yani dil yeterliliği ile kültürlerarası etkileşim sıklığının doğru orantılı olduğunu ortaya koymaktadır (Baker & MacIntyre, 2000; Kazazoğlu ve Ece, 2021; Tsang, 2020; Yashima, Zenuk-Nishide & Shimizu, 2004). Kendini yabancı dilde yeterli görmeyen bireyler, o dilin konuşurlarıyla etkileşim kurarken kendilerini endişeli ve gergin hissetmekte ve çoğu zaman etkileşimden kaçınmaktadır (Sato & Hodge, 2009, 2015, 2016; Zhao & Ng, 2016). Dildeki yetkinlik kültürlerarası etkileşimi, kültürlerarası etkileşim de öğrencilerin ikinci/yabancı dile karşı olumlu bakış açılarını geliştirmekte ve dil öğrenme güdülerini artırmaktadır. Takkaç Tulgar

(2018), araştırmasında farklı kültürlerden gelen insanların aynı ortamda etkileşim kurmasının ikinci dil öğrenme güdülerini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Schumann da (1986) kültürlenmeye dayalı bir ikinci dil edinimi modeli üzerinde çalışmıştır. Bu modelde öğrencilerin, hedef dilin kültürünü ne ölçüde öğrenirlerse hedef dili de o ölçüde öğrenebilecekleri vurgulanmaktadır. Bu bilgi ve bulgular hedef dile özgü kültürü dil öğrenimiyle eş zamanlı olarak sürdürmenin gerekliliğine işaret etmektedir.

Kültürel yönelimin doğumla başladığı ve bireylerin ana diliyle birlikte belirli bir yaşam tarzını benimsediği göz önünde bulundurulduğunda ikinci/yabancı dil öğrencisinin kültürel anlamda “boş bir sayfa” olmadığı bir gerçektir (Levy, 2007). Bireyin kendi kültürünü yok sayan bir öğretim ortamında hedef dil ve kültür öğrenimine yeterince istek ve heyecan duymayacağı açıktır. Dolayısıyla ikinci/yabancı dil öğrenme-öğretme süreçlerinde hedef kültürle birlikte öğrencinin kültürünü (kaynak kültür) sınıf içi ve dışı etkinliklere katmak gerekmektedir. Kendi kültürünün değerli görülmesi öğrencinin hem özgüven hem de hedef dile ve kültüre yönelik olumlu duygular geliştirmesini destekleyecek, bunun bir getirisi olarak hedef kültürle etkileşime girme becerisini artırarak o kültüre uyumunu da hızlandıracaktır.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde farklı kültürlerden gelen öğrenciler arasında iletişimin başarılı olabilmesi için olumlu ve etkileşimli bir ortamın sağlanmasına vurgu yapılmaktadır (Avrupa Konseyi, 2020). Zou & Yu (2019) uluslararası öğrenciler için sınıfta anlamlı kültürlerarası etkileşimin önemini açıklarken bunun doğal olarak oluşmadığını, amaca uygun öğretim tasarımları ve öğrenen hazırbulunuşluğu gerektirdiğini belirtmiştir. Lee, Williams, Shaw & Jie (2014) de benzer biçimde, öğrencilerde kültürlerarası etkileşim becerisinin gelişimi için, sınıfta uygulanan kasıtlı programların önemini ortaya koymuştur. Bu çerçevede, ikinci/yabancı dil öğretiminde, kültürel kod ve içeriklerin, karşılıklılığı önceleyen planlı bir yaklaşımla sunulması son derece önemlidir. Bu noktada öğretim ortamının ve ders materyallerinin; günlük iletişim ve yaşam etkinliklerinin arka planını belirleyen tutum, inanç ve varsayımlara odaklanan kültürlerarası etkileşim deneyimleri yaşatacak biçimde düzenlenmesi gerekmektedir. Böylelikle öğrenme girdi ve çıktılarının, anlamlı etkileşim ekseninde yapılması sağlanabilir.

Gerçekleştirilen uluslararası alanyazın taramasında ikinci/yabancı dil öğretiminde kültürlerarası etkileşim becerisi üzerine pek çok çalışmanın olduğu görülmektedir. Bunların bir kısmı öğretici görüş ve deneyimlerine (Castro, Sercu & Mendez-Garcia, 2004; Larzen-Ostermark, 2008; Nilmanee & Soontornwipast, 2014; Osman, 2015; Vo, 2017; Hoa & Vien, 2018), bir kısmı öğrenci görüş ve deneyimlerine (Yu & Shen, 2012; Li, 2015; Tran & Pham, 2015; Ladegaard, 2017; Jiang & Wang, 2018; Ramirez, 2019; Tsang, 2020; Xiuwen & Razali, 2020) odaklanırken bir kısmı da ders materyallerine (Yuen, 2011; Han & Song, 2011; Rajabi & Ketabi, 2012; Tajeddin & Teimournezhad, 2015) odaklanmıştır. Ulusal alanyazında ise konunun oldukça kısıtlı olarak ele alındığı göze çarpmaktadır. Bu çalışmalardan bazıları öğretim materyallerini (Melanlioğlu, 2020; İşcan ve Baskın, 2021), bazıları öğrenci görüş ve deneyimlerini (Şentürk Kara ve Tunçbilek, 2018; Göktaş ve Mercan, 2022), bazıları ise öğretici görüş ve deneyimlerini (Gönen ve Sağlam, 2012; Balcı ve Melanlioğlu, 2016; Saygılı ve Kana 2018) ele almıştır.

İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamlarında kültürlerarası etkileşim becerisine ilişkin var olan durum ve deneyimler konusunda alanyazında önemli bir boşluk olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle konuyu, öğretici ve öğrencilerin algı, görüş ve deneyimleri üzerinden inceleyen araştırmalara gereksinim vardır. Öğreticilerin kültürlerarası etkileşim algısı, kültürlerarası eğitimin oldukça önemli bir yönüdür. Çünkü bu algılar eğitim sürecini ve bu süreçteki uygulamaları biçimlendirmektedir. Bu araştırmanın amacı, ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde merkezi bir rol üstlenen öğreticilerin kültürlerarası etkileşim becerisine yönelik algı, görüş ve deneyimlerini betimlemektir. Bu doğrultuda öğreticilerle görüşmeler yapılarak kültürlerarası etkileşim becerisi kavramını nasıl algıladıkları/ tanımladıkları, kültürlerarası etkileşim becerisinin önemi, kültürlerarası etkileşim becerisinin öğretim programındaki derslere ve dil düzeylerine göre yeri, öğrencilerin kültürlerarası etkileşim becerisini geliştirmek için neler yapıldığı, öğrenme ortamı içinde ve dışında hangi araç-gereç, yöntem ve tekniklerin kullanıldığı konularında bilgiler alınmıştır. Ayrıca öğreticilerin kültürlerarası etkileşim

becerisini kazandırırken ne tür engellerle karşılaştıkları, öğrencilerin kültürlerarası etkileşim becerisi yeterlik düzeyleri ve eksikliklere ilişkin çözüm önerilerinin neler olduğu saptanmaya çalışılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli/Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar, çalışılan konuyu derinlemesine ele almayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Durum çalışmaları ise araştırmanın amacı kapsamında sınırlandırılmış bir ya da birkaç durumu, olayı, ortamı, sosyal grubu ayrıntılarıyla inceleme, analiz etme ve tanımlama olanakları sağlamaktadır (Creswell, 2013; Stake, 1995; Yin, 2003). Doğal ortamı, deneyimlerden doğan öznel bakış açılarını önemseyerek yansıtan bu yöntem, karmaşık bir durumu bütüncül biçimde değerlendirerek anlamayı kolaylaştırmaktadır (Denzin & Lincoln, 1994). Bu çalışmada ele alınan durum ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarası etkileşim becerisine ilişkin öğretici algı, görüş ve deneyimleridir.

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, yurt içinde ve yurt dışında farklı kurumlarda Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar belirlenirken seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yönteminde araştırmacı, elde edilmesi hedeflenen ayrıntılı bilgi için erişilmesi kolay kişi veya nesnelere yararlanır. Bu yöntem, araştırmaya hız ve pratiklik kazandırma, maliyetin daha az olması ve tanıdık bir örneklem üzerinde çalışmanın daha kolay olması gibi nedenlerle yeğleyiş nedeni olmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda, gönüllülük esasına göre belirlenen ve toplam 37 öğreticiyi kapsayan katılımcı grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

	Değişken	N	%
Cinsiyet	Kadın	23	62,2
	Erkek	14	37,8
Öğrenim düzeyi	Doktora	19	51,4
	Yüksek lisans	13	35,1
	Lisans	5	13,5
Mezuniyet	Türkçe Eğitimi	16	43,2
	Türk Dili ve Edebiyatı	11	29,7
	Yabancı Dil Eğitimi	5	13,5
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	4	10,8
	Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları	1	2,7
Çalıştığı kurum	Üniversite	30	81,1
	Millî Eğitim Bakanlığı	4	10,8
	Özel eğitim kurumları	3	8,1
Öğretim deneyimi	1-5 yıl arası	21	56,8
	6-10 yıl arası	8	21,6
	11-15 yıl arası	6	16,2
	16-20 yıl arası	2	5,4
Öğretim biçimi	Yüz yüze	22	59,5
	Yüzyüze + Çevrimiçi	14	37,8
	Çevrimiçi	1	2,7

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların 23’ü kadın, 14’ü erkek; 19’u doktora, 13’ü yüksek lisans, beşi lisans öğrenim düzeyine sahip; 16’sı Türkçe eğitimi, 11’i Türk dili ve edebiyatı, beşi yabancı dil eğitimi, 4’ü Türk dili ve edebiyatı eğitimi, biri çağdaş Türk lehçeleri ve edebiyatları mezunu; 30’u üniversitelerde, dördü Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda, üçü özel eğitim kurumlarında görevlidir. Ayrıca, ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretme deneyimlerine bakıldığında 21’i 1-5 yıl, sekizi 6-10 yıl, altısı 11-15 yıl, ikisi 16-20 yıl arası deneyim sahibidir. Öğretim biçimleri bakımından ise 22’si yüz yüze, 14’ü yüz yüze ve çevrimiçi, biri çevrimiçi olarak Türkçe öğretmektedir. Anlaşıldığı

üzere katılımcılar oldukça çeşitli bir dağılıma sahiptir. Bu çeşitliliğin veri zenginliği açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verilerini toplamak için nitel araştırmalarda sıkça başvurulan yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmış; görüşmeler çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir (bkz. Tüknüklü, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmacılar tarafından hazırlanan *yarı yapılandırılmış görüşme* formunda yer alan sorular, alanyazın taraması yapılarak belirlenmiştir. Ardından formun amaca ne derece hizmet ettiğini belirlemek için, ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde deneyimli üç alan uzmanı ile nitel araştırma konusunda deneyimli bir eğitim bilimleri uzmanının görüş ve önerilerine sunulmuştur. Görüş ve önerilere göre düzenlenen forma, kişisel bilgiler (cinsiyet, öğrenim düzeyi, mezun olunan bölüm, çalışılan kurum, öğretim deneyimi, öğretim biçimi) ve kültürlerarası etkileşim becerisine ilişkin 8 soru eklenerek son biçimi verilmiştir. Sorularda, bir kavram olarak kültürlerarası etkileşim becerisinin öğrencilere ne anlattığı, önemi, derslerde nasıl yer aldığı; bu beceriyi geliştirmek için sınıf içi ve dışında izlenen stratejiler, kullanılan araç-gereçler; bu becerinin kazandırılmasında engel oluşturan öğeler ve öğrencilerin kültürlerarası etkileşim becerisine ilişkin yeterlikleri sorgulanmıştır.

Görüşmelerden önce katılımcılara ön bilgilendirme yapılmıştır. Her biri ortalama 20-35 dakika süren görüşmeler, yaklaşık bir aylık süreçte tamamlanmıştır. Görüşme tekniğinde sorulara yanıt almaya değil, deneyimlerin nasıl gerçekleştiğine ve bu deneyimlere yüklenen anlamların ne olduğuna odaklanmak önemlidir (Roberts, 2020). Bu araştırmada veriler olabildiğince bu ilkeye uygun olarak toplanmış, söylenenin anlamsal değeri belirlenmeye çalışılmıştır. Her katılımcı için bir kayıt oluşturulmuş, katılımcı gizliliğini korumak için her birine K1, K2, K3... biçiminde ayrı ayrı kodlar verilmiştir.

Verilerin Analizi

İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin görüşlerine dayanan bu araştırma verilerinin çözümlenmesinde *içerik analizi* kullanılmıştır. İçerik analizi yapılırken alanyazında (Creswell, 2013; Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013) belirtildiği gibi öncelikle görüşme formları okunmuş, ana temalar belirlenmiştir. Ardından ikinci okuma yapılmış; sözcükler, sözcük kümeleri ve tümceler irdelenerek benzerlikler ve kavramsal ilişkiler ışığında alt tema ve kodlar oluşturulmuştur.

İnandırıcılık, Tutarlılık ve Etik

Araştırmalarda inandırıcılık ve tutarlılık, bilimselliğin ön koşulu olup araştırma niteliğinin belirleyicisidir (Creswell, 2016; Merriam, 2013). Bu araştırmanın tasarımından veri toplamak için oluşturulan görüşme formuna, bulguların doğru ve etkili sunumundan nihai raporun tamamlanmasına kadar, süreç boyunca uzman görüşlerine başvurularak ortak kanı esas alınmıştır. Katılımcı grubu, gönüllülüğe bağlı olarak, olanaklar elverdiğince geniş tutulmuştur. Araştırma verileri, yaklaşık dört haftalık bir zaman diliminde gerçekleşmiş, her görüşme için katılımcının olabildiğince rahat olabileceği zaman tanınmıştır. Zaman sınırının olmaması veri doğruluğu ve geçerliliğini artırmıştır. Nesnelliğin ve doğruluğun sağlanması için analizlerde her iki araştırmacı da ayrı ayrı görev almıştır. Tema, alt tema ve kodlar belirlenirken katılımcıların ifadelerine sadık kalmaya ve araştırmacılar arası uzlaşmaya özen gösterilmiştir. Araştırmacılar arası uzlaşmanın düzeyi [uzlaşılan temalar/(uzlaşılan + uzlaşılmayan temalar)]x100 formülü (Miles & Huberman,1994) ile hesaplanmış ve 0,96 olarak bulunmuştur. Bu sonuç kodlama tutarlılığı açısından yeterlidir. Böylelikle ön yargı, yanlılık ve hata payı en aza indirilmiştir. Bulgular, görüşme formundaki soruların sırasına göre, sıklık değerleriyle birlikte tablolar hâlinde sunulmuştur. Bulgu tablolarında, kimi katılımcıların birden fazla görüş bildirmesinden, kimi katılımcıların ise bazı sorulara yanıt vermemesinden kaynaklı olarak elde edilen sıklık değerleri ile katılımcı sayısı arasında farklılıklar söz konusu olmuştur. Her tablo, katılımcı görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Araştırma kapsamı, yöntemi ve izlenen araştırma basamakları (veri toplama, verileri işleme, analiz-sentez, yorumlama ve sonuçlara ulaşma) ayrıntılarıyla ortaya konmuştur. Araştırmanın işlenmemiş verileri, başka araştırmacıların denetimine sunulabilecek biçimde kayıt altına alınmıştır.

Bilimsel araştırmalar, belirli izinleri almayı gerekli kılmaktadır. Bu araştırma için Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 14.04.2023 tarih ve 177523 sayılı yazısı ile onay alınmıştır. Araştırmanın veri kaynakları olan katılımcılara bilgilendirmeler yapılarak rızaları alınmış, araştırma raporunda kimlik bilgileri gizli tutulmuştur. Öte yandan, araştırma süreci tarafsız ve doğru olarak yansıtılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarası etkileşim becerisine yönelik var olan durumun saptanmasına ilişkin öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin kodlanması yoluyla farklı kategorilere ulaşılmış ve bunlar farklı temalar altında sunulmuştur.

“Kültürlerarası Etkileşim Becerisi” Kavramına İlişkin Öğretici Görüşleri

Bir kavram olarak “kültürlerarası etkileşim becerisi” kavramına ilişkin öğretmenlerden elde edilen kategori ve kodlara ait bilgiler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Kültürlerarası Etkileşim Becerisi Kavramına İlişkin Kategori ve Kodlar

Kategori	Kod	f
Toplumsal bağlam	Karşılıklı tanıma/anlama	16
	İletişim kurma	13
	Karşılıklı etkilenme (kültürleşme)	6
	Birlikte yaşama/sosyalleşme	4
Duyuşsal bağlam	Duyarlık ve farkındalık	7
	Merak/ilgi duyma	2
Diğer		3

Kültürlerarası etkileşim becerisi kavramına ilişkin öğretmen görüşlerinden iki temel kategoride toplam altı adet kod ortaya çıkmıştır. Kodlaştırılmayan öğretmen görüşleri ise “diğer” kategorisi altında ele alınmıştır.

“Toplumsal bağlam” kategorisinde ‘karşılıklı tanıma/anlama’, koduna ilişkin 16 öğreticinin görüş bildirdiği görülmektedir. Görüşler dikkatle incelendiğinde öğretmenlerde K8’in bahsettiği gibi “*Farklı kültürlerden bireylerin karşılıklı olarak birbirinin kültürünü tanıması...*” şeklinde tek taraflı değil karşılıklı bir anlayış söz konusudur. ‘İletişim kurma’ koduna ait görüş bildiren 13 öğreticinin ortak noktası kültürlerarasılıktır. İletişimin sosyalleşme yönünü vurgulayan K25 bunu “*...farklı kültürel davranış kodlarına sahip bireylerin bir araya geldiğinde sosyalleşmesine ve iletişim engellerini aşmasına olanak sunan bir yetkinliktir.*” şeklinde ifade etmiştir. ‘Karşılıklı etkilenme (kültürleşme)’ koduna ilişkin bildirilen altı görüşün odak noktası ise K11’in “*Farklı kültürlerin olumlu ya da olumsuz biçimde birbirini etkilemesi.*” biçiminde ifade ettiği gibi kültürlerin ve bireylerin birbirinden etkilenmesidir. ‘Birlikte yaşama/sosyalleşme’ kodunda ise dört görüş bildirilmiştir. Bu görüşlerde kültürlerarası etkileşimin başlaması insanların bir arada yaşamasına bağlanmış ve K3 bunu “*Ayrı kültürlerde yetişmiş olan kişilerin aynı toplum içinde yaşamaya başlamalarıyla birlikte birbirlerinin kültürlerini edinmeleri.*” biçiminde söylemiştir.

“Duyuşsal bağlam” kategorisindeki ‘duyarlık ve farkındalık’ koduna ilişkin görüş bildiren yedi öğreticiden beşinin odak noktası birbirine saygıdır. Nitekim K8, farklı kültürlerden insanların “*...benzerliklerden yola çıkarak yakınlaşması; farklılıkları görerek kabul etmesi ve ortak noktalarda bulunabilmesi...*”ne vurgu yaparak kültürlerin benzerlik ve farklılıklarının olduğuna dikkat çekmiştir. Öte yandan farklı kültürlerin yer aldığı ortamlarda bireylerin bunu dikkate alarak davranışları gerektiğini ifade eden K30, “*Kültürlerarası yeterlik, kültürler arasında etkin bir şekilde işlev görme, uygun şekilde düşünme ve hareket etme...*” biçiminde görüş bildirmiştir. Kültürlerarası etkileşimin ‘merak/ilgi duyma’ yoluyla geliştirilebileceğini vurgulayan K26, ilgili kodda bunu “*Farklı ülkelerden insanların dilsel ve kültürel özelliklerine karşı merak, anlayış ve ilgili ile strateji geliştirme ve iletişimi sürdürme becerisini ifade etmektedir.*” biçiminde belirtmiştir.

“Diğer” kategorisine ilişkin görüş bildiren K2 kültürlerarası etkileşim becerisinin *“Dil öğrenirken öğrencinin dikkatini çeken ve dil öğrenmesine katkısı olan bir beceri...”* olduğuna; K4 de *“...aile ya da yakın çevre tarafından oluşturulup başta eğitim kurumları olmak üzere tüm sosyal çevrede gelişimine devam ettiği...”*ne dikkat çekmektedir.

Kültürlerarası Etkileşim Becerisinin Öneme İlişkin Öğretici Görüşleri

Dil öğretim sürecinde kültürlerarası etkileşim becerisinin önemi temasına ilişkin öğretmenlerden elde edilen kategori ve kodlara ait bilgiler Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Kültürlerarası Etkileşim Becerisinin Öneme İlişkin Kategori ve Kodlar

Kategori	Kod	f
Öğrenme-öğretme	Öğrenmeyi destekleme	12
	Tutum/motivasyon geliştirme	8
Toplumsallaşma	İletişimi güçlendirme	10
	Farklılıklarla temas etme	2
	Ortak noktalarda buluşma	2
Dil-kültür bütünlüğü	Dil ve kültürü bir bütün olarak görme	8

Dil öğretim sürecinde kültürlerarası etkileşim becerisinin öneme ilişkin öğretmen görüşlerinden üç temel kategoride toplam altı kod ortaya çıkmıştır. “Öğrenme-öğretme” kategorisinde ‘öğrenmeyi destekleme’ koduna ilişkin 12 öğretmen görüş bildirmiştir. K2 doğrudan *“...kültürel benzerlik ve farklılıklar, dil öğrenimine kolaylık sağlar”* biçiminde görüş belirtirken K8, *“...bu süreçte tek yönlü olarak hedef dilin kültürü üzerinde durulur ve bireyin kültürü ile bir etkileşim başlamazsa ya da birey hedef dilin kültürünü kabul etme noktasında bir iç çatışma yaşıyorsa dil ile etkileşimi de belirli bir süre sonra kopacaktır.”* biçiminde belirttiği görüşüyle hedef ve kaynak kültürün dil öğretiminde birlikte kullanılmasının öneme dikkat çekmiştir. ‘Tutum/motivasyon geliştirme’ koduna ilişkin görüş bildiren sekiz öğretmen, kültürlerarası etkileşim becerisinin, öğrencinin duyuşsal anlamda hazırbulunuşluğunu doğrudan etkilediğini belirtmektedir. Bu beceriye sahip olmayan bireylerin hedef dile ilişkin olumlu tutum gösteremeyeceğini K4 *“...kültürel etkileşime kapalı biri dil öğrenmedeki içsel motivasyon kaynağından, olumlu tutumlardan uzaktır.”* biçiminde belirtmiştir. K15, öğreticinin kültürlerarası etkileşim becerisinin öneme dikkat çekerken öğretici için bu becerinin *“Dilin kendisini öğretme becerisinden daha önemli...”* olduğunu, öğrencilerin de *“...kendi kültürüne herhangi bir tepki geliştirdiğini düşündüğü öğreticiden ders almak istemeyeceğini...”* belirtmektedir.

“Toplumsallaşma” kategorisinde ‘iletişimi güçlendirme’, koduna ilişkin bildirilen görüşlerin temelinde kültürlerarası etkileşim becerisinin sağlıklı bir iletişim kurmadaki önemi yatmaktadır. K10’un *“Bu beceri, yanlış anlaşılma ya da anlaşılmama gibi sorunların ortaya çıkmasına engel olabilir. Günlük iletişim durumlarında bağlama uygun davranılmasını sağlayarak olası sorunların önüne geçebilir.”* biçiminde belirttiği gibi iletişimde öğrencilerin önüne çıkan engellerin aşılmasında kültürlerarası etkileşim becerisi önemli bir yere sahiptir. ‘Farklılıklarla temas etme’ kodunda K18, *“Sınıf içerisinde farklılıkları görmeyi ve birlik içinde olmayı sağlar.”* biçiminde görüş bildirerek farklılıkların farkında olmanın öğrenciler arasındaki birliği sağladığına dikkat çekmiştir. ‘Ortak noktalarda buluşma’ kodunda ise K25, öğrenilen kültürün davranışa dönüşmesi için toplumsal uyumu desteklemenin öneme *“...Farklı dil ve kültür geçmişine sahip insanların sosyal uyumunun desteklenmesi için kültürlerarası etkileşim becerisinin geliştirilmesi önemlidir.”* biçimindeki söylemiyle değinmiştir.

“Dil-kültür bütünlüğü” kategorisinde sekiz görüş bildirilmiştir. Bu görüşlerin temelinde kültürün, dil öğretim sürecinin zaten içinde olduğu görüşü yer almaktadır. K22’ye göre *“Dil ve kültür ayrılmaz bir bütün...”*dür. K23 de *“...Dil, kültürün bir alt unsurudur”* görüşüyle, kültürün dili kapsayıcılığına gönderimde bulunmaktadır.

Kültürlerarası Etkileşim Becerisinin Öğrenme Ortamlarında Yer Almasına İlişkin Öğretici Görüşleri

Öğrenme ortamlarında kültürlerarası etkileşim becerisinin nasıl yer aldığı ve nasıl yer alması gerektiğine ilişkin öğretmenlerden elde edilen kategori ve kodlara ait bilgiler Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğrenme Ortamlarında Kültürlerarası Etkileşim Becerisinin Yer Almasına İlişkin Kategori ve Kodlar

Kategori	Kod	f
Mevcut durum	Farklılıkları ve benzerlikleri konuşma/ kıyaslama	11
	Drama ve canlandırmadan yararlanma	10
	Hedef/kaynak kültür tanıtımları yap(tır)ma	9
	Farklı yöntem ve teknikler kullanma	9
	Ders kitapları ve yardımcı metinlerden yararlanma	8
	Otantik unsurlardan yararlanma	7
	Kültür günleri düzenleme	2
Öneriler	Farklı yöntem ve teknikler kullanılmalı	10
	Otantik unsurlardan yararlanılmalı	9
	Hedef/kaynak kültür tanıtımları yapılmalı/yaptırılmalı	8
	Yaşantı odaklı uygulamalar yapılmalı	8
	Farklılıkları ve benzerlikleri konuşma ve kıyaslamadan yararlanılmalı	3
	Ders materyalleri/içerikleri zenginleştirilmeli	3
	Diğer	3

Öğrenme ortamlarında kültürlerarası etkileşim becerisinin yer almasına ilişkin öğretici görüşlerinden iki temel kategoride toplam 14 kod ortaya çıkmıştır. “Mevcut durum” kategorisine ait yedi koddan ilki, 11 öğreticinin görüş belirttiği ‘farklılıkları ve benzerlikleri konuşma/kıyaslama’dır. Örneğin K4, ortaklıklardan yararlanmanın çift yönlü etkilenme ve sevdirmeye açısından önemini “...derslerimde muhakkak ortak/benzer kültür öğeleri başta olmak üzere kullanıyorum. Yalnız kendi kültürünü aktarmaya çalışmak misyoner kıvamına getirir kişiyi. Bizim amacımız ‘aşılama yapmak’ değil sevdirmek ve öğretmek.” biçiminde açıklamaktadır. ‘Drama ve canlandırmadan yararlanma’ kodunda on görüş bulunmaktadır. K20, dramanın kültürlerarası etkileşim becerisinin geliştirilmesindeki etkisini “...Drama tekniğinin bu becerinin gelişiminde oldukça etkili olduğunu düşünüyorum ve kullanıyorum...” söylemiyle; K25 ise “Farklı dil öğrenme alanlarına yönelik diyaloglar canlandırmak ve olası farklılıkları konuşmak sıkça baş vurduğum bir yöntem...” biçiminde belirtmiştir. ‘Hedef/kaynak kültür tanıtımları yap(tır)ma’ kodunda dokuz görüş ortaya çıkmıştır. Örneğin K3, hedef kültürle ilgili öğretici tarafından yapılan tanıtma çalışmalarına ilişkin görüşünü “Doğrudan ve dolaylı olarak derslerde Türk kültüründen söz ediyoruz. Bir metnin anlamını ya da bir sözcüğün anlamını tam olarak verebilmek için bazen o kültürü baştan sona ayrıntılı bir biçimde vermek gerekiyor.” biçiminde ortaya koymaktadır. K24 de öğrencinin kendi kültürüne (kaynak kültüre) ilişkin sunumlar yapmasından yararlandığını “Sınıfta farklı milletlerden öğrenciler bulunmakta. Birbirleri arasındaki var olan önyargıları kaldırmak ve sempati duymak adına konuyla bağlantılı olarak her ülkeden öğrencimden sunumlar yapmalarını, fotoğraflar, danslar, şarkılar paylaşımlarını isterim.” biçiminde belirtmiştir. ‘Farklı yöntem ve teknikler kullanma’ kodundaki dokuz görüşün önemli bir kısmı soru-yanıt tekniğine yöneliktir. Örneğin K10, K18, K20, K26, K37 “tartışma ve soru-cevap”; K35, “beyin fırtınası”, K37, “örnek olay” gibi farklı yöntem ve tekniklere başvurduklarını belirtmişlerdir. ‘Ders kitapları ve yardımcı metinlerden yararlanma’ kodunda sekiz öğretici görüş bildirmiştir. K12, derslerde kültürlerarası etkileşim becerisinin ders kitaplarındaki metne bağlı kalmaktan kaynaklı olarak kısmen yer aldığını belirtmiştir. ‘Otantik unsurlardan yararlanma’ koduyla ilgili yedi görüşten birini K10, “...kitapların yetersiz kaldığı durumlarda TRT Belgesel’de yer alan kültürel etkileşim öğelerinin de yer aldığı belgesellerden yararlanmakta, belgesel üzerine konuşma ve yazma çalışması yapmaktayım...” biçiminde, dile getirmiştir. Son olarak ‘kültür günleri düzenleme’ kodunda iki görüş yer almış; öğrencilerin “...kendi kültür günlerini düzenledikleri etkinliklere sınıf arkadaşlarıyla birlikte katılımı...”na (K8) dikkat çekilmiştir.

“Öneriler” kategorisinde yedi kod bulunmaktadır. Buradaki kodlar, “mevcut durum” kategorisindeki kodlarla büyük oranda benzeşmektedir. Bunun nedeni, birçok öğreticinin mevcut durumda gerçekleştirdiği etkinliklerin büyük bir kısmını ideal olarak görmelerinden dolayı öneri olarak da sunmalarındadır. Kimi öğretmenler de mevcut durumda kullanmasalar bile yapılması gerekenlere ilişkin önerilerinde bunları sunmuşlardır. Bu kategoriye ait kodlar dikkatle incelendiğinde ‘farklı yöntem ve teknikler kullanılmalı’ kodunda on görüşün bulunduğu görülmektedir. K6, var olan birçok öğretim

yolunun olduğuna; ancak bunlar tercih edilirken becerilerin esas alınması gerektiğine dikkat çekmektedir. Öte yandan drama (K3, K22, K23), tartışma ve soru-cevap (K10), araştırma inceleme (K15), örneklendirme (K22), örnek olay (K37), gezi ve seminer (K5) gibi yöntem ve teknikler de dile getirilmiştir. ‘Otantik unsurlardan yararlanılmalı’ kodunda dokuz öğretici görüş bildirmiştir. K4 evrenselden yerele bir kültürel içerik sunumu gerektiğini ve bunu otantik öğelerle desteklemenin önemine vurgu yapmaktadır. ‘Hedef/kaynak kültür tanıtımları yapılmalı/yaptırılmalı’ kodu sekiz görüşten oluşmaktadır. Bunlardan yedisi öğreticinin aktarımını esas alan hedef kültür tanıtımlarını önermektedir. Örneğin K26 bunu “...Bazen bir deyim üzerinden bile bir etkileşim kurabiliriz. Bu deyimün kültürde ne ifade ettiğini konuşabiliriz. Ayrıca bu konu doğrudan edimsel tartışmalar yani dilin kullanımıyla ilgili. Örneğin tanışma ve selamlaşma konusunda bile nezaket stratejileri, statüye göre konuşma biçimleri, samimi ve resmi dil kullanımları hakkında da bilgiler vermeliyiz.” biçimindeki söylemleriyle belirtmiştir. Öte yandan K34 ise etkileşimin karşılıklılık doğasını önclemiştir. ‘Yaşantı odaklı uygulamalar yapılmalı’ kodunda, sekiz katılımcı görüş sunmuştur. K4 bunu “Kültürel etkileşim becerisi farklı kültürlerle bir araya gelerek, yaşantılar yoluyla gelişir...” biçiminde belirtmiştir. ‘Farklılıkları ve benzerlikleri konuşma ve kıyaslamadan yararlanılmalı’ kodunda üç görüş bulunmaktadır. K8 bu konudaki görüşünü tersi bir durumda neler olabileceğini de ortaya koyarak “...benim kültürüm ve senin kültürün gibi karşılaştırmalar ve kültürü yansıtabilecek tüm öğeler ile bu çok kültürlü ortamda hedef dilin kültürüyle ortak bir noktada buluşması sağlanmalıdır. Aksi halde birey kendi bakış açısından dışarıya çıkamadığı için reddetme yoluna girmektedir...” biçiminde belirtmiştir. ‘Ders materyalleri/içerikleri zenginleştirilmeli’ kodundaki üç görüş, K25’in belirttiği gibi “...Bu konudaki gelişimi destekleyecek ders içeriklerinin zenginleştirilmesi...”ne dikkat çekmektedir. Son olarak ‘diğer’ kodundaki üç görüş; metin seçimi (K21), öğreticilere kültürlerarası etkileşim konusunda farkındalık kazandırma (K25) ve kültürün amaç değil araç olması gerektiği (K27) konularına vurgu yapmıştır.

Kültürlerarası Etkileşim Becerisinin Dil Düzeylerindeki Yerine İlişkin Öğretici Görüşleri

Kültürlerarası etkileşim becerisinin dil düzeylerindeki yeri temasına ilişkin öğretmenlerden elde edilen kategori ve kodlara ait bilgiler Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Kültürlerarası Etkileşim Becerisinin Dil Düzeylerindeki Yerine İlişkin Kategori ve Kodlar

Kategori	Kod	f
Mevcut durum	Aşamalı-sarmal biçimde yer alma	6
	A2’den itibaren yer alma	2
	Öğreticiye/konuya bağlı olarak değişme	1
Öneriler	Aşamalı-sarmal biçimde yer almalı	22
	Bazı değişkenlere bağlı olarak yer almalı	5
	A2’den itibaren yer almalı	4
	B1’den itibaren yer almalı	2
	B2’den itibaren yer almalı	2

Kültürlerarası etkileşim becerisinin dil düzeylerindeki yerine ilişkin öğretmen görüşlerinden iki kategoride toplam sekiz kod ortaya çıkmıştır. Öncelikle öğretmenlerden kültürlerarası etkileşim becerisinin kendi derslerinde yer aldığı düzey hakkında bilgi istenmiş, ardından hangi düzeyde yer alması gerektiği ile ilgili öneriler sunmaları beklenmiştir.

“Mevcut durum” kategorisinde ‘aşamalı-sarmal biçimde yer alma’ koduna ilişkin görüş bildiren altı öğretici de temel düzeyden başlanarak düzey arttıkça kültür içeriğinin zenginleştiğini belirtmiştir. ‘A2’den itibaren yer alma’ koduna ilişkin görüşler belirli bir seviyeye ulaşmadan etkileşimin gerçekleşmeyeceği yönündedir. Öğrencilerin öncelikle dilbilgisi ve kelime öğrenmesi gerektiğini ifade eden K12 bunu şöyle belirtmiştir: “Kültürel öğretimler A2 seviyesinden itibaren başlamaktadır. Bana göre de A2 seviyesinde olması uygundur. Çünkü dil öğrencileri için esas olan temel kavramları ve gramerleri öğrenmek daha sonra kültürü hissettirmeye çalışmanın uygun olduğunu düşünmekteyim.” Son olarak, ‘öğreticiye/konuya bağlı olarak değişme’ koduna ilişkin görüş bildiren tek öğretici K24, görüşünü “Bu durum gerek öğretmene gerekse ünitelerdeki

konulara bağlıdır. Bu etkileşimin olması gerektiğini düşünen öğretmenlerin sınıfları, bu becerinin gelişmesinde şanslı durumda olmaktadır.” biçiminde belirtmiştir.

“Öneriler” kategorisinde öğreticilerin büyük çoğunluğu (f: 22) ‘aşamalı-sarmal biçimde yer almalı’ koduna ilişkin görüş bildirmiş, kültürlerarası etkileşimin her düzeyde belli oranlarda yer alması gerektiğini vurgulamıştır. K34, “*Öğrencinin dili hangi ülkede öğrendiği çok önemlidir. Eğer kendi ülkesinde öğreniyorsa ileri seviyelerde daha hissedilir olabilir ancak öğrenci dilin konuşulduğu ülkede ise zaten maruz kalacaktır. Burada A1 ile başlayıp kademelere göre içeriği bu bağlamda yoğunlaştırmak mümkündür.*” şeklinde görüş belirtmiş, hedef dilin öğrenildiği yere bağlı olarak etkileşimin düzeylere göre farklılaşabileceğine dikkat çekmiştir. ‘Bazı değişkenlere bağlı olarak yer almalı’ koduna ilişkin görüş bildiren beş öğretici de kültürlerarası etkileşim becerisinin derslerde işlenen konuya, hedeflenen kazanıma, beceriye ve dilin öğrenildiği yere göre yer alması gerektiğini belirtmiştir. Öğreticilerin bir kısmı da belirli bir dil düzeyine ulaştıktan sonra kültürlerarası etkileşime yer verilmesine ilişkin görüş bildirmiştir. Bazı öğretmenler bu düzeyin A2, bazıları B1, bazıları da B2 olduğunu ifade etmiştir. K37 “*Bence, temel dil becerileri kazanıldıktan sonra ele alınması yerinde olacaktır. Bence bunun için en uygun seviye eşik düzey olarak tanımladığımız B1 seviyesidir...*” şeklinde görüş bildirmiştir. K30 ise “*B2 ve C1 düzeyinde böyle bir ders olmalı.*” şeklinde görüş bildirerek kültürlerarası etkileşim becerisinin önemini, ayrı bir ders bağlamında ele alınması gerektiğini vurgulayarak belirtmiştir.

Kültürlerarası Etkileşim Becerisini Geliştirmek İçin Kullanılan Materyallere İlişkin Öğretici Görüşleri

Öğrenme ortamlarında öğrencilerin kültürlerarası etkileşim becerisini geliştirmek için kullanılan materyaller temasına ilişkin öğretmenlerden elde edilen kategori ve kodlara ait bilgiler Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Kültürlerarası Etkileşim Becerisini Geliştirmek İçin Kullanılan Materyallere İlişkin Kategori ve Kodlar

Kategori	Kod	f
Mevcut durum	Görsel-işitsel materyallerden yararlanma	20
	Ders kitapları ve diğer metinlerden yararlanma	12
	Otantik materyallerden yararlanma	11
	Oyun ve etkinlik araçlarından yararlanma	2
Öneriler	Görsel-işitsel materyallerden yararlanılmalı	15
	Otantik materyallerden yararlanılmalı	10
	Ders kitapları ve diğer metinlerden yararlanılmalı	9

Öğrenme ortamlarında öğrencilerin kültürlerarası etkileşim becerisini geliştirmek için kullanılan ve kullanılması önerilen materyallere ilişkin öğretici görüşlerinden, “mevcut durum” ve “öneriler” kategorilerinde toplam yedi kod ortaya çıkmıştır. “Mevcut durum” kategorisindeki kodlarla “öneriler” kategorisindeki kodların büyük oranda örtüştüğü görülmektedir.

Öğreticilerin büyük bir kısmı ‘görsel-işitsel materyallerden yararlanma’ koduna ilişkin görüş ve öneri ortaya koymuştur. Bu öğretmenlerin tamamı öğrenme ortamlarında teknolojik araç-gereçlerden sıklıkla yararlandıklarını belirtmişlerdir. K37 buna ilişkin görüşünü şöyle belirtmiştir: “*Genelde farklı kültürlere ait video ve filmleri sıkça kullanırım. Fotoğraflarla da bunu ortaya koyduğum çok olmuştur. Daha ileri seviyelerde ise metinler üzerinden bir süreç izlemeye çalışırım. Bence en ideal olan görsel ve işitsel araçların kullanılmasıdır.*” K15 ise görsel ve işitsel araçların kullanılmaya elverişli olduğunu ancak olanaklar dahilinde deneyimlemenin daha iyi olacağını dile getirmiştir. ‘Ders kitapları ve diğer metinlerden yararlanma’ koduna ilişkin yakın sayıda görüş ve öneri bulunmaktadır. En dikkat çeken yorumu K31 “*Kurguya dayalı metinlerden istifade ederim. Masal, destan vb. metinlerin ortak metaforlarının işe yaradığını deneyimledim ve öneririm...*” biçiminde yapmış; toplumların kültürünü iyi derecede yansıtan kurgusal metinlerin kültürlerarası etkileşim becerisi kazandırmadaki işlevinden bahsetmiştir. ‘Otantik materyallerden yararlanma’ yoluyla da

kültürlerarası etkileşim becerisinin kazandırılabilceğini belirten 11 öğretici otantik materyalleri öğrenme ortamlarında kullandıklarını ve kullanılmasını önerdiklerini belirtmişlerdir. ‘Oyun ve etkinlik araçlarından yararlanma’ koduna ilişkin görüş bildiren K14, hazır oyunlardan yararlanılabileceğini, K26 ise öğretmenlerin kendilerinin de etkinlik oluşturabileceğini belirtmiştir.

Öğrenme Ortamları Dışında Kültürlerarası Etkileşim Becerisini Geliştirmeye İlişkin Öğretici Görüşleri

Öğrencilerin öğrenme ortamları dışında kültürlerarası etkileşim becerisini geliştirmek için görevler, etkinlikler ve/veya projelere ilişkin öğretici görüşlerinden elde edilen kategori ve kodlara ait bilgiler Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğrenme Ortamları Dışında Kültürlerarası Etkileşim Becerisini Geliştirmeye İlişkin Kategori ve Kodlar

Kategori	Kod	f
Mevcut durum	Çok kültürlü sosyalleşme etkinlikleri düzenleme	13
	Yaşantı odaklı görevler verme	11
	Araştırma/gözlem ödevleri verme	5
	Kültür tanıtım etkinlikleri düzenleme	4
	Kültüre özgü özel gün, kutlama ve ritüellere katılım	3
	Yarışma düzenleme	1
	Yaşantı odaklı görevler verilmeli	13
Öneriler	Çok kültürlü sosyalleşme etkinlikleri düzenlenmeli	12
	Kültüre özgü özel gün, kutlama ve ritüellere katılım sağlanmalı	4
	Araştırma/gözlem ödevleri verilmeli	2
	Yarışmalar düzenlenmeli	1

Öğrencilerin öğrenme ortamları dışında kültürlerarası etkileşim becerisini geliştirmek için görevler, etkinlikler ve/veya projelere ilişkin öğretici görüşlerinden iki kategoride toplam 11 kod ortaya çıkmıştır. Öncelikle öğretmenlerden öğrenme ortamları dışında öğrencilerin kültürlerarası etkileşim becerisini geliştirmek için neler yaptıkları hakkında bilgi istenmiş, ardından uygulanması önerilen görevler, etkinlikler ve/veya projeler hakkında görüş bildirmeleri beklenmiştir. “Mevcut durum” ve “öneriler” kategorilerinde ‘çok kültürlü sosyalleşme etkinlikleri düzenleme’, ‘yaşantı odaklı görevler verme’, ‘araştırma/gözlem ödevleri verme’, ‘kültür tanıtım etkinlikleri düzenleme’, ‘kültüre özgü özel gün, kutlama ve ritüellere katılım’ ve ‘yarışma düzenleme’ biçiminde büyük ölçüde örtüşen bir kodlama söz konusudur.

“Mevcut durum” kategorisindeki ‘çok kültürlü sosyalleşme etkinlikleri düzenleme’ kodunda 13 görüşe yer verilmiştir. Bunlar, birlikte kafede oturmadan kültürel mekân ziyaretlerine, pikniklere kadar çok geniş bir yelpazede görüşleri içermektedir. Örneğin K27, ders dışı etkinliklerin bazen daha etkili olduğunu ve sıklıkla sosyalleşme etkinliklerine başvurduğunu belirtmiştir. “Öneriler” kategorisindeki aynı koda ilişkin 12 görüşte de genel olarak planlamanın dil gelişimine uygun olarak yapılmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur. Örneğin K20, “*Bu görev, etkinlik ve projeler öğrencilerin dil gelişim süreçlerine bağlı olarak değişiklik gösterir. Öncelikle öğrencinin kendi kültürel davranışlarını rahatlıkla sergileyebileceği etkileşim alanları ve ortamları tespit edilebilir. Öğrenci kulüpleri, geziler, dernekler, müzeler, törenler, kutlamalar, festivaller vb. gibi organizasyonlara dahil olabileceği görevler ve projeler tasarlanabilir.*” biçiminde bu görüşünü belirtmiştir.

“Mevcut durum” kategorisindeki ‘yaşantı odaklı görevler verme’ kodunda katılımcıların 11 görüş belirttiği görülmüştür. Katılımcıların genellikle öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaşabilecekleri durumları, olayları içeren etkinlikler ve görevler uyguladıkları, dili bağlamında kullanmaya yönelik görevlere gönderimde buldukları dikkat çekmektedir. Örneğin yurt dışında Türkçe öğreten K4, dili bağlamında kullanmaya vurgu yapmakta, yaşantı odaklılığa ilişkin olanakların kısıtlılığına değinmektedir: “*Bulduğum ülkede çok az Türk var. Bu Türklerin bir çoğu esnaf. Alışveriş yapmayı, sipariş vermeyi, para (sayılar) kullanmayı ve Türkçe basit günlük nezaket ifadelerini o iş yerlerinde pratik yapmalarını istiyorum. Dizi, filmler izletip orada ilgilerini çeken kültürel öğeler hakkında*

konuşuyoruz. Şarkılar söyleyip şiirler okuyoruz. Dillerimizdeki ortak deyimleri bulmaya çalışıyoruz. Olması gereken, görev temelli birebir yaşantı odaklı etkinlikler elbette ancak bulunduğum ülkede buna ilişkin imkanlar çok sınırlı.” “Öneriler” kategorisinde ise aynı koda ilişkin 13 görüşte “mevcut durum”la benzer görüşler sunulmuştur. Örneğin K10, “Ödev olarak Türklerle sokak röportajı yapabilirler (verdiğim ödevlerden biridir de aynı zamanda).” şeklinde görüş bildirerek öğrencilerini sokağa yani gerçek yaşama dâhil ettiğine ve bunu önerdiğine; dolayısıyla yaparak, yaşayarak öğrenmelerini desteklediğine dikkat çekmektedir. Bu kodda özellikle Türkiye dışında Türkçe öğreten katılımcıların, öğrencileri için Türkiye’de yaşantısal deneyimler edinme fırsatlarını dile getirdikleri görülmektedir: “...Öğrencileri Türkiye’ye götürerek yerinde göstermek en doğrusu olurdu” (K7)

“Mevcut durum” kategorisindeki ‘araştırma/gözlem ödevleri verme’ kodunda beş katılımcı görüş bildirmiştir. Bu görüşlere göre öğreticiler araştırma yaparak bilgi toplama, grup çalışmaları yaparak keşfetme, kültürel benzerlik ve farklılıkları gözlemleyerek not etme gibi görevleri, temel dil becerileri ile bütünleştirerek verdiklerini belirtmişlerdir. K12 bunu “*Konuyla alakalı olarak araştırma yapmalarını söylüyorum.Örneğin, yedi gruba ayırarak Türkiye'nin her bölgesinin kültürü hakkında bilgi toplamalarını ve sınıfta sunmalarını istiyorum.*” biçiminde belirtmiştir. “Öneriler” kategorisinde ise aynı koda ait iki görüşte öğrencilerin gözlem ve araştırma yoluyla bilgi toplamalarına ilişkin “*...Bu tarz faaliyetlerin etkin bir biçimde kullanılması çok uygun*” (K35) olduğu vurgusu yapılmıştır.

‘Kültür tanıtım etkinlikleri düzenleme’ kodunda dört görüş yer almaktadır. Bu koda ait görüşlerde Türk kültürünü tanıtmaya yönelik düzenlenen tanıtım günlerine/etkinliklerine vurgu yapılmaktadır. Örneğin K8 bunu “*...Sınıf ya da okul ortamında kültür tanıtım günleri gerçekleştiriyorum. Bu tür etkinliklere desteğin gerekli ve doğru olduğunu düşünüyorum.*” biçiminde ifade etmiştir.

“Mevcut durum” kategorisindeki ‘kültüre özgü özel gün, kutlama ve ritüellere katılım’ kodunda üç öğretici görüş bildirmiştir. Bu görüşler, özellikle hedef kültüre özgü düğün, nişan, sünnet, doğum günü, bayram vb. etkinlik ve uygulamalara katılıma odaklanmıştır. K11, bu tür etkinliklerde iletişim becerilerini de geliştirecek görevler verdiğini belirterek “*Sınıf dışında onları kına gecesi, sünnet vb. organizasyonlara, millî bayram kutlamalarına, devlet tiyatrosuna götürürüm.*” demiştir. “Öneriler” kategorisindeki aynı koda ilişkin görüşlerde ise katılımın yanında, etkinliklerin anlaşılmasına dair sözcük listelerinin öğrencilerle paylaşılması gerektiğine vurgu yapılmaktadır: “*...önceden bu etkinliklerde geçebilecek olan sözcüklerin bir liste biçiminde öğrencilere verilmesi gerek.*” (K3)

Son olarak “mevcut durum” kategorisinde ‘yarışma düzenleme’ kodunda bir görüş bulunmaktadır. K29 bu konuda yaptıklarını “*Öğrenme ortamları dışında kültürlerarası etkileşim becerilerini geliştirmek için türlü yarışmalar; şiir, müzik, yemek vs. düzenlerim...*” biçiminde dile getirmiştir. “Öneriler” kategorisinde de aynı koda ilişkin görüşte kültürlerarası eşgüdüm ve karşılıklılığın öne çıkarıldığı görülmektedir: “*Gastronomi etkinlikleri, geziler, şiir, kompozisyon yarışmaları düzenlenebilir. Fakat bu etkinlikleri tek taraflı yapmaktan ziyade diğer ülke insanların da kendi kültürlerini tanıtıcı çalışmalarıyla birlikte oluşturulmasının daha faydalı olduğunu söyleyebilirim. Kültürler arası eşgüdüm bu anlamda çok önemli...*” (K5)

Kültürlerarası Etkileşim Becerisinin Kazandırılması Sürecinde Engel Oluşturan Unsurlara İlişkin Öğretici Görüşleri

Kültürlerarası etkileşim becerisinin kazandırılması sürecinde engel oluşturan unsurlar ve bu engellerin kaldırılmasına ilişkin öğretici görüşlerinden elde edilen kategori ve kodlara ait bilgiler Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Kültürlerarası Etkileşim Becerisinin Kazandırılması Sürecinde Engel Oluşturan Unsurlara İlişkin Kategori ve Kodlar

Kategori	Kod	f
Engeller	Duygu durumu ve tutum	18
	Irkçılık/sosyokültürel karşıtlık	10
	Öğrencinin kişilik yapısı	6
	Öğreticinin yeterlik düzeyi	5
	Mekân/materyal/ödenek yetersizliği	5
	Sözlü-sözsüz iletişim farklılıkları	3
	Geleneksel öğretim yöntemleri	2
	Tek tip kültür baskınlığı	2
	İçerik sorunları	2
	Öneriler	Saygı, hoşgörü ve empatiyi teşvik etme
Öğretici yeterliklerini geliştirme		6
Oryantasyon çalışmaları		4
Yönetimsel/kurumsal destek		4
Kaynak kültürleri sınıfa taşıma		3
Aktarımdan/dikte etmekten kaçınma		2
Çok uluslu öğrenme ortamları oluşturma		1

Kültürlerarası etkileşim becerisinin kazandırılması sürecinde engel oluşturan unsurlar ve bu engellerin kaldırılmasına yönelik öğretici görüşlerinden iki kategoride toplam 16 kod ortaya çıkmıştır.

“Engeller” kategorisindeki ‘duygu durumu ve tutum’ koduna ilişkin genel olarak aynı doğrultuda görüş bildirilmiştir. Öğreticilerin büyük bir kısmının değindiği temel engel “ön yargı”dır. Bu ön yargı farklı açılardan ele alınmıştır. Örneğin K27 kişisel ve politik konulara, K3 millî konulara ilişkin görüş bildirmiştir. ‘İrkçılık/ sosyokültürel karşıtlık’ koduna ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin kültürlerarası çatışmayı en büyük engel olarak tanımladığı görülmektedir. Örneğin K8, birtakım değerlere aşırı bağlı olmanın kültürlerarası etkileşim sürecine engel oluşturduğunu şu sözlerle belirtmiştir: “*Din, siyaset, milliyetçilik gibi değerlere uç noktalarda yaklaşan bireylerin yeni bir kültürle etkileşime kapalı olması...*” ‘Öğrencinin kişilik yapısı’ koduna ilişkin görüş bildiren öğretmenlerden çoğu, öğrencinin kendini kapatmasını önemli bir engel olarak görmektedir. K16 bunu “*Öğrencinin çekingenliği olabilir, tanımadığı daha önce yaşamadığı görmediği için farklı hissederek uzak durabilir...*” biçiminde belirtmiştir. ‘Öğreticinin yeterlik’ düzeyi koduna ilişkin bildirilen beş görüş dikkatle incelendiğinde, kültürlerarası etkileşim sürecinde kilit noktanın öğreticinin kendisi olduğu fikri ön plana çıkmaktadır. K6, “*En temel engel öğreticinin kendisidir. Çünkü kültürel etkileşim becerisinin kazandırılması için ilk etapta öğreticinin çaba sarf etmesi gerekmektedir. Sonra öğrencilerinin katılımını sağlamak da kolay olmuyor...*” sözleriyle belirtirken, öğretici yetkinliğinin, öğrencilerin katılımını da artırabileceğine işaret etmektedir. ‘Mekân/materyal/ödenek yetersizliği’ kodundaki görüşlerde, öğretim sürecini olumsuz etkileyen temel eksikliklere değinilmektedir. Bu yetersizliklere değinen K6, “*...etkinlik için mekan, ekipman, materyal desteği yetersiz kalıyor*” derken K15 ve K33 ise bütçe ve ödenek sıkıntısını dile getirmiştir. ‘Sözlü-sözsüz iletişim farklılıkları’ koduna ilişkin üç görüş bildirilmiştir. K20, bu konuda yaşanabilecek olumsuzlukları “*...bazen bir ülkede bir kelime bir işaret ya da bir davranış iyi anlamdayken başka bir ülkede kötü anlama gelebilir...*” biçiminde belirtirken K29, iletişim esnasında yaşanan yanlış anlaşılmanın kültürlerarası etkileşim sürecinde engel oluşturduğunu belirtmiştir. ‘Geleneksel öğretim yöntemleri’ koduna ilişkin K2 “*Geleneksel yöntem ve ders materyali olarak ders kitabına bağlı kalınması...*”nı engel olarak ifade etmektedir. ‘Tek tip kültür baskınlığı’ kodunda belirtilen görüşler, öğrencilerin birbiriyle aynı kültürden olmasının olumsuz etkilerine gönderimde bulunmaktadır. Yurt dışında Türkçe öğreten K4 hedef kültürden kişilerin sınırlılığının öğrenmeyi zorlaştırdığına “*Ülkede yaşayan Türk sayısı en büyük engel. Buna yapılabilecek pek bir şey yok.*” sözleriyle dikkat çekmiştir. Son olarak ‘içerik sorunları’ kodunda ise K1 “*Medya araçlarının yanlış yönlendirmesi ve bazı diziler... en belirgin unsur bu. Maddi kaygıyla Türk kültürünü yansıtmayan film ve diziler ciddi engel.*” tümceleriyle medya araçlarının, özellikle dizilerin, Türk

kültürünü doğru bir şekilde anlatmadığını dile getirmiştir. K11 ise “...öğrenciler yoğun kültürel öğeler içeren metinleri ve etkinlikleri sıkıcı buluyor. Bu tür metinler ve etkinlikler yalınlaştırılmalı ve güncel konular seçilmelidir.” diyerek hedef kültüre ait içerik yoğunluğunun etkileşimi zedeleyeceğine değinmiştir.

“Öneriler” kategorisindeki ‘saygı, hoşgörü ve empatiyi teşvik etme’ kodunda dokuz görüş belirtilmiştir. Bu konuda K9, “...Bu engelleri ortadan kaldırmak için bireye yaklaşmak, kendini rahat hissetmesini sağlamak, fikirlerini ifade etmesini ve gerektiğinde karşı tarafa da imkan tanınmasını öğretmek, ortak evrensel öğelerden ulusal kültüre doğru bir sıralama ile bu etkileşimin gerçekleştirilmesi gerekmektedir.” biçiminde görüş bildirmiştir. ‘Öğretici yeterliklerini geliştirme’ kodunda altı görüş bulunmaktadır. K15, “Öğreticilere de kültürel etkileşime yönelik eğitim verilmesi gerektiği, kendi kültürü hakkında yeterli/asegari bilgiye sahip olmayan bir Türkçe öğreticisinin bu yönde ders tasarlamayacağı...”; K13 ise “...Öğreticilerin motivasyon ve bilgisi için özellikle program okuryazarlığı ve materyal geliştirme alanında daha çok desteklenmesi gerektiği” yönünde görüş belirtmiştir. ‘Oryantasyon çalışmaları’ kodunda belirtilen dört görüşte, bireyleri hedef kültüre daha kolay alıştıracak yönlendirmelere dikkat çekilmiştir. K31, bir yandan oryantasyon çalışmaları yapılırken bir yandan toplumun da doğru davranışlar konusunda bilinçlendirilmesi gerektiğini “...Oryantasyon süreci profesyonelce yürütülmeli, toplum bilinçlendirme seminerleri olmalı...” biçiminde dile getirmiştir. ‘Yönetimsel/kurumsal destek’ kodunda belirtilen dört görüşten K6 “...maddi ve manevi konularda yönetim ekibinin, müşavirliğin ve/veya ateşeliğin desteklerinin çok önem arz ettiğini...”; K7, “...Kültür müsteşarlığı veya Büyükelçiliklerle ortak çalışmak.” gerektiğini belirtmiştir. ‘Kaynak kültürleri sınıfa taşıma’ kodunda K11’in “...öğrencilerin kendi kültürlerinden de söz etmelerine olanak sağlanmalıdır. Kültürel benzerliklere odaklanılmalıdır...” biçiminde ifade ettiği gibi ortak bir görüş hakimdir. ‘Aktarımdan/dikte etmekten kaçınma’ kodunda öğrencinin hedef kültüre karşı negatif bir algı oluşturmaması için onu edilgen ve alıcı konumuna sokmaktan uzak durulması gerektiği belirtilmektedir. K10 bunu, “Kültürel aktarma yoluna gidilmemelidir. Elbette (Türkçeden örnek verirse) hedef kültür Türkçe olduğu için Türk kültürüyle ilgili öğeler öğrencilere sunulmalıdır; ancak bunun dikte edilmesine ya da kaynak kültürle ilgili iyi-kötü, güzel-çirkin gibi karşılaştırmalar yapılmasına gerek yoktur...” biçiminde açıklamaktadır. Son olarak ‘çok uluslu öğrenme ortamları oluşturma’ kodunda K12 “...her kültürden insanların aynı sınıf içerisinde bulunmasının saygıyı da arttıracığına inanıyorum” biçiminde bildirdiği görüşüyle farklılıkları bir arada bulunduranın etkileşim olanaklarını arttıracığına vurgu yapmaktadır.

Öğrencilerin Kültürlerarası Etkileşim Becerisi Yeterliklerine İlişkin Öğretici Görüşleri

Öğrencilerin kültürlerarası etkileşim becerisi yeterliklerinin mevcut düzeyi ve istenen düzeye ulaşması için bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve diğer alanlarda yapılması gerekenlere ilişkin öğretici görüşlerinden elde edilen kategori ve kodlara ait veriler Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Kültürlerarası Etkileşim Becerisi Yeterliklerine İlişkin Kategori ve Kodlar

Kategori	Kod	f
Mevcut durum	Kısmen yeterli	26
	Yeterli	9
	Yetersiz	2
Öneriler	Öğretici yeterliklerinin geliştirilmesi	13
	Empati ve hoşgörü teşvik etme	5
	Karşılaştırma/ilişkilendirme fırsatları yaratma	3
	Otantik iletişim bağlamları oluşturma	3
	Ders saatlerini/içeriklerini artırma	3
	Çok uluslu sınıf ortamı oluşturma	2
	Öğretim ortamının dışına çıkma	1

Öğrencilerin kültürlerarası etkileşim becerisi yeterliklerinin mevcut düzeyi ve istenen düzeye ulaşması için yapılması gerekenlere ilişkin öğretici görüşlerinden iki kategoride toplam 10 kod ortaya çıkmıştır.

“Mevcut durum” kategorisindeki ‘kısmen yeterli’ kodunda 26 öğretici görüş bildirmiştir. Görüşlerde *sahip olunan olanaklar, politik ilişkiler, hedef kültürün gelişmişlik düzeyi* (K4); *öğrenme ortamındaki kültürel çeşitlilik* (K37), *öğrencilerin geldiği kültür ve çok kültürlülüğü benimseme durumu* (K20), *hedef dil yeterliği ve hedef kültürle temas süresi* (K36) vb. birçok etkene değinildiği, yeterliğin istenen düzeye ulaşmasında bunların engel oluşturduğu belirlenmiştir. Örneğin K20 kaynak kültüre göre kültürlerarası etkileşim becerisinin değiştiğini “*Geldiği sosyokültürel yapıya bağlı değişkenlere göre farklılık gösteriliyor. Çok kültürlü toplum yapılarından gelen öğrencilerde bu beceri düzeyi daha yüksek olabiliyor...*” biçimindeki görüşüyle ortaya koymuştur. ‘Yeterli’ kodunda görüş belirten dokuz öğretici bulunmaktadır. Bu öğretmenlerden biri olan K8, öğrencilerinin kültürlerarası etkileşime yönelik geçmiş deneyimlerinin yararından “*Ben öğrencilerimin kültürle etkileşim düzeylerinin yeterli olduğunu düşünüyorum. Çünkü çoğu öğrencim daha önce başka bir dil öğrenmiş ve bu sebeple başka bir kültürle de etkileşime girmiştir.*” sözleriyle bahsetmiştir. K10 da öğrencilerini yeterli bulmasının gerekçesini “*...7/24 farklı kültürden gelen (Türk öğrenciler de dâhil) öğrencilerle bir arada bulunmaktadır.*” biçiminde açıklamıştır. K27 ise hedef dili konuşulduğu ülkede öğrenmenin öğrencilerin etkileşim becerisini daha fazla artırdığını, hedef dil konuşurları ile karşılaşma oranı ölçüsünde etkileşim becerisinin geliştiğini dile getirmiştir. ‘Yetersiz’ kodunda iki görüş dile getirilmiştir. K24, öğrencilerinin kültürlerarası etkileşim becerisinin yeterli düzeyde olmamasını kişisel tutumlarla ilişkilendirmiş; zorunluluk nedeniyle bir ülkede bulunmanın bu becerinin gelişimini olumsuz etkilediğini vurgulamıştır: “*Öğrencilerimde bu durum yeterli düzeyde değil çünkü büyük oranda çekimserlik söz konusu. Bunun dışında mecburiyetten ülkemizde bulunma gerçeği de onları bu becerileri benimseme noktasında geri planda bırakmakta.*”

“Öneriler” kategorisindeki ‘öğretici yeterliklerinin geliştirilmesi’ kodunda 13 görüş belirtilmiştir. Görüşler, öğreticinin doğrudan bir inanca ya da ideolojiye dayanan aktarım odaklılığını eleştirme (K5), başvuru olan öğretim yaklaşım ve yöntemlerini duyuşsal ve bilişsel anlamda olumsuzlama (K15), farklı kültürlere karşı açık ve tarafsız olmanın öğrenciler kadar öğretmenlerin de sahip olması gereken bir tutum olduğunu vurgulama (K23) gibi konulara odaklanmıştır. Örneğin K15, bu konudaki görüşünü “*...Öğrencilere sen kendi ülkende değilsin ya da biz burada böyle yapmayız mesajını vererek uyarmak örneğin, çok cahil ve merhametsiz bir yaklaşım. Böyle şeyler sınıflarda oluyor. Yahut öğretmenler kültürel unsurlardan hiç bahsetmiyor, varsa yoksa gramer ve yazma becerisi.*” sözleriyle açıklamıştır. ‘Empati ve hoşgörüyü teşvik etme’ kodunda beş görüş bulunmaktadır. K17 bunu, “*...Öğrencilere daha güvenli bir ortam oluşturmak ve kültürünü paylaşması için teşvik etmek yararlı olacaktır...*” biçiminde; K24 de “*...ılımlı, saygılı, sabırlı olmak ve karşı tarafın kültürüne değer vermek önemli diye düşünüyorum...*” biçiminde dile getirmiştir. ‘Karşılaştırma/ilişkilendirme fırsatları yaratma’ kodunda üç görüş ortaya çıkmıştır. K29 bu konuda öğrencinin öncelikle kendi kültürünü tanımasının önemine dikkat çekmekte, ardından hedef kültürle ilişkilendirmeler yapılmasının iletişimin gücünü artırabileceğini vurgulamaktadır. K34 ise yapılan karşılaştırmaların üstünlük algısı yaratmaktan kaçınacak biçimde olması gerektiğini “*...karşılaştırma çok başvuru ve etkili bir yöntem olduğu için bir üstünlük hissine kapılmadan ya da öğrencinin kapılmasına olanak vermeden bu etkileşimi sağlamak gerekiyor. Örneğin öğrenciye bir millî bayram bilgisini verirken öğretici öğrencinin ülkesindeki bir özel günü de kutlayabilmeli...*” sözleriyle dile getirmektedir. ‘Otantik iletişim bağlamları oluşturma’ kodunda üç görüş dile getirilmiş, gerçek iletişim ortamları yaratması nedeniyle öğrencinin otantik öğrenme bağlam ve süreçleriyle daha fazla karşılaşılmasının sağlanması görüşünde birleşmiştir. ‘Ders saatlerini/içeriklerini artırma’ kodunda üç görüş belirtilmiştir. Ders saatleri, materyal temini, zengin içerik sunumuna odaklanan görüşlerin yanında K13, kendi öğrencileri için müstakil bir kültürel uyum dersi ve izlencesi oluşturduklarını belirterek “*Tüm TÖMER’lerde bulunulan şehre göre izlencenin uyarlanıp takip edilmesi gerektiğini...*” dile getirmiştir. “Çok uluslu sınıf ortamı oluşturma” kodunda iki görüş yer almıştır. Tek millet ya da kültürden oluşan sınıflarda kültürlerarası etkileşim isteğinin gelişmediğini belirten K37 bunu, “*...Bence bunun için yapılması gereken en önemli şey farklı kültür, dil ve inanca sahip insanların aynı sınıf ortamında bulunmalarını sağlamaktır. Sınıftaki öğrenci dağılımlarını tek tip olmaktan çıkarmaktadır.*” biçiminde açıklamıştır. Son olarak ‘öğrenme ortamının dışına çıkma’ kodunda yer alan bir görüş bulunmaktadır. K9 tarafından belirtilen, “*...sadece sınıf ortamıyla sınırlı*

kalmamak gerekiyor, okul dışında da etkinlik yapmak gerekli.” biçimindeki görüş, okul dışı etkinliklerle bu becerinin kazanılabileceği yönündedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarası etkileşim becerisine yönelik bir durum saptaması yapmayı amaçlayan bu araştırmaya göre öğreticilerin “kültürlerarası etkileşim becerisi”ni tanımlamaya ilişkin görüşleri toplumsal ve duyuşsal bağlam olmak üzere iki kategoride toplanmıştır. Toplumsal bağlamda öğreticilerin çoğu bu beceriyi ‘karşılıklı tanıma/anlama’ ve ‘iletişim kurma’ kavramları üzerinden tanımlamıştır. Bu tanımlar, ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sürecinde tek taraflılığı reddeden, karşılıklılığa/birlikteliğe gönderimde bulunan bir anlamı içermektedir. Tran & Pham (2015) da farklı kültürden öğrencilerin anlamlı bir etkileşim kurmasının karşılıklı öğrenmeye bağlı olduğunu belirterek “karşılıklılık” kavramına vurgu yapmıştır. Duyuşsal olarak ise ‘duyarlık ve farkındalık’ öne çıkmıştır. İkinci/yabancı dil öğrencisine karşı geliştirilen duyarlı, empatik, pozitif yaklaşım; kültürel katılımı destekleyerek anlamlı etkileşim kurma becerisini geliştirecektir. Chiang’a (2009) göre dilsel ve sosyo-kültürel sınırlar boyunca karşılıklı anlayış, iletişimde izlenmesi gereken yol ve yöntemlere ilişkin bir başarıya işaret etmekte; farklılıklara uyum sağlamayı desteklemektedir. Tran ve Pham (2015) alanyazının genellikle uluslararası öğrencilerin sürece uyumunu aracılık ve müzakere deneyiminden çok “başa çıkma” ihtiyacıyla konumlandığından bahsetmiş; ağırlıklı olarak algıladıkları olumsuz duygularla veya kalıp yargılarla tartışıldıklarını ifade etmiştir. Bu araştırmada duyarlık ve farkındalığın öne çıkması, bu durumu değiştirme gayreti ile ilişkili olabilir.

Dil öğretim sürecinde kültürlerarası etkileşim becerisinin önemine ilişkin soruya yanıt veren öğreticilerin görüşleri ‘öğrenme-öğretme’, ‘toplumsallaşma’ ve ‘dil-kültür bütünlüğü’ kategorilerinde sınıflandırılmıştır. Buna göre kültürel etkileşim becerisinin dil öğrenmeyi desteklediği, öğrencilerin iletişimini güçlendirdiği ve motivasyonu artırdığı belirtilmiştir. Bunun yanında, dil ve kültürü bir bütün olarak gördüğü için bu becerinin önemli olduğunu düşünen pek çok öğretici de görüş bildirmiştir. Özetle, genel olarak yeni bir dil öğrenmede kültürlerarası etkileşim becerisinin önemli bir etken olduğu söylenmiştir. Chiang (2009) da farklı kültürden insanların iletişimde yaşadıkları aksaklıkların giderilmesi için olabildiğince etkileşim kurmaları gerektiğine dikkat çekmiştir. Yani iletişimin sağlıklı olmasının yolu öğrencilerin kültürel etkileşim becerisini geliştirmekten geçmektedir.

Öğrenme ortamlarında kültürlerarası etkileşim becerisini geliştirmek için öğreticiler, ‘farklılıkları ve benzerlikleri konuşma/kıyaslama’, ‘drama ve canlandırma’, ‘hedef/kaynak kültür tanıtımları yapma/yaptırma’ ve ‘farklı yöntem ve tekniklerden yararlanma’yı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğreticiler, önerilerinde ise ‘farklı yöntem ve teknikler kullanma’, ‘otantik unsurlardan yararlanma’, ‘hedef/kaynak kültür tanıtımları yapma/yaptırma’ ve ‘yaşantı odaklı uygulamalar’ı ön plana çıkarmışlardır. Kültürlerarası etkileşim becerisinin dil düzeylerindeki yeri, ‘mevcut durum’ ve ‘öneriler’i içeren iki kategoride sınıflanmıştır. Her iki kategoride de bazı öğreticiler belirli bir dil düzeyinden ya da bazı değişkenlerden hareketle kültürlerarası etkileşim becerisinin kazandırılması gerektiğinden bahsetse de ağırlıklı olarak öğreticilerin görüşleri, bu beceriye dil düzeylerinde aşamalı/sarmal bir biçimde yer verilmesi gerektiği biçimindedir. Temur ve Altınkaya-Duman (2020) da bu sonucu destekler biçimde, günümüz dil öğretim modellerinin merkezinde yer alan aşamalı sarmallığın sadece dil içeriklerinin öğretimini değil, hedef dilin kültürel unsurlarını da kapsadığını belirtir. Çünkü öğrenci, sesin algılanıp işlenmesinden selamlaşmaya, tanışmadan vedalaşmaya, mesafe ve nezaket kurallarına kadar her aşamada kültürle iç içedir. Dolayısıyla belirli bir dil düzeyinden başlamak dil ediniminin doğasına aykırı bir yaklaşımdır.

Öğrenme ortamlarında öğrencilerin kültürlerarası etkileşim becerisini geliştirmek için kullanılan materyallere ilişkin görüş bildiren öğreticiler, en çok görsel-ışitsel araçlardan, ders kitapları ve diğer metinlerden ve otantik materyallerden yararlandıklarını; aynı zamanda bunu önerdiklerini belirtmişlerdir. Burada, öğrenci hangi yaşta olursa olsun, derste olabildiğince fazla duyusuna hitap eden ve gerçek yaşamda karşılaşılabileceği materyal kullanımının öğrenmeyi özendirceği görüşü öne çıkmaktadır. Öğrenme ortamları dışında kültürlerarası etkileşim becerisini geliştirmek için öğreticiler, hem mevcut durumda kullandıkları hem de kullanılmasını özellikle önerdikleri ‘çok kültürlü

sosyalleşme etkinlikleri' ile 'yaşantı odaklı görevler verme' üzerinde durmuşlardır. Bu çerçevedeki görüşlerin, öğrenciler için kültürlerarası etkileşim becerisi ile sosyal hayatta karşılaşma olanaklarına göre geliştirildiği düşünülmektedir. Sosyallik algısının oluşumu, bireyin hedef kültürde kendini rahat hissedecek kadar deneyim kazanmasıyla paraleldir. Öğreticilerin uygulamaları ve önerileri, Çelik'in (2018) araştırmasında belirttiği Türkçe öğrencilerinin en çok geziler, ziyaretler ve sosyal ortamlarda Türk kültürünü edindikleri bulgusuyla örtüşmektedir.

Öğreticilere göre kültürlerarası etkileşim becerisinin kazandırılması sürecinde engel oluşturan öğelerin başında 'duygu durumu ve tutum' gelmekte, bu da özellikle *ön yargı* ile bütünleştirilmektedir. Bunun yanında ön yargıyı besleyen 'ırkçılık/sosyokültürel karşıtlık' da öğrencilerin sıkça dile getirdiği görüşlerdendir. Bunun önüne geçmek için ise 'saygı, hoşgörü ve empatiyi teşvik etme' önerilmiştir. Zou & Yu (2019) topluma uyum sağlama ve saygı duymanın kültürlerarası etkileşimi kolaylaştırdığını belirtmiştir. Ladegaard (2017) de araştırmasında farklı kültürden öğrencilerin öğretim ortamında ve dışında birbirleriyle etkileşim kurmalarının önündeki en büyük engelin olumsuz klişeler ve ön yargı olduğunu ifade etmiş, öğrencilerin ötekileştirilme kaygılarından yeterince etkileşim kuramadıkları sonucuna ulaşmıştır. Cai ve Rodriguez (1996) de kültürlerarası etkileşimde en büyük sorunun, karşıdaki kişinin yabancı olmasından dolayı anlaşılma kaygısıyla başladığını dile getirir. Ladegaard ve Cheng (2014), üniversitelerin gruplar arası ön yargıya ve olası çatışmalara karşı ırkçılık karşıtı çok kültürlü eğitimi teşvik etmede daha planlı ve öngörülü bir rol üstlenmesi gerektiğini öne sürmektedir. Aynı şekilde Li (2015) de uluslararası öğrenciler üzerinde yaptığı bir araştırmada halka ve kültüre ilimli yaklaşanların, o kültürle doğrudan bağ kuranların (evlilik vs.) daha kolay uyum sağlayarak aidiyet duygularının geliştiğini ve kolayca etkileşim kurabildiklerini; ön yargılı, kibirli, eleştirel yaklaşanların ise mesafeli kaldığını, etkileşimden kaçındıklarını ortaya koymuştur. Sosyokültürel yakınlığın kültürlerarası etkileşime doğrudan ve olumlu etki ettiğini vurgulayan Aliyev ve Öğülmüş (2015), Kafkasya'dan Türkiye'ye gelen öğrencilerin Avrupa'dan gelen öğrencilere göre daha olumlu etkileşim algılarına sahip olduklarını belirtmiştir. Diğer yandan kültürlerarası etkileşim becerisini geliştirmede 'öğretici yeterlikleri' de öğrencilerin üzerinde durduğu diğer önemli konu olmuştur. Öğrenme ortamında öğrencinin birebir en çok etkileşimde olduğu kişinin öğretici olduğu göz önüne alındığında öğreticinin öğrenci üzerindeki duyuşsal ve bilişsel etkisinin de fazla olduğu söylenebilir. Öğrenme sürecinin lideri olarak öğreticinin üstlendiği role ilişkin farkındalıklarını artırmak, öğretim stratejilerinin buna göre belirlenmesini sağlamak çokça önemsenmektedir. Günay (2016) da öğrencilerin tutum ve davranışlarının, kültürlerarası iletişimi ve öğrenmeyi teşvik etme açısından çok önemli olduğuna; Göktaş ve Mercan (2022) ise öğrencilerin Türk kültürünü aktarma ve tanıtmadaki yetersizliğine değinmiştir. Öğretici rollerini inançlar, geçmiş yaşantılar, deneyimler ve mevcut sosyokültürel bağlamın özellikleri belirlemektedir. Kültürlerarası bir bağlamda öğretmenler çeşitli zorluklarla karşılaşmakta ve öğrenci-öğretici etkileşimi için bireyselleştirilmiş başa çıkma stratejileri geliştirmektedirler (Wang & Du, 2014). Oranje ve Smith (2018), kültür hakkında durağan bilgi aktaran geleneksel yaklaşımların kültürlerarası iletişimi geliştirmediğini; bunun yerine öğrencilerin eleştirel kültürel farkındalık geliştirerek kültürlerarası etkileşim becerisi üzerine nesnel sorgulamalar yapmaları gerektiğini ifade eder. Yurtseven ve Altun (2015) da öğrencilerin sınıftaki farklılıkları kucaklayan ve çok kültürlü uygulamaları teşvik eden bir vizyona sahip olması gerektiğini belirtir.

Öğrencilerin kültürlerarası etkileşim becerisi yeterliklerine ilişkin öğretici görüşlerinde "kısmen yeterli" anlayışı hâkimdir. Tran & Pham'ın (2015) araştırmasında da benzer biçimde etkileşimin yüzeysel düzeyde gerçekleştiği ve katılımcılar için çok az anlamlı etkileşimin olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan uluslararası öğrencilerin öğrenme ortamında ve toplumda kültürlerarası etkileşime girme güdüsünün bireysel, entelektüel, kültürel, dilsel kapasiteleri ile farklılıklara saygı duyma istekleriyle yakından ilgili olduğu belirtilmektedir (Tran & Pham, 2015). Chiang (2009), sosyal aktörlerin anlam alışverişindeki karşılıklı pratiklerinin önemini belirtmiş; etkileşim becerisini daha ileri bir düzeye taşımak için de öğretici yeterliklerinin geliştirilmesi, empati ve hoşgörüyü teşvik etme, kullanılabilecek bazı yöntem ve teknikler ile ders saatlerini/içeriklerini artırmaya dönük öneriler sunmuştur. Öğrencilerin kültürlerarası etkileşim becerisinin istenen düzeye ulaşması için önerilen durumlardan biri de çok uluslu/kültürlü sınıf ortamı oluşturmaktır. Nitekim Nolan, Hélot ve Rienties (2022) araştırmasında öğrenme ortamı oluşturulurken farklı kültürden öğrencilerin bir arada olmasına özen gösterildiğini ve bu sayede etkileşimin daha kolay olduğunu belirtmiştir.

Yükseköğretimde uluslararasılaşma vizyon ve misyonunu yabancı uyruklu öğrenci sayısı ile bağdaştıran kurumların, gerçek bir uluslararasılaşma için sayıların ötesine geçmesi gerekmektedir. Kültürel geçmişleri farklı olan öğrenciler için kurumsal yapıların, program geliştiricilerin ve uygulayıcıların kültürlerarası etkileşimi/diyaloğu kolaylaştıran ve destekleyen bağlamlar tanımlaması ve bunları etkileşimli biçimde tasarlaması yerinde olacaktır. Programların ve dil seviyelerine yönelik her türlü izlencenin bu becerilerle bütünleştirilmesine özen gösterilmelidir. Nitekim öğrenme-öğretme bağlamlarında bu becerinin görmezden gelinmesi onu sosyal hayatta da geri plana iten bir söylemden ibaret hâle getirecektir. Ladegaard ve Cheng (2014) Hong Kong'daki yerel ve yerel olmayan üniversite öğrencilerinin kampüste tamamen ayrı hayatlar yaşadıklarını, zorunlu tutulmadıkça değil sosyalleşme, birlikte çalışmayı bile denemediklerini tespit etmişlerdir.

Kültürlerarası etkileşim, anlam/a katmanlarını çözümlemeyi gerektirir. Etkileşim, karşılıklı anlayışı geliştirir ve bu anlayış, dilsel ve sosyokültürel bilgiler ile bunların bağlam içindeki kullanımına bütünleşiktir. Dil ediniminin doğasını ve çoklu kimlikler yaratmayı öngören bu bütünleşme sosyal düzenin alt yapısını da oluşturur. Bu durum ev sahibi toplumu da kültürel olarak zenginleştirme etkisine sahiptir. Bu gücün ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğrenen tüm öğrenciler için de potansiyel oluşturduğu unutulmamalıdır.

İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin görüşlerine dayanan bu araştırmadan yönelimle, kültürlerarası etkileşim becerisinin sorgulanan her bir boyutunun, kodlardaki benzerliklerden de açıkça anlaşıldığı gibi, birbiri ile oldukça ilişkili olduğu söylenebilir. Buna göre; öğrenme ortamı içinde veya dışında hedef kültür aktarımından uzak durulması, olabildiğince kaynak kültürden yararlanılması; kültürlerarası etkileşim becerisine her düzeyde aşamalı ve sarmal bir biçimde, görsel-işitsel ve otantik materyaller kullanılarak yer verilmesi; öğrenme ortamları dışında kültürel geziler, yaşantı odaklı görevler ve çok kültürlü sosyalleşme etkinlikleri gibi öğrencilerin etkileşim kurabileceği ortamların oluşturulması; farklılıklara karşı olumlu duygu ve tutum geliştirmenin teşvik edilmesi; dil öğrenme-öğretme süreçlerinin başrolündeki öğreticilerin yeterlik ve yetkinliklerinin geliştirilmesi önerilmektedir. Son olarak bu araştırma, sınırlı bir katılımcı grubundan, sınırlı bir sürede ve tek seferde yapılan görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Benzer araştırmalar, daha uzun süreli ve çoklu ölçümlerle boylamsal olarak tasarlanabilir. Katılımcıların görüşlerinin öğretim uygulamalarını ne denli yansıttığı gözlemlenebilir. Nicel araştırma tasarımları ile, daha çeşitli bir katılımcı grubundan veri toplanması, sonuçların genellenmesini sağlayabilir.

KAYNAKLAR

- Aliyev, R. ve Öğülmüş, S. (2015). Türkiye'deki yabancı uyruklu öğrencilerin kültürlerarası etkileşim algısının incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Dergisi*, 4(12), 49-71.
- Avrupa Konseyi. (2020). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme, değerlendirme*. MEB.
- Aydın, G. (2020). Kültür öğretiminin temel kavramları. G. Aydın (Ed.) *Yabancı/ikinci dil öğretiminde kültür ve kültürel etkileşim* kitabı içinde (s.1-50). Pegem Akademi.
- Baker, S. C. & P. D. MacIntyre. (2000). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Learning*, 50(2), 311–341. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00224>
- Balcı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2016). Ana dili konuşuru olmayan öğreticilerin görüşlerine göre yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 986- 1004. <https://doi.org/10.7884/teke.659>
- Cai, D.A. & Rodriguez, J.I. (1996). Adjusting to cultural differences: The intercultural adaptation model. *Intercultural Communication Studies*, 6(2), 31-42.
- Castro, P., Sercu, L. & Garcia, M.C.M. (2004). Integrating language-and-culture teaching: an investigation of Spanish teachers: An investigation of Spanish teacher's perception of the objectives of foreign language education. *Intercultural Education*, 15(1), 91-104. <https://doi.org/10.1080/1467598042000190013>
- Chiang, S. Y. (2009). Mutual understanding as a procedural achievement in intercultural interaction. *Intercultural Pragmatics*, 6(3), 367-394. <https://doi.org/0.1515/IPRG.2009.019>

- Creswell, J.W. (2013). *Araştırma deseni* (Çev. Ed., S. B. Demir). Eğiten Kitap.
- Creswell, J.W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev., M. Bütün ve S. B. Demir). Siyasal.
- Çelik, H. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürel ihtiyaç analizi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (1994). *The sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Feryok, A. & Oranje, J. (2015). Adopting a cultural portfolio project in teaching German as a foreign language: Language teacher cognition as a dynamic system. *The Modern Language Journal*, 99(3), 546-564. <https://doi.org/10.1111/modl.12243>
- Göktaş, B. ve Mercan, Ö. (2022). Kültürel uyum derslerinin kültürlerarası etkileşime etkisi. *International Journal of Language Academy*, 10(3), 30-51. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.63394>
- Gönen, S. ve Sağlam, S. (2012). Teaching culture in the FL classroom: Teachers' perspectives. *International Journal of Global Education*, 1(3), 26-46.
- Guryanov, I. O., Rakhimova, A.E. & Guzman, M. C. (2019). Socio-cultural competence in teaching foreign languages. *International Journal of Higher Education*, 8(7), 116-120. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n7p116>
- Günay, O. (2016). Teachers and the foundations of intercultural interaction. *International Review of Education*, 62(4), 407-421. <https://doi.org/10.1007/S11159-016-9570-9>
- Han, X. & Song, L. (2011). Teacher cognition of intercultural communicative competence in the Chinese elt context. *Intercultural Communication Studies*, 20(1), 175-192.
- Hoa, C.T.H. & Vien, T. (2018). Integrating cultures into teaching EFL in Vietnam: Teachers' perceptions. *Language Education and Acquisition Research Network Journal*, 11(2), 103-115.
- İşcan, A. ve Baskın, S. (2021). Comparison the course books used in teaching Turkish and English as a foreign language in terms of culture transmission. *Education Quarterly Reviews*, 4(1), 661-675. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.04.02.276>
- Jiang, Y. & Wang, J. (2018). A study of cultural empathy in foreign language teaching from the perspective of cross-cultural communication. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(12), 1664-1670. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0812.12>
- Kazazoğlu, S. ve Ece, E. (2021). Exploring pre-service and novice EFL teachers' intercultural sensitivity. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 15(1), 76-89.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University.
- Ladegaard, H. J. (2017). The disquieting tension of 'the other': International students' experience of sojourn in Hong Kong. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(3), 268-282. <http://dx.doi.org/10.1080/01434632.2015.1134552>
- Ladegaard, H. J. & Cheng, H. F. (2014). Constructing the cultural 'other': Prejudice and intergroup conflict in university students' discourses about 'the other'. *Language and Intercultural Communication*, 14(2), 156-175. <https://doi.org/10.1080/14708477.2013.849718>
- Larzen-Ostermark, E. (2008). The intercultural dimension in EFL-teaching: A study of conceptions among Finland-Swedish comprehensive school teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(5), 527-547. <http://dx.doi.org/10.1080/00313830802346405>
- Lee, A., Williams, R.D., Shaw, M.A. & Jie, Y. (2014). First-year students' perspectives on intercultural learning. *Teaching in Higher Education*, 19(5), 543-554. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.880687>
- Levy, R.M. (2007). Culture, culture learning and new technologies: Towards a pedagogical framework. *Language Learning & Technology*, 11(2), 104-127.
- Li, X. (2015). International students in China: Cross-cultural interaction, integration, and identity construction. *Journal of Language, Identity & Education*, 14(4), 237-254. <http://dx.doi.org/10.1080/15348458.2015.1070573>
- Melanlıoğlu, D. (2020). Kardeş veya yük: Mülteci çocuk kahramanların bakış açısıyla kültürlerarası etkileşim. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 95-115. <https://doi.org/10.29000/rumelide.791102>
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed., S. Turan). Nobel Akademik.
- Miles, B.M. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. Ed.). Sage.

- Nilmanee, M. & Soontornwipast, K. (2014). Exploring factors influencing the teaching of culture and its challenges: Teachers' perceptions. *Language Education and Acquisition Research Network (LEARN) Journal*, 7(2), 1-18.
- Nolan, E., Héliot, Y. & Rienties, B. (2022). Encouraging intercultural interaction by cultural specific learning design. *Journal of Studies in International Education*, 0(0), 1-21. <https://doi.org/10.1177/10283153221145083>
- Oranje, J. & Smith, L.F. (2018). Language teacher cognitions and intercultural language teaching: The New Zealand perspective. *Language Teaching Research*, 22(3), 310-329. <https://doi.org/10.1177/1362168817691319>
- Osman, H.A. (2015). Investigating English teachers' perceptions of intercultural communicative competence in the Kingdom of Saudi Arabia. (Doctoral Dissertation). Retrieved from <http://gradworks.umi.com/10/01/10014040.html>
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Ed., M. Bütün & S.B. Demir). Pegem Akademi.
- Peterson, B. (2004). *Cultural intelligence: A guide to working with people from other cultures*. Intercultural Press Inc.
- Rajabi S. & Ketabi S. (2012). Aspects of cultural elements in prominent English textbooks for EFL setting. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(4), 705-712. <http://dx.doi.org/10.4304/tpls.2.4.705-712>
- Ramírez, E. (2019). Influence of students' interactions abroad on developing intercultural competence. *Journal of Teaching in International Business*, 30(1), 57-76. <https://doi.org/10.1080/08975930.2019.1627979>
- Roberts, R.E. (2020). Qualitative interview questions: Guidance for novice researchers. *The Qualitative Report*, 25(9), 3185-3203. <https://doi.org/10.46743/2160-3715%2F2020.4640>
- Sato, T. & Hodge, S. R. (2009). Asian international doctoral students' experiences at two American universities: Assimilation, accommodation, and resistance. *Journal of Diversity in Higher Education*, 2(3), 136-148. <https://doi.org/10.1037/a0015912>
- Sato, T. & Hodge, S. R. (2015). Japanese exchange students' academic and social struggles at an American university. *Journal of International Students*, 5(3), 208-227. <https://doi.org/10.32674/jis.v5i3.417>
- Sato, T. & Hodge, S. R. (2016). Asian international graduate students' academic and social experiences in American higher education. In K. Bista and C. Foster (Eds.) *Exploring the social and academic experiences of international students in higher education institutions* (pp. 1-20). IGI Global. <http://dx.doi.org/10.4018/978-1-4666-9749-2.ch001>
- Saygılı, D. ve Kana, F. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1041-1063. <http://dx.doi.org/10.16916/aded.449622>
- Sercu, L. (2004). Assessing intercultural competence: A framework for systematic test development in foreign language education and beyond. *Intercultural Education*, 15(1), 73-89. <http://dx.doi.org/10.1080/1467598042000190004>
- Schumann, J. H. (1986). Research of the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7(5), 379-392. <https://doi.org/10.1080/01434632.1986.9994254>
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Şentürk-Kara, E. ve Tunçbilek, M. A. (2018). Kültürlerarası iletişim bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçeye ve Türk kültürüne bakışı. *İnönü Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 3(1), 37-52.
- Tajeddin, Z. & Teimournezhad, S. (2015). Exploring the hidden agenda in the representation of culture in international and localised ELT textbooks. *The Language Learning Journal*, 43(2), 180-193. <https://doi.org/10.1080/09571736.2013.869942>
- Takkaç-Tulgar, A. (2018). A case study on the effects of glocal second language setting on the language learning motivation of foreign learners of Turkish. *International Journal of Multicultural Education*, 20(3), 80-101. <https://doi.org/10.18251/ijme.v20i3.1686>
- Temur, N. ve Altınkaya-Duman, A. (2020). Dil düzeylerine göre sosyokültürel bilgilerin belirlenmesi ve sunumu. G. Aydın (Ed.) *Yabancı/ikinci dil öğretiminde kültür ve kültürel etkileşim* kitabı içinde (s.121-154). Pegem Akademi.

- Tran, L. & Pham, L. (2015). International students in transnational mobility: Intercultural connectedness with domestic and international peers, institutions and the wider community. *A Journal of Comparative and International Education*, 46(4), 560–581. <https://doi.org/10.1080/03057925.2015.1057479>
- Tsang, A. (2020). Examining the relationship between language and crosscultural encounters: avenues for promoting intercultural interaction. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 43(2), 98-110. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1725526>
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitelikte bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. (24), 543-559.
- Vo, Q. P. (2017). Rethinking intercultural communication competence in English language teaching: a gap between lecturers' perspectives and practices in a southeast Asian tertiary context. *Journal on English Language Teaching*, 7(1), 20-29. <http://dx.doi.org/10.26634/jelt.7.1.11404>
- Wang, L. & Du, X. (2014). Chinese teachers' Professional identity and beliefs about the teacher-student relationship in an intercultural context. *Frontiers of Education in China*, 9(3), 429-455. <https://doi.org/10.1007/BF03397030>
- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L. & Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning*, 54(1), 119–152. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00250.x>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research design and methods* (3. Ed.). Sage.
- Yu, B. & Shen, H. (2012). Predicting roles of linguistic confidence, integrative motivation and second language proficiency on cross-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations* 36(1), 72–82. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2010.12.002>
- Yuen, K.M. (2011). The representation of foreign cultures in English textbooks. *ELT Journal*, 65(4), 458-466. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccq089>
- Yurtseven, N. ve Altun, S. (2015). Intercultural sensitivity in today's global classes: Pre-service teachers' perceptions. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 2(1), 49-54. <http://dx.doi.org/10.29333/ejecs/19>
- Zhao, J. & Ng, D. F. (2016). Understanding language experiences of international ESL students in US classrooms. In Information Resources Management Association (IRMA), *Student engagement and participation: Concepts, methodologies, tools and applications* (pp. 1352-1374). IGI Global. <http://dx.doi.org/10.4018/978-1-5225-2584-4.ch068>
- Zou, T.X.P. & Yu, J. (2019). Intercultural interactions in Chinese classrooms: A multiple-case study. *Studies in Higher Education*, 46(3), 649-662. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2019.1647415>
- Xiuwen, Z. & Razali, A. B. (2020). Challenges with intercultural communication faced by international Chinese students and the importance of developing intercultural communicative competence. *Journal of Critical Reviews*, 7(13), 644-650. <https://doi.org/10.31838/jcr.07.13.111>

Extended Abstract

The field of teaching Turkish as a second or foreign language is evolving, yet a significant gap has been identified in the existing literature, particularly regarding the perspectives and experiences of instructors concerning intercultural interaction skills. This gap is critical as instructors' perceptions and experiences play a fundamental role in shaping the educational process. The research to date has not sufficiently explored this aspect, emphasizing the need for in-depth analysis of instructors' and learners' viewpoints on this subject. Recognizing the importance of instructors' insights in intercultural education, this study is dedicated to comprehensively understanding their perceptions, opinions, and experiences in teaching Turkish as a second or foreign language, with a particular focus on intercultural interaction skills. To gather nuanced insights, this study engaged in detailed interviews with instructors. These interviews aimed to explore various dimensions of intercultural interaction skills, including how instructors perceive and define these skills, their importance in the curriculum, the incorporation of these skills across different courses and language levels, strategies for fostering these skills in learners, and the appropriate tools, methods, and techniques to be used both inside and outside the classroom setting. An additional objective was to identify the challenges instructors encounter while teaching these skills, to assess the competence levels of learners in intercultural

interaction, and to propose solutions to address any deficiencies identified. The research design chosen for this study was a case study, a qualitative research method that allows for an in-depth exploration of a specific phenomenon within its real-life context. The participants were thirty-seven instructors engaged in teaching Turkish as a second or foreign language across various institutions during the spring semester of the 2022-2023 academic year. The selection of participants was conducted using convenience sampling, a non-random sampling technique that facilitates easy access to participants for detailed information collection. This sampling method was chosen due to its practicality and efficiency in reaching a diverse range of instructors with varied experiences and backgrounds. The data collection process involved conducting semi-structured interviews online. These interviews are a cornerstone of qualitative research, allowing for flexible and in-depth exploration of participants' perspectives. The questions for these interviews were meticulously prepared after an extensive review of relevant literature to ensure they comprehensively covered all aspects of intercultural interaction skills in the context of language teaching. To enhance the credibility and relevance of the interview questions, the research team sought feedback from three field experts specializing in teaching Turkish as a second/foreign language and an educational sciences expert with experience in qualitative research. Based on their suggestions, the interview form was revised and enriched with demographic information such as gender, education level, graduated program, institution, teaching experience, and teaching medium. The final set of questions delved into various aspects of intercultural interaction skills, including their definition, significance, implementation in lessons, strategies for development inside and outside the classroom, the tools and materials used, obstacles in acquiring these skills, and the learners' competencies in this area. The data obtained from these interviews were then subjected to content analysis, a method that allows for the systematic examination of qualitative data. Through this analysis, the study found that instructors primarily associate intercultural interaction skills with concepts of mutual recognition, understanding, and communication. These skills were deemed integral to their teaching methodologies as they significantly enhance learning and facilitate communication. Instructors noted that their students exhibited partial competence in these skills and stressed the importance of developing instructor competencies alongside fostering empathy and tolerance. The results indicate a strong interconnectedness between the various dimensions of intercultural interaction skills. Instructors emphasized the need for avoiding an exclusive focus on the target culture in teaching, advocating for the inclusion of the learners' home cultures. They recommended a gradual and spiral inclusion of these skills at all levels, utilizing audio-visual and authentic materials to enhance understanding. Additionally, creating opportunities for learners to engage in cultural interactions outside the classroom, such as cultural trips and experience-oriented tasks, was seen as vital. The instructors also called for the cultivation of positive feelings and attitudes towards cultural diversity. The study, however, had its limitations. Conducted with a limited group of participants over a short period, and relying solely on interviews for data collection, it highlights the need for more comprehensive, longitudinal studies. Future research could benefit from involving a more diverse group of participants, employing multiple measurement methods, and potentially adopting quantitative research designs to enable a broader generalization of results. Such studies could also examine the extent to which the expressed views of instructors align with their actual teaching practices, offering a more holistic understanding of the role of intercultural interaction skills in language education.