



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜRLERARASI İLETİŞİM VE MİKRO SALDIRGANLIK

Mehmet ER

Doktora Tezi

Ankara, 2021

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜRLERARASI İLETİŞİM VE MİKRO SALDIRGANLIK

Mehmet ER

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe retimi Doktora Programı

Doktora Tezi

Ankara, 2021

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

12/ 10 /2021

(İmza)

¹"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

(1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez **danışmanının** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez **danışmanının** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulunun** gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

(3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, **tezin yapıldığı kurum** tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, **ilgili kurum ve kuruluşun önerisi** ile **enstitü** veya **fakültenin** uygun görüşü üzerine **üniversite yönetim kurulu** tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

*Tez **danışmanının** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** tarafından karar verilir.

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

İmza

TEŞEKKÜR

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Doktora Programından kıymetli bilgiler ve çok güzel anılarla mezun olurken gerek ders dönemi gerekse tezimin yazım sürecinde, bilgi birikimi ve önerileriyle her zaman bana yol gösteren danışman hocam Prof. Dr. Mustafa Durmuş'a; her konuda destek ve yardımlarını hissettiğim Prof. Dr. Nezir Temur'a; hem ders hem de tez döneminde teşvik ve tavsiyelerini esirgemeyen hocam Prof. Dr. Nermin Yazıcı'ya; yaptıkları katkılarla bu teze kıymet katan hocalarım Sayın Prof. Dr. Nurettin Demir ve Prof. Dr. Aliye Uslu Üstten'e; çalışmanın veri analizi kısımlarında yardımlarını sunan Sayın Doç. Dr. Hasan Tabak ve Doç. Dr. Demet Kardaş'a, doktora birlikte başlayıp bu süreçte yol arkadaşlığı yaptığımız arkadaşım Öğr. Gör. Dr. Tarık Demir'e, veri toplama aşamasında beni yalnız bırakmayan sevgili öğrencilerime ve mensubu olduğum Gazi TÖMER ailesine teşekkürlerimi sunarım.

Bugünlere gelmemde en büyük emeğin sahibi, başka bir âlemde olsa dahi dua ve desteğini her zaman arkamda hissettiğim annem Gülsen Altınok'a; sabır ve sevgiyle her zaman yanımda duran sevgili eşim Hale Er ve oğlum Emre Ozan Er'e, babam Mustafa Er'e teşekkürü bir borç bilirim.

Mehmet Er

Ankara

2021

ÖZET

ER, Mehmet. *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası İletişim ve Mikro Saldırganlık*, Doktora Tezi, Ankara, 2021

Disiplinler arası çalışmalar, farklı alanlara ait bilgilerin bütünleşmesi ve bilimsel zenginlik açısından oldukça önemlidir. Yabancılar Türkçe öğretimi sahasında da farklı disiplinlerin ortaklığı ile yürütülen çalışmalar alana yeni bakış açıları kazandıracaktır. Uluslararası öğrenci hareketliliği her geçen yıl artmaktadır ve bu hareketlilik önemli bir kültürel etkileşim alanı oluşturmaktadır. Bu etkileşimin en yoğun gerçekleştiği mekânlar da dil öğretim sınıflarıdır. Yabancılar Türkçe öğretimi sahasında kültürlerin karşılaşma alanları olan dil öğretim sınıflarındaki kültürlerarası iletişim ve etkileşim, üzerinde önemle durulması gereken hususlardan biri olarak karşımızda durmaktadır.

Dil, iletişim kurmanın yanında kültürel kodları taşır ve aktarır. Dil öğretiminin temel dil becerilerini geliştirmenin yanında kültürlerarasılığı sağlayan bir işlevi de vardır. Dil öğrencilerinin gerek bireysel gerekse ulusal kültürel kodları, doğal olarak çok kültürlü bir ortamı meydana getirmektedir. Bu çok kültürlülüğü oluşturan ırk, milliyet, cinsiyet, dil, din gibi pek çok toplumsal yapı; aynı zamanda bireylerin toplumsal yaşam içinde kimliklerinin oluşmasını sağlayan gruplar ve aidiyetlerdir. Bu kimlikler, farklılıkları da beraberinde getirmekte ve zaman zaman kültürel çatışmalara da zemin hazırlayabilmektedir. Günümüzde ırksal temelli ayrımcılıklar ile ilgili düşüş olduğu ve aynı zamanda konu hakkında artan farkındalıklar görülse de ayrımcı, cinsiyetçi ve ötekileştirici davranışların kaybolmadığı; sadece şekil değiştirdiği de gözlemlenmektedir. Mikro saldırganlık olarak adlandırılan bu ayrımcı ve ötekileştirici davranışlar sınıf içi iletişimi engelleyerek dil öğrenimi ve öğretiminin önündeki en büyük bariyerlerden biri olabilmektedir.

Bu çalışma, sınıf içi iletişim bağlamında öğrenci-öğretici veya öğrenci-öğrenci arasında görülmüş veya görülebilecek mikro saldırgan davranışlar ve bunların dil öğrenme sürecine etkilerini tartışmaktadır. Öncelikle “mikro saldırganlık” olgusunu tanımlayabilmek amacıyla alan yazın incelemesi yapılmış ve mikro saldırganlığın göstergesi olabilecek davranışlar belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma, karma yöntem araştırma tekniğine uygun olarak desenlenmiştir.

Çalışmanın sonucunda; oryantasyon programları ile öğrencilerin kültürel adaptasyon sürecinin hızlandırılması, dil öğretim merkezlerinde rehberlik servislerinin kurulması, öğretmenlerin eğitimi ve farkındalıklarının artırılması konusunda yeni düzenlemeler yapılması, aracılık kavramının uygulamaya geçirilmesinin yanında dil öğretim materyalleri ile öğretimde kullanılan sosyal medya uygulamalarının da mikro saldırgan unsurlar içermemesi gerektiği tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler

Yabancılar Türkçe öğretimi, mikro saldırganlık, kültürlerarasılık, sınıf içi iletişim, karma yöntem.



ABSTRACT

ER, Mehmet. *Intercultural Communication and Micro-Aggression in Teaching Turkish to Foreigners*, PhD Dissertation, Ankara, 2021.

Interdisciplinary studies are very important in terms of integrating knowledge from different fields and scientific richness. Studying the research problems carried out with the partnership of different disciplines in the field of teaching Turkish to foreigners will bring new perspectives to the field. International student mobility is increasing every year and this mobility constitutes an important cultural interaction area. The places where this interaction is the most intense are the language teaching classrooms. Cultural communication and interaction in language teaching classes, which are the meeting areas of cultures in the field of teaching Turkish to foreigners, stands before us as one of the issues that should be emphasized. Besides communicating, language carries and transmits cultural codes. In addition to developing basic language skills, language teaching also has functions that provide interculturality. Both individual and national cultural codes in language teaching classes naturally create a multicultural environment. Many social structures such as race, nationality, gender, language, religion that make up this multiculturalism are also the groups and belongings that enable individuals to form their identities in social life. These identities bring differences with them and can sometimes pave the way for cultural conflicts. Today, although there is a decrease in racial-based discrimination and yet an increasing awareness about the issue, it is observed that discriminatory, sexist and marginalizing behaviors do not disappear, they only change shape. These discriminatory and marginalizing behaviors called micro-aggression can be one of the biggest barriers to language learning and teaching by preventing in-class communication.

This study discusses the micro-aggressive behaviors seen or to be seen between the learner-teacher or the learner-learner in the context of classroom communication and their effects on the language learning process. First of all, in order to define the phenomenon of "microaggression", a literature review was conducted and behaviors that could be indicators of microaggression were tried to be determined. The study was designed in accordance with the mixed method research technique.

As a result of the study; It has been determined that the orientation programs should accelerate the cultural adaptation process of the learners, the establishment of guidance services in language teaching centers, new regulations on the training and awareness of the instructors, the implementation of the concept of intermediation, as well as the language teaching materials and social media applications used in teaching should not contain micro-aggressive elements.

Key words: Teaching Turkish to foreigners, micro-aggression, interculturality , classroom communication, mixed method.



İÇİNDEKİLER

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	iii
ETİK BEYAN	iv
TEŞEKKÜR.....	vi
ÖZET.....	vii
ABSTRACT.....	ix
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xvi
TABLOLAR DİZİNİ	xvii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xxi
GİRİŞ	1
1. BÖLÜM ARAŞTIRMANIN KAPSAMI	4
1.1. PROBLEM DURUMU	4
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	10
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	12
1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	12
1.5. TANIMLAR	14
2. BÖLÜM KURAMSAL ÇERÇEVE.....	15
2.1. YABANCI DİL VE İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ	15
2.2. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR	16
2.3. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜR.....	17
2.3.1 Kültürlerarasılık	22
2.3.2. Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Duyarlılık	25
2.3.4. Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Aracılık Kavramı.....	31

2.4.	MİKRO SALDIRGANLIK	35
2.4.1.	Kuramsal Bağlamda Mikro Saldırganlık	35
2.4.2.	Mikro Saldırganlık Davranışları	38
2.4.3.	Mikro Saldırganlığa Maruz Kalanlarda Belirtiler	40
2.4.4.	Sınıf İçi İletişim ve Mikro Saldırganlık	41
2.4.5	Dil Öğretim Materyalleri ve Mikro Saldırganlık	43
3.	BÖLÜM YÖNTEM	46
3.1	ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	46
3.2	ARAŞTIRMANIN DESENİ	46
3.2.1.	Araştırmanın Nicel Boyutu	49
3.2.2.	Araştırmanın Nitel Boyutu	49
3.2.3.	Araştırmanın Nicel ve Nitel Boyutunun Birleştirilmesi	50
3.3.	ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ	50
3.3.1.	Araştırmanın Nicel Boyutunda Yer Alan Çalışma Grubu	50
3.3.2.	Araştırmanın Nitel Boyutunda Yer Alan Katılımcılar	52
3.4	ARAŞTIRMANIN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	53
3.5	ARAŞTIRMANIN VERİ ANALİZ SÜRECİ	55
4.	BÖLÜM BULGULAR ve YORUMLAR	60
4.1.	BULGULAR	60
4.1.1.	Katılımcıların Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Mikro Saldırganlıkla İlgili Algıları Anketine Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular	60
4.1.1.1.	“Hiç kimse, farklı özelliklerinden dolayı küçük düşürücü davranışları hak etmez.” Maddesine Yönelik Bulgular	60
4.1.1.2.	“Toplum içinde ‘öteki kültür’e dâhil edilmek aşağılayıcı bir durumdur.” Maddesine Yönelik Bulgular	61

4.1.1.1.3.“Herkes kadar saygı duyulmayı hak ettiğimi düşünürüm.” Maddesine Yönelik Bulgular	61
4.1.1.1.4.“İrkçı yaklaşımlardan rahatsızlık duyarım.” Maddesine Yönelik Bulgular	62
4.1.1.5.“Birinin hakkında cinsiyeti üzerinden değerlendirmeler yapılmasını yanlış bulurum.” Maddesine Yönelik Bulgular	63
4.1.1.6.“Herhangi bir genellemeye (Doğulu, Avrupalı, Batılı, kadın, erkek vb.) dâhil edilerek yorum yapılmasından hoşlanmam.” Maddesine Yönelik Bulgular	63
4.1.1.7.“İçinde bulunduğum sosyal grubun farklılıklara (renk, dil, inanış vb.) saygı duymasını isterim.” Maddesine Yönelik Bulgular	64
4.1.1.8.“İletişim esnasında küçümseyen bakışlardan rahatsız olurum.” Maddesine Yönelik Bulgular	65
4.1.1.9. “Derslerde ve sosyal hayatta ana dili Türkçe olanlar kadar başarılı olamayacağımın düşünülmesi motivasyonumu olumsuz etkiler.” Maddesine Yönelik Bulgular	66
4.1.1.10. “Bazı kişilerin benimle aynı ortamda bulunmak istememesine üzülürüm.” Maddesine Yönelik Bulgular	66
4.1.1.11. “Ülkeme ya da bana ait dezavantajlı durumlar (savaş, sosyoekonomik düzey, siyasi yapı vb.) insanların tavırlarını etkilediğinde üzülürüm.” Maddesine Yönelik Bulgular	67
4.1.1.12. “Ülkemde yaşanan olumsuzluklardan (savaş, terör, diplomatik ilişkiler vb.) dolayı, sorun çıkarabilecek biriymişim gibi davranılmasını yanlış bulurum.” Maddesine Yönelik Bulgular	68
4.1.1.13.“İsmim dışında takma bir isim veya bir lakap ile bana hitap edilmesinden rahatsız olurum.” Maddesine Yönelik Bulgular.....	68
4.1.1.14. “Yazılı ya da sözlü materyallerin ülkeme ve kültürüme önyargı oluşturacak şekilde düzenlenmesinden rahatsız olurum.” Maddesine Yönelik Bulgular.....	69

4.1.1.15. “Ülkemle ve kültürümle ilgili ayrıntılı sorular sorulmasından rahatsız olurum.” Maddesine Yönelik Bulgular	70
4.1.1.16. “Kendi ülkemın vatandaşlarına kıyasla Türkçemin daha iyi olduğuna dair cümlelerin bir çeşit aşağılama içerdiğini düşünürüm.” Maddesine Yönelik Bulgular.....	70
4.1.1.17. “Bazı tarihî olayların sebebi benmişim gibi davranılmasını kırıcı bulurum.” Maddesine Yönelik Bulgular	71
4.1.1.18. “Bazı kişi ya da grupların kendilerini daha üstün bulmalarından olumsuz etkilenirim.” Maddesine Yönelik Bulgular	71
4.1.1.19. “Grup çalışmalarında, beni gruba alanların isteksiz olduklarını hissettiğimde üzülürüm.” Maddesine Yönelik Bulgular	72
4.1.1.20. “Doğrudan bana yönelik olmasa bile başka milletten birine yapılan aşağılayıcı davranışlara tepki gösteririm.” Maddesine Yönelik Bulgular	73
4.1.1.21. “Uluslararası öğrenci” yerine ‘yabancı öğrenci’ ifadesinin kullanılmasını dışlayıcı bulurum.” Maddesine Yönelik Bulgular	73
4.1.1.22. “Duygularımın ve düşüncelerimin önemsenmemesine üzülürüm.” Maddesine Yönelik Bulgular	74
4.1.1.23. “Kültürümün bir parçası olan inancımın önemsiz görülmesinden rahatsız olurum. Maddesine Yönelik Bulgular	75
4.1.1.24. “Çevremdekilerin kendi inanç ve değerlerini bana benimsetmeye çalışmasından hoşlanmam.” Maddesine Yönelik Bulgular	76
4.1.1.25. “İletişim kurduğum kişilerden saygı beklerim.” Maddesine Yönelik Bulgular.....	76
4.1.1.26. “Herhangi bir konuda yapacağım katkının yok sayılmasından rahatsızlık duyarım.” Maddesine Yönelik Bulgular	77
4.1.1.27. “Sınıf içinde, Türkçe öğretmenlerin zorlayıcı tutumlarından rahatsız olurum.” Maddesine Yönelik Bulgular	78
4.1.1.28. “İyi niyetle bile olsa, ırkımın ve kimliğimin sorgulanması beni olumsuz etkiler.” Maddesine Yönelik Bulgular	78

4.1.2. Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Mikro Saldırganlıkla İlgili Algıları Anketine Verilen Cevapların Demografik Özelliklere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular.....	81
4.1.2.1 Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Mikro Saldırganlıkla İlgili Algıları Anketine Verilen Cevapların Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular.....	82
4.1.2.2. Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Mikro Saldırganlıkla İlgili Algıları Anketine Verilen Cevapların Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular.....	84
4.1.2.3. Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Mikro Saldırganlıkla İlgili Algıları Anketine Verilen Cevapların Katılımcıların Uyruklarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular.....	86
4.1.2.4. Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Mikro Saldırganlıkla İlgili Algıları Anketine Verilen Cevapların Katılımcıların Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular.....	89
4.1.2.5. Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Mikro Saldırganlıkla İlgili Algıları Anketine Verilen Cevapların Katılımcıların Türkiye’de Öğrenim Gördükleri Süreye Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular	89
4.1.2. “Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yapan Akademisyen Görüşme Formu”nu Yanıtlayan Katılımcılardan Elde Edilen Nitel Bulgular.....	96
4.1.2.3. Katılımcıların “Sınıf İçi İletişim” Olgusuyla İlişkilendirdikleri Kavramlara İlişkin Bulgular.....	96
4.1.2.4. Katılımcıların Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Öğretici–Öğrenici ve Öğrenici–Öğrenici İletişiminin Öğrenme Başarısı Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular.....	98
4.1.2.5. Katılımcıların Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Sınıf İçinde İletişimi Geliştirmeye Yarayan ve/veya Sınıf İçi İletişimin Önünde Engel Olan Görüşlerine İlişkin Bulgular	101

4.1.2.6. Katılımcıların Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültürel Çatışma Yaşayan Öğrencilere Yaklaşımına İlişkin Bulguları	103
4.1.2.7. Katılımcıların Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültürel Çatışmalara Duyarlılık ve Kültürlerarası İletişim Bağlamında Sınıf İçi İletişim Strateji ve Tercihlerine İlişkin Bulguları	106
4.1.2.8. Katılımcıların Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğrencilerin Milliyetlerinin, Etnik Kökenlerinin, İnançlarının; Cinsiyetleri ile ilgili Farklılıkları ve Hassasiyetlerinin Önemi Ayrıca Uluslararası Politik Çatışmaların Sınıf İçi İletişim Ortamına Etkisine İlişkin Bulguları	108
4.1.2.9. Katılımcıların Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğreticilerin ve/veya Öğrencilerin Birbirlerine Ötekileştirici, Irkçı, Cinsiyetçi gibi Ayrımcı Davranışlarına İlişkin Bulguları	110
SONUÇ VE ÖNERİLER	113
SONUÇLAR	113
Araştırmanın Nicel Boyutuna Dair Sonuçlar	114
Araştırmanın Nitel Boyutuna Dair Sonuçlar	127
ÖNERİLER	131
Kurumsal Uygulamalara Yönelik Öneriler	131
Öğreticilere Yönelik Öneriler	134
Materyal Geliştirme ve Sınıf İçi Uygulamalara Yönelik Öneriler	135
KAYNAKÇA	138
EKLER	152
EK 1. YABANCI VE İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENENLERİN MİKRO SALDIRGANLIK ANKETİ	152
EK 2. YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ YAPAN AKADEMİSYEN GÖRÜŞME FORMU	155
(i). GÖRÜŞME KABUL FORMU	155

(ii). GÖRÜŞME SORU FORMU	156
EK 3. ETİK KOMİSYON İZNİ	158
EK 4. ORJİNALLİK RAPORU	159
EK.5. TURNİTİN BENZERLİK RAPORU	160



KISALTMALAR DİZİNİ

ACTFL	: American Council on the Teaching of Foreign Languages
AOÖÇ	: Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi
ADP	: Avrupa Dil Portfolyosu
BM	: Birleşmiş Milletler
CEFR	: The Common European Framework
DİLMER	: Dil Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezi
KAGEM	: Türkiye Diyanet Vakfına bağlı “Kadın Aile ve Gençlik Merkezi”
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
TDK	: Türk Dil Kurumu
TDV	: Türkiye Diyanet Vakfı
TÖMER	: Türkçe Öğrenim/Öğretim Araştırma ve Uygulama Merkezi
TİKA	: Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı
TMV	: Türkiye Maarif Vakfı
YEE	: Yunus Emre Enstitüsü
YTB	: Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Diller İçin Ortak Öneriler Çerçeve Metni Aracılık Tablosu	34
Tablo 2. Araştırmanın Nicel Grubunda Yer Alan Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler	51
Tablo 3. Araştırmanın Nitel Boyutunda Yer Alan Çalışma Grubuna İlişkin Detaylı Bilgiler	52
Tablo 4. Ankette Yer Alan Maddelere İlişkin Betimsel Veriler ve Normallik Değerleri	56
Tablo 5. “Hiç kimse, farklı özelliklerinden dolayı küçük düşürücü davranışları hak etmez” Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama	60
Tablo 6. “Toplum içinde ‘öteki kültür’e dâhil edilmek aşağılayıcı bir durumdur.” Maddesine Yönelik Frekans Dağılımı ve Ortalama.....	61
Tablo 7. “Herkes kadar saygı duyulmayı hak ettiğimi düşünürüm.” Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama.....	62
Tablo 8. “İrkçi yaklaşımlardan rahatsızlık duyarım.” Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama.....	62
Tablo 9. “Birinin hakkında cinsiyeti üzerinden değerlendirmeler yapılmasını yanlış bulurum.” Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama.....	63
Tablo 10. “Herhangi bir genellemeye (Doğulu, Avrupalı, Batılı, kadın, erkek vb.) dâhil edilerek yorum yapılmasından hoşlanmam.” Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama.....	64
Tablo 11. “İçinde bulunduğum sosyal grubun farklılıklara (renk, dil, inanış vb.) saygı duymasını isterim.” Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama.....	64
Tablo 12. “İletişim esnasında küçümseyen bakışlardan rahatsız olurum.” Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama.....	65
Tablo 13. “Derslerde ve sosyal hayatta ana dili Türkçe olanlar kadar başarılı olamayacağımın düşünülmesi motivasyonumu olumsuz etkiler.” Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama.....	66

Tablo 14. “Bazı kişilerin benimle aynı ortamda bulunmak istememesine üzülürüm.” Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama	66
Tablo 15. “Ülkeme ya da bana ait dezavantajlı durumlar (savaş, sosyoekonomik düzey, siyasi yapı vb.) insanların tavırlarını etkilediğinde üzülürüm.” Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama	67
Tablo 16. “Ülkemde yaşanan olumsuzluklardan (savaş, terör, diplomatik ilişkiler vb.) dolayı, sorun çıkarabilecek biriymişim gibi davranılmasını yanlış bulurum.” Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama	68
Tablo 17. “İsmim dışında takma bir isim veya bir lakap ile bana hitap edilmesinden rahatsız olurum.” Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama.....	68
Tablo 18. “Yazılı ya da sözlü materyallerin ülkeme ve kültürüme önyargı oluşturacak şekilde düzenlenmesinden rahatsız olurum.” Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama.....	69
Tablo 19. “Ülkemle ve kültürümle ilgili ayrıntılı sorular sorulmasından rahatsız olurum.” Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama	70
Tablo 20. “Kendi ülkemın vatandaşlarına kıyasla Türkçemin daha iyi olduğuna dair cümlelerin bir çeşit aşağılama içerdiğini düşünürüm.” Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama	70
Tablo 21. “Bazı tarihî olayların sebebi benmişim gibi davranılmasını kırıcı bulurum.” Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama	71
Tablo 22. “Bazı kişi ya da grupların kendilerini daha üstün bulmalarından olumsuz etkilenirim.” Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama	72
Tablo 23. “Grup çalışmalarında, beni gruba alanların isteksiz olduklarını hissettiğimde üzülürüm.” Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama	72
Tablo 24. “Doğrudan bana yönelik olmasa bile başka milletten birine yapılan aşağılayıcı davranışlara tepki gösteririm.” Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama	73
Tablo 25. “Uluslararası öğrenci” yerine “yabancı öğrenci” ifadesinin kullanılmasını dışlayıcı bulurum.” Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama	74

Tablo 26. “Duygularımın ve düşüncelerimin önemsenmemesine üzülürüm.” Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama	74
Tablo 27. “Kültürümün bir parçası olan inancımın önemsiz görülmesinden rahatsız olurum.” Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama	75
Tablo 28. “Çevremdekilerin kendi inanç ve değerlerini bana benimsetmeye çalışmasından hoşlanmam”. Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama	76
Tablo 29. “İletişim kurduğum kişilerden saygı beklerim.” Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama	76
Tablo 30. “Herhangi bir konuda yapacağım katkının yok sayılmasından rahatsızlık duyarım.” Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama	77
Tablo 31. “Sınıf içinde, Türkçe öğretmenlerin zorlayıcı tutumlarından rahatsız olurum.” Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama	78
Tablo 32. “İyi niyetle bile olsa, ırkımın ve kimliğimin sorgulanması beni olumsuz etkiler.” Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama	78
Tablo 33. Katılımcıların Mikro Saldırganlık Algıları Anketine Vermiş Olduğu Cevapların Cinsiyete Göre İncelenmesi.....	82
Tablo 34. Katılımcıların Mikro Saldırganlık Algıları Anketine Vermiş Olduğu Cevapların Yaşa Göre İncelenmesi.....	84
Tablo 35. Katılımcıların Mikro Saldırganlık Algıları Anketine Vermiş Olduğu Cevapların Uyruklarına Göre İncelenmesi.....	87
Tablo 36. Katılımcıların Mikro Saldırganlık Algıları Anketine Vermiş Olduğu Cevapların Türkiye’de Öğrenim Gördükleri Süreye Göre İncelenmesi	90
Tablo 37. Sınıf İçi İletişim Olgusuyla İlişkili Kavramlara Yönelik Bulgular	96
Tablo 38. Öğretici-Öğrenici ve Öğrenici-Öğrenici İletişiminin Öğrenme Başarısı Üzerindeki Etkilerine Yönelik Bulgular	99
Tablo 39. Türkçe Öğretiminde Sınıf İçinde İletişimi Geliştirmeye Yarayan ve/veya Sınıf İçi İletişimin Önünde Engellere Yönelik Bulgular	101

Tablo 40. Türkçe Öğretiminde Kültürel Çatışma Yaşadığı Öğrencilere Gösterdikleri Yaklaşımlarına Yönelik Bulgular	104
Tablo 41. Türkçe Öğretiminde Kültürel Çatışmalara Duyarlılık ve Kültürlerarası İletişim Bağlamında Sınıf İçi İletişim Strateji ve Tercihlerine Yönelik Bulgular	106
Tablo 42. Türkçe Öğretiminde Milliyetlerinin, Etnik Kökenlerinin, İnançlarının ve Cinsiyetleri ile ilgili Farklılıkları ve Hassasiyetlerinin Önem Durumlarına Yönelik Bulgular.....	108
Tablo 43. Türkçe Öğretiminde Uluslararası Politik Çatışmaların Sınıf İçi İletişim Ortamına Etkisine Yönelik Bulgular.....	109
Tablo 44. Türkçe Öğretiminde Öğreticilerin Öğrencilerin Birbirlerine Ötekileştirici Irkçı, Cinsiyetçi, gibi Ayrımcı Davranışlarına Yönelik Bulgular	110

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Kültürel Unsurların Aşamalılığı	21
Şekil 2. Eş Zamanlı Çeşitleme Desenine Dayalı Olarak Kurgulanan Araştırma (Creswell, (2009)'un önerilerinden alınmıştır.)	48
Şekil 3. Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Mikro Saldırganlıkla İlgili Algıları Anketi Geliştirme Süreci	54
Şekil 4. Anketin Her Bir Maddesine ve Bütününe İlişkin Aritmetik Ortalamalar.....	80



GİRİŞ

Gelişen teknoloji ile birlikte politik, sosyolojik ve ekonomik alanlarda ülkeler ve milletler arasındaki ilişkilerin sıklaşması; farklı kültürler arasındaki etkileşimin artması küreselleşmeyi beraberinde getirmiştir. Ekonomik ve sosyal bakımdan hızla artan bu etkileşimin en çok etkilediği alanlardan biri de dil öğretimidir. Temelinde sosyoekonomik hususların olduğu bir kavram olan küreselleşme, Yazıcı ve Kaygısız'ın da (2020, s.167) belirttiği üzere “dil politikaları ve eğitimi gibi farklı alanları derinden etkileyen bir kavram” olarak karşımızda durmaktadır. Farklı çalışma alanlarında olduğu gibi eğitim de uluslararası bir işlev kazanmış ve birçok ülke bu konuda yatırım yapmaya veya var olan yatırımlarını artırmaya başlamıştır. Doğal olarak bu konunun temel öznesi de uluslararası öğrencilerdir. Uluslararası öğrenciler, misafir oldukları ülkelerde ekonomik ve sosyokültürel alanlara önemli katkılar sağlamakta olup bu alanlarla ciddi bir etkileşime girmektedirler.

Ülkeler, uluslararası öğrenci hareketliliğini teşvik etmekte ve bu hareketlilikten olabildiğince yararlanmak istemektedir. Çünkü bu hareketlilik ciddi bir kültürel etkileşim alanı oluşturmaktadır. Birçok ülke bu etkileşimde kendi dilini, kültürünü ve değerlerini doğru bir şekilde tanıtmayı ve lehine durumlar oluşturmayı amaçlamaktadır. Tam bu noktada yumuşak güç kavramı söz konusu edilebilir. Türkiye'nin yumuşak gücünü oluşturan ve temsil eden kurumların başında ise Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA), Yunus Emre Enstitüsü (YEE), Türkiye Maarif Vakfı (TMV) ve Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) gibi kurumlar gelmektedir. YTB başta olmak üzere birçok farklı kurum ve kuruluş, yabancı öğrencilerin, bir diğer deyişle dil “öğrenci”lerinin Türkiye’de eğitim görmelerine destek olmaktadır. Ekseriyetle komşu ülkeler ile Türkiye’nin tarihî ve kültürel ilişkilerinin olduğu ülkelere gelen öğrenciler, önce Türkçe öğrenip sonra Türkiye’deki öğrenim hayatlarını tamamlamaktadır. Hem eğitim öğretim sürecinde hem de sonrasında Türkiye ile diğer ülkeler arasındaki karşılıklı ilişkileri geliştirerek bilimsel ve kültürel zenginliğe katkıda bulunmaktadırlar. Bu amaçla her yıl binlerce öğrenciye burs verilmekte, ayrıca çok daha fazlası sayıda öğrenci kendi imkânları ile Türkçe öğrenmek için Türkiye’ye gelmektedir. Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının rakamlarına göre 2019-2020 eğitim-öğretim yılı itibarıyla Türkiye’de 185 bin uluslararası öğrenci eğitim görmektedir ve bu sayıyla Türkiye dünyada en çok uluslararası öğrenciye sahip 10 ülkeden

biri konumuna gelmiştir (YTB, 2021). Bu sayı her geçen yıl artmaktadır. Tüm dünyadaki uluslararası öğrenci sayısı ise yine 2020 rakamları ile 7,5 milyon civarındadır ve hedefler bunun da ötesini işaret etmektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde yabancılara Türkçe öğretimine yönelik akademik çalışmaların önemi daha net bir şekilde anlaşılmaktadır.

Genelde dil öğretimi özelde Türkçenin yabancı ve/veya ikinci dil olarak öğretiminde sıkça tartışılan konulardan biri kültür ve kültürlerarasılıktır. Dil öğretim sınıflarının farklı kültürlerin karşılaşma alanları olduğu göz önüne alındığında ise iletişim sorunlarına ve kültürel çatışmalara açık olduğu da kolayca tespit edilebilir. Bu iletişim sorunları ve çatışmalar; dışlama, ötekileştirme, yok sayma vb. tavır ve davranışlara dönüşebilir hatta dil öğrenimini engeller bir duruma gelebilir. Bu çalışmada, etkili ve verimli bir dil öğretim ortamının önündeki en büyük engellerden biri olan; mikro saldırganlık olarak nitelenen ve tespiti oldukça zor olan bu davranışlar karma araştırma yöntemine uygun bir şekilde ele alınmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda yer alan çalışma grubu, Türkiye’de ve yurt dışında yer alan 14 farklı yükseköğretim kurumunun Türkçe Öğretim Merkezlerinde (TÖMER) öğrenim gören veya dil öğrenimini tamamlamış ve üniversitelerin çeşitli bölümlerinde öğrenimine devam eden 276 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Nitel boyutunda yer alan katılımcılar, Türkiye’de yer alan 7 farklı üniversitedeki Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER) bünyesinde görev yapan veya yapmış; uluslararası öğrencilere Türkçenin öğretimi hizmeti konusunda tecrübeli 19 öğretim elemanından oluşmaktadır. Nicel bölümdeki anket maddelerine verilen cevapların cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklemeler için t testi, yaş, uyruk, öğrenim durumu ve Türkiye’de eğitim alınan yıl sayısına göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Tek yönlü varyans analizi ile ortaya konulan farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma Post-Hoc testleri olarak ise LSD ve Tamhane’s T2 kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda, 19 öğretim elemanı ile yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla görüşme gerçekleştirilerek araştırmanın nitel boyutuna ilişkin veri toplama süreci tamamlanmıştır. Analiz edilen verilerin kime ait olduğunu belirlemek amacıyla görüşme yapılan öğretim elemanı/üyesi kimliği verilmeden K1, K2,... K19 şeklinde takma kodlarla anılmıştır. Veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra verilerin analizi sürecine başlanmış ve veriler Straus ve Corbin’in (1990) nitel veri analizi yaklaşımına uygun içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir (Özdemir, 2018).

Nicel veriler değerlendirilirken katılımcılara yöneltilen sorulardan hiçbirine katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum cevapları verilmediği gözlemlenmiştir. Bu sonuç bize katılımcıların, mikro saldırganlık içeren davranışlarla ilgili duyarlılıklarının üst düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan analizlerde, katılımcılar tarafından verilen cevapların yaş, cinsiyet, uyruk, öğrenim durumu gibi özelliklerine bağlı olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiş ve yorumlanmıştır. Bunun yanında nitel bulgular değerlendirilirken verilen cevaplardan hareketle ayrı tema kodları oluşturulmuş ve her tema da kendi içinde farklı kodlarla tasnif edilmiştir. Katılımcıların; beden dilinin doğru kullanımını, grup çalışmalarını, hoşgörü kültürünü, kimseyi ötekileştirmeden yapılan kucaklayıcı bir tavrı öğrenici-öğretici iletişiminin olmazsa olmazı olarak gördükleri tespit edilmiştir.



1. BÖLÜM ARAŞTIRMANIN KAPSAMI

Bu bölümde araştırmanın problemi tartışılmış, amaçları oluşturulup önemi belirtilmiş, sınırlılıkları ortaya konarak önemli kavramları açıklanmıştır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Dil öğretiminin temel becerileri geliştirmenin yanı sıra önemli işlevlerinden biri de kültürlerarası iletişim ve etkileşime katkı sağlamasıdır. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metninde (AOÖÇ 2013, s.7) dilin iletişimsel işlevlerine vurgu yapılırken dil öğrencisi bir sosyal aktör olarak tanımlanmıştır ve farklı çalışmalar kültürel etkileşimin dil öğretimindeki önemine değinir. Dil öğrencisinin öğrenme süreci ile birlikte kültürlerarası duyarlılığı da gelişmektedir.

Kültür, farklı anlamları ve tanımları olan bir terimdir. Güvenç (1979, s.95) kültürün birbirinden farklı anlamları ve tanımları olmasını çok anlamlı olmasında aramak gerektiğini belirtir. Güvenç'e göre kültür "bir toplumun ya da bütün toplumların birikimli uygarlığı veya belli bir toplumun kendisidir. Ayrıca bir dizi sosyal süreçlerin bileşkesi veya bir insan-toplum teorisidir" (Güvenç, 1979, s.96). Büyük Türkçe sözlükteki tanıma göre kültür: "Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmeye kullanılan insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin" (TDK, 2019). İnsana ilişkin bir kavram olarak kültür, insanlık tarihi içerisinde yaratılan bir anlam ve önem sistemidir. Bir yaşam tarzının, tecrübenin, insanın doğayla ilişkisi ve üretimlerinin ürünüdür. Bir grup insanın bireysel ve toplu yaşamlarını anlamada, düzenlemede ve yapılandırmada kullandıkları bir inançlar ve âdetler sistemidir. En temel özellikleri ise yaşayarak öğrenilmesi; inanç, değer ve normları kapsamı; davranışları etkilemesi, yönlendirmesi ve bunların sonucu olarak paylaşılan ortak davranışlar kümesi olmasıdır. Ayrıca kültürün en önemli unsurlarından biri dildir ve bir göstergeler sistemi olan dil kültürel unsurlarla örülüdür.

Küreselleşmenin her alanda hızla ilerlediği günümüzde farklı kültürler daha çok bir araya gelmektedir. Sinema, müzik, diziler, internetin yoğun kullanımı, sosyal medya gibi unsurlarla birlikte kültürlerarası etkileşim hızla artmaktadır. Yeni bir dil öğrenmek aynı zamanda yeni bir

kültürle tanışmak, o kültürü tanımak ve öğrenmektir. Bunun yanında yabancı bir dili öğrenmek; o dili tüm yönleri ile öğrenmek demektir. Dil bilgisel yapılar, yazma kuralları, temel dil becerilerine ait sistemlerin tamamı kültürel unsurlarla birlikte bir bütünü oluşturur. Dil öğrencisi “kendi kültürü ile yeni tanıştığı kültür arasında karşılaştırmalar yaparak hoşgörülü bir bakış açısı kazanır. Dil ve kültür arasındaki bu yakın ilişki, bir dile o dilin kültürünü öğrenmeden egemen olunamayacağı gerçeğini ortaya koymaktadır” (Okur, Keskin 2013, s. 1623).

Yabancı dil öğretiminde kültürlerarası iletişim kuramına göre öğrenciden: “Yeni kültüre karşı önyargılardan uzak bir tutum sergilemesi, kendi ülkesindeki ve diğer ülkelerdeki uygulamalar hakkında bilgi sahibi olması, kültürler arasında ilişki kurarak benzerlik ve farklılıkları yorumlaması, farklılıkların farkında olma, farklılıklara saygı gösterme ve empati kurma becerisi” (Byram, 1997 s.30-34) gibi beceriler beklenmektedir. Kültürlerarası iletişim ve etkileşim becerisine sahip bireyler çevresine daha kolay uyum sağlar ve Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metninde de dil öğreniminin bu bilinci geliştirdiğine vurgu yapılır.

Dil öğrenen birey birbirinden iki değişik ve birbirinden bağımsız bir eylem ve bildirişim biçimi kazanmaz, çok dilli olur ve kültürlerarası bilinç geliştirir. Bireyin bir dilde kazandığı dil bilgisel ve kültürel yeterlik, öğrendiği diğer dilleri de şekillendirir ve kültürlerarası bilinç, beceri ve yöntemsel bilgiler kazanmasını, daha çok dil öğrenmesini ve yeni kültürel deneyimlere açık olmasını sağlar (AOÖÇ, 2013, s.48).

Chen ve Starosta, kültürlerarası iletişim becerisini (1997, s.5) kişilerin kültürel farklılıklar ile baş etmek veya bu farklılıklara uygun iletişim becerileri geliştirmek için lazım olan bir tür yetenek ve yeterlik olarak tanımlamaktadır. Kültürlerarası duyarlılığı ise kişinin kültürlerarası iletişimde farklılıkları anlama ve iletişimi geliştirme becerisi olarak tanımlamıştır.

Kültür konusu ile ilgili çalışmalarda genellikle “kültür aktarımı” kavramı üzerinde durulmuştur. Ancak dil öğretimi sırasında bir aktarımdan ziyade “kültürlerarası iletişim ve etkileşim” söz konusudur. Çünkü “aktarım” tek taraflı olmakla birlikte öğrenciyi edilgenleştirmeye, dayatmaya ve ötekileştirmeye müsaittir. Ayrıca kültürün aktarılan bir bilgi alanı olmasından ziyade dört temel beceriyle birlikte edinilen bir beceri alanı olması gerektiği çerçeve metinde de ifade edilmektedir. Tek yanlı bir aktarım, etkileşimi azaltacağı gibi dil edinimini sekteye uğratabilir. Zaten dil öğretiminin amacı da öğrenciye yeni bir kültür inşa etmek değildir. Zaman zaman materyaller veya çeşitli aktiviteler vasıtası ile bir kültür öğretimi (folklor ürünleri, edebiyat, görgü kuralları vs.) söz konusu olsa bile bu durum dil öğrencisini

edilgenleştiren değil; onu karşılıklı iletişim ve etkileşim sürecine dâhil eden, farklı kültürleri eşit olarak gören bir sistem içinde olmalıdır.

Dil öğretimi üzerine yapılan akademik çalışmalarda; dil öğrenimini/öğretimini sekteye uğratabilecek ötekileştirme, dışlanma, ayrımcılık, kültür şoku, öğrenci ve öğretici sorunları gibi konulara yönelik yayınların azlığı göze çarpmaktadır. Doğaldır ki eğitim öğretim hayatının önündeki en önemli engellerden biri bazen öğreticiden, bazen öğrenciden bazen de bir gruptan gelen ötekileştirici, ayrımcı tavır ve davranışlardır. Bilhassa ikinci dil öğretiminde kültürlerin temas alanı olan sınıflarda çok kültürlülük esastır. Birçok farklı ülkeden ve kültürden öğrenci, bu sınıflarda bir araya gelmektedirler. Çok kültürlülük “Yalnızca ırksal, etnik ve inanca dayalı çeşitlilikten ziyade ırk, etnik köken, dil, cinsel eğilim, cinsiyet, yaş, engellilik, sınıfsal statü, eğitim, dinî/manevi eğilim ve diğer kültürel boyutların geniş kapsamını kabul eder” (Durmuş, 2019, s.52). Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni çok dillilik ve çok kültürlülüğü dil öğretiminin merkezine koymaktadır. Bundan dolayı çok kültürlü ortamlarda çalışanların bu konulardaki hassasiyetlere karşı da duyarlı olmaları beklenir.

Çok kültürlü sınıf ortamının getirdiği en önemli sorunlardan biri de mikro saldırganlıktır. Birçok farklı etnisiteye, sosyal zümreye, cinsiyete ve meslek koluna ait, kısaca hemen her sosyal tabakadan kişinin maruz kaldığı ama hakkında net bilgilere sahip olmadığı mikro saldırganlık, bu konuda alan yazındaki ilk çalışmalardan birine sahip Ünal’ın (2018) belirttiği gibi günümüzde eski tip ırkçılığın yerini almıştır.

Yazar, akademisyen, araştırmacı, hukukçu vb. birçok meslek grubu; baskın, açık/aleni ırkçılık veya cahil ırkçılık olarak da bilinen eski moda ırksal temelli ayrımcılığın veya açık/aleni ırkçı eğilimlerin büyük bir düşüş içinde olduğunu ve toplumsal bir hedef olarak eşitlikçi anlayışın desteklenmesinin yaygın bir şekilde paylaşıldığını kabul etmektedir (Ünal 2018, s.3289).

Ancak tarihsel süreçte ırkçı tavırlar yok olmamakta sadece şekil değiştirmektedir. Modern dünyadaki kabuller ve alışkanlıklarla birlikte yeni bir kabuğa bürünen ayrımcı davranışların günümüzde azalmak bir yana şiddetini artırarak devam ettiğini söylemek oldukça mümkündür. Lewis ve diğerlerine göre “1950 ve 1960’lardaki sivil hareketler ve ilerlemeler sonucu, ırkçı davranışlar eski moda aleni hareketlerden ziyade daha örtük, üstü kapalı eylemlere dönüştü” (Lewis vd. 2013, s.52). Mikro saldırganlıklar, cinsiyet, ırk, din, kültür, köken vs. konularda kişi ve/veya grupların zaman zaman farkında olmadan yaptığı; incitici, ayrımcı, ötekileştirici; tavır, tutum ve davranışlarıdır. Durmuş, şöyle bir tanımlamada bulunmaktadır:

Özellikle ırkçılığa dair yayınlarda kullanılıp yaygınlaşan bir terim olarak mikro saldırganlık; Amerika’da daha çok Asya, Uzakdoğu, Latin ve Afrika kökenlilere yönelik ırkçı yaklaşımlara eleştirel bakış sunan çalışmalarda, açıktan yapılan ırkçı saldırılar yanında, kasıtlı veya kasıtsız görünen tutum ve davranışları işaret etmektedir (Durmuş, 2019, s.53).

Konu hakkında çok önemli araştırmalar yapan Sue’ya göre ise:

Mikroagresyonlar (Mikro saldırganlıklar) sadece marjinal grup üyeliğine dayanarak kişileri hedef alan düşmanca, aşağılayıcı veya olumsuz mesajlar ileten, kasıtlı ya da kasıtsız, sözel veya sözel olmayan, çevresel ve gündelik karalama ya da hakaretlerdir (Sue, 2010 s.4).

Mikro saldırganlığa uğrayan bir dil öğrencisinde görülmesi muhtemel durumlardan biri kültür şokuna uğramasıdır. Kültür şoku; herhangi bir sebeple, farklı bir kültürel iklimin hâkim olduğu bir yerde yaşamak durumunda kalan kişinin hissettiği sıkıntılar, bunalımlar ve yaşadığı zorluklardır. Kısaca, farklı bir kültür ortamına alışma döneminde çekilen sıkıntılar da denilebilir. Livan, “*Yabancı Bir Ülkede Öğrenci Olmak*” (2011) adlı yüksek lisans tezinde; dil öğrencisinin sahip olduğu kültür ile hedef kültür arasında ne kadar çok fark olursa, kültür şokunun da o ölçüde yoğun olacağını belirtmektedir. “Diğer yandan kişinin farklı yerler, yiyecekler ve insanlarla ne kadar çok deneyimi varsa, kültür şoku o ölçüde hafif olacaktır” (Livan, 2011 s.7). Almurkdad (2018) “*Uluslararası Öğrencilerin Kültür Şoku, Öz Yeterlik, Yaşam Doyumu ve Uyum Stratejileri*” isimli doktora tez çalışmasında, kültür şokunu faktörleri arasında şu maddeleri saymaktadır:

- Barınma sorunları,
- Ulaşım eksikliği,
- Yaşam masrafları,
- Dil engeli ve yeni bir akademik sisteme uyum sağlama zorluğu (Mukdad, 2018, s.23)

Oberg (1960) kültür şokunun aşamalarını:

- balayı,
- kriz,
- alışma,
- uyum, şeklinde özetler.

Aynı dili konuşmaktan kaynaklanan iletişim sorunları kültür şokunun en önemli nedenlerinden biridir. Bununla birlikte yeme-içme alışkanlıkları; sosyal hayat, gelenek ve

görenekler, dinsel ve kültürel farklılıklar kültür şokunun sebepleri arasında sayılabilir. Livan (2011) yüksek lisans çalışmasında kültür şokunun kişi üzerindeki etkilerini şu başlıklar altında maddelemiştir:

“Fiziksel Belirtiler:

- Düzensiz uyku
- Gereğinden fazla yemek yeme
- Yemek yiyememe
- Baş ağrıları
- Karın ağrıları
- Gerginlik

Duygusal Belirtiler

- Özlem
- Yalnızlık ve sıkıntı
- Endişe ve ağlama
- Anti-sosyallik
- Diğer insanlara aşırı bağımlılık
- Yeni kültüre karşı sinir ve düşmanlık
- Yeni davranış ve düşünce şekillerine karşı isyan” (Livan, 2011, s.8).

Adler (1975) *The Transitional Experience* adlı eserinde kültür şokunun aşamalarını şöyle sınıflandırmıştır:

- a) Temas
- b) Dağılma
- c) Tekrar bir araya gelme
- d) Özerklik kazanma
- e) Bağımsız olma

Doğal olarak her dil öğrencisinde aynı etkiler görülmemekle birlikte, bazıları kültür şokundan fazlaca etkilenebilmektedir. Bu öğrenciler; sınıfta işlenen dersten, öğreticiden, arkadaşlarından, yurttan, yemeklerden veya eğitim ortamındaki her şeyden zihinsel anlamda

uzaklaşabilirler. Yaşanan bu durumların sonucu olarak her şeyden vazgeçip ülkelerine geri dönmek isteyebilirler. Tam da bu anlarda durumun farkında olan hatta olmadan önce öngören ve tedbirler alabilen; kısaca pedagojik muhakeme yeterliliğine sahip öğretmenler devreye girmelidir. Öğretici, tüm bu sosyal süreçleri takip edebilen temel yeterliliklere sahip kişi olmalıdır. Dil öğretmenlerine uyarlayabileceğimiz maddelerle Derald W. Sue (1977, s.472) psikologlara yönelik çalışmasında onlara “kültürel beceriye sahip danışmanlar” demekte ve onlarda olması gereken özellikleri şöyle sıralamaktadır:

1. Kültürel beceriye sahip danışmanlar, kültürel olarak habersiz olmaktan kendi kültürel miraslarına karşı bilinçli ve duyarlı olmaya; farklılıklara değer vermeye ve saygı duymaya geçmiştir.

2. Kültürel beceriye sahip danışmanlar, kendi kültürel geçmişlerinin, deneyimlerinin, tutumlarının, değerlerinin ve önyargılarının psikolojik süreçleri nasıl etkilediğinin farkındadır.

3. Kültürel beceriye sahip danışmanlar, yeterliliklerinin ve uzmanlıklarının sınırlarını tanıyabilir.

4. Kültürel beceriye sahip danışmanlar, danışmanlarla ırk, etnik köken, kültür ve inanç açısından aralarındaki farklar konusunda rahattırlar.

5. Kültürel beceriye sahip danışmanlar, kendi ırksal ve kültürel mirasları ve bunların normallik-anormallik tanımları ile önyargılarını; danışmanlık sürecini kişisel ve profesyonel olarak nasıl etkiledikleri konusunda özel bilgiye sahiptirler.

6. Kültürel beceriye sahip danışmanlar, baskı, ırkçılık, ayrımcılık ve klişeleşmenin kendilerini şahsen ve işlerinde nasıl etkilediğine dair bilgi sahibidir.

7. Kültürel beceriye sahip danışmanlar, diğerleri üzerindeki sosyal etkileri hakkında bilgi sahibidir. İletişim tarzı farklılıklarını, azınlıklar ile olan süreci ve olabilecek sıkıntılı durumları tahmin edebilir.

8. Kültürel beceriye sahip danışmanlar, kültürel olarak farklı gruplarla çalışmadaki anlayışlarını ve etkililiğini zenginleştirmek için eğitici, danışman ve eğitim deneyimleri ararlar. Yetkinliklerinin sınırlarını tanıyabilmek, bunun için de;

(a) istişare yapmak,

- (b) daha fazla eğitim almak,
- (c) daha nitelikli bireylere veya kaynaklara atıfta bulunmak
- (d) bunların bir kombinasyonuna katılmak gibi uygulamalara giderler.

9. Kültürel beceriye sahip danışmanlar, sürekli olarak kendilerini ırksal ve kültürel varlıklar olarak anlamaya çalışırlar ve aktif olarak ırkçı olmayan bir kimliği ararlar.

10. Kültürel beceriye sahip danışmanlar, danışanlara zarar verebilecek diğer ırk ve etnik gruplara karşı olumsuz duygusal tepkilerinin farkındadırlar. Kendi inançlarını ve tutumlarını kültürel açıdan farklı danışanlarla yargılayıcı olmayan bir biçimde karşılaştırmaya isteklidirler.

11. Kültürel beceriye sahip danışmanlar, diğer ırk ve etnik azınlık gruplarına karşı tutabilecekleri klişelerinin ve ön yargılı fikirlerinin farkındadırlar.

Öğrencinin yabancı bir dili öğrenmek ve eğitim almak amacıyla geldiği bir ülkede kültürel çatışmalar yaşaması oldukça doğal bir süreçtir. Her dil öğreticisi aynı zamanda kültürel beceriye sahip bir danışmandır ve Sue'nun maddeleştirdiği bu özelliklere haiz olmaları, öğrencilerin dil edinim/öğrenim sürecine önemli katkı sağlayacaktır. Bilhassa ilk zamanlarda öğrencinin öğretim ortamına uyum sağlamasında öğreticinin önemli katkıları olmalıdır. Yabancı ve ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde de “kültürel beceriye sahip” öğreticiler, iletişimsel edimi ve dil öğrenimini sekteye uğratabilecek durumları önceden tespit edebilir; oluşması mümkün sıkıntıları en başından önleyebilirler. Ancak her şeye rağmen yaşanabilecek kültürel çatışmalar ve mikro saldırgan davranışlar iletişimsel edimi, dolayısıyla dil öğrenimi sekteye uğrayabilir. Çalışmada, problemin tespiti yapılmış ve çözümüne yönelik önerilerde bulunulmuştur.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Dil, kültürel öğelerle örülmüş bir göstergeler sistemidir. Dolayısıyla dil kültürü hem taşır hem aktarır. Genelde dil öğretimi özelde yabancılara Türkçe öğretimi ise dil ve kültürün birleştiği bir akademik çalışma alanıdır. Dil öğretiminin yapıldığı ortamların başında da doğal olarak çok kültürlü dil öğretim sınıfları gelir.

Çok kültürlü ortamlar dil, cinsiyet, inanç, politik duruş, sosyal statü gibi farklılıkları da bir arada bulundurur. Kùltürlerin temas alanı olan dil öğretim sınıflarında var olan bu kültürel çeşitlilik, bazı sorunları da beraberinde getirebilmektedir. Zaman zaman farkında dahi olmadan yapılan ötekileştirici ve incitici davranışlar dil öğrenimini sekteye uğratabilir. Bazı durumlarda bunların tespiti oldukça zordur. Çünkü bu davranışı uygulayan kişi, bazen bilinçli bir yönelim içinde olmaksızın da bunu uygulayabilir.

Bu çalışmada, mikro saldırganlıklar olarak ifade edilen; öğrencilerin kendi aralarında olabildiği gibi öğretici – öğrenci arasında da yaşanabilecek bu olumsuz davranışların tespiti ve probleme dair çözüm yolları; nitel ve nicel verilerin bulgusunda tartışılmıştır. Bu bakış açısıyla tezde şu alt problemlere cevaplar aranmaktadır:

1. Öğrencilerin öğrenme ortamları çok kültürlülüğe, kültürlerarası etkileşime uygun mudur?
2. Öğrenciler, öğretim ortamlarında, mikro saldırgan tutum ve davranışlara maruz kalmışlar mıdır? Bunların türleri tespit edilebilir mi?
3. Mikro saldırgan nitelikteki tutum ve davranışların, öğretim ortamlarının öğrenciler ile öğrenme süreçleri üzerindeki etkileri nelerdir?
4. Mikro saldırganlığa maruz kalınan öğretim ortamları karşısında, öğrenciler nasıl tutum ve davranışlar geliştirmektedir?
5. Yabancılar Türkçe öğretimi yapılan sınıflarda öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin mikro saldırganlık algıları
 - a. cinsiyetlerine
 - b. yaşlarına
 - c. uyruklarına
 - d. öğrenim durumlarına
 - e. Türkiye’de eğitim gördükleri süreye göre farklılaşmakta mıdır?
6. Dil öğretim sınıflarında, başka kültürlere yönelik mikro saldırgan nitelikteki düşünceleri, eğilimleri (daha ayrıntılı olarak nedenleri, ortaya çıkış biçimleri ve sonuçlarını) en uygun biçimde belirlemeye yardımcı olacak anketler ve tutum ölçekleri geliştirilebilir mi?
7. Yabancılar Türkçe öğretimi yapılan sınıflarda öğreticilerin, kültürel çatışma yaşayan öğrencilere yaklaşımları nasıldır?

8. Yabancılar Türkçe öğretimi yapılan sınıflarda öğreticilerin; öğrencilerin birbirlerine ötekileştirici ırkçı, cinsiyetçi, gibi ayrımcı davranışlarına yönelik görüşleri nelerdir?

9. Mikro saldırgan nitelikteki tutum ve davranışların azaltılması için öğretici ve öğrencilere yönelik farkındalık oluşturmak için neler yapılabilir?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Yabancılar Türkçe öğretimi alanında kültür ve kültürlerarasılık konularında yapılan çalışmalar, ağırlıklı olarak dil öğretim setleri ve materyallerden hareketle yapılmıştır. Bu çalışmaların çoğu, ders materyallerindeki hedef kültüre dair unsurların tespit edilmesi ile bunların sıklığı hakkında tespit ve öneriler şeklinde olmuştur. Öğretimin en üst seviyede gerçekleşmesi sadece yapıların, sözcük bilgisinin veya dilin kurallarının öğretilmesi ile sağlanamaz. Bilhassa ikinci dil olarak Türkçe öğretilen dil öğretim sınıflarının çok kültürlü ortamı düşünüldüğünde; kültürlerarası iletişim ve etkileşimin, yabancılar Türkçe öğretimindeki önemi yadsınamaz bir gerçektir. Mikro saldırganlıklar, kavram olarak çok yeni olmamakla birlikte genelde dil öğretimi, özelde yabancılar Türkçe öğretimi konusunda uygulamalı çalışmalara ihtiyaç duyulan bir konudur. Dolayısıyla bu konunun gerek öğrenci gerekse öğretici açısından farklı yönleri ile değerlendirilerek bütüncül bir bakış açısıyla incelenmesi gerekliliği açıktır. Çalışmada, bu iletişim ve etkileşim esnasında gerçekleşmesi mümkün, çoğu zaman üstü kapalı/örtük ayrımcı tutum ve davranışlar nicel ve nitel uygulamalardan hareketle tartışılmıştır.

Mikro saldırganlıklar kültürel etkileşimi engelleyebilir, öğrenme isteğini azaltabilir, kişilerin karşıt saldırgan durumlar geliştirmesine zemin hazırlayabilir. İletişim ve öğretimin en üst seviyede gerçekleşmesinin önündeki en büyük engellerden biri olan bu tip olumsuz tutum ve davranışlar üzerine yapılan bu çalışma ile alandaki önemli bir boşluğun doldurulması hedeflenmektedir.

1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Karma yöntem araştırmalarının temel hedefine, amaç ve doğasına uygun olarak bu araştırmada uluslararası öğrencilerin yabancı ve/veya ikinci dil olarak Türkçe öğrenimi gördükleri sırada

mikro saldırganlık yaşıyıp yaşamadıkları; hem dil öğrencilerinin kendi algıları hem de onların öğrenim gördükleri farklı üniversitelerde yer alan Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER) bünyesinde Türkçe öğretim hizmeti sunan öğretim elemanlarından ve alanında tecrübeli öğretim üyelerinden, eğitim sürecinde kullanılan sınıf içi iletişim stratejileri ile ilgili elde edilen verilere dayalı olarak iki yönlü (hem öğrenci hem öğretim elemanı) ve detaylı biçimde incelenmeye çalışılmıştır. Nicel verilerin toplandığı örnekleme C1 seviyesine ulaşmış, ağırlıklı olarak Türkiye’deki farklı dil öğretim merkezlerinde Türkçe öğrenmiş ve en az bir yıldır Türkiye’de yaşayan 297, yurt dışında Türkçe öğrenen 10 dil öğrencisi bulunmaktadır. Katılımcıların çok küçük bir kısmı yurt dışında Türkçe öğrenen ve en az C1 seviyesine ulaşmış öğrencilerden oluşmaktadır. Bu sebeple verilerin değerlendirilmesinde yurt içi/yurt dışı ayrımı yapılmamıştır.

Nicel verilerin toplandığı katılımcılar birçok farklı ülkeden gelmektedir. Demografik özellikler tespit edilirken geline ülkelerin belli başlı coğrafi bölgelerde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Gerek ülke sayısının çokluğu gerekse toplanan verilerin benzerliğinden hareketle dört grubun ortaya çıktığı gözlemlenmiş ve buna göre bir tasnif yapılmıştır:

- a) Orta Doğu Ülkeleri: En çok katılımcının geldiği bu bölge; İran, Irak, Suriye ve bunlara yakın ülkeleri temsil etmektedir. Kendi içinde büyük bir grubu oluşturdukları için diğer Asya ülkelerinden ayrılmıştır.
- b) Afrika Ülkeleri: Somali, Kenya, Etiyopya, Cezayir, Fas gibi Afrika ülkelerinden gelen katılımcılar bu gruptadır.
- c) Asya Ülkeleri: Türk Cumhuriyetleri olarak adlandırılan Kazakistan, Azerbaycan gibi ülkeler ile Rusya’dan gelenler ve az sayıda olmakla birlikte Çin, Moğolistan gibi diğer Asya ülkeleri bu grubu oluşturmaktadır.
- d) Balkanlar: Avrupa’dan gelen katılımcıların tamamının Bosna Hersek, Makedonya gibi Balkan ülkelerinden olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple Avrupa yerine Balkanlar ismi tercih edilmiştir.

Nitel verilerin toplandığı örnekleme ise farklı unvanlardan, yabancılara Türkçe öğretimi alanında tecrübeli 19 akademisyen bulunmaktadır.

1.5. TANIMLAR

Büyük K: Bir topluma ait edebiyat, sanat, teknoloji vb. gibi kültürün daha üst alanlarını ifade eden kültürel birikim.

Çok kültürlülük: Irk, etnik köken, dil, cinsiyet, yaş, sınıfsal statü, eğitim, dinî/manevi eğilim gibi farklı kültürel özelliklere sahip birey ya da grupların bir arada bulunması durumu.

Edinim: Hedef dile maruz kalma oranı arttıkça gelişen dil yetisi. Öğrenmeden farklı olarak sadece sınıf ortamında değil sosyal hayatın diğer alanlarında da gerçekleşir.

İkinci Dil: Hedef dilin konuşulduğu coğrafyada ve konuşurlarıyla etkileşim içinde, dil edinimin sağlandığı süreçlerle öğrenilen/öğretilen dil.

Küçük K: Topluma ait olmakla birlikte giyim, eğlence gibi kültürün daha kişisel alanlarını ifade eden kültürel uygulamalar.

Kültürlerarası duyarlılık: Bireyin farklı kültüre karşı önyargılardan uzak bir tutum sergilemesi, farklılıklara saygı gösterme ve empati kurma becerisi.

Kültürlerarası etkileşim: Farklı kültürel geçmişi olan bireylerin arasındaki iletişim, anlam aktarımları ve kültürel farklılıkların gözetilmesi.

Mikro Saldırganlık: Cinsiyet, ırk, din, kültür, köken vb. konularda kişi ve/veya grupların zaman zaman farkında olmadan yaptığı; incitici, ayrımcı, ötekileştirici, tavır, tutum ve davranışlar.

Öğrenici: Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenme işini gerçekleştiren kişi.

Öğretici: Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğretme işini gerçekleştiren kişi.

Pedagojik Muhakeme Yeteneği: Öğreticinin, sahip olduğu bilgiyi ve öğreniciye öğretmeyi hedeflediği içeriği en etkin şekilde verme/kullanma yeteneği.

Yabancı Dil: Hedef dilin ana dili olarak konuşulduğu coğrafyadan, dilsel ve kültürel bağlamlardan uzakta; doğal edinimin sınırlı olduğu süreçlerle öğrenilen/öğretilen dil.

Yabancılar Türkçe Öğretimi: Türkçenin “yabancı dil veya ikinci dil” olarak öğretiminin her ikisini de içine alan, kapsayıcı ifade.

2. BÖLÜM KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. YABANCI DİL VE İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Yabancılar Türkçe öğretimi tarihinin ele alındığı birçok çalışmada (Güzel, 2018; Bayraktar, 2003; Güzel ve Barın, 2020; Çakmak, 2014; İşcan, 2011 vd.) Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi tarihinin Divanü Lügati't Türk ve Codex Cumanicus gibi tarihî eserlerle başlatıldığı gözlemlenmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi açısından daha önce İstanbul Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi gibi bazı okulların çalışmaları olsa da kurumsal anlamda 1984 yılında Ankara TÖMER'in kurulması önemli bir ilk adım olarak kabul edilebilir. Bu tarihten itibaren gerek TÖMER/DİLMER ve farklı isimler adı altında dil öğretim merkezlerinin sayılarının artması gerekse Türk İşbirliği Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA), Yunus Emre Enstitüsü (YEE), Türkiye Maarif Vakfı (TMV), Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB), Türkiye Diyanet Vakfı Kadın Aile ve Gençlik Merkezi (TDV / KAGEM) gibi kurumların kurulması ile hem akademik hem de uygulamalı çalışmalar hız kazanmıştır. Ancak artan lisansüstü tezler ve makalelerde alan yazının temel kavramlarında bir standartlaşma sorunu göze çarpmaktadır. “Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi” ifadesi, üzerinde anlaşılmış gibi görünen ve birçok çalışmada kullanılan bir ifade olsa da temel bir problemi bünyesinde barındırmaktadır. Çünkü ikinci bir dili kendi ülkesinde öğrenmek ve hedef dilin ana dil olarak konuşulduğu bir ülkede öğrenmek birbirinden farklı iki durumu ifade etmektedir. Fakat bu ifade her iki durumu da kapsamamaktadır. Kimi çalışmalarda da benzeri bir şekilde “Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi” ifadesi geçmektedir. “İki dillilere Türkçe öğretimi”, “Türk soylulara Türkçe öğretimi”, “Akademik Türkçe öğretimi”, “Farklı yaş gruplarındaki çocuklara Türkçe öğretimi” gibi kavramlar ise ayrı bir tartışma konusudur.

Öğrenilen ve/veya edinilen diğer dili “yabancı dil” olarak mı “ikinci dil” olarak mı adlandıracağız? Klein (1984), Henrici ve Reimer (2007) “yabancı dil” kavramıyla hedef dilin sadece dil öğretim derslerinde kullanıldığı, ikinci dil kavramıyla ise kontrollü veya kontrolsüz olarak hedef dilin etkisinin bulunduğu bir ortamın var olduğunu belirterek iki kavramı ayırmaktadırlar. Durmuş da bu konuda benzer bir ifadede bulunmaktadır: “Yabancı dil” teriminin hedef dilin ana dili olarak konuşulmadığı bir ülkede öğretimi için, ‘ikinci dil’ teriminin de bununla karşılık ilişkisi bağlamında hedef dilin ana dili olarak konuşulduğu ülkede öğretimi için kullanılabileceği anlaşıyor” (Durmuş 2018, s.183). Buradaki ayrımı

oluşturan temel etken edinim ve öğrenme farkıdır. Bilindiği üzere Krashen (1982) ikinci dil ediniminde, en önemli unsurun dilin anlaşılabilir girdilere maruz kalması olduğunu belirtir. Bunun da hedef dilin konuşulduğu ülkede çok daha etkin bir şekilde gerçekleşmesi kaçınılmazdır. Bu iki farklı durum, temel dil becerilerine yönelik ders faaliyetlerinden kültürlerarası iletişime kadar birçok farklılığı beraberinde getirmektedir. Yabancı dil öğretim sınıfları genellikle tek dilli ve tek kültürlü olmaya yatkınken, hedef dilin konuşulduğu ülkede (Türkçe için genellikle TÖMER birimlerinde) oluşturulan dil öğretim sınıfları ekseriyetle çok dilli ve çok kültürlüdür. Her ne kadar “Yabancılar Türkçe Öğretimindeki ‘yabancı’lık öğrencilere yönelik olması bakımından, ‘yabancı dil’deki dile yönelik ‘yabancı’lıkla karşılaştırıldığında daha ötekileştirici” (Durmuş, 2018, s.187) olarak görülebilsede her iki durumu da karşıladığından “Yabancılar Türkçe Öğretimi” ifadesi hem ‘yabancı dil hem ikinci dil’ öğretimini kapsayıcı bir üst başlık olarak değerlendirilebilir.

2.2. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR

Türkiye, sahip olduğu kültürel, tarihî, turistik, ekonomik ve tabii ki eğitimsel birikimi ile Orta Doğu, Doğu Avrupa, Türk Dünyası ile Afrika coğrafyasından binlerce uluslararası öğrencinin geldiği bir cazibe merkezidir. Her yıl yeni dil öğrencileri bu sisteme dâhil olmaktadır ve bu durum doğal olarak beraberinde bazı sorunları da getirmektedir. Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde karşılaşılan zorlukların başında kültürel uyum sorunları gelmektedir.

Kültürel uyum sorunları öğrencilerin demografik özelliklerinden geldikleri ülkelerin kültürlerine, öğreticinin pedagojik yeterliliklerinden sınıf içi iletişim unsurlarına göre çeşitlenebilir. Er, Saat ve Üstten’in (2018) Gazi TÖMER’de YTB burslusu toplam 100 öğrenci ile yaptıkları çalışmaya göre; “Çalışmaya katılan öğrencilerin yaklaşık % 60’ı eğitim kalitesi sebebiyle Türkiye’de okumayı seçmiştir” (Er ve diğerleri, 2018, s.339). Aynı çalışmada başlangıç seviyesinde dil ve iletişim konusunda sıkıntı çektiğini belirten öğrenciler, seviyelerinin yükselmesi ve yurttaki Türk arkadaşlarının da yardımıyla bu sıkıntılarının azaldığını belirtmişlerdir (Er ve diğerleri 2018 s.345). Birçok farklı amaçla ve farklı yaş skalasından gelmekle birlikte ağırlıklı olarak 25 yaş altı öğrenciler akademik bir eğitimden geçme amacıyla ülkemize gelmektedirler. Genç yaşta farklı bir ülke ve kültürün içine giren dil

öğrencilerinin kültür şoku ve bunun getirdiği bazı iletişimsel/sosyal/kültürel problemler yaşamaları yüksek ihtimaldir. Bu problemler kısaca şu başlıklar altında tasnif edebilir:

- Öğretici–öğrenci ve öğrenci–öğrenci iletişiminden kaynaklanan sorunlar,
- Öğrencilerin sosyal hayatlarında karşılaşılabileceği zenofobi, dışlanma ve yaşam tarzı kaynaklı sorunlar,
- Dinî ve kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunlar,
- Ulusal ve uluslararası politik meseleler,
- Burs, eğitim giderleri vb. ekonomik sorunlar,
- Sağlık hizmetleri, yemek/yemekhane, yurt ve güvenlik hizmetlerinden yararlanma ile ilgili sorunlar,
- İkamet alma, ev kiralama, devlet kurumlarınca yürütülen resmî işlemler vb. sorunlar,
- İklim ve coğrafya kaynaklı sorunlar.

Kültürel uyum sorunları dışındaki zorluklar da şu başlıklar altında sınıflandırılabilir:

- Dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik olanlar,
- Materyal ve kitap setleri ile ilgili meseleler,
- Öğretim ortamı ve teknoloji ile ilgili olanlar,
- Burs alma ve sağlık hizmetleri vb. sorunlar,
- Kültürlerarası iletişim ile ilgili olanlar,
- Pedagojik meseleler olarak sınıflandırılabilir.

Bu maddeler ve benzeri sorunların tamamı iletişimsel edimi sekteye uğratabilir ve öğrencilerin hedef dil ve kültüre karşı önyargılar geliştirmesine zemin hazırlayabilir.

2.3. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜR

Kültür kavramı edebiyat, tarih, sosyoloji, antropoloji, felsefe gibi birçok farklı disiplinin çalışma alanına girmektedir. Türkiye’deki literatürde alınan ürün anlamında “ekin” ve Ziya Gökalp’in teklif ettiği toprağı ekip sürmek ve ürün almak anlamına gelen “hars” kelimesi de kullanılmış olsa da zaman içinde “kültür” kelimesi üzerinde uzlaşmıştır. Duralı (2000) *Çağdaş Küresel Medeniyet* adlı eserinde kültürü toprağın sürülüp işletilmesi, ürün vermeye hazır hâle getirilmesi olarak tanımlamıştır. “Anlam genişlemesiyle cultura, toplum varlığı olarak kişinin,

toplumsal yoldan kendisi ile toplum çevresinin öğrenip anlaması, doğal ortamını da işleyip yaşanabilir duruma sokması biçiminde anlaşılmıştır” (Duralı, 2000, s.33).

Belli bir zaman diliminde dünyada sosyal ve fiziksel anlamda yaşayan birey ve toplumlar, kendini ve çevresini anlamlandırmak isterken farkında olmadan kültürü oluştururlar. Bu bazen maddi ve manevi ürünler yaratarak bazen de var olan ürünlere anlamlar yükleyerek olur. En kapsayıcı tanımıyla bir milletin maddi ve manevi değerler bütünü olan kültürün temelinde ise dil vardır ve dil kültürün hem unsuru hem taşıyıcısıdır. Aksan’a göre toplumun ve kültürün oluşumunda “en temel rolü oynayan dilin dünyayı anlayış ve anlatış biçimi de kendine özgüdür” (Aksan, 2006, s. 9).

Kültür tanımlarının en eskilerinden birinin Antropolog Tylor’a (1871) ait olduğunu söylemek mümkündür. Tylor kültürü bireyin, toplumun bir ferdi olarak edindiği bilgi, inanç, sanat, hukuk, gelenek, alışkanlık ve becerilerinin toplamı şeklinde tanımlamıştır. Malinowski’ye (1992) göre ise kültürün bir özelliği öğrenilir olmasıdır. Topluma üye olan birey kültürlenme yoluyla o toplumun bir ferdi haline gelir. Diğer özelliği ise simgesel olması yani kültürel unsurların bazı sembollerle ifade edilmesidir. İnsan davranışlarının çoğu işaretler, sesler veya çeşitli simgelerle ortaya konur. Bir diğer deyişle kültür, adeta toplumsal bir kalıtım yolu ile nesilden nesile aktarılan bir süreçle gerçekleşir. Kültürü, öncelikle insanın ihtiyaçlarını karşılamaya yarayan bir araç olarak tanımlayan Malinowski, istekler ve ihtiyaçlar ile ilişkilendirdiği kültür teorisinde, ihtiyaç kelimesini de kişinin yaşadığı ortamda karşılaştığı problemler için kullanmaktadır. Bir temel ihtiyaçlar ve bunlara karşılık oluşan kültürel tepkiler listesi yapar. Bu listede üreme ihtiyacı aile ve akrabalık, bedensel rahatlık ihtiyacı barınma, hareket etme ihtiyacı ise çeşitli aktivitelere karşılık gelen kültürel kodlar yaratılmıştır. Kültürü kavramsal olarak tarihî süreç içinde dönüşümler geçirmesi ve anlamsal boyutlar kazanması olarak tartışan Smith (2005) ise belli temalar etrafında kültürün şekillendiğini ifade etmektedir.

Kültür tanımlarındaki çeşitliliğe bağlı olarak farklı tasnifler yapılabilir. Maddi ve manevi olarak yapılan ayrımın yanı sıra; soyut ve somut, ulusal ve evrensel, alt ve üst kültür gibi sınıflandırmalar da yapılmıştır. Aydın (2020, s.5-8) kültürü şu başlıklar altında sınıflandırır:

Yerel Kültür: Belli bir coğrafya ile sınırlandırılabilen değer yargıları, tutum ve davranışlarla oluşan kültürdür.

Ulusal Kültür: Bir ulusun kimliğini oluşturan; onu maddi ve manevi özellikleri ile diğer milletlerden ayıran kültürdür.

Alt Kültür: Ulusal kültürün içinde olan ancak yaş, cinsiyet, köken, inanç gibi bazı özellikleri ile egemen kültürden ayrılarak farklı bir kimlik duygusu oluşturan kültürdür.

Kitle Kültürü: Kitle iletişim araçları ile yaygınlaşan; spor, eğlence, moda gibi hızla tüketilen popüler kültür unsurlarıdır

Karşıt Kültür: Egemen kültürün standartlarına karşı oluşturulan muhalif bir tepki kültürüdür.

Evrensel Kültür: Tüm insanlar için ortak olan evrensel değerler bütünüdür. Medeniyet kavramı ile de açıklanabilir.

Hedef ve Kaynak Kültür: Dil öğretiminde kullanılan bir terim olarak kaynak kültür; öğrencinin kültürünü ifade ederken, hedef kültür ise öğrenilen dilin kültürünü ifade eder.

Bennet ve diğerleri (2003) entelektüel ürünler ile gündelik yaşama dair kültürün birbirinden ayrıldığı “büyük k ve küçük k” ayrımını yapmışlardır. Büyük “K” kültürü toplumdaki genel anlayış yani daha çok toplumsal olanı ifade ederken; küçük “k” kültürü ise daha kişisel olan kültürel unsurları anlatır. Erol Güngör, maddi ve manevi kültür ayrımına bağlı kalarak kültürü şu şekilde tanımlar: "Kültür, bir inançlar, bilgiler, hisler ve heyecanlar bütünüdür. Yâni maddi değildir. Manevi olan kültür, uygulama halinde maddi formlara bürünür. Örneğin dinî inançlar; câmi, namazdaki beden hareketleri, dinî kıyafetler vs. şeklinde görünür" (Güngör, 1986, s. 15). W.Haviland ve diğerleri (2008) *Kültürel Antropoloji* adlı önemli eserlerinde toplumun kültürel özelliklerini üçe ayırır:

“Toplumsal yapı (ev halkı, aileler, kurumlar vb.),

Alt yapı (ekonomi, maddi kültür vb.),

Üst yapı (sanat, edebiyat, folklor, din vb.)” (W.Haviland ve diğerleri, 2008, s. 117).

Yine aynı eserde yazar, kültürün devingenliğine ve değişkenliğine vurgu yapar. “Bu sistemdeki bir öge değişirse ya da dışarıdan bir kuvvet baskı uygularsa, bütün sistem bu değişikliğe uyum göstermek için harekete geçer” (W.Haviland vd., 2008, s. 120). Değişim ve zamana ayak uydurma kültürün temel özelliklerindendir ve günümüzde çok hızlı bir şekilde yaşanmaktadır. Çünkü teknoloji ve büyük nüfus hareketleri bu değişimi hızlandırır.

Dilekçigil’e göre (2011) kültür kavramının analizi söz konusu ise “maddi ve manevi kültür ayrımı zihinlerimize bir dövme gibi nakşolunmuştur.” Oysa Batı’daki yeni bilimsel çalışmalarda, bu kavrayış çoktan değişmiş bulunmakta ve kültür, üç boyutlu bir olgu olarak

analiz edilmektedir: “Zihniyet dünyasını gösteren anlam kodlarının oluşturduğu kognitif boyut, davranışlara ilişkin yazılı/yazısız kuralları kapsayan davranışlara ilişkin normatif boyut ve her türlü somut araçları sunan maddi boyut” (Dikeçligil, 2011, 134).

Moran’ın (2001) beş boyutlu kültür modeline göre ise kültürel olgular şu şekilde sınıflandırılabilir:

- a) Yemek kültürü gibi elle tutulur gözle görülür olanlar ile sanat gibi hissedilen ürünler,
- b) Bireysel veya toplu gerçekleştirilen ritüel ve törenler,
- c) Genel toplumsal fikir ve inançlar,
- d) Meslek grupları ve benzeri topluluklar,
- e) Kendine has bir kültürel kimlik inşa eden bireyler.

Uygur ise kültür ve medeniyet kavramlarına ait tartışmalarda farklı tanımlamaların çok da önemli olmadığını belirtmekte ve kültür ya da uygarlık şeklinde isimlendirmenin çok da önemli olmadığını belirtmektedir. Uygur’a göre kültür: “İnsanın, kendisine yaşama gücü sağlamaya yönelik çabaları, ürünlü ürünsüz başarıları, başarısızlıklarıdır” (Uygur, 1998 s. 94).

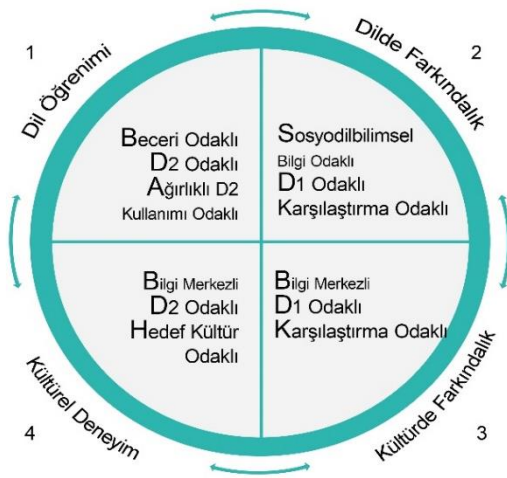
Kültür, birçok evrensel kavramı bünyesinde barındırırken aynı zamanda millî özellikleri ile de toplumsaldır. Dil öğrencisi de bu toplumsal kültürünü doğal olarak sınıf içine taşımaktadır. Bununla birlikte dil öğretim sürecinde öğrenilen dille birlikte bireyin değer ve davranışlarında da bazı değişimler olacaktır. Farklı kültürlerle karşılaşan öğrenci yeni bakış açıları kazanır, kendi kültürü ile farklı kültürler arasında karşılaştırmalar yapar ve empati yeteneği artar. Bundan dolayı kültür, dil öğrenimi sürecinin merkezinde yer almaktadır. "Dil öğretim sürecinde kültür; bir taraftan yazılı, sözlü ve görsel araçlarla bir taraftan da öğreticiden/materyalden öğrenciye, öğrenciden öğrenciye, hatta öğrenciden öğreticiye tutum ve eylemlerle ama her durumda sürecin önemli bir parçası olarak merkezde yer alır" (Durmuş, 2019 s. 52).

Dil öğretimi de aynı zamanda bir kültürlenme ve kültürleşme sürecidir. İster kitlesel ister kişisel bağlamda olsun etkileşim halinde olan kültürler, birbirini değişime tâbi tutar ve bir kültürün diğerine karşı üstünlüğü söz konusu değildir. Nohl’a (2014, s.45) göre de “kültürlerarası pedagoji” farklı kültürleri ilkesel olarak eşit değerinde görmektedir.

Kültürün bir diğer özelliği ise durağan değil zamana uyum sağlayan bir yapıda olmasıdır. Ulusal kültür dahi kendi içinde bir çeşitliliğe sahiptir. Bu sebeple dil öğretiminde kültürel aktarım adı

altında öğrencilerin zihinlerinde kolaylıkla işleyemeyecekleri arkaik unsurların nakşedilmeye çalışması bir sorun olarak görülebilir. Zaten kültür aktarımı daha çok ana dili eğitimi sırasında yaşanan doğal bir süreçtir. Yabancı dil ve ikinci dil öğretiminde ise kültür aktarımı değil kültürlerarası iletişim ve etkileşim öne çıkmaktadır. Temur ve Duman (2020) dil öğretiminde kültürel unsurların temelden ileri düzeylere doğru aşamalı bir çeşitlilik arz etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. “Bu aşamalılığı Byram ve Buttjes şu şekilde şemalandırmıştır:

Şekil 1. Kültürel Unsurların Aşamalılığı



Bu şema, “Buttjes, D., & Byram, M. (Eds.). (1990). Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education. Clevedon: Multilingual Matters. (s.19)” künyeli kaynaktan Türkçeye uyarlanmıştır.” (Temur ve Duman, 2020, s. 127).

Yabancılarla Türkçe öğretiminde “kültür” kavramı üzerine en çok çalışma yapılan konuların başında gelmektedir. Yazılan sayısız makalenin yanında Ulusal Tez Merkezinde 2010-2021 arasında bir tarama yapıldığında (YOK, 2021) “kültür” üst başlığı kullanılarak hazırlanmış 38 lisansüstü tez görülmektedir. 2018 yılına kadar yapılan tezlerin yüzde ellisinde “kültür aktarımı” kavramı kullanılırken 2019 ve sonrasında bu tip bir başlığın kullanılmadığı göze çarpmaktadır.

Kültürün maddi veya manevi tüm unsurları dilin ve dil öğretiminin doğal malzemesidir. Folklor ürünlerinden yeme-içmeye, atasözlerinden müziğe, edebiyattan mimariye kadar millî kültürün her unsuru dil öğretiminin malzemesi olur. Ancak hiçbir kültürü ötekileştirmeden, hedef kültürü

dayatıcı bir dil ve üslup kullanmadan, kültürlerarası etkileşimin doğasına uygun olarak ilerleyen bir sürecin dil öğretiminin doğasına da uygun olacağı düşünülmektedir.

2.3.1 Kültürlerarasılık

İnsanoğlu gerek fiziksel gerekse duygusal ihtiyaçlarını karşılamak için iletişim kurmak zorundadır. Büyük Türkçe sözlükte iletişim şöyle tanımlanmaktadır: “Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, iletişim” (TDK, 2020). İnsanoğlu iletişim kurma zorunluluğunun doğal sonucu olan iletişimle birlikte kültür kurmuş ve dille birlikte bu kültürü geliştirmiştir. Kültür bir millete karakter veren en önemli unsurken dil de iletişimin ve kültürün en önemli unsurudur. Bayraktar (2019) kültürel kodlarımızın oluşum sürecini şu şekilde açıklamaktadır:

İletişim kurarken cinsiyetlere göre nasıl davranacağımız, doğum, düğün ve cenazelerde neler söyleyip yapacağımız, eve nasıl gireceğimiz, mutlu ve üzüntülü anlarda nasıl tavırlar sergileyeceğimiz vb. gibi davranışların ve kendimizi ifade etmekte kullanılan tüm semboller ulusal kültürümüz tarafından belirlenmektedir (Bayraktar, 2019, s.22).

Tarihin her döneminde farklı kültürler birçok farklı sebeple karşılaşmış ve etkileşime girmiştir. Ticaret ve göçler başta olmak üzere teknoloji, eğitim, turizm vb. birçok yolla bir araya gelen kültürler bazen çatışarak bazen birbirini anlamaya çalışarak alışverişte bulunmuştur. Küreselleşme ve uluslararası ilişkilerin artması ile beraber, bireysel ve toplumsal olarak daha çok karşı karşıya gelen kültürler arasındaki bu iletişim ve etkileşim de gitgide artmaktadır.

Kültürlerarası iletişim doğal olarak kültür ve iletişim kavramlarının birleşmesi sonucu ortaya çıkmış yeni bir kavram alanıdır. Birbirinden farklı kültürlere sahip bireylerin karşılaşmaları sonucu ortaya çıkan kültürlerarası iletişim “farklı kültürlere üye insanlar arasında etkileşim ve anlam aktarımları, yabancıların algılanması, açıklanması ve kültürel farklılıkların gözetilmesi gibi konuları inceleyen disiplinler arası bir bilim dalı olarak tanımlanmaktadır” (Kartarı, 2006, s.23). Kültürlerarası iletişim terimi ilk kez Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) kullanılmıştır. İkinci Dünya Savaşı sonrasında gerek ABD’de gerekse dünyanın geri kalan birçok ülkesinde ticaret, siyaset, turizm ve eğitim gibi birçok faktörle iletişim ve etkileşim hızlanmıştır. “Birleşmiş Milletler ve Enformasyon Ajansı gibi BM’ye bağlı kurumlar, akademisyen ve öğrencilere yönelik eğitim ve mübadele programları, Uluslararası Gelişme Ajansı gibi kurumların uluslararası alanda etkinliğinin artırması kültür ve iletişim arasındaki

ilişkiyi anlama gereksinimini yükseltmiştir” (Sarı, 2004 s.3). Bir disiplin olarak kültürlerarası iletişimin tarihi: “İkinci Dünya Savaşı sonrasına ve özellikle 1946’da ABD Dışişleri birimlerinin diplomatlarına eğitim vermek amacıyla kurulan Foreign Service Institute’ye (FSI) dayanmaktadır. Literatürde ilk kez Hall’un, 1959 yılında yayımladığı *The Silent Language* adlı kitabında geçer ve bu kitap alanın ilk çalışması olarak kabul edilmektedir” (Chen ve Starosta, 1996’dan akt. Sarı, 2004, s.3).

Kültürlerarası iletişim, dünya vatandaşı olmak, etnik ve dinî ön yargılardan arınmak için en önemli yollardan biridir. Kişiye, ötekinin davranışını öngörmek ve içinde bulunulan kültürel ortama uygun tavırlar geliştirme yeteneği kazandırır. Tabii ki kültür, milletlere özgüdür ve evrensel ahlakî kurallar oluşturması beklenmez. Zaman zaman cinsiyetçi, ötekileştirci hatta yıkıcı ve yok edici olabilir. Dolayısıyla genel geçer kültürel etik kuralları oluşturmak pek de kolay değildir. Bundan dolayı kültürlerarası iletişim sırasında medeniyet (civilization) olarak tanımlanabilecek insani, evrensel ahlâk değerleri göz önünde bulundurulmalıdır ve bu durum kültürlerarası farkındalık kavramı altında değerlendirilebilir.

Stewart, *Outline of Intercultural Communication* (1978) adlı çalışmasında kültürlerarası iletişim çalışmalarının sonuçlarının gerçek hayattaki durumlarda uygulanabilir olması gerektiğini belirtmiş ve kültürlerarası iletişim eğitiminin önemini vurgulamıştır. Ona göre kültürlerarası iletişim eğitimi, eğitim alan kişileri dokuz aşamada kademeli olarak değişmeye yönlendirmelidir:

- “1) Sahip olunan alternatif gerçekler arasından enformasyon seçmek,
- 2) Eğitimin amacını anlamak ve onu karar alma sürecinde uygulamak,
- 3) Olayların algılanmasını belirleyen genelleştirmeleri ve kavramları tanımlamak ve kavramak,
- 4) Eğitimin içeriğini denetlemek/yönetmek,
- 5) Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurarken yardımcı olan kültürel kavramlara duyarlı hale gelmek,
- 6) Kültürel öz algı (cultural self perception) ve belirli duygusal ve bilişsel algılar gibi zihinsel tutumların çeşitli görünümelerini daha yüksek bir empati düzeyine erişmek için değiştirmek,

7) Farklı kültürlerden insanlarla birlikteyken devreye giren davranış ve duyguları uyumluluğu artırarak yönetmek,

8) Değişen davranma ve algılama biçimine uyum sağlamak ve böylece farklı kültürler içinde sosyal performansı geliştirebilmek,

9) Eğitimden önceki eylemleri yöneten duygusal ve algısal değişikliği bütünleştirmek (Stewart 1978 akt. Sarı, 2004, s.8).

Kültürel yeterliliğe ulaşmak isteyen öğrenciler; kültürel farklılıklara değer vermeli, empati kurma becerisini geliştirmeli, etkileşim içinde olduğu kültürel değerlere hassasiyet göstermelidir. Mikro saldırgan davranışlar bu yeterliliği olumsuz olarak etkileyecektir. Kültürlerarası iletişim becerilerini geliştirmek isteyen bireylerin bilgi alanlarını Seyedi (2020) şu şekilde tasnif eder:

- a) Kültürler, örgütler, kurumlar, tarih, farklı topluluklar ve ulusların genel yaşam biçimleri hakkında bilgi sahibi olmak,
- b) Kültürün iletişim ve dili nasıl etkileyebileceğini anlamak,
- c) Belirli kültürlerarası ortamlardaki davranışları yönetebilmek,
- d) Kendi ve diğer insanların düşünce ve değerlerinin farkında olmak,
- e) Açık ve sağlıklı bir iletişim yoluyla yeni iletişimsel becerileri edinmek,
- f) Kültürlerarası iletişimi etkileyebilecek farklı toplumlardaki bireylere karşı duyarlı olmak,
- g) Kişisel ve toplumsal etkileşimleri geliştirmek,
- h) Uygarlığın kalitesini artırmak ve zenginleştirmek,
- i) Etnik ve kültürel çeşitliliği tanımak ve buna saygı göstermek,
- j) Kültürel bilinci geliştirmek,
- k) Dilsel öğeleri bağlama uygun kullanmak (Seyedi, 2020, s. 247).

Günümüzde çok kültürlülük (multiculturalism) sosyal, politik ve demografik bir gerçekliktir. Bireyin tercihleri ve aidiyetiyle farklılaşan kültürel kimlikler, konuyla ilgili bir başka mefhum olarak çok kültürlülük veya kültürel çeşitlilik kavramını ortaya çıkarmaktadır. Çalışmada esas alınan tanımlamayla, yalnızca ırksal, etnik ve inanca dayalı çeşitlilikten ziyade çok kültürlülük, ırk, etnik köken, dil, cinsel eğilim, cinsiyet, yaş, engellilik, sınıfsal statü, eğitim, dinî/manevi eğilim ve diğer kültürel boyutların geniş kapsamını kabul eder. Çok kültürlü ortamların olduğu dil öğretim sınıfları, topluma entegrasyon görevi ve dil yetkinliği sağlama

sorumluluğu ile doğrudan çalışma odağında yer alması gereken alanlardan biri belki de en önemlisidir. Buradan hareketle dil öğretiminde dört temel becerinin geliştirilmesine paralel olarak kültürel farkındalık da oluşturulmalıdır. “Yaşantılardan kopuk olarak dil öğretilmeye kalkılırsa o zaman ne dil ne de kültür tam olarak öğretilir. Yabancılar öncelikle insanlığın genel değerleri, ortak yönleri üzerinde Türkçe öğretmeye başlamak gerekir” (Barın, 2004 s.25). Dil öğreticisi, tüm grup ve kişilerin teşvik edileceği, eşitliğe dayalı bir yaklaşımla bilgileri yapılandırır, ön yargıları azaltır ve kültürlerarası iletişime büyük katkı sağlar. Farklı kültürlerin buluşma noktası olan dil öğretim sınıfları, öğrencilerin önyargılardan arındırılarak kültürel farkındalıkların oluşturulmasına en uygun ortamlardır.

2.3.2. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Duyarlılık

Kültür konusunun çalışma konusu edindiği ve odağa alındığı disiplinlerden biri antropolojidir. Kültürü öğrenme yoluyla aktarılan ve maruz kalanları yönlendiren, biçimlendiren gelenek ve âdetler olarak tanımlayan antropologlar Gürsoy ve Kılıç’a göre “Kültür görünmezdir ve bundan dolayı antropoloji kültürlerarası sınıma dayalı bir alandır” (Gürsoy ve Kılıç, 2020, s.1-2). Kendi içinde oluşturduğu kodlarla iletişimi kolaylaştıran kültür; bir yabancıyla iletişimi zorlaştırabilir, yanlış anlaşılmalara ve mikro saldırganlıklara sebep olabilir. Pedersen’e göre (1990) Çok kültürlülük psikolojinin dördüncü kuvvetidir. Git gide çok dilli, çok kültürlü bir dünyaya doğru evriliyoruz. Bununla birlikte neredeyse tüm milletler arası karşılaşmalar, ırkçı mikro saldırganlıkların ortaya çıkmasına uygun ortamlar yaratabilir. Bu sorundan hareketle çok kültürlü bir ortamda iletişim kurma becerisi anlamındaki “kültürlerarası yetkinlik” ve kültürel farkları ayırt ederek uygun davranışlarda bulunma anlamındaki “kültürlerarası duyarlılık” kavramları çok büyük önem kazanmaktadır. Kültürlerarası duyarlılık bir bireyin “Kültürlerarası iletişimde uygun tavır ve davranışını teşvik ederken, kültürel farklılıkları da anlama becerisi olarak tanımlanabilir” (Chen ve Starosta, 1997, s. 5). Diğer bir tanıma göre, kültürlerarası duyarlılık, “farklı bir kültürde etkili olabilmek için insanların başka kültürlerle ilgilenmesi, kültürel farklılıkları fark edecek kadar duyarlı olması ve davranışlarını diğer kültürlerden insanlara bir saygı göstergesi olarak değiştirmesidir” (Bhawuk ve Brislin, 1992; akt. Yılmaz ve Tepe, 2020 s.1617). Çoklu kültür ortamına giren kişilerin verdikleri tepkileri ölçmek amacıyla çeşitli modeller geliştirilmiştir. Bunlardan en ünlülerinden biri Bennet’a (1986) aittir. Bennet, “Farklılıkların reddedildiği inkârla başlayan; sonra sırasıyla savunma, indirgeme, kabul, uyum

ve kültürlerarası hassasiyetin en üst seviyede gerçekleştiği bütünleşme” basamaklarından oluşan bir model sunmuştur: “The Developmental Model of Intercultural Sensitivity.”

Byram’ın (2002, s.12-13) kültürlerarası yaklaşım modeli ise beş maddeden oluşur:

- a) Kültürlerarası tutumlar yani merak ve açıklık,
- b) Bilgi, sosyal gruplar ile onların üretim ve uygulamaları hakkında bilgiye sahip olma,
- c) Yorumlama ve ilişkilendirme yeteneği,
- ç) Keşif ve etkileşim yani yeni bilgiler edinme ve bilgiyi kullanma yeteneği,
- d) Eleştirel kültürel farkındalık.

Chen ve Starosta’nın geliştirdiği (1996) kültürlerarası iletişim yeterliliği modelinde ise “Duyuşsal, kognitif (bilişsel) ve davranışsal kültürlerarası duyarlılık” başlıkları altında üç alt boyut bulunmaktadır. Chen ve Starosta (1996, s.362) bu modelin ilk maddesinde, empati yeteneğinin yüksek ve sosyal iletişimde kaygı seviyesinin düşük olmasını; ikinci maddede farklılıklarla baş etme yeteneğini; üçüncü maddede ise kültürlerarası hassasiyetin yüksek olduğu, açık fikirli ve etkileşimsel iletişim yeteneğinin üst seviyede gerçekleştirebilme becerisini açıklamaktadır.

Bu modellerden de hareketle kültürlerarası duyarlılık kendi içinde, kültürel farklılıklara saygı gösterme, iletişim esnasında hassasiyetlere dikkat etme, hoşgörülü olma, önyargılardan arınma, empati kurma gibi gayretleri içinde barındıran bir olgudur. Kültür kavramı milletleri birbiriyle çatıştırmayan, ötekileştirmeyen ama bazı hususiyetleri ile birbirinden ayıran bir özelliğe sahiptir. Dolayısıyla kültürlerin karşılaşma alanları olarak dil öğretim sınıflarında doğru iletişim dilini bulmak ve kullanmak her zaman çok kolay olmayabilir. Dil öğretiminde en çok kabul gören yaklaşımlardan olan iletişimsel yaklaşıma göre de dil öğretimi, dilin iletişim ve kültürü birleştiren yapısının esas alınması üzerine kuruludur. “Eylem odaklı iletişimsel dil öğretim yaklaşımı; süreç, görev, tümevarımsal ve keşfetme temelli becerilerini kapsar” (Savignon, 2002). Bir göstergeler sistemi olan dilin öğrenimi aynı zamanda ve ayrılmaz bir biçimde kültür öğrenimi sürecidir. Çerçeve Metin’de de (CEFR, 2018) sosyo kültürel bilgiler ve kültürlerarası becerilere şu başlıklarla altında vurgu yapılmaktadır:

1. Günlük yaşam;

- yeme ve içme, öğünler, sofrası kültürü,

- çalışma zamanları ve alışkanlıkları,
- boş zaman uğraşları (hobiler, spor, okuma alışkanlıkları, medya vb.),

2. Yaşam koşulları;

- yaşam standardı,
- ev ortamı,
- sosyal güvence,

3. Kişiler arası ilişkiler;

- bir toplumun sınıfsal yapısı ve sosyal gruplar arasındaki ilişkiler,
- farklı cinsiyetler arası ilişkiler,
- aile yapıları ve ilişkileri,
- nesiller arası ilişkiler,
- iş ortamındaki ilişkiler,
- toplum ve polis, idare vb. arasındaki ilişkiler,
- etnik ve diğer halklar arasındaki ilişkiler,
- politik ve dini gruplar arasındaki ilişkiler.

4. Değerler, inançlar ve tutumlar

- sosyal sınıf,
- meslek grupları, varlık (kazanılmış ya da miras yoluyla),
- yöresel kültürler,
- güvenlik,
- kurumlar,
- gelenek ve sosyal dönüşüm,
- tarih, özellikle önemli tarihî kişilikler ve olaylar,
- azınlıklar (etnik, dinî),
- millî kimlik,

- başka ülkeler, devletler, halklar,
- politika,
- sanat (müzik, güzel sanatlar, edebiyat vb.),
- din,
- mizah,

5. Beden dili

6. Sosyal gelenekler;

- dakiklik,
- hediyeler,
- giyim,
- içecekler, öğünler,
- davranış ve sohbet kuralları ve tabular,
- ziyaret süresi,
- vedalaşmak.

7. Geleneksel davranışlar;

- dinî gelenekler,
- doğum, evlenme, ölüm,
- halka açık toplantılarda ve törenlerde seyircilerin davranışları,
- kutlamalar, festivaller, dans ortamı vb.” (CEFR 2018).

Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında da (2020, s. 22) sosyokültürel bilgiler şu şekilde sınıflandırılmıştır:

Gündelik yaşam: Yiyecek içecek, yemek zamanları, sofrada adabı, resmî tatiller, çalışma saatleri, boş zaman etkinlikleri vb.

Yaşam koşulları: Ev şartları, refah durumları vb.

Kişiler arası ilişkiler: Kadın-erkek ilişkileri, aile yapısı ve ilişkileri, iş ortamındaki ilişkiler vb.

Değerler, inançlar ve tutumlar: Bölgesel kültürler, gelenek ve sosyal değişim, tarih, özellikle sembol olmuş tarihî kişilikler ve olaylar, yabancı ülkeler, halklar, politika, sanat, din, mizah vb.

Beden dili: Dilin öğreniminde geleneksel olarak farklı kültürlerde kullanılan beden dili iletişimi ve diğer kültürlere aktarımı vb.

Sosyal gelenekler: Misafirperverlikle ilgili olarak dakiklik, hediyeler, kalış uzunluğu, ayrılış vb.

Ritüeller: Doğum, evlilik, ölüm, kutlamalar, festivaller, danslar vb.

Bu başlıklardan hareketle Çerçeve Metin dil öğrencilerinin “kaynak kültür ile yabancı kültürü ilişkilendirme; farklı kültürler arasında köprü kurma, kültürlerarası anlaşmazlıklar ve çatışmalarla baş etme yeteneğine ” (AOÖÇ, 2013, s. 106) yani hedef dile ait kültür hakkında detaylı bilgilere ve kültürlerarası yeterliliklere sahip olmayı vurgular. Bu farkındalık, dilden bağımsız değildir ve yabancı ve/veya ikinci dil öğretiminde dil becerilerinin gelişmesi kadar önemlidir. Kültürlenme süreci beden dili hatta sesletim ile başlamaktadır. Temur ve Duman (2020) bireyin kültürlerarası duyarlılık becerisinin ana dilinde gelişmeyle başladığını belirtiyor: “Eğitimin temel amaçlarından biri olan ve evrensel bir boyut içeren kültürlerarası duyarlılık, dil öğrenim ortamında öğreticinin ve öğrencinin öteki ile sağlıklı bir düzlemde sosyalleşmesini ve dil öğrenim/öğretim süreçlerinin hızlı bir şekilde gerçekleşmesini de sağlayan önemli bir sosyal hayat becerisidir” (Temur ve Duman, 2020 s. 133).

Kültürlerarasılık, dil öğretim sınıflarında doğru iletişim ve öğretimin en önemli anahtarıdır. Liddicoat ve diğerlerine göre (2003) kültürlerarası dil öğreniminin ilkeleri şöyle sınıflandırılmıştır:

1) “Aktif yapılandırma

a) Öğreneneler

Tüm görevlerde dili bilinçli olarak kullanın.

Dilsel ve kültürel farklılıklara cevap vermenin yollarını geliştirin.

İnsan davranışlarının kültürel olarak koşulandırılmış doğasını keşfedin.

b) Öğretmenler (Öğreticiler)

Öğrencilerin öğrenmelerinde bağlantılar kurmalarına yardımcı olun.

Akranlarıyla etkileşimi teşvik edin.

Keşfetmek, tartışmak ve gözlemlemek için zaman verin.

Öğrenenlerin dil ve kültür hakkında düşüncelerini genişleten ödevler seçin.

2) Bağlantı Kurma

a) Öğrenenler

Dil ve kültür öğrenimini birleştirerek ilerleyin.

Dil, kültür ve değerlerin karşılıklı bağımlılığı hakkında bir anlayış geliştirin.

b) Öğretmenler (Öğreticiler)

Kaynak kültürlerin çeşitliliğinden yararlanın.

Etkileşimli bir sistem kurun.

Öğrenenleri sorgulamaya teşvik edin ve alternatif açıklamalar sunun.

Öğrenenlere bilgiler arası köprüler kurmayı gösterin.

3) Sosyal Etkileşim

a) Öğrenenler

Öğrenici ve öğretmenlerle etkileşimli konuşma ve sorgulamalar yapın.

Birden fazla kültürel unsuru karşılaştırın.

Sosyal etkileşimin, iletişimin merkezi olduğunu kabul edin.

b) Öğretmenler (Öğreticiler)

Tüm öğrenenlerin sosyal katılımını teşvik edin.

Öğrenenlerin yanıtlarını dinleyin ve geliştirin.

Öğrenenlerin görüşlerini ve yargılarını içerecek biçimde iletişimi yönlendirin.

Çok sayıda fikir, bilgi, inanç, değer ve yargıdan faydalanın.

4) Yansıtma

a) Öğrenenler

Eleştirel bir biçimde düşünün.

Kalıp yargıları sorgulayın.

Dil ve kültür arasındaki ilişkiyi geliştirmek için bir üst dil geliştirin.

b) Öğretmenler (Öğreticiler)

Dil yoluyla yeni öğrenmeleri teşvik edin.

Dilsel ve kültürel kavramlar hakkında düşünmeyi teşvik edin.

Kültürlerarası bir alan yaratın

Hedef, süreç ve yargıları öğrenenlerle tartışın.

Açık ve doğru geri bildirim sağlayın.

Kültürlerarası duyarlılığın gelişmesini teşvik edin.

5) Sorumluluk

a) Öğrenenler

Geri bildirim isteyin ve yanıtlayın.

Öğrenmelerinizin sorumluluğunu alın.

Farklı değerler ve kavramsal sistemlerin geçerliliği konusunda farkındalık geliştirin.

Kendi kültürel perspektiflerinizden uzaklaşma ihtiyacınızın farkına varın.

Çoklu bakış açılarının doğallığını anlayın.

b) Öğretmenler (Öğreticiler)

Kişisel hedeflerin belirlenmesini destekleyin.

Farklılıklarla etkileşimi destekleyin.

İş birliğine dayalı öğretimi teşvik edin.

Bilginin etik kullanımı konusunda farkındalık geliştirin.

Öz değerlendirmeyi teşvik edin.

Kişisel tutum ve davranışlara anlayış gösterin” (Liddicoat vd. 2003, akt. Aydın, 2020 s. 22-24).

Özetle dil öğretiminde kültürlerarası duyarlılık, sınıf içi etkinliklerden kullanılan materyallere; öğreticinin kullandığı iletişim tarzından beden diline kadar tüm unsurlarla birlikte inşa edilen bir süreçtir.

2.3.4. Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Aracılık Kavramı

Öncelikle hukuk alanında kullanılan bir terim olan arabuluculuk, çeşitli sorunların barışçıl bir müzakere yöntemi ile çözülmesidir. Yabancılarla Türkçe öğretiminde arabuluculuk kavramı ise çerçeve metindeki “mediation” kavramının karşılığı olarak “aracılık” sözcüğü ile karşılanmıştır. Bu çalışmada, kavramın arabulucuk yerine aracılık sözcüğü ile kullanılması tercih edilmiştir. Türkiye’de Öğretmen Feridun BALCI, Prof. Dr. Abbas TÜRÜKLÜ, Yrd. Doç. Dr. Cemile ÇETİN tarafından yürütülen proje ile “Anlaşmazlık Çözümü ve Akran-Arabuluculuk Eğitim Programı” 2009 yılından itibaren ilk ve ortaöğretim seviyesinde uygulanmaya başlanmıştır. Program ile birlikte okullarda yaşanan ve yaşanması muhtemel sorunların önüne geçmek hedeflenmiştir.

Toplumda barış ve uzlaşma kültürünün yaygınlaşması için kişiler arası anlaşmazlıkların şiddetine ve yoğunluğuna bakılmaksızın okullarda yaşanan anlaşmazlıkların çözümünde müzakere ve akran arabuluculuk programı; bir toplumsal sosyalleşme ve barış-uzlaşma

kültürü, diğer bir ifade ile farklılıklara ve çeşitliliklere rağmen birlikte yaşama ve yaşamı sürdürme becerileri eğitim programı olarak kabul edilmeli, benimsenip uygulanmalıdır (Türnüklü, Kaçmaz, İkiz ve Balcı, 2009).

Schrumpf ve diğerleri (1994) öğrencilerin ait oldukları etnik grup ve inanç grubunun değerlerini, sorgulamaksızın evrensel doğrular olarak kabul ettiklerine dikkat çeker. “Etnik merkezcilik genellikle etnik ve kültürel farklılıklara karşı verilen bilinçsiz bir tepkidir” (Balcı 2018 s.80). Aracılık ise farklı kişi ve gruplar arasında iş birliğini artıran bir olgudur. “Aracılık kavramları, özellikle başkaları için bilgi ve kavramlara erişimi kolaylaştırma sürecini ifade eder” (CEFR 2020 s. 91). Dil öğrenmek aynı zamanda bir müzakere sürecidir. Öteki olanın dünyasında kendimizi görmek; iletişimi, empati ve müzakereyi artırır. Çok renkli, çok sesli bir dünya olduğunu hatırlatır. Dolayısıyla mikro saldırganlıkları azaltıcı bir etkisi vardır. Öğrenici dil öğretim sınıflarında çok kültürlü bir ortamdadır. Hedef dildeki kültürel unsurlara ihtiyaç duyan dil öğrencisi aynı zamanda farklı kaynaklardan gelen bir kültürlenme süreci yaşar. Bundan dolayı “öğrenme/öğretme süreçlerinde materyal ve program tasarımcılarının, dil öğreticilerinin bu temel ilkedan hareketle kültürlerarası etkileşim ve iletişim stratejilerini kültürlerarası duyarlılık çerçevesinde yapılandırmaları, kültürel unsurları, aynı zamanda dil öğrenim sürecine bir aracı (mediatör) işleviyle dâhil etmeleri gerekmektedir” (Temur ve Duman 2020 s.128). Aracılık burada devrededir ve Qu’ya göre (2010) bu sayede “Sınıfa davet edilebilecek anadili konuşurları ile kültürlerarası iletişim ve etkileşim en üst seviyede gerçekleşebilir” (Qu, 2010 s.60 akt. Temur ve Duman).

Aracılık başlığı Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde kendine yer bulmuştur. Çerçeve metinde aracılık alım, üretim ve etkileşim becerilerinin yanında tüm bunları birleştiren yeni bir beceri alanı olarak gösterilmektedir (CEFR, 2020, s. 35). Bu kavram, aracılık aktiviteleri ve aracılık stratejileri başlıkları adı altında toplanmıştır. Bir metne aracılık etmek (tercüme, açıklama, süreç yönetme, not aldırma vb.), gruplar arası iş birliği sağlamak, grup çalışmalarına liderlik etmek, çok kültürlü iletişim ortamlarında anlaşmazlıkları çözümlmek gibi davranışlar aracılık aktiviteleri olarak değerlendirilmiştir. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında ise aracılık adı altında ele alınan kavram şöyle tarif edilmiştir: “Aracılıkta kullanıcı/öğrenci, bazen hedef dil ile kaynak dilin kültürel kodları arasında köprüler oluşturan ve bazen aynı dilde anlam oluşturmaya veya aktarmaya yardımcı olan bir sosyal kaynaştırıcı görevi görür” (TYDÖ, 2020 s. 13).

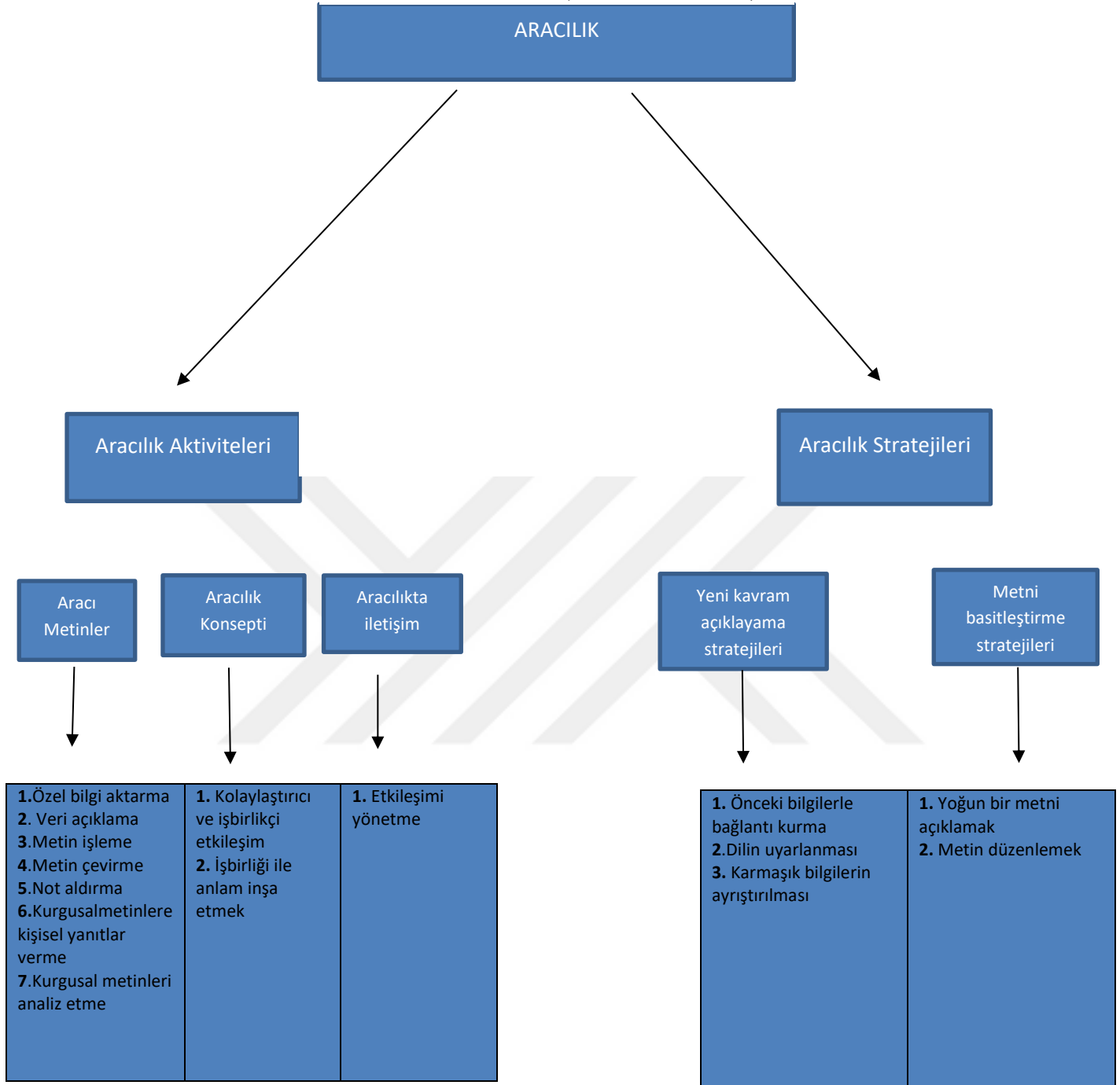
Program, işlevler ve kazanımlar vasıtasıyla aracılık etkinliklerinin gerçekleşmesine zemin hazırlayacak şekilde hazırlanmıştır ve “teorik bir bölüm veya dil becerilerinden bağımsız bir

alan olarak değil, becerilerin ve dolayısıyla dil öğretimi sürecinin bir parçası olarak yer almaktadır” (TYDÖ, 2020 s. 14).

Dil öğretimi yalnızca mesaj iletmek değil aynı zamanda fikir geliştirmektir. Çerçeve metne göre birbirini anlayamayan kişiler arasında aracı olması Çerçeve Metnin eylem odaklı yaklaşımına ve sosyal ve kültürel vizyonuna uygundur. Aracı; yalnızca dil öğretimi değil sosyal, kültürel ve pedagojik bağlamda “öğrenici ve öğretici arasında köprü oluşturabilir, anlam oluşturmaya veya iletmeye yardım edebilir” (CEFR, 2020, s. 90). Bu durum sadece anlamlandırmak değil teşvik etmeyi de beraberinde getirir.



Tablo 1. Diller İçin Ortak Öneriler Çerçeve
Metni Aracılık Tablosu (CEFR, 2020 s. 90)



2.4. MİKRO SALDIRGANLIK

2.4.1. Kuramsal Bağlamda Mikro Saldırganlık

Bu terim 1970’lerden itibaren İngilizce sözlüklerde kullanılmaya başlanmıştır. “First Known Use of microaggression in 1970” (Merriem Webster, 2020). Davis (1989) kavramın ilk olarak 1970 ve sonrasında psikoloji alan yazınında W. Hallermann ve Dr. Chester Pierce tarafından kullanıldığını belirtmiştir. Harvard üniversitesinde çalışan Afro-Amerikan bir psikiyatr olan Pierce, kavramın bilinmesine önemli bir katkıda bulunmuştur. Konuyla ilgili en net tanımı ise Sue (2010) yapmıştır: Mikroagresyonlar, sadece marjinal grup üyeliğine dayanarak kişileri hedef alan düşmanca, aşağılayıcı veya olumsuz mesajlar ileten, kasıtlı ya da kasıtsız, sözel veya sözel olmayan, çevresel ve gündelik karalama ya da hakaretlerdir. Ötekileştirici, birçok zaman cinsiyetçi ve ırkçı tezahürleri olan; şahıs veya bir gruba karşı yapılan bu saldırganlıkları yapanlar bazen bunun farkında dahi değildir. Daha önce konuyla ilgili yapılmış birçok çalışma azınlıklar, engelliler, renk ve ırk ayrımına uğrayanlar gibi birçok kişi ve grubun bu tavırlarla karşılaştığını ortaya koymuştur. Doğal olarak dil öğreticileri de çoğu zaman kendileri farkında bile olmadan bir dil öğrencisine veya öğrenci grubuna karşı bu tarz davranışlarda bulunabilirler. Türkiye’ye eğitim öğretim amacıyla ağırlıklı olarak Afrika ve Asya kıtasından, ayrıca Doğu Avrupa ve Balkanlar’dan öğrenciler gelmektedir. Bu bölgelerden gelen öğrencilerin, dünyanın daha avantajlı bölgelerinde yaşayanlara göre mikro saldırganlıkla karşılaşma ihtimallerinin de daha yüksek olduğunu öngörebiliriz. Bu konudaki en önemli sorunlardan biri şudur ki: Mikro saldırganlıklar çoğu zaman açık, aleni davranışlarla yapılmaz. Konu hakkında çok önemli çalışmalara imza atan Dr. D. Wing Sue (2010) Columbia Üniversitesinde yaptığı bir çalışmada bazen iltifat ederken dahi böyle bir tutum sergilenebileceğini belirtmiştir. “Amerika Birleşik Devletleri’nde doğup büyüyen bir Asyalı Amerikalıya iyi İngilizce konuştuğu için iltifat edildi. Gizli mesaj: Sen gerçek bir Amerikalı değilsin. Sen kendi ülkende bile sürekli bir yabancısın.” Yine Sue aynı çalışmasında birçok kişinin kendini iyi ve ahlaklı olarak addettiği için mikro saldırgan tutumlar sergilediğinin farkında bile olmayabileceğini belirtir. Ancak psikoloji ve sosyoloji alan yazını bize şunu gösteriyor ki örtük tutumlar aslında alışkanlıklardır. Mikro saldırganlıkların daha çok bilinçdışı hareketler olarak, ince hakaretler veya küçümseyen bakışlar, jestler ve tonlamalar şeklinde iletildiğini ifade eden Durmuş, makalesinde (2019) “bu yolla, iletişim sürecinde eşitsizlik

yaratıldığını; alıcıların ruhsal ve fiziksel enerjisini alarak birçok ortamda performansı düşürdüklerini” belirtmiştir (Durmuş, 2019, s. 54).

Sosyolog B.Campbell ve C.Monning’in (2015) gözlemlerine göre herkes bu hareketlere maruz kalabilir. Buna mağduriyet kültürü adı verilir. Mikro saldırganlığa maruz kalan kişi, “bu durumdan kaçınarak ilişkilerini sessizce kesebilir” veya “sorunlu ilişkiyi bir aksaklık olarak kavramsallaştırıp” duruma uyum sağlayabilir. Ayrıca insanlar kasıtlı olmasa bile hakarete tahammülsüzdürler ve onları yetkililerin dikkatine ya da genel olarak halka bildirerek tepki verirler.

Mikro saldırganlığın temelinde ırkçılığın yattığını iddia eden Lorde (1992) ırkçılığın tanımını da yapmaktadır: "Bir ırkın diğerlerine karşı doğal üstünlüğüne olan inanç ve egemenlik hakkı" (Lorde, 1992, s.496). Irkçılık, baskın kişi ve grupların diğer kişi ve gruplara göre gücünü ve statüsünü korumaya çalışması olarak da tanımlanabilir. Solorzano ve Delgado 1997’de yaptıkları çalışmalarında şu sorulara cevap aramışlardır:

- (1) Öğrencilerin yaşadığı ırk ayrımcılığı türleri,
- (2) Öğrencilerin ırk ayrımcılığına nasıl cevap verdikleri,
- (3) Irk ayrımcılığının öğrencilerin akademik gelişimlerine etkileri,
- (4) Kampüste kritik bir Afrikalı-Amerikalı öğrenci kitlesine sahip olmanın avantajları/dezavantajları,
- (5) Afrikalı Amerikalı öğrenciler için ırksal iklimin iyileşip iyileşmediği,
- (6) Katılımcıların kolejlerini diğer Afrikalılara tavsiye edip etmeyecekleri.

Araştırmacılara göre ırksal mikro-saldırganlıkların kim tarafından, ne zaman, nerede, nasıl başlatıldığı ve nasıl savunulduğu hakkında çok az şey bilinebilir. Dikkatli bir dokümantasyon ve analiz olmadan, ırksal klişeler ve maruz kalınan tehditler; ırksal mikro anlaşmalar biçiminde haklı çıkarılabilir, saldırılar kolaylıkla göz ardı edilebilir veya küçümsenebilir. Bununla birlikte, “ırksal mikro saldırıların kümülatif etkilerinin yıkıcı olabileceğini belirtmektedirler” (Solorzano, 1997, s.72). Birçok araştırmacı, ırksal mikro-saldırıların çarpıcı ve etkileri derin eylemler olduğunu; psikolojik sağlık üzerindeki etkisinin açıktan açığa yapılan ayrımcılıktan çok daha güçlü bir etki oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmacılardan Davis’e göre (1989) ırkçı mikro-saldırıları veya farkında olmadan yapılan bilinçdışı ve ince ırkçılık biçimleri yaygın olsa da, maalesef nadiren araştırılmaktadır. Dil öğretim sınıflarında ise mikro saldırgan

davranışlar hem öğretici hem öğrenici kaynaklı olarak yaşanabilmektedir. “Prestijli (?) olan kültürel grubun üyesinin prestijli olmayan (?) veya daha az prestijli olana (?) karşı konumlanışında, mikro saldırgan tutumun ve davranışın yönü, dil öğretimi süreçlerinde öğreticiden öğreniciye olduğu gibi, öğreniciden öğreniciye hatta öğreniciden öğreticiye de olabilir” (Durmuş, 2019, s. 55).

İrksal mikro saldırganlıkların ağırlıklı olarak küresel sistemde avantajlı bazı gruplardan/kültürlerden dezavantajlı gruplara/kültürlere karşı yapıldığı gözlemlenebilir bir durumdur. Durmuş, bunu Avrupalı ölü veya yaşayan beyaz erkek fenomeni ile açıklamaktadır:

Bu kavramlardan biri Avrupalı ölü veya yaşayan beyaz erkek bakışı/fenomeni (dead or living White European male) olarak ortaya çıkar. İnsanlık tarihinde bilginin, bilimin gelişimini Avrupalı beyaz ölü erkek üzerinden açıklayıp örneklendirme alışkanlığı, aynı zamanda, Avrupalı olmayan kültürlerin bu bilgi, bilim gelişimine katkı sunmadığı önyargısını taşır (Durmuş, 2019, s.56).

Gerek ders materyallerinin hazırlanmasında gerekse öğretici-öğrenici iletişimlerinde dışlayıcı tutumlar gözlemlenebilir. Bundan dolayı materyal hazırlamada olduğu gibi öğretici yetiştirilmesi sürecinde de bu konunun üzerinde hassas olunması gereklidir.

Kendini ırkçı ya da cinsiyetçi olarak görmeyen pek çok kişi farkında bile olmadan ırkçı yapıya katkıda bulunabilir. Bu nedenle seçtiğimiz sözcükler çok önemlidir. Çünkü ayrımcılık önce dilde başlamaktadır. “Mikro düzeyde saldırganlıkta bulunan kişiler ırk temelli ya da başka türden dezavantajlı konumda bulunanlarla etkileşimde bulunduklarında kültürlerarası bir iletişime veya etkileşime dâhil olduklarının çoğu zaman farkında değildirler” (Sue vd., 2007, s. 271). Yine farklı araştırmalara göre bu durumun en çok görüldüğü yerler üniversite kampüsleridir. Sue “*Microaggressions in everyday life: Race, gender, and sexual orientation*” isimli çalışmasında, bu saldırıların kişisel seviyede olsa da, bir dünya görüşünü dile getirdiği için makro düzeyde etkili olduğunu belirtiyor.

Otobüste karşılaştığınız bir kişinin sizi engelinizden ibaret görmesi ve size tuhaf davranması sizi o gün sistematik düzeyde belki etkilemiyordur ama o kişi iş üzerinizdeki müdürse ve sizi sadece zavallı bir kör olarak görüp size sorumluluk vermiyorsa bu sistemli bir ayrımcılık haline geliyor (Sue vd., 2007 s. 272).

Bir diğer araştırmacı Pierce’a göre hemen hemen tüm toplumlarda tarihsel süreç içinde gruplar hiyerarşik olarak sıralanır ve bazıları ayrıcalıklara sahip olarak kaynakları daha fazla kullanır. Bundan dolayı ırksal temelli ayrımcılıklar baskın grupların gücünü ve statüsünü diğer gruplar üzerinde sürdürebilmesi için araçsal bir olgu olarak görülmüştür. Hemen tüm kültürlerarası

karşılaşmalarda mikro saldırgan söylem ve eylemlerin ortaya çıkma olasılığı yüksektir. “Sosyalleşme yoluyla bireylerin bilinçaltlarına enjekte edilmiş olan olumsuz tarihsel deneyimlerin şekillendirdiği ırkçı, cinsiyetçi veya heteroseksist vb. tutumlar, inançlar ve davranışlar onların her durum ve şartta topyekün duygularından tamamen arınık bir şekilde düşünme olasılığını zayıflatmaktadır” (Pierce, 1995; akt. Ünal, 2018 s. 3301).

Mikro saldırganlık davranışları, dil öğrenicisinin tüm motivasyonunu kaybetmesine, içine kapanmasına, dile ve kültüre karşı ön yargılar geliştirmesine zemin hazırlayabilir. Bu davranışlar üç temel başlık altında kategorize edilmiştir.

2.4.2. Mikro Saldırganlık Davranışları

Mikro saldırgan davranışların tamamı aynı kategoride değerlendirilemez. Bazıları bilinçli yapılırken bazıları farkında olmadan yapılır; bazılarının şiddeti diğerlerine göre çok daha fazla tahrip edici olabilir. Sue ve arkadaşları (2007) Amerikan Psikoloji Dergisi’nde yaptıkları çalışmada Mikro saldırgan tutumu üç kategoriye ayırmışlardır:

1. “Mikro Aşağılamalar

Genellikle bilinçsiz olarak yapılan mikro aşağılamalar; ağırlıklı olarak kaba ve duyarsız kişilerin kültürel, ırksal, cinsel veya farklı bir özelliği ötekileştiren, davranışsal sözel ifadeler ve/veya yorumlarıdır.

2. Mikro Fiilî Saldırıları

Mikro fiilî saldırılar ise genellikle bilinçlidir. Değersiz görülen kişiye karşı doğrudan hatta amaçlı olarak ayrımcılık içeren eylemlerdir. Bunlar açık olarak kişiyi hedef alan ayrımcılık, değersizleştirme ve küçük düşürmeye yönelik saldırılardır. Mikro fiilî saldırıları uygulayan kişiler; lakap takma, hakaret etme, cinsiyet ayrımcılığı gibi davranışlarla mağduru direkt hedef alır ve ağır tahribata sebep olurlar.

3. Mikro Yok Saymalar

Kişinin fikirlerini, tecrübelerini veya her türlü davranışını görmezden gelme, adeta onu yok saymadır. Sue’ya göre çoğunlukla bilinçsiz olmakla birlikte bilinçli olarak da yapılabilir (Sue vd., 2007, s. 271-286).

Sunulan şekillerde özetlenmeye çalışıldığı üzere, mikro fiili saldırı daha açık, amaçlı ve bilinçli bir ayrımcı saldırı olarak kabul edilirken, bilinçdışı ya da kasıtsız gerçekleşme

eğilimi olan diğer iki biçim (mikro aşağılama ve mikro yok sayma) amaçlanmamış ve genellikle bilinçli farkındalık seviyesinin dışındadır. Bu anlamda, mikro aşağılama ve mikro yok sayma ırkçı ve ayrımcı inançların daha örtük ve kaçınmacı bir açığa çıkma biçimi veya türüdür (De Cuir-Gunby ve Gunby, 2016, s. 393 akt. Ünal, 2018).

Bu tasnif, literatürdeki örtük ayrımcı tutum ve inançların yaygınlığını ve gücünü vurgulayan çalışmalarla örtüşmektedir. Türkiye’de Türkçe öğrenmiş ve ülkemizde yaşayan; ağırlıklı olarak öğrencilerden oluşan bir örnekleme yaptığı çalışmalarında Özden ve Güleç (2019, s.134-154) en çok görülen mikro saldırgan davranışları (makalede bu davranışlar kasıtsız hakaret olarak belirtilmektedir) listelemiş ve şu bulgulara ulaşmıştır:

- Yakıştıramama

Özden ve Güleç’in bulgularına göre yakıştıramama en sık görülen kasıtsız hakarettir. Sadece sıradan vatandaşlara karşı değil doktor ve öğretmen gibi meslek sahibi olanlara da bu türden hakaretler yapılmaktadır. Diğer maddeler şu şekilde devam etmektedir;

- Küçük Görülme
- İsimleriyle Hitap Edilmemesi
- Olumsuzlukların Sebebi Görülmeleri
- Dillerinin Anlaşılmasından Kaynaklanan Suçlama
- Ayrımcılık ve Dışlama
- Türklere veya Bir Başka Millete Benzediklerinin Söylenmesi
- Türkçelerinin Yetersiz Olduğunu Söyleme
- Merak Saikiyla Sorulan Sorular
- Cinsiyet Ayrımı
- Yaygınlaşmış Kanaatlere Yahut Önyargılara Bağlı Sorular/Yorumlar
- Irkçı Olduğunu İnkâr Etme
- Karşılaştırma Yapma
- Özel Hayata Müdahale.

Bu maddelerden görüldüğü üzere mikro saldırgan davranışların çoğu farkında olmadan yapılanlardır. Kültürel farkındalık, empati kurma ve eleştirel düşünmeyi geliştiren; kişiye kendi gibi olmayanı yargılamayan bir bakış açısı kazandırır. Her durumda evrensel doğrular olmayabilir, farklı bakış açıları, farklı dünya görüşleri, farklı inançlar her zaman olacaktır.

Kültürlerin birbirinden farklı oluşu, birinin diğerinden daha üstün olduğu anlamına gelmez. “Bu nedenle karşılaşılan kültürü değil, saygının ve empatinin bir yansıması olarak o kültüre karşı bakış açısını ve davranışları değiştirmeye, geliştirmeye istekli olmak gerekir. Taraf tutma ve koşulsuz destek, nesnel ve gerçekçi duruşu perdeleyen bir önyargıdır” (Aydın, 2020, s. 32). Dil öğreticileri başta olmak üzere bu farkındalığın geliştirilmesi mikro saldırgan davranışların önündeki en büyük bariyer olabilir.

2.4.3. Mikro Saldırganlığa Maruz Kalanlarda Belirtiler

Çalışmanın önceki bölümlerinde de belirtildiği gibi mikro saldırganlıklar, ırksal temelli ırkçılığın bir nevi dönüşmüş ve günümüz şartlarına uyumlu hâle gelmiş şeklidir. Aleni ve düşmanca değil örtük ve üstü kapalı yapılanıdır. Bundan dolayı ne zaman başladığının, kim tarafından nasıl uygulandığının tespiti çok kolay değildir. Ayrıca kendini ırkçı veya cinsiyetçi görmeyen birçok kişi de olumsuz davranışlarda bulunabilir. Bu saldırılara maruz kalanların, dil öğrenme motivasyonlarının azalması ise olağandır. Bradley Campbell ve Jason Manning (2015) çalışmalarında mikro saldırganlığa maruz kalanlarda “Doğrudan suçluyla yüzleşmek yerine bu durumdan kaçınmak, suçluyla ilişkilerini sessizce kesmek veya sorunlu ilişkilerini bir aksaklık olarak kavramsallaştırmak ve duruma uyum sağlamak” şeklinde davranışlar gerçekleştireceğini öne sürmüşlerdir.

Yine bu konuda çok önemli araştırmalar yapan Sue’ya göre (2010) Mikro saldırıların, psikolojik sağlık üzerindeki etkisinin büyük olduğu, hatta açıktan açığa yapılan ayrımcılıktan daha güçlü bir olumsuz etki yaratabildiği biliniyor. Genellikle kişisel olan bu tavırlar zaman zaman bir grubun diğerine karşı uyguladığı bir saldırganlığa dönüşebilir. “Grup düşmanlıklarının bireysel sonuçları arasında kişinin bilgi, tutum, davranış, dikkat ve bellek alışkanlıklarının yanlış yönleneceği kişide gerçek dışı bir benlik ve ötekilik anlayışının oluşması bulunur” (Myers, 2015 s. 343; akt. Uslu, 2020). Harding ve Turner (2015) mikro saldırganlıkların stres yaratıcı olacağını çünkü bu örtük saldırganlıklara maruz kalanların genellikle nasıl bir tavır takınacağını bilemeyeceklerini belirtmişlerdir. “Bu konudaki başka birçok çalışma da ırksal temelli mikro saldırılarla karşılaşma sürecinin psikolojik olarak çoğu zaman daha yüksek stres düzeylerine ve kötü ruh sağlığı sonuçlarına yol açabileceğini ortaya koymuştur” (Nadal vd., 2012 s. 16; Sue vd., 2008a; Sue vd., 2008b; Nadal vd., 2011; akt. Ünal, 2018, s.3300).

Bunlarla beraber mikro saldırganlığa maruz kalan dil öğrencilerinde:

- Devamlı alay edime korkusu ve kendini değersiz hissetme,
- Yalnız bırakılma ve cezalandırılma korkusu,
- Hedef dile ve kültüre karşı ön yargılar oluşturma,
- İçine kapanma ve derslere katılmama,
- Devamlı yanlış yapma kaygısının artması,
- İyi niyetle yapılan bir davranışta dahi ikilemde kalma,
- Karşı bir tepki geliştirilir ise paranoya ile suçlanma ve bundan dolayı geliştirilen suçluluk psikolojisi,
- Güvensiz hissetme,
- Ötekileştirilme, yaftalanma korkusu ve benzeri birçok olumsuz sonucun görülme olasılığı yüksektir.

2.4.4. Sınıf İçi İletişim ve Mikro Saldırganlık

Dil öğretiminin en temel unsurlarından biri öğrenci-öğretici iletişimidir. İletişim, düşünce ve duyguların karşılıklı olarak; söz, yazı, beden dili ve görüntüler vasıtası ile iletilmesidir ve Büyük Türkçe Sözlük'te şöyle tanımlanmaktadır: “Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, iletişim” (TDK, 2021).

Öğreticiler, alan eğitimi ile birlikte pedagojik formasyon eğitimlerini tamamlayarak öğreticiliğe akademik anlamda hazırlanırlar. Yüksek Öğretim Kurulu, 1999 yılında yaptığı bir çalışmada öğretmende bulunması gereken yeterlilik alanlarını şu şekilde sınıflandırmıştır:

- “ 1. Konu alanı ve alan eğitiminin tam olması,
2. Öğretimi planlama,
3. Öğrencilerin öğrenmelerini izleme, değerlendirme ve kayıt tutma,
4. Diğer mesleki yeterlikler” (YÖK, 1999).

Eğiticilerin eğitimi ve akreditasyonu hâlen sorunlu bir alan olarak durmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmalarla bazı kurumların (YEE, dil öğretim merkezleri vb.) yaptığı sertifika programları bu açığı kapatmaya çalışmaktadır. Bunun

ne kadar yeterli olduğu, bu alana özel bir lisans programı açılıp açılmaması gibi konular ayrı bir tartışma konusudur. Ancak yabancılara Türkçe öğretimi söz konusu olduğunda eğitimcilerin klasik alan ve pedagoji bilgisinin yanı sıra bazı öğretici yeterliliklerine haiz olmaları gerektiği de bir gerçektir. Çünkü dil öğretim sınıfları, aynı zamanda kültürlerin karşılaşma alanları olması sebebiyle birçok farklı etnik kökenden gelen öğrencilerin kültür çatışmalarına açıktır. Öğretici, sınıf içinde hem bir eğitmen hem de bir arabulucudur, bir kültür taşıyıcısı ve aktarıcısıdır.

Yabancı veya ikinci dil olarak öğretim, tek veya çok dilli sınıflar, Türk soylulara öğretim, yaş gruplarına veya öğrencilerin öğrenme amacına uygun öğretim gibi kendine has unsur ve şartlara sahip olabilen bu alanda, öğreticinin yeterlilik sınırlarını çizmek çok kolay değildir. *European Portfolio for Student Teachers of Languages* yedi kategoride öğretici ihtiyaç ve yeterliliklerini tasnif ederek bunları şu başlıklar altında toplamıştır:

- “Bağlam (amaç ve ihtiyaçlar, ders programı vb.),
- Metodoloji (becerilerin öğretimi vb.),
- Kaynaklar (Materyal kullanımı vb.),
- Öğrenme değerlendirme (hata analizi vb.),
- Bağımsız öğrenme (ev ödevleri, projeler vb.),
- Ders yürütme (sınıf yönetimi, hedef dil kullanımı vb.),
- Ders planlama” (EPSTL, 2020).

Mete ve Gürkan (2013) Türkiye ve yurt dışında çalışan akademisyen ve öğretmenlerden oluşan bir grupla yaptıkları çalışmayla bir yeterlilik tasnifinde bulunmuşlardır. Yine bu konuda önemli bir çalışma, J.C.Richards’ın (2011) tasnifidir. Bu çalışmalardan da faydalanarak Durmuş (2019) öğretici yeterliliklerini on dört başlık altında incelemiştir:

1. Hedef Dilde Yeterlilik,
2. Alan Bilgisinde Yeterlilik,
3. Öğretmen Yetiştirme Programlarında Aktarılan Bilgilerde Yeterlilik,
4. Genel İletişimsel Yeterlilik,
5. Asgari Düzeyde Bir Araç Dil Bilme,
6. Tipolojik Olarak Diller ve Dil Öğretimi,

7. Kültürel İçeriklerin Belirlenmesi ve Sunumu,
8. Öğreticinin Kimliği ve Bağlamsal Bilgilere Sahip Olabilme,
9. Öğrenici Odaklı Öğretim,
10. Dil Öğretiminde Teknoloji Uygulamalarından Etkin Yararlanabilme,
11. Meslekte Uzmanlaşabilme,
12. Uygulamalardan Kuramsal Bilgi Üretebilme,
13. Öğretim Topluluğunun Etkin Bir Üyesi Olabilme,
14. Pedagojik Muhakeme Becerisi ve Karar Verme.

Durmuş bu çalışmasında pedagojik muhakeme becerisinin “kendisinden önce sıralanan tüm yeterliliklerle oluşan bir filtre ve tüm değişken dil öğretim durumlarına uyum yeteneği” (Durmuş, 2019, s. 116) olduğunu belirtmektedir.

Tüm bu çalışmalardan hareketle söylenebilir ki:

- Dil öğretiminde iyi bir yansıtıcı ve rehber olma meziyetlerine sahip,
- İş birliğine açık,
- Etik ve demokratik değerleri olan,
- Gözlem ve tecrübelerini sınıf ortamına aktarabilen,
- Problemleri önceden tespit etme ve çözme yeteneğine haiz,
- Hassas durum ve süreçleri yönetebilen,
- Dil öğretim yöntem ve tekniklerine hâkim,
- Öğretimde mekanikleşmeyen,
- Medya ve teknoloji okuryazarlığı yüksek,
- Kültürlerarası iletişim becerisi olan yaratıcı bir öğretici; öğrencinin dil edinimine büyük katkı sağlayacaktır.

2.4.5 Dil Öğretim Materyalleri ve Mikro Saldırganlık

Bu çalışmanın doğrudan bir araştırma sorusu olmamakla birlikte araştırılması gereken önemli hususlardan biri de Türkçenin yabancılara öğretiminde kullanılan kitap setleri ve dil öğretim materyallerinde görülen mikro saldırganlıklardır. Dil öğretiminin çerçeve metinlerinden biri

olan ACTFL’a göre “American Council on the Teaching of Foreign Languages” dil öğrencisi “Hedef dile ait kültürü kavramalı, kendi kültürü ve hedef kültür arasında alışverişte bulunmalı ve çok dilli topluluklar ile kaynaşmalıdır” (ACTFL, 2013). Dil öğretmeye yönelik yazılmış tüm eserler, dile ait tüm bilgilerle birlikte kültürel öğelerin de taşıyıcısı ve aktarıcısıdır. Kitap setlerine kültürel izlenceler hazırlanırken temalara ağırlıklı olarak hedef kültür ve dünya kültürüne ait unsurlar dağıtılmıştır. Türkçenin yabancı ve ikinci dil öğretimi alanında kültürlerarası iletişim ve kültür aktarımı başlıkları altında hazırlanan lisansüstü tezlerin yanında makale ve bildiri metinleri ile (Okur ve Keskin 2013, İşcan 2018, Ökten ve Kavanoz 2014, Demir ve Açık 2011, Bölükbaş ve Keskin 2010, vd.) birçok ders kitabı incelemesi yapılmıştır. Ancak Türkçenin yabancı ve ikinci dil olarak öğretilmesinde kültür kavramının tartışıldığı çalışmalar yapılırken “büyük k” ve “küçük k” kültürü ürünleri genellikle birbirinden ayrılmamış, kültürel öğelerin dağılımı tartışılırken kaynak kültürlerin edilgenleştirilmesi ve kültürel tarafsızlık konuları genellikle göz ardı edilmiş, hedef dilin kültürü ve popüler kültür dışındaki unsurlar pek tartışılmamıştır.

Meliha Şimşek’e göre dil öğretim setlerinde “Anglo-Amerikan ürünlerle popüler kişiliklerin en geniş erime sahip olduğu, farklı grupları incitmemek uğruna gençlik ve medya kültürlerinin kültürel açıdan hassas konulara yeğlendiği, Batılı ve İngilizce konuşan toplulukların övülüp öğrenci kültürlerinin yerildiği bir alaşım söz konusudur” (Şimşek, 2017, s.318). Buradan hareketle bir dil öğretim kitabı/seti veya materyali hazırlanırken birçok konuda titiz davranılmaması mikro saldırganlığa zemin hazırlayabilir. Tabii ki bu materyallerdeki mikro saldırgan unsurlar çoğu zaman farkında olmadan kullanılır. Bunlara bazı örnek durumlar şu şekilde sıralanabilir:

- Doğrudan ya da dolaylı olarak hedef kültürün diğer kültürlerle karşı üstünlüğünü vurgulamak,
- Bir kültürün kutsal kabul ettiği dinî veya milli bir değeri aşağılamak. Örneğin bir kültüre ait dinî bir bayramı batıl inanç olarak sunmak,
- Doktorluk, mühendislik, akademisyenlik gibi kariyer mesleklerinde beyaz insanlara ait görselleri; bahçıvan, temizlikçi, garson gibi mesleklerde siyahi insanların görsellerini kullanmak, (Burada beyaz/siyah insanlar yerine Avrupalı/Asyalı gibi örnekler de verilebilir.)
- Sanatsal ve teknolojik üretime yönelik örnekleri, yalnızca hedef kültür ile Anglo-Amerikan popüler örnekler üzerinden verirken diğer kaynak kültürleri

edilgenleştirmek veya onlara sadece yiyecek içecek ürünleri gibi daha basit kültürel unsurlarla yer vermek,

- Dünyadaki bazı yerleri/bölgeleri/ülkeleri gidilmesi tehlikeli yerler olarak sunmak ve bu konuda indirgemeci bir anlayışta metinler kullanmak. Bazı kültürleri sadece en modern hâlleri ile verirken bazılarının (örneğin Orta Doğu, Afrika, Asya'nın bazı ülkeleri gibi) en geri kalmış özelliklerini vurgulamak,
- Bazı kültürlerle ait davranış ve ritüellerin karikatürleştirilmesi: Örneğin, Batılı tipleri her zaman düzgün kıyafetler içinde sunarken Afrikalıları ateşin etrafında dans eden yarı çıplak ilkel kabileler şeklinde göstermek. Buna karşılık bazı kültürlerin yüceltilmesi. Örneğin: İngilizce bilmenin ne kadar önemli olduğunu sürekli vurgulamak,
- Bazı kültürlerle ön yargılarla yaklaşma ve prototipleştirme de bir diğer mikro saldırganlık hususu olabilir. Örneğin: Arap halklarını genellikle deve üzerinde gezen insanlar olarak tasvir etmek,
- Tartışmalı tarihî konulardan örnekler vermek de bir kişi ya da grubu incitici bir duruma sebep olabilir.

Konuya özel yapılacak çalışmalarla bu maddeler artırılabilir. Özetle dil öğretiminde mikro saldırganlığın bir boyutu da öğretim materyalleridir ve bunlara dikkat edilmezse iletişimi ve dil edinimini sekteye uğratabilir.

3.BÖLÜM YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, deseni, araştırma süreci, araştırmanın nicel ve nitel boyutunun tanıtılması, araştırmanın çalışma grubu ve katılımcıları, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve araştırma verilerinin analiz süreci ile ilgili bilgiler sırasıyla sunulmuştur.

3.1 ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

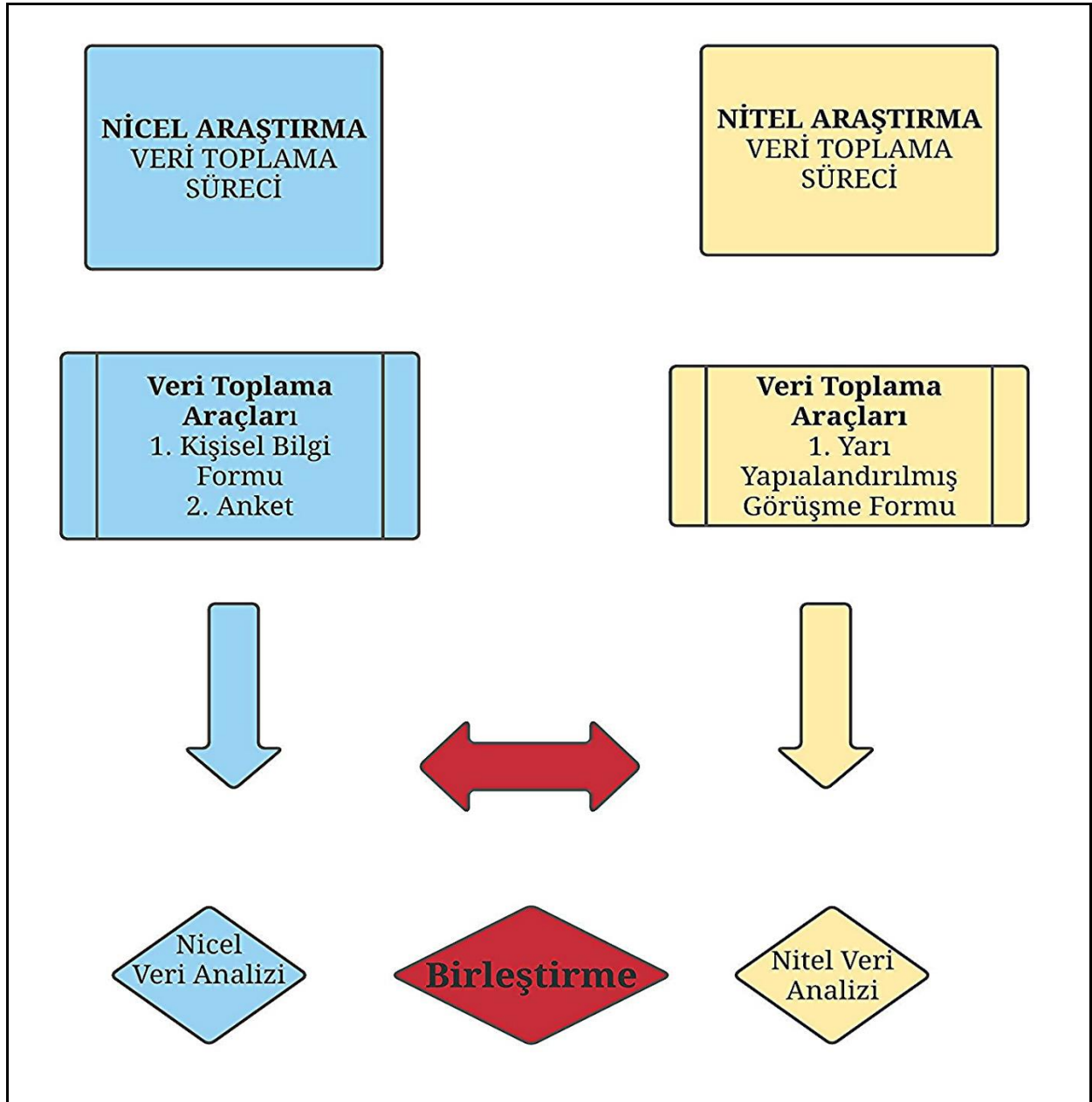
Bu çalışma, karma yöntem (*mixed method*) araştırma desenlerine uygun olarak tasarlanmıştır. Karma yöntem araştırmalarında, hem nicel hem de nitel verilerin toplanmasına, analiz edilmesine ve karma bir değerlendirmeye odaklanılmaktadır (Creamer, 2018). Bu noktada, araştırma problemini sadece nicel veya sadece nitel yöntemle incelemek yerine araştırma sürecinde nicel ve nitel yaklaşımları bir arada kullanarak araştırma probleminin detaylı biçimde incelenebilmesine katkı sağlamak, karma yöntem türünde tasarlanan bilimsel araştırmaların temel amacıdır (Creswell & Plano Clark, 2007). Böylece karma yöntem araştırmaları aracılığıyla nicel ve nitel araştırma yöntemleri birleştirilerek sadece nicel paradigmaya dayalı olarak yürütülen araştırmalar ile elde edilen verilerin problem ile ilgili olarak “derinlik ve ayrıntı”, sadece nitel araştırma paradigmasına dayalı olarak yürütülen araştırmalar ile elde edilen verilerin ise “tahmin ve genelleme” süreçleri ile ilgili sınırlılıkları giderilmeye çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Tüm bunlardan hareketle, karma yöntem araştırmalarının temel amacına ve doğasına uygun olarak bu araştırmada; uluslararası öğrencilerin yabancı ve/veya ikinci dil olarak Türkçe öğrenimi gördükleri sırada mikro saldırganlık yaşayıp yaşamadıkları, hem öğrencilerin kendi algıları hem de bu öğrencilerin öğrenim gördükleri farklı üniversitelerde yer alan Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER) bünyesinde öğrencilere Türkçe öğretim hizmeti sunan öğretim elemanlarından ve alanında tecrübeli öğretim üyelerinden, eğitim sürecinde kullanılan sınıf içi iletişim stratejileri ile ilgili elde edilen verilere dayalı olarak iki yönlü (hem öğrenci hem öğretim elemanı) ve detaylı biçimde incelenmiştir.

3.2 ARAŞTIRMANIN DESENİ

Karma araştırma yöntemi ile ilgili alan yazın incelendiğinde karma yönteme dayalı olarak farklı biçimlerde araştırma desenleri tanımlandığı görülmektedir. Bu noktada Creswell (2009) nicel-nitel araştırma paradigmasının, veri toplama sürecinin ve veri analizlerinin baskın veya eşit olma ya da eş zamanlı ya da sıralı olma gibi özelliklerini göz önünde bulundurarak: (i) ardışık açıklayıcı desen, (ii) ardışık keşfedici desen, (iii) ardışık dönüştürücü desen, (iv) eş zamanlı çeşitleme deseni, (v) eşzamanlı iç içe geçmiş desen ve (vi) eş zamanlı dönüştürücü desen olmak üzere altı farklı desen tanımlamıştır.

Karma yöntem araştırma metodolojisine uygun olarak tanımlanan bu farklı araştırma desenleri araştırmacılar tarafından araştırmanın temel odağı doğrultusunda seçilerek kullanılmaktadır. Bu araştırmada da uluslararası öğrencilerin yabancı ve/veya ikinci dil olarak Türkçe öğrenimi gördükleri sırada mikro saldırganlık yaşayıp yaşamadıkları, hem öğrencilerin kendi algıları hem de bu öğrencilerin öğrenim gördükleri farklı üniversitelerde yer alan Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER) bünyesinde öğrencilere Türkçe öğretim hizmeti sunan öğretim elemanlarından eğitim sürecinde kullanılan sınıf içi iletişim stratejileri ile ilgili elde edilen verilere dayalı olarak belirlenmeye çalışılmış ve bu yönüyle araştırma “eş zamanlı çeşitleme deseni” kavramsallaştırmasına uygun olarak tasarlanmıştır. Çeşitleme desenine uygun olarak kurgulanan araştırmalar ile hem nicel hem de nitel yöntemleri birlikte kullanmak, böylece farklı yöntemler kullanılarak elde edilen verileri karşılaştırmak, çeşitlendirmek, bir araya getirmek ve araştırma problemi ile ilgili daha detaylı veriler elde etmek amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bir başka ifade ile bu desen ile nicel ve nitel yöntemlerin ikisi de kullanılarak bir yöntemin sahip olduğu sınırlılığı diğer yöntemin güçlü yanları ile tolere edebilmek amaçlanmaktadır. Buradan hareketle eş zamanlı çeşitleme desenine uygun olarak tasarlanan araştırmalar nicel ve nitel yönteme uygun veri toplama süreçleri birlikte, aynı zamanda ve aralarında bir sıralılık ya da zaman önceliği olmadan kullanılmaktadır. Bununla birlikte toplanan nicel ve nitel verilerin karşılaştırılması, çeşitlendirilmesi, bir araya getirilmesi ve bütünleştirilmesi ise genellikle yorumlama aşamasında gerçekleştirilmektedir (Creswell, 2009). Bu araştırmanın problem durumuna dayalı olarak eş zamanlı çeşitleme deseninin kurgulanmasına yönelik diyagram Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2. Eş Zamanlı Çeşitleme Desenine Dayalı Olarak Kurgulanan Araştırma (Creswell, (2009)'un önerilerinden alınmıştır.)



Şekil 2’de görüleceği üzere bu araştırmada nicel ve nitel araştırma süreçleri eş zamanlı olarak yürütülmüştür. Nicel araştırma sürecinde çalışma grubu bölümünde detayları sunulan farklı üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER) bünyesinde yabancı ve/veya ikinci dil olarak Türkçe eğitimi alan uluslararası öğrencilere araştırma kapsamında geliştirilen anket ve kişisel bilgi formu uygulanarak nicel veriler toplanmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin öğrenim görmüş oldukları bu Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER) bünyesinde görev yapan ve

öğrencilere eğitim öğretim hizmeti sunan öğretim elemanları ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek araştırmanın nitel verileri toplanmıştır. Nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edilmiş, verilerin yorumlanması sürecinde ise bu veriler bütünleştirilerek araştırma bulgularının zenginleştirilmesi amaçlanmıştır. Böylece öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerinde öğretim elemanlarının kullandıkları sınıf içi etkileşim stratejileri nedeniyle kendilerine yönelik mikro saldırganlık davranışları algılayıp algılamadıkları hem öğrencilerin kendi algılarına hem de öğretim elemanlarının kullandıkları sınıf içi etkileşim stratejileri ile ilgili görüşlerine dayalı olarak iki farklı veri kaynağından elde edilen veriler ile detaylı biçimde incelenmeye çalışılmıştır.

3.2.1. Araştırmanın Nicel Boyutu

Araştırmanın nicel boyutunda farklı üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER) bünyesinde yabancı ve/veya ikinci dil olarak Türkçe eğitimi alan uluslararası öğrencilerin demografik bilgileri ve eğitim-öğretim sürecine ilişkin mikro-saldırganlık algıları ile ilgili veri elde edilmesi amaçlanmıştır. Bu yönüyle araştırmanın nicel boyutu tarama modeline (survey research) göre desenlenmiştir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Tarama modeli türündeki çalışmalar ile bireylerin bir konu hakkındaki algıları, görüşleri, tutum ve inançları bir araya getirilerek bireylerin genel tavırlarını ortaya çıkarmak amaçlanır. Bununla birlikte tarama modeline göre yapılan araştırmalarda genellikle anket/ölçek veya görüşme gibi veri toplama araçları kullanılarak bireylerden belirli bir konuda elde edilen veriler sayılara dayalı sonuçlar ile yüzde temelinde raporlaştırılmaktadır (Gökçe, 2018). Bu çalışmada da tarama modelinin temel özelliklerine uygun olarak öğrencilere Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Mikro Saldırganlıkla İlgili Algıları Anketi ve Kişisel Bilgi Formu uygulanarak araştırmanın çalışma grubunda yer alan bireylerin cinsiyet, Türkiye’de öğrenim görülen süre gibi demografik bilgilerinin yanı sıra ankette yer alan göstergelerin temsil ettiği maddelere dayalı olarak ifade ettikleri mikro saldırganlık ile ilgili algıları katılım derecelerine yönelik ortalamalar ve frekanslar temelinde belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2.2. Araştırmanın Nitel Boyutu

Araştırmanın nitel boyutunda ise araştırmanın nicel boyutunun çalışma grubunda yer alan öğrencilerin öğrenim görmüş oldukları Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER)'de görev yapan ve öğrencilere eğitim öğretim hizmeti sunan öğretim elemanları ve alanında tecrübeli öğretim üyeleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek bu öğretim elemanlarının uluslararası öğrencilere Türkçe öğretim süreçlerinde kullandıkları iletişim stratejileri ve bunların öğrenci davranışlarına ve mikro saldırganlık algılarına yansımalarına yönelik veriler toplanmıştır.

3.2.3. Araştırmanın Nicel ve Nitel Boyutunun Birleştirilmesi

Araştırmanın nicel ve nitel boyutlarında elde edilen veriler eş zamanlı ve ayrı ayrı toplanarak analiz edildikten sonra ise araştırmanın iki farklı boyutundan elde edilen veriler sonuç ve önerilerde birleştirilmiştir. Böylece öğrencilerin mikro saldırganlık algıları ile öğreticilerin kullandıkları iletişim stratejileri ve bu stratejilerin öğrencilerin mikro saldırganlık algısına etkisine yönelik görüşleri karşılaştırılmaya, böylece araştırma kapsamında elde edilen bilgilerin geçerliği ve zenginliği desteklenmeye çalışılmıştır.

3.3. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ

3.3.1. Araştırmanın Nicel Boyutunda Yer Alan Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel boyutunda yer alan çalışma grubu, Türkiye'de ve yurtdışında yer alan 14 farklı yükseköğretim kurumunun Türkçe Öğretim Merkezlerinde (TÖMER) öğrenim gören veya TÖMER'de öğrenimini tamamlamış ve üniversitelerin çeşitli bölümlerinde öğrenimine devam eden 276 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda yer alan çalışma grubu zaman ve emek tasarrufu gözetilerek uygun örnekleme (convenience sampling) yöntemi ile belirlenmiştir, bu durum araştırmanın bir sınırlılığı olarak değerlendirilebilir. Erikson'un (1968) psikososyal gelişim kuramına göre 12-19 yaş aralığı kimlik kazanmaya karşı kimlik karmaşası, 20-30 yaş aralığı yakınlığa karşı yalıtılmışlık, 30-60 yaş aralığı ise üretkenliğe karşı durgunluk evresi olarak tanımlanmıştır. Bu çalışmada katılımcıların ağırlığı 20-30 yaş aralığında bulunmaktadır. Çalışmada toplanan veriler değerlendirildikten sonra arada istisnai geçişkenlikler olmakla birlikte yaş aralıkları şu şekilde oluşturulmuştur:

17-19 yaş: Türkçe eğitimini henüz tamamlamış, bir yıl ve daha az süredir Türkiye’de yaşayanlar,

20-25 yaş: Bir yıldan daha uzun süredir Türkiye’de yaşayan ve ağırlıklı olarak lisans veya ön lisans eğitimine devam edenler,

26-30 yaş: Bir yıldan uzun süredir Türkiye’de yaşayan ve ağırlıklı olarak lisansüstü eğitime devam edenler,

30 yaş üzeri: Yüksek lisans veya doktora eğitimine devam edenler ile öğretim sürecini tamamlamış evlenme, çalışma vd. sebeplerle uzun süredir Türkiye’de bulunanlar.

Bununla birlikte araştırmanın nicel boyutunun çalışma grubuna ilişkin detaylı bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. *Araştırmanın Nicel Grubunda Yer Alan Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler*

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kız	144	52.2
	Erkek	132	47.8
Yaş	17-19 Yaş	34	12.3
	20-25 Yaş	146	52.9
	26-30 Yaş	73	26.4
	30 Yaş Üzeri	23	8.3
Uyruk	Orta Doğu	112	40.6
	Afrika	56	20.3
	Asya	93	33.7
	Balkanlar	15	5.4
Öğrenim Durumu	Orta Öğretim	2	0.7
	Ön Lisans	17	6.2
	Lisans	158	57.2
	Yüksek Lisans	71	25.7
	Doktora	28	10.1
Türkiye’de Eğitim Alınan Yıl Sayısı	1 yıl	84	30.4
	2 yıl	51	18.5
	3 yıl	48	17.4
	4 yıl	45	16.3
	5 yıl ve üzeri	48	17.4

Toplam	276	100
---------------	-----	-----

Tablo 2. incelendiğinde nicel boyutunda yer alan çalışma grubunda bulunan üniversite öğrencilerinden 144'ü (% = 52.2) kız, 132'si ise erkek (% = 47.8) üniversite öğrencileridir. Ayrıca bu öğrencilerden 34 kişi (% = 12.3) 17-19 yaş aralığında, 146 kişi (% = 52.9) 20-25 yaş aralığında, 73 kişi (% = 26.4) 26-30 yaş aralığında ve 23 kişi (% = 8.3) ise 30 yaş üzerinde bulunmaktadır.

3.3.2. Araştırmanın Nitel Boyutunda Yer Alan Katılımcılar

Araştırmanın nitel boyutunda yer alan katılımcılar, Türkiye’de yer alan farklı üniversitelerdeki Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER) bünyesinde görev yapan veya yapmış uluslararası öğrencilere Türkçenin öğretimi hizmeti konusunda tecrübeli ve 7 farklı üniversiteden 19 öğretim elemanından oluşmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunda yer alan katılımcılar tipik durum örnekleme (amaçlı örneklem) yöntemi ile belirlenmiştir. Tipik durum örnekleme yönteminde, incelenecek durumla ilgili ortalama değere sahip olan unsurlar ile çalışılmaktadır. Bir başka ifadeyle bu yöntem kullanılarak ortalama durumlar ile çalıştıktan sonra belirli bir alan hakkında fikir sahibi olmak ve bu alan hakkında uygulama, konu veya yenilik hakkında yeterli bilgi sahibi olmayanları bilgilendirmek amaçlanmaktadır (Özmantar, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu noktada Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) bulunan farklı üniversitelerde görev yapan farklı unvanlardan öğretim elemanları ve öğretim üyeleri araştırmaya dâhil edilerek, TÖMER’lerin geneli ile ilgili kapsamlı ve detaylı bilgiler elde edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubuna ilişkin detaylı bilgiler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. *Araştırmanın Nitel Boyutunda Yer Alan Çalışma Grubuna İlişkin Detaylı Bilgiler*

Değişken	Kategori	N	%
Unvan	Prof. Dr.	2	10.53
	Doç. Dr.	2	10.53
	Dr. Öğr. Üyesi	2	10.53
	Öğretim Görevlisi Dr.	5	26.32

	Öğretim Görevlisi	8	42.11
Cinsiyet	Erkek	8	42.11
	Kadın	11	57.89
Akademik Hizmet Süresi	6-10 yıl	5	26.32
	10 yıldan fazla	14	73.68
Yabancılarla Türkçe Öğretimi Deneyim Süresi	0-5 yıl	1	5.26
	6-10 yıl	6	31.58
	10 yıldan fazla	12	63.16
Toplam		19	100

3.4 ARAŞTIRMANIN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Veri Toplama Araçları

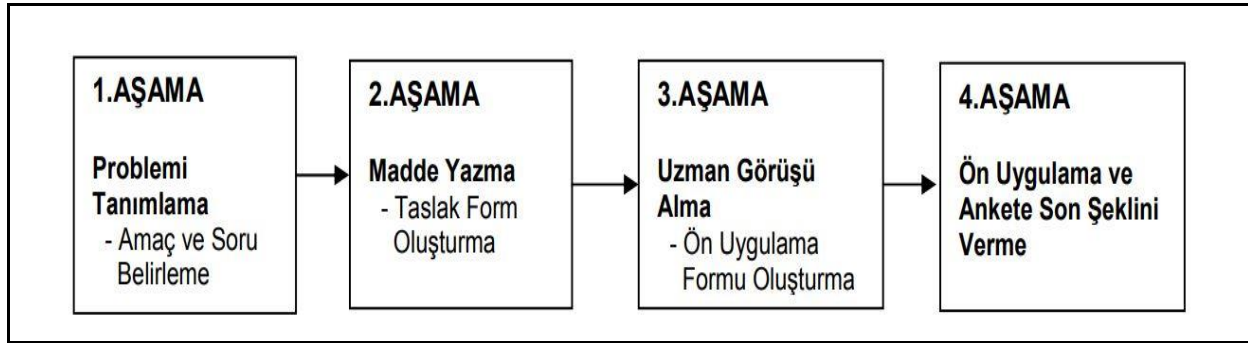
Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, araştırmanın nicel boyutunda yer alan çalışma grubundaki öğrencilerin yaş, cinsiyet, uyruk, öğrenim düzeyi, Türkiye’de öğrenim görülen süre ve Türkiye’de öğrenim görülen üniversite gibi demografik özellikleri ile ilgili bilgi edinebilmek amacıyla bu araştırma kapsamında oluşturulmuştur. Araştırmanın nicel boyutunda kullanılan Kişisel Bilgi Formu’na ilişkin örnek maddeler ek 1’de yer almaktadır.

Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Mikro Saldırganlıkla İlgili Algıları Anketi

Araştırmanın nicel boyutunda yer alan çalışma grubundaki öğrencilerin yabancı ve ikinci dil olarak Türkçe öğrenim gördükleri süre içerisinde kendilerine yönelik olarak algıladıkları mikro saldırganlık davranışları ile ilgili bilgi edinebilmek amacıyla kullanılan Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Mikro Saldırganlıkla İlgili Algıları Anketi bu araştırma kapsamında geliştirilmiştir. Anketin geliştirilme sürecinde takip edilen aşamalar Şekil 3’te yer almaktadır (Büyüköztürk, 2005).

Şekil 3. *Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Mikro Saldırganlıkla İlgili Algıları Anketi Geliştirme Süreci*



Şekil 3’te görüldüğü üzere, Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Mikro Saldırganlıkla İlgili Algıları Anketi’nin geliştirilme sürecinin ilk aşaması problemin tanımlanmasını içermektedir. Bu aşamada öncelikle “mikro saldırganlık” olgusunu tanımlayabilmek amacıyla alan yazın incelemesi yapılmış ve mikro saldırganlığın göstergesi olabilecek davranışlar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla daha önce yapılmış olan araştırmalar, konu ile ilgili olabilecek benzer ölçme araçları ve diğer yayınlar detaylı biçimde incelenmiştir.

Mikro saldırganlık olgusunun göstergeleri alan yazın incelemesine dayalı olarak belirlendikten sonra ikinci aşama olan madde yazma aşamasına geçilmiş, bu aşamada toplam 50 maddeden oluşan ve *kesinlikle katılıyorum (5)*, *katılıyorum (4)*, *fikrim yok (3)*, *katılmıyorum (2)* ve *kesinlikle katılmıyorum (1)* biçiminde 5’li Likert formatında derecelendirilecek olan taslak form oluşturulmuştur.

Anket geliştirme sürecinin üçüncü aşamasında ise oluşturulan taslak form yabancılar Türkçe öğretimi, ölçme-değerlendirme ve Türk Dili alanlarında akredite toplam 5 alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Taslak formda yer alan ve kapsam geçerliliği, görünüş geçerliliği ve kullanılabilirlik bağlamında uzmanlarca değerlendirilerek uygun görülmeyen toplam 21 madde taslak formdan çıkarılmış ve geriye kalan 28 Likert tipi, 1 tane ise açık uçlu olmak üzere toplam 29 madde ile ön uygulama formu oluşturulmuştur.

Anket geliştirme sürecinin dördüncü ve son aşamasında ise oluşturulan ön uygulama formu kolaylıkla ulaşılabilen ve yabancı ve/veya ikinci dil olarak Türkçe eğitimi gören 40 öğrenciye uygulanmış, bu uygulamada anketin yapısını değiştirecek herhangi bir problem ile karşılaşılmayarak ankete son hali verilmiştir. Son hali verilen bu form araştırmanın nicel

boyutunda veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda kullanılan Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Mikro Saldırganlıkla İlgili Algıları Anketi'ne ilişkin örnek maddeler ek 1'de yer almaktadır

Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nitel boyutunda yer alan katılımcılar ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek katılımcıların uluslararası öğrencilere Türkçe öğretim süreçlerinde kullandıkları iletişim stratejileri ve bunların öğrenci davranışlarına ve mikro saldırganlık algılarına yansımalarına yönelik veri toplanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda gerçekleştirilen görüşmelerde veri toplama aracı olarak araştırma kapsamında geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formuna ilişkin örnek maddeler ek 2'de yer almaktadır.

3.5 ARAŞTIRMANIN VERİ ANALİZ SÜRECİ

Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Veri Toplama ve Veri Analiz Süreci

Araştırmanın nicel boyutunda veri toplamak amacıyla kullanılan Kişisel Bilgi Formu ve Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Mikro Saldırganlıkla İlgili Algıları Anketi ile elde edilen veriler dijital ortamda ve çevrimiçi formlar aracılığıyla toplanmıştır. Bu noktada araştırma kapsamında veri toplayabilmek amacıyla gereken yasal izinler alındıktan sonra ilgili ölçme aracı araştırmacı tarafından çevrimiçi forma dönüştürülmüştür. Çevrimiçi form hazırlanırken sadece anket maddeleri değil aynı zamanda her bir katılımcı için araştırmanın amacı, önemi, süreci ve araştırma sürecinde kişisel bilgilerin korunması ile ilgili bilgileri içeren onay formu da eklenmiştir. Ayrıca araştırma verilerini doldurabilmek için öğrencilerden araştırmaya gönüllü katıldıklarını onaylamaları istenerek araştırma sadece veri toplama sürecine katılmaya gönüllü öğrencilerle yürütülmüştür. Bahsedilen tüm bu süreçlerin sonunda araştırma kapsamında 306 öğrenciye veri toplama araçları uygulanarak araştırmanın veri toplama süreci tamamlanmıştır.

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra verilerin analizi sürecine öncelikle veri setinde kayıp, hatalı ve eksik veri olup olmadığı belirlenerek başlanmıştır. Bu noktada hatalı, kayıp ve eksik verilerin belirlenmesinde kabul edilebilir

yanıtsız madde oranı % 5 olarak belirlenmiş ve bu noktada %5 düzeyinin üzerinde kayıp, hatalı ya da eksik veri içeren toplam 16 öğrenciye ilişkin anket bataryasının veri setinden çıkarılmasına karar verilmiştir (Enders, 2010). Geri kalan 290 öğrenciye ait veri seti üzerinden betimsel istatistikler ve normallik analizleri gerçekleştirilerek veri analiz süreci sürdürülmüş, bu noktada uç değer olduğu belirlenen 14 katılımcıya ilişkin anket bataryası da araştırmanın nicel boyutunun veri setinden çıkarılmıştır. Böylece geriye kalan 276 kişiye ait anket bataryasını içeren veri seti araştırmanın nicel boyutuna ilişkin nihai veri seti olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin verilerin analizi sürecinde ilk olarak, anketin doğasına uygun biçimde Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Mikro Saldırganlıkla İlgili Algıları Anketi'nde yer alan her bir soruya verilen cevaplar tek tek incelenmiş ve daha sonra ise sonra anketteki bütün maddelere verilen cevaplara ilişkin ortalamalar ve anketin genel ortalaması da bir bütün hâlinde değerlendirilmiştir. Sonrasında ise Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Mikro Saldırganlıkla İlgili Algıları Anketi'ne verilerin cevapların öğrencilerin demografik özelliklerine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu noktada öncelikle veri setinin normal dağılım özellikleri incelenmiştir. Veri setinin normal dağılım özellikleri ile ilgili bilgiler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Ankette Yer Alan Maddelere İlişkin Betimsel Veriler ve Normallik Değerleri

No	Madde	$\bar{x}$	Ss	Skew	Kurt
1	Hiç kimse, farklı özelliklerinden dolayı küçük düşürücü davranışları hak etmez.	4.58	.65	-1.30	.46
2	Toplum içinde “öteki kültür”e dâhil edilmek aşağılayıcı bir durumdur.	4.13	.69	-.18	-.92
3	Herkes kadar saygı duyulmayı hak ettiğimi düşünürüm.	4.64	.55	-1.25	.61
4	İrkçi yaklaşımlardan rahatsızlık duyarım.	4.56	.60	-1.00	.00
5	Birinin hakkında cinsiyeti üzerinden değerlendirmeler yapılmasını yanlış bulurum.	4.49	.61	-.75	-.41
6	Herhangi bir genellemeye (Doğulu, Avrupalı, Batılı, kadın, erkek vb.) dâhil edilerek yorum yapılmasından hoşlanmam.	4.27	.67	-.37	-.78
7	İçinde bulunduğum sosyal grubun farklılıklara (renk, dil, inanış vb.) saygı duymasını isterim.	4.64	.54	-1.21	.49
8	İletişim esnasında küçümseyen bakışlardan rahatsız olurum.	4.42	.65	-.69	-.56

9	Derslerde ve sosyal hayatta ana dili Türkçe olanlar kadar başarılı olamayacağımın düşünülmesi motivasyonumu olumsuz etkiler.	4.20	.57	-.01	-.25
10	Bazı kişilerin benimle aynı ortamda bulunmak istememesine üzülürüm.	4.21	.66	-.26	-.76
11	Ülkeme ya da bana ait dezavantajlı durumlar (savaş, sosyoekonomik düzey, siyasi yapı vb.) insanların tavırlarını etkilediğinde üzülürüm.	4.21	.65	-.25	-.72
12	Ülkemde yaşanan olumsuzluklardan (savaş, terör, diplomatik ilişkiler vb.) dolayı, sorun çıkarabilecek biriymişim gibi davranılmasını yanlış bulurum.	4.39	.68	-.67	-.65
13	İsmim dışında takma bir isim veya bir lakap ile bana hitap edilmesinden rahatsız olurum.	4.18	.68	-.25	-.85
14	Yazılı ya da sözlü materyallerin ülkeme ve kültürüme önyargı oluşturacak şekilde düzenlenmesinden rahatsız olurum.	4.22	.67	-.29	-.80
15	Ülkemle ve kültürümle ilgili ayrıntılı sorular sorulmasından rahatsız olurum.	4.22	.55	.05	-.26
16	Kendi ülkemın vatandaşlarına kıyasla Türkçemin daha iyi olduğuna dair cümlelerin bir çeşit aşağılama içerdiğini düşünürüm.	3.87	.67	.16	-.80
17	Bazı tarihî olayların sebebi benmişim gibi davranılmasını kırıcı bulurum.	4.21	.71	-.33	-.99
18	Bazı kişi ya da grupların kendilerini daha üstün bulmalarından olumsuz etkilenirim.	4.14	.64	-.14	-.61
19	Grup çalışmalarında, beni gruba alanların isteksiz olduklarını hissettiğimde üzülürüm.	4.14	.68	-.18	-.81
20	Doğrudan bana yönelik olmasa bile başka milletten birine yapılan aşağılayıcı davranışlara tepki gösteririm.	4.26	.66	-.33	-.75
21	“Uluslararası öğrenci” yerine “yabancı öğrenci” ifadesinin kullanılmasını dışlayıcı bulurum.	4.07	.67	-.08	-.77
22	Duygularımın ve düşüncelerimin önemsenmemesine üzülürüm.	4.29	.58	-.12	-.56
23	Kültürümün bir parçası olan inancımın önemsiz görülmesinden rahatsız olurum.	4.22	.66	-.26	-.74
24	Çevremdekilerin kendi inanç ve değerlerini bana benimsetmeye çalışmasından hoşlanmam.	4.21	.72	-.33	-1.03
25	İletişim kurduğum kişilerden saygı beklerim.	4.39	.60	-.39	-.68
26	Herhangi bir konuda yapacağım katkının yok sayılmasından rahatsızlık duyarım.	4.28	.63	-.30	-.66
27	Sınıf içinde, Türkçe öğretmenlerin zorlayıcı tutumlarından rahatsız olurum.	4.02	.63	-.02	-.48
28	İyi niyetle bile olsa, ırkımın ve kimliğimin sorgulanması beni olumsuz etkiler.	4.09	.60	-.03	-.21

SPSS verilerinin normallik değerleri ölçülürken Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) için Statistics (İstatistik) değeri ile Std/SS error (Standart hata/standart sapma) değeri bulunur.

Tablo 4’te sunulan ve veri setinde yer alan maddelerin her birine ilişkin basıklık çarpıklık değerleri ile betimsel istatistikleri içeren veriler incelendiğinde veri setinin tek değişkenli normal dağılım özelliği taşıdığı görülmektedir (George and Mallery, 2010).

Buradan hareketle anket maddelerine verilen cevapların cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklem için t testi; yaş, uyruk, öğrenim durumu ve Türkiye’de eğitim alınan yıl sayısına göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Bu tip çalışmalarda iki kategorili olanlar için t-testi, üç ve daha fazlası için parametrik analiz tekniklerinden ANOVA kullanılmaktadır. Tek yönlü varyans analizi ile ortaya konulan farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma Post-Hoc testleri olarak ise LSD ve Tamhane’s T2 kullanılmıştır. Verilerin analizi sürecinde en düşük kabul edilebilir anlamlılık değeri ise $p < .05$ olarak belirlenmiştir (Pallant, 2011).

Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Veri Toplama ve Veri Analiz Süreci

Araştırmanın nitel boyutunda veri toplamak amacıyla kullanılan ve araştırma kapsamında hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu (Ek 2.) ile elde edilen veriler de araştırmanın nicel boyutuna ilişkin verilere benzer şekilde dijital ortamda ve çevrimiçi formlar aracılığıyla toplanmıştır. Bu noktada öncelikle hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından çevrimiçi forma dönüştürülmüştür. Çevrimiçi form hazırlanırken sadece yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan maddeler değil aynı zamanda her bir katılımcı için araştırmanın amacı, önemi, süreci ve araştırma sürecinde kişisel bilgilerin korunması ile ilgili bilgileri içeren bilgilendirilmiş onay formuna da yer verilmiştir. Ayrıca her bir katılımcıdan araştırmaya gönüllü katıldıklarını onaylamaları istenerek araştırmanın nitel boyutuna ilişkin veri toplama süreci sadece veri toplama sürecine katılmaya gönüllü öğretim elemanları ile yürütülmüştür. Bahsedilen tüm bu süreçlerin sonunda araştırma kapsamında 19 öğretim elemanı ile yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla görüşme gerçekleştirilerek araştırmanın nitel boyutuna ilişkin veri toplama süreci tamamlanmıştır. Analiz edilen verilerin kime olduğunu belirlemek amacıyla görüşme yapılan öğretim elemanı/üyeleri kimliği verilmeden K1, K2, ...K19 şeklinde kodlanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra verilerin analizi sürecine başlanmış ve veriler Straus ve Corbin’in (1990) nitel veri analizi yaklaşımına uygun içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir (Özdemir, 2018). İçerik analizi

araştırma kapsamında yürütülen saha çalışması kapsamında toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşma süreci olarak tanımlanmaktadır. Özdemir (2018), içerik analizi sürecine öncelikle elde edilen verinin kavramsallaştırılması ile başlanıldığını ve daha sonra elde edilen kavramların kendilerini kapsayan kategoriler (temalar) altına yerleştirilmesi ile devam ettiğini ifade etmektedir. Buradan hareketle bu araştırmanın nitel boyutunda da elde edilen verilerin analizi sürecinde öncelikle elde edilen veriler kavramsallaştırılmış daha sonra ise bu kavramsallaştırmalara dayalı olarak kod ve temalar belirlenerek elde edilen veriler detaylı biçimde incelenmeye çalışılmıştır. Geliştirilen tema ve kodların gerek psikoloji gerekse sınıf yönetimi literatürü taranarak kavramsallaştırılmasına özen gösterilmiştir. Tarama neticesinde genel olarak psikolojik alt dalı veya eğitim derslerinin diğer dersleriyle ilişkisi verilen görüşler neticesinde kurulması gerekmiştir. Son olarak ise geliştirilen tema ve kodlar bağımsız iki araştırmacının görüşüne sunularak görüş birliği alınmıştır (görüş birliği yüzdesi: %83). Farklı tema veya kodların tekrar taraması yapılarak literatüre uygun olan öneri kavramlarının araştırmada kullanılmasına karar verilerek son hâli verilmiştir.

4. BÖLÜM BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde “Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Mikro Saldırganlıkla İlgili Algıları” anketi ile elde edilen nicel ve “Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yapan Akademisyen Görüşme Formu”ndan elde edilen nitel bulgular değerlendirilmiştir.

4.1. BULGULAR

4.1.1. Katılımcıların Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Mikro Saldırganlıkla İlgili Algıları Anketine Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

Araştırmanın katılımcılarının yabancı ve ikinci dil olarak Türkçe öğrenenlerin mikro saldırganlıkla ilgili algıları konulu ankete vermiş olduğu yanıtlara ilişkin bulgular, anketin doğasına uygun olarak her bir soruya verilen cevaplar öncelikle tek tek değerlendirilerek ayrı tablolar halinde sunulmuştur. Daha sonra anketteki bütün maddelere verilen cevaplara ilişkin ortalamalar da bir bütün olarak değerlendirilmiş ve değerlendirme sonuçları grafik hâlinde sunulmuştur.

4.1.1.1. “Hiç kimse, farklı özelliklerinden dolayı küçük düşürücü davranışları hak etmez.”

Maddesine Yönelik Bulgular

Tablo 5. “Hiç kimse, farklı özelliklerinden dolayı küçük düşürücü davranışları hak etmez” Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama

	Frekans	Yüzde	Ortalama
Kesinlikle Katılıyorum (5)	186	67.4	4.58
Katılıyorum (4)	65	23.5	
Fikrim Yok (3)	25	9.1	
Toplam	276	100	

Tablo 5 incelendiğinde, araştırma katılımcılarının “Hiç kimse, farklı özelliklerinden dolayı küçük düşürücü davranışları hak etmez.” maddesine verdiği cevapların ortalamasının 4.58 olduğu görülmektedir. Ayrıca bu soruya araştırma katılımcılarından 186 kişi (% = 67.4) kesinlikle katılıyorum, 65 kişi (% = 23.5) katılıyorum, 25 kişi (% = 9.1) ise fikrim yok yanıtını

vermiştir. Araştırmanın nicel boyutunun çalışma grubunda bu soruya “*katılmıyorum*” ve “*kesinlikle katılmıyorum*” cevabını veren herhangi bir katılımcı ise bulunmamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda bulunan bireylerin bu soruya vermiş oldukları cevapların dağılımı ve ortalaması bir arada değerlendirildiğinde araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcıların büyük çoğunluğunun, bir kişinin farklılıklarından dolayı küçük düşürülmesini önemli derecede mikro saldırganlık göstergesi olarak değerlendirdikleri söylenebilir.

4.1.1.2.“Toplum içinde ‘öteki kültür’e dâhil edilmek aşağılayıcı bir durumdur.” Maddesine Yönelik Bulgular

Tablo 6. “*Toplum içinde ‘öteki kültür’e dâhil edilmek aşağılayıcı bir durumdur.*” Maddesine Yönelik Frekans Dağılımı ve Ortalama

	Frekans	Yüzde	Ortalama
Kesinlikle Katılıyorum (5)	86	31.2	4.13
Katılıyorum (4)	139	50.3	
Fikrim Yok (3)	51	18.5	
Toplam	276	100	

Tablo 6 incelendiğinde, araştırma katılımcılarının “*Toplum içinde ‘öteki kültür’e dâhil edilmek aşağılayıcı bir durumdur.*” maddesine verdiği cevapların ortalamasının 4.13 olduğu görülmektedir. Ayrıca bu soruya araştırma katılımcılarından 86 kişi (% = 31.2) *kesinlikle katılıyorum*, 139 kişi (% = 50.3) *katılıyorum*, 51 kişi (% = 18.5) *ise fikrim yok* yanıtını vermiştir. Araştırmanın nicel boyutunun çalışma grubunda bu soruya “*katılmıyorum*” ve “*kesinlikle katılmıyorum*” cevabını veren herhangi bir katılımcı ise bulunmamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda bulunan bireylerin bu soruya vermiş oldukları cevapların dağılımı ve ortalaması bir arada değerlendirildiğinde araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcıların büyük çoğunluğunun, bir kişinin toplumsal yaşam süreci içerisinde “öteki kültür” üyesi olarak kategorize edilmesini önemli derecede mikro saldırganlık göstergesi olarak değerlendirdikleri söylenebilir.

4.1.1.1.3.“Herkes kadar saygı duyulmayı hak ettiğimi düşünürüm.” Maddesine Yönelik Bulgular

Tablo 7. “Herkes kadar saygı duyulmayı hak ettiğimi düşünürüm.” Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama

	Frekans	Yüzde	Ortalama
Kesinlikle Katılıyorum (5)	188	68.1	4.64
Katılıyorum (4)	78	28.3	
Fikrim Yok (3)	10	3.6	
Toplam	276	100	

Tablo 7 incelendiğinde, araştırma katılımcılarının “Herkes kadar saygı duyulmayı hak ettiğimi düşünürüm.” maddesine verdiği cevapların ortalamasının 4.64 olduğu görülmektedir. Ayrıca bu soruya araştırma katılımcılarından 188 kişi (% = 68.1) *kesinlikle katılıyorum*, 78 kişi (% = 28.3) *katılıyorum*, 10 kişi (% = 3.6) *ise fikrim yok* yanıtını vermiştir. Araştırmanın nicel boyutunun çalışma grubunda bu soruya “*katılmıyorum*” ve “*kesinlikle katılmıyorum*” cevabını veren herhangi bir katılımcı ise bulunmamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda bulunan bireylerin bu soruya vermiş oldukları cevapların dağılımı ve ortalaması bir arada değerlendirildiğinde araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcıların çok büyük bir kısmının kendilerine toplumsal yaşam içerisinde diğer insanlar kadar saygı duyulmamasını oldukça önemli derecede mikro saldırganlık göstergesi olarak değerlendirdikleri söylenebilir.

4.1.1.1.4.“İrkçi yaklaşımlardan rahatsızlık duyarım.” Maddesine Yönelik Bulgular

Tablo 8. “İrkçi yaklaşımlardan rahatsızlık duyarım.” Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama

	Frekans	Yüzde	Ortalama
Kesinlikle Katılıyorum (5)	169	61.2	4.56
Katılıyorum (4)	92	33.3	
Fikrim Yok (3)	15	5.5	
Toplam	276	100	

Tablo 8 incelendiğinde, araştırma katılımcılarının “İrkçi yaklaşımlardan rahatsızlık duyarım.” maddesine verdiği cevapların ortalamasının 4.56 olduğu görülmektedir. Ayrıca bu soruya araştırma katılımcılarından 169 kişi (% = 61.2) *kesinlikle katılıyorum*, 92 kişi (% = 33.3) *katılıyorum*, 15 kişi (% = 5.5) *ise fikrim yok* yanıtını vermiştir. Araştırmanın nicel boyutunun çalışma grubunda bu soruya “*katılmıyorum*” ve “*kesinlikle katılmıyorum*” cevabını veren

herhangi bir katılımcı ise bulunmamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda bulunan bireylerin bu soruya vermiş oldukları cevapların dağılımı ve ortalaması bir arada değerlendirildiğinde araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcıların çok büyük bir kısmının ırkçı yaklaşımlardan rahatsız olduğu ve kendilerine ırkçı yaklaşılması durumunda bunu önemli derecede mikro saldırganlık göstergesi olarak değerlendirdikleri söylenebilir.

4.1.1.5.“Birinin hakkında cinsiyeti üzerinden değerlendirmeler yapılmasını yanlış bulurum.” Maddesine Yönelik Bulgular

Tablo 9. “Birinin hakkında cinsiyeti üzerinden değerlendirmeler yapılmasını yanlış bulurum.” Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama

	Frekans	Yüzde	Ortalama
Kesinlikle Katılıyorum (5)	151	54.7	4.49
Katılıyorum (4)	109	39.5	
Fikrim Yok (3)	16	5.8	
Toplam	276	100	

Tablo 9 incelendiğinde, araştırma katılımcılarının “Birinin hakkında cinsiyeti üzerinden değerlendirmeler yapılmasını yanlış bulurum.” maddesine verdiği cevapların ortalamasının 4.49 olduğu görülmektedir. Ayrıca bu soruya araştırma katılımcılarından 151 kişi (% = 54.7) *kesinlikle katılıyorum*, 109 kişi (% = 39.5) *katılıyorum*, 16 kişi (% = 5.8) *ise fikrim yok* yanıtını vermiştir. Araştırmanın nicel boyutunun çalışma grubunda bu soruya “*katılmıyorum*” ve “*kesinlikle katılmıyorum*” cevabını veren herhangi bir katılımcı ise bulunmamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda bulunan bireylerin bu soruya vermiş oldukları cevapların dağılımı ve ortalaması bir arada değerlendirildiğinde araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcıların çok büyük bir kısmının toplumsal yaşam sürecinden herhangi bir kişi hakkında cinsiyeti üzerinden değerlendirmeler yapılmasını doğru bulmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bir kişi hakkın cinsiyeti üzerinden değerlendirmeler yapılmasını önemli mikro saldırganlık göstergelerinden biri olarak değerlendirdikleri biçiminde yorumlanabilir.

4.1.1.6.“Herhangi bir genellemeye (Doğulu, Avrupalı, Batılı, kadın, erkek vb.) dâhil edilerek yorum yapılmasından hoşlanmam.” Maddesine Yönelik Bulgular

Tablo 10. “Herhangi bir genellemeye (Doğulu, Avrupalı, Batılı, kadın, erkek vb.) dâhil edilerek yorum yapılmasından hoşlanmam.” Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama

	Frekans	Yüzde	Ortalama
Kesinlikle Katılıyorum (5)	108	39.1	4.27
Katılıyorum (4)	134	48.6	
Fikrim Yok (3)	34	12.3	
Toplam	276	100	

Tablo 10 incelendiğinde, araştırma katılımcılarının “Herhangi bir genellemeye (Doğulu, Avrupalı, Batılı, kadın, erkek vb.) dâhil edilerek yorum yapılmasından hoşlanmam.” maddesine verdiği cevapların ortalamasının 4.27 olduğu görülmektedir. Ayrıca bu soruya araştırma katılımcılarından 108 kişi (% = 39.1) *kesinlikle katılıyorum*, 134 kişi (% = 48.6) *katılıyorum*, 34 kişi (% = 12.3) *ise fikrim yok* yanıtını vermiştir. Araştırmanın nicel boyutunun çalışma grubunda bu soruya “*katılmıyorum*” ve “*kesinlikle katılmıyorum*” cevabını veren herhangi bir katılımcı ise bulunmamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda bulunan bireylerin bu soruya vermiş oldukları cevapların dağılımı ve ortalaması bir arada değerlendirildiğinde araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcıların çok büyük bir kısmının toplumsal yaşam sürecinde diğer insanların kendisini Doğulu-Batılı, Kadın-Erkek gibi genellemelere dâhil ederek yorum yapmalarından rahatsız oldukları ve bu durumu kendilerine yönelik mikro saldırganlığın önemli göstergelerinden biri olarak gördükleri biçiminde değerlendirilebilir.

4.1.1.7.“İçinde bulunduğum sosyal grubun farklılıklara (renk, dil, inanış vb.) saygı duymasını isterim.” Maddesine Yönelik Bulgular

Tablo 11. “İçinde bulunduğum sosyal grubun farklılıklara (renk, dil, inanış vb.) saygı duymasını isterim.” Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama

	Frekans	Yüzde	Ortalama
Kesinlikle Katılıyorum (5)	187	67.8	4.64
Katılıyorum (4)	80	29	
Fikrim Yok (3)	9	3.2	
Toplam	276	100	

Tablo 11 incelendiğinde, araştırma katılımcılarının “İçinde bulunduğum sosyal grubun farklılıklara (renk, dil, inanış vb.) saygı duymasını isterim.” maddesine verdiği cevapların ortalamasının 4.64 olduğu görülmektedir. Ayrıca bu soruya araştırma katılımcılarından 187 kişi (% = 67.8) *kesinlikle katılıyorum*, 80 kişi (% = 29) *katılıyorum*, 9 kişi (% = 3.2) *ise fikrim yok* yanıtını vermiştir. Araştırmanın nicel boyutunun çalışma grubunda bu soruya “*katılmıyorum*” ve “*kesinlikle katılmıyorum*” cevabını veren herhangi bir katılımcı ise bulunmamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda bulunan bireylerin bu soruya vermiş oldukları cevapların dağılımı ve ortalaması bir arada değerlendirildiğinde araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcıların çok büyük bir kısmının, toplumsal yaşamda içinde bulundukları sosyal bir grupta renk, dil, inanış vb. konulardaki farklılıklarına saygı duyulmamasını kendilerine yönelik mikro saldırganlığın önemli göstergelerinden biri olarak değerlendirdikleri biçiminde yorumlanabilir.

4.1.1.8.“İletişim esnasında küçümseyen bakışlardan rahatsız olurum.” Maddesine Yönelik Bulgular

Tablo 12. “İletişim esnasında küçümseyen bakışlardan rahatsız olurum.” Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama

	Frekans	Yüzde	Ortalama
Kesinlikle Katılıyorum (5)	141	51.1	4.42
Katılıyorum (4)	110	39.9	
Fikrim Yok (3)	25	9.1	
Toplam	276	100	

Tablo 12 incelendiğinde, araştırma katılımcılarının “İletişim esnasında küçümseyen bakışlardan rahatsız olurum.” maddesine verdiği cevapların ortalamasının 4.42 olduğu görülmektedir. Ayrıca bu soruya araştırma katılımcılarından 141 kişi (% = 51.1) *kesinlikle katılıyorum*, 110 kişi (% = 39.9) *katılıyorum*, 25 kişi (% = 9.1) *ise fikrim yok* yanıtını vermiştir. Araştırmanın çalışma grubunda bulunan bireylerin bu soruya vermiş oldukları cevapların dağılımı ve ortalaması bir arada değerlendirildiğinde araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcıların çok büyük bir kısmının toplumsal yaşam sürecinde diğer insanlar ile iletişim kurarken kendilerine yönelen küçümseyici bakışları kendilerine yönelik mikro saldırganlığın önemli göstergelerinden biri olarak gördükleri biçiminde değerlendirilebilir.

4.1.1.9. “Derslerde ve sosyal hayatta ana dili Türkçe olanlar kadar başarılı olamayacağımın düşünülmesi motivasyonumu olumsuz etkiler.” Maddesine Yönelik Bulgular

Tablo 13. “*Derslerde ve sosyal hayatta ana dili Türkçe olanlar kadar başarılı olamayacağımın düşünülmesi motivasyonumu olumsuz etkiler.*” Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama

	Frekans	Yüzde	Ortalama
Kesinlikle Katılıyorum (5)	78	28.3	4.20
Katılıyorum (4)	176	63.7	
Fikrim Yok (3)	22	8	
Toplam	276	100	

Tablo 13 incelendiğinde, araştırma katılımcılarının “*“Derslerde ve sosyal hayatta ana dili Türkçe olanlar kadar başarılı olamayacağımın düşünülmesi motivasyonumu olumsuz etkiler.”*” maddesine verdiği cevapların ortalamasının 4.20 olduğu görülmektedir. Ayrıca bu soruya araştırma katılımcılarından 78 kişi (% = 28.3) *kesinlikle katılıyorum*, 176 kişi (% = 63.7) *katılıyorum*, 22 kişi (% = 8) ise *fikrim yok* yanıtını vermiştir. Bu bulgu araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcıların çok büyük bir kısmının sahip oldukları ana dil farklılığı nedeniyle derslerde ve sosyal hayatta ana dili Türkçe olanlar kadar başarılı olamayacaklarının düşünülmesini motivasyonlarını olumsuz etkileyen önemli bir faktör olarak değerlendirdikleri ve bu bakışı kendilerine yönelik mikro saldırganlığın önemli göstergelerinden biri olarak gördükleri biçiminde değerlendirilebilir.

4.1.1.10. “Bazı kişilerin benimle aynı ortamda bulunmak istememesine üzülürüm.” Maddesine Yönelik Bulgular

Tablo 14. “*Bazı kişilerin benimle aynı ortamda bulunmak istememesine üzülürüm.*” Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama

	Frekans	Yüzde	Ortalama
Kesinlikle Katılıyorum (5)	96	34.8	4.21
Katılıyorum (4)	143	51.8	
Fikrim Yok (3)	37	13.4	
Toplam	276	100	

Tablo 14 incelendiğinde, araştırma katılımcılarının “*Bazı kişilerin benimle aynı ortamda bulunmak istememesine üzülürüm.*” maddesine verdiği cevapların ortalamasının 4.21 olduğu görülmektedir. Ayrıca bu soruya araştırma katılımcılarından 96 kişi (% = 34.8) *kesinlikle katılıyorum*, 143 kişi (% = 51.8) *katılıyorum*, 37 kişi (% = 13.4) *ise fikrim yok* yanıtını vermiştir. Bu bulgu, araştırmanın çalışma grubunda bulunan katılımcıların çok büyük bir kısmının, sahip oldukları kişisel farklılıklar nedeniyle diğer bireylerin kendileri ile bir arada bulunmak istememesini duygusal açıdan olumsuz etkileyen önemli bir faktör olarak değerlendirdiği ve bu durumu kendilerine yönelik mikro saldırganlığın önemli göstergelerinden biri olarak gördükleri biçiminde değerlendirilebilir.

4.1.1.11. “Ülkeme ya da bana ait dezavantajlı durumlar (savaş, sosyoekonomik düzey, siyasi yapı vb.) insanların tavırlarını etkilediğinde üzülürüm.” Maddesine Yönelik Bulgular

Tablo 15. “Ülkeme ya da bana ait dezavantajlı durumlar (savaş, sosyoekonomik düzey, siyasi yapı vb.) insanların tavırlarını etkilediğinde üzülürüm.” Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama

	Frekans	Yüzde	Ortalama
Kesinlikle Katılıyorum (5)	94	34.1	4.21
Katılıyorum (4)	146	52.9	
Fikrim Yok (3)	36	13	
Toplam	276	100	

Tablo 15 incelendiğinde, araştırma katılımcılarının “Ülkeme ya da bana ait dezavantajlı durumlar (savaş, sosyoekonomik düzey, siyasi yapı vb.) insanların tavırlarını etkilediğinde üzülürüm.” maddesine verdiği cevapların ortalamasının 4.21 olduğu görülmektedir. Ayrıca bu soruya araştırma katılımcılarından 94 kişi (% = 34.1) *kesinlikle katılıyorum*, 146 kişi (% = 52.9) *katılıyorum*, 36 kişi (% = 13) *ise fikrim yok* yanıtını vermiştir. Bu bulgu, araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcıların ülkeleri ya da kendileri ile ilgili sahip oldukları olumsuzluklar diğer insanların kendilerine yönelik tutum ve davranışlarını etkilediğinde bundan oldukça olumsuz etkilendikleri ve bu durumu kendilerine yönelik mikro saldırganlığın önemli göstergelerinden biri olarak değerlendirdikleri biçiminde yorumlanabilir.

4.1.1.12. “Ülkemde yaşanan olumsuzluklardan (savaş, terör, diplomatik ilişkiler vb.) dolayı, sorun çıkarabilecek biriymişim gibi davranılmasını yanlış bulurum.” Maddesine Yönelik Bulgular

Tablo 16. “Ülkemde yaşanan olumsuzluklardan (savaş, terör, diplomatik ilişkiler vb.) dolayı, sorun çıkarabilecek biriymişim gibi davranılmasını yanlış bulurum.” Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama

	Frekans	Yüzde	Ortalama
Kesinlikle Katılıyorum (5)	138	50	4.39
Katılıyorum (4)	108	39.1	
Fikrim Yok (3)	30	10.9	
Toplam	276	100	

Tablo 16 incelendiğinde, araştırma katılımcılarının “Ülkemde yaşanan olumsuzluklardan (savaş, terör, diplomatik ilişkiler vb.) dolayı, sorun çıkarabilecek biriymişim gibi davranılmasını yanlış bulurum.” maddesine verdiği cevapların ortalamasının 4.39 olduğu görülmektedir. Ayrıca bu soruya araştırma katılımcılarından 138 kişi (% = 50) *kesinlikle katılıyorum*, 108 kişi (% = 39.1) *katılıyorum*, 30 kişi (% = 10.9) *ise fikrim yok* yanıtını vermiştir. Bu bulgu, araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcıların oldukça dikkate değer bir çoğunluğunun (% 89.1) kendi ülkelerinde yaşanan olumsuzluklar (savaş, terör, diplomatik ilişkiler vb.) nedeniyle kendilerine de problem çıkarma potansiyeli taşıyan birisi gibi davranılmasını doğru bulmadıkları ve diğer insanların bu tür davranışlarını kendilerine yönelik mikro saldırganlığın önemli göstergelerinden biri olarak değerlendirdikleri biçiminde yorumlanabilir.

4.1.1.13. “İsmim dışında takma bir isim veya bir lakap ile bana hitap edilmesinden rahatsız olurum.” Maddesine Yönelik Bulgular

Tablo 17. “İsmim dışında takma bir isim veya bir lakap ile bana hitap edilmesinden rahatsız olurum.” Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama

	Frekans	Yüzde	Ortalama
Kesinlikle Katılıyorum (5)	94	34.1	4.18
Katılıyorum (4)	139	50.3	

Fikrim Yok (3)	43	15.6
Toplam	276	100

Tablo 17 incelendiğinde, araştırma katılımcılarının “İsmim dışında takma bir isim veya bir lakap ile bana hitap edilmesinden rahatsız olurum.” maddesine verdiği cevapların ortalamasının 4.18 olduğu görülmektedir. Ayrıca bu soruya araştırma katılımcılarından 94 kişi (% = 34.1) *kesinlikle katılıyorum*, 139 kişi (% = 50.4) *katılıyorum*, 43 kişi (% = 15.6) *ise fikrim yok* yanıtını vermiştir. Bu bulgu, araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcıların diğer insanların kendilerine ismi dışında takma isim ve/veya lakap aracılığıyla hitap etmelerinden duygusal açıdan rahatsız oldukları ve bu hitap biçimini kendilerine yönelik mikro saldırganlığın önemli göstergelerinden biri olarak değerlendirdikleri biçiminde yorumlanabilir.

4.1.1.14. “Yazılı ya da sözlü materyallerin ülkeme ve kültürüme önyargı oluşturacak şekilde düzenlenmesinden rahatsız olurum.” Maddesine Yönelik Bulgular

Tablo 18. “Yazılı ya da sözlü materyallerin ülkeme ve kültürüme önyargı oluşturacak şekilde düzenlenmesinden rahatsız olurum.” Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama

	Frekans	Yüzde	Ortalama
Kesinlikle Katılıyorum (5)	99	35.8	4.22
Katılıyorum (4)	139	50.4	
Fikrim Yok (3)	38	13.8	
Toplam	276	100	

Tablo 18 incelendiğinde, araştırma katılımcılarının “Yazılı ya da sözlü materyallerin ülkeme ve kültürüme önyargı oluşturacak şekilde düzenlenmesinden rahatsız olurum.” maddesine verdiği cevapların ortalamasının 4.22 olduğu görülmektedir. Ayrıca bu soruya araştırma katılımcılarından 99 kişi (% = 35.8) *kesinlikle katılıyorum*, 139 kişi (% = 50.4) *katılıyorum*, 38 kişi (% = 13.8) *ise fikrim yok* yanıtını vermiştir. Bu bulgu, araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcıların oldukça dikkate değer bir çoğunluğunun (% = 86.2) derslerde kullanılan yazılı ya da sözlü materyallerin kendi ülke ve kültürlerine yönelik ön yargı oluşturacak şekilde düzenlenmesinden duygusal açıdan rahatsız oldukları ve bu düzenlemeleri kendilerine yönelik önemli bir mikro saldırganlık göstergesi olarak değerlendirdikleri biçiminde yorumlanabilir.

4.1.1.15. “Ülkemle ve kültürümle ilgili ayrıntılı sorular sorulmasından rahatsız olurum.”
Maddesine Yönelik Bulgular

Tablo 19. “Ülkemle ve kültürümle ilgili ayrıntılı sorular sorulmasından rahatsız olurum.”
Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama

	Frekans	Yüzde	Ortalama
Kesinlikle Katılıyorum (5)	80	29	4.22
Katılıyorum (4)	178	64.5	
Fikrim Yok (3)	18	6.5	
Toplam	276	100	

Tablo 19 incelendiğinde, araştırma katılımcılarının *Ülkemle ve kültürümle ilgili ayrıntılı sorular sorulmasından rahatsız olurum.*” maddesine verdiği cevapların ortalamasının 4.22 olduğu görülmektedir. Ayrıca bu soruya araştırma katılımcılarından 80 kişi (% = 29) *kesinlikle katılıyorum*, 178 kişi (% = 64.5) *katılıyorum*, 18 kişi (% = 6.5) *ise fikrim yok yanıtını* vermiştir. Bu bulgu, araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcıların çok büyük kısmının (% 93.5) diğer insanlarca yöneltilen ve kendilerini duygusal açıdan rahatsız eden ülkeleri ve kültürleri ile ilgili detaylı soruları kendilerine yönelik yönelik mikro saldırganlığın önemli göstergelerinden biri olarak değerlendirdikleri biçiminde yorumlanabilir.

4.1.1.16.“Kendi ülkemın vatandaşlarına kıyasla Türkçemin daha iyi olduğuna dair cümlelerin bir çeşit aşağılama içerdiğini düşünürüm.” Maddesine Yönelik Bulgular

Tablo 20. “Kendi ülkemın vatandaşlarına kıyasla Türkçemin daha iyi olduğuna dair cümlelerin bir çeşit aşağılama içerdiğini düşünürüm.” Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama

	Frekans	Yüzde	Ortalama
Kesinlikle Katılıyorum (5)	47	17	3.87
Katılıyorum (4)	147	53.3	
Fikrim Yok (3)	82	29.7	
Toplam	276	100	

Tablo 20 incelendiğinde, araştırma katılımcılarının “*Kendi ülkemın vatandaşlarına kıyasla Türkçemin daha iyi olduğuna dair cümlelerin bir çeşit aşağılama içerdiğini düşünürüm.*” maddesine verdiği cevapların ortalamasının 3.87 olduğu görülmektedir. Ayrıca bu soruya araştırma katılımcılarından 47 kişi (% = 17) *kesinlikle katılıyorum*, 147 kişi (% = 53.3) *katılıyorum*, 82 kişi (% = 29.7) *ise fikrim yok* yanıtını vermiştir. Bu bulgu, araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcılara yönelik; Türkçe yeterliliklerinin kendi ülkelerinin diğer vatandaşlarına kıyasla daha iyi olduğu yönünde ifadelerin katılımcılarca bir çeşit aşağılama olarak algılandığı ve katılımcıların bu durumu kendilerine yönelik mikro saldırganlığın önemli göstergelerinden biri olarak değerlendirdikleri biçiminde yorumlanabilir.

4.1.1.17. “Bazı tarihî olayların sebebi benmişim gibi davranılmasını kırıcı bulurum.” Maddesine Yönelik Bulgular

Tablo 21. “*Bazı tarihî olayların sebebi benmişim gibi davranılmasını kırıcı bulurum.*”

Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama

	Frekans	Yüzde	Ortalama
Kesinlikle Katılıyorum (5)	105	38	4.21
Katılıyorum (4)	124	44.9	
Fikrim Yok (3)	47	17.1	
Toplam	276	100	

Tablo 21 incelendiğinde, araştırma katılımcılarının “*“Bazı tarihî olayların sebebi benmişim gibi davranılmasını kırıcı bulurum.”* maddesine verdiği cevapların ortalamasının 4.21 olduğu görülmektedir. Ayrıca bu soruya araştırma katılımcılarından 105 kişi (% = 38) *kesinlikle katılıyorum*, 124 kişi (% = 44.9) *katılıyorum*, 47 kişi (% = 17.1) *ise fikrim yok* yanıtını vermiştir. Bu bulgu, araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcıların dikkate değer bir kısmının (% = 82.9) diğer insanların tutum ve davranışlarında onları bazı tarihsel olayların sebebi olarak değerlendirmelerinden kırıldıkları ve bu durumu kendilerine yönelik mikro saldırganlığın önemli göstergelerinden biri olarak değerlendirdikleri biçiminde yorumlanabilir.

4.1.1.18. “Bazı kişi ya da grupların kendilerini daha üstün bulmalarından olumsuz etkilenirim.” Maddesine Yönelik Bulgular

Tablo 22. “Bazı kişi ya da grupların kendilerini daha üstün bulmalarından olumsuz etkilenirim.” Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama

	Frekans	Yüzde	Ortalama
Kesinlikle Katılıyorum (5)	79	28.6	4.14
Katılıyorum (4)	157	56.9	
Fikrim Yok (3)	40	14.5	
Toplam	276	100	

Tablo 22 incelendiğinde, araştırma katılımcılarının “Bazı kişi ya da grupların kendilerini daha üstün bulmalarından olumsuz etkilenirim.” maddesine verdiği cevapların ortalamasının 4.14 olduğu görülmektedir. Ayrıca bu soruya araştırma katılımcılarından 79 kişi (% = 28.6) *kesinlikle katılıyorum*, 157 kişi (% = 56.9) *katılıyorum*, 40 kişi (% = 14.5) ise *fikrim yok* yanıtını vermiştir. Bu bulgu, araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcıların toplumsal yaşam içerisinde bazı grupların sahip oldukları özellikle nedeniyle kendilerini diğer insanlardan üstün bulmalarından duygusal açıdan oldukça olumsuz etkilendikleri ve bu durumu kendilerine yönelik mikro saldırganlığın önemli göstergelerinden biri olarak değerlendirdikleri biçiminde yorumlanabilir.

4.1.1.19. “Grup çalışmalarında, beni gruba alanların isteksiz olduklarını hissettiğimde üzülürüm.” Maddesine Yönelik Bulgular

Tablo 23. “Grup çalışmalarında, beni gruba alanların isteksiz olduklarını hissettiğimde üzülürüm.” Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama

	Frekans	Yüzde	Ortalama
Kesinlikle Katılıyorum (5)	85	30.8	4.14
Katılıyorum (4)	145	52.5	
Fikrim Yok (3)	46	16.7	
Toplam	276	100	

Tablo 23 incelendiğinde, araştırma katılımcılarının “Grup çalışmalarında, beni gruba alanların isteksiz olduklarını hissettiğimde üzülürüm.” maddesine verdiği cevapların ortalamasının 4.14 olduğu görülmektedir. Ayrıca bu soruya araştırma katılımcılarından 85 kişi (% = 30.8) *kesinlikle katılıyorum*, 145 kişi (% = 52.5) *katılıyorum*, 46 kişi (% = 16.7) ise

fikrim yok yanıtını vermiştir. Bu bulgu, araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcıların eğitim-öğretim faaliyetleri esnasında yürütülen grup çalışmalarında diğer grup üyelerinin onları guruba alma konusunda isteksiz olduklarını hissettiklerinde bu durumdan duygusal açıdan olumsuz olarak etkilendikleri ve bu durumları kendilerine yönelik mikro saldırganlığın önemli göstergelerinden biri olarak değerlendirdikleri biçiminde yorumlanabilir.

4.1.1.20. “Doğrudan bana yönelik olmasa bile başka milletten birine yapılan aşağılayıcı davranışlara tepki gösteririm.” Maddesine Yönelik Bulgular

Tablo 24. “Doğrudan bana yönelik olmasa bile başka milletten birine yapılan aşağılayıcı davranışlara tepki gösteririm.” Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama

	Frekans	Yüzde	Ortalama
Kesinlikle Katılıyorum (5)	104	37.6	4.26
Katılıyorum (4)	139	50.4	
Fikrim Yok (3)	33	12	
Toplam	276	100	

Tablo 24 incelendiğinde, araştırma katılımcılarının “Doğrudan bana yönelik olmasa bile başka milletten birine yapılan aşağılayıcı davranışlara tepki gösteririm.” maddesine verdiği cevapların ortalamasının 4.26 olduğu görülmektedir. Ayrıca bu soruya araştırma katılımcılarından 104 kişi (% = 37.6) *kesinlikle katılıyorum*, 139 kişi (% = 50.4) *katılıyorum*, 33 kişi (% = 12) *ise fikrim yok* yanıtını vermiştir. Bu bulgu, araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcıların oldukça büyük çoğunluğunun (% = 88) doğrudan kendilerine yönelik olmasa bile başka milletten birine yönelik yapılan küçümseyici davranışları önemli bir mikro saldırganlık göstergesi olarak değerlendirerek karşıt tepkide bulunma eğiliminde oldukları biçiminde değerlendirilebilir.

4.1.1.21. “Uluslararası öğrenci” yerine ‘yabancı öğrenci’ ifadesinin kullanılmasını dışlayıcı bulurum.” Maddesine Yönelik Bulgular

Tablo 25. “Uluslararası öğrenci” yerine “yabancı öğrenci” ifadesinin kullanılmasını dışlayıcı bulurum.” Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama

	Frekans	Yüzde	Ortalama
Kesinlikle Katılıyorum (5)	72	26.1	4.07
Katılıyorum (4)	151	54.7	
Fikrim Yok (3)	53	19.2	
Toplam	276	100	

Tablo 25 incelendiğinde, araştırma katılımcılarının “Uluslararası öğrenci” yerine ‘yabancı öğrenci’ ifadesinin kullanılmasını dışlayıcı bulurum.” maddesine verdiği cevapların ortalamasının 4.07 olduğu görülmektedir. Ayrıca bu soruya araştırma katılımcılarından 72 kişi (% = 26.1) *kesinlikle katılıyorum*, 151 kişi (% = 54.7) *katılıyorum*, 53 kişi (% = 19.2) ise *fikrim yok* yanıtını vermiştir. Bu bulgu, araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcıların çoğunluğunun kendilerinin de içinde bulundukları farklı milletlerden gelen öğrencilerden oluşan öğrenci grubunu tanımlamak üzere kullanılan ‘uluslararası öğrenci’ yerine ‘yabancı öğrenci’ kavramsallaştırmasını bir dışlama olarak hissettikleri ve bu kavramsallaştırmayı kendilerine yönelik önemli bir mikro saldırganlık göstergesi olarak değerlendirdikleri biçiminde değerlendirilebilir.

4.1.1.22. “Duygularımın ve düşüncelerimin önemsenmemesine üzülürüm.” Maddesine Yönelik Bulgular

Tablo 26. “Duygularımın ve düşüncelerimin önemsenmemesine üzülürüm.” Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama

	Frekans	Yüzde	Ortalama
Kesinlikle Katılıyorum (5)	98	35.5	4.29
Katılıyorum (4)	161	58.3	
Fikrim Yok (3)	17	6.2	
Toplam	276	100	

Tablo 26 incelendiğinde, araştırma katılımcılarının “*Duygularımın ve düşüncelerimin önemsenmemesine üzülürüm.*” maddesine verdiği cevapların ortalamasının 4.29 olduğu görülmektedir. Ayrıca bu soruya araştırma katılımcılarından 98 kişi (% = 35.5) *kesinlikle katılıyorum*, 161 kişi (% = 58.3) *katılıyorum*, 17 kişi (% = 6.2) *ise fikrim yok* yanıtını vermiştir. Bu bulgu, araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcıların oldukça dikkate değer bir çoğunluğunun (% = 93.8) farklı milletlerden gelmeleri nedeniyle günlük yaşam ve eğitim sürecinde duygu ve düşüncelerinin önemsenmemesini kendilerine yönelik önemli mikro saldırganlık göstergelerinden biri olarak gördükleri ve bu durumdan duygusal olarak rahatsız oldukları ve üzüldükleri biçiminde değerlendirilebilir.

4.1.1.23. “Kültürümün bir parçası olan inancımın önemsiz görülmesinden rahatsız olurum. Maddesine Yönelik Bulgular

Tablo 27. “Kültürümün bir parçası olan inancımın önemsiz görülmesinden rahatsız olurum.” Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama

	Frekans	Yüzde	Ortalama
Kesinlikle Katılıyorum (5)	96	34.8	4.22
Katılıyorum (4)	144	52.2	
Fikrim Yok (3)	36	13	
Toplam	276	100	

Tablo 27 incelendiğinde, araştırma katılımcılarının “*Kültürümün bir parçası olan inancımın önemsiz görülmesinden rahatsız olurum.*” maddesine verdiği cevapların ortalamasının 4.22 olduğu görülmektedir. Ayrıca bu soruya araştırma katılımcılarından 96 kişi (% = 34.8) *kesinlikle katılıyorum*, 144 kişi (% = 52.2) *katılıyorum*, 36 kişi (% = 13) *ise fikrim yok* yanıtını vermiştir. Araştırmanın çalışma grubunda bulunan bireylerin bu soruya vermiş oldukları cevapların dağılımı ve ortalaması bir arada değerlendirildiğinde bu bulgu, araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcıların büyük bir kısmının kendi kültürlerinin önemli bileşeni olarak gördükleri inançlarının diğer insanlarca önemsiz görülmesini önemli bir mikro saldırganlık göstergesi olarak gördükleri ve bu durumdan duygusal açıdan rahatsız oldukları biçiminde yorumlanabilir.

4.1.1.24.“Çevremdekilerin kendi inanç ve değerlerini bana benimsetmeye çalışmasından hoşlanmam.” Maddesine Yönelik Bulgular

Tablo 28. “Çevremdekilerin kendi inanç ve değerlerini bana benimsetmeye çalışmasından hoşlanmam”. Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama

	Frekans	Yüzde	Ortalama
Kesinlikle Katılıyorum (5)	106	38.4	4.21
Katılıyorum (4)	121	43.8	
Fikrim Yok (3)	49	17.8	
Toplam	276	100	

Tablo 28 incelendiğinde, araştırma katılımcılarının “Çevremdekilerin kendi inanç ve değerlerini bana benimsetmeye çalışmasından hoşlanmam.” maddesine verdiği cevapların ortalamasının 4.21 olduğu görülmektedir. Ayrıca bu soruya araştırma katılımcılarından 106 kişi (% = 38.4) *kesinlikle katılıyorum*, 121 kişi (% = 43.8) *katılıyorum*, 49 kişi (% = 17.8) *ise fikrim yok* yanıtını vermiştir. Araştırmanın çalışma grubunda bulunan bireylerin bu soruya vermiş oldukları cevapların dağılımı ve ortalaması bir arada değerlendirildiğinde araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcıların büyük bir kısmının önemli bir mikro saldırganlık göstergesi olarak değerlendirdikleri; çevrelerindeki diğer insanların kendi inanç ve değerlerini benimsetme çabalarından duygusal açıdan rahatsız oldukları ve hoşlanmadıkları biçiminde yorumlanabilir.

4.1.1.25. “İletişim kurduğum kişilerden saygı beklerim.” Maddesine Yönelik Bulgular

Tablo 29. “İletişim kurduğum kişilerden saygı beklerim.” Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama

	Frekans	Yüzde	Ortalama
Kesinlikle Katılıyorum (5)	123	44.6	4.39
Katılıyorum (4)	137	49.6	
Fikrim Yok (3)	16	5.8	
Toplam	276	100	

Tablo 29 incelendiğinde, araştırma katılımcılarının “İletişim kurduğum kişilerden saygı beklerim.” maddesine verdiği cevapların ortalamasının 4.39 olduğu görülmektedir. Ayrıca bu soruya araştırma katılımcılarından 123 kişi (% = 44.6) *kesinlikle katılıyorum*, 137 kişi (% = 49.6) *katılıyorum*, 16 kişi (% = 5.8) *ise fikrim yok* yanıtını vermiştir. Araştırmanın çalışma grubunda bulunan bireylerin bu soruya vermiş oldukları cevapların dağılımı ve ortalaması bir arada değerlendirildiğinde araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcıların oldukça büyük bir kısmının (% = 94.2) sosyal yaşamda iletişim kurduğu kişilerden kendilerine saygı duymalarını bekledikleri, bununla birlikte farklı milletlerden gelmeleri nedeniyle günlük yaşam sürecinde iletişim kurarken kendilerine diğer insanlar tarafından saygı gösterilmemesini mikro saldırganlığın önemli bir göstergesi olarak gördükleri biçiminde değerlendirilebilir.

4.1.1.26. “Herhangi bir konuda yapacağım katkının yok sayılmasından rahatsızlık duyarım.” Maddesine Yönelik Bulgular

Tablo 30. “Herhangi bir konuda yapacağım katkının yok sayılmasından rahatsızlık duyarım.” Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama

	Frekans	Yüzde	Ortalama
Kesinlikle Katılıyorum (5)	104	37.7	4.28
Katılıyorum (4)	145	52.5	
Fikrim Yok (3)	27	9.8	
Toplam	276	100	

Tablo 30 incelendiğinde, araştırma katılımcılarının “Herhangi bir konuda yapacağım katkının yok sayılmasından rahatsızlık duyarım.” maddesine verdiği cevapların ortalamasının 4.28 olduğu görülmektedir. Ayrıca bu soruya araştırma katılımcılarından 104 kişi (% = 37.7) *kesinlikle katılıyorum*, 145 kişi (% = 52.5) *katılıyorum*, 27 kişi (% = 9.8) *ise fikrim yok* yanıtını vermiştir. Bu bulgu araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcıların büyük ölçüde, eğitim süreçlerinde ve sosyal alanda yapmış oldukları katkıların farklı milletlerden gelmeleri nedeniyle göz ardı edilmesini önemli bir mikro saldırganlık göstergesi olarak değerlendirdikleri ve bu durumundan duygusal açıdan oldukça rahatsız oldukları biçiminde yorumlanabilir.

4.1.1.27.“Sınıf içinde, Türkçe öğretmenlerin zorlayıcı tutumlarından rahatsız olurum.”
Maddesine Yönelik Bulgular

Tablo 31. “*Sınıf içinde, Türkçe öğretmenlerin zorlayıcı tutumlarından rahatsız olurum.*”
Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama

	Frekans	Yüzde	Ortalama
Kesinlikle Katılıyorum (5)	58	21	4.02
Katılıyorum (4)	166	60.2	
Fikrim Yok (3)	52	18.8	
Toplam	276	100	

Tablo 31 incelendiğinde, araştırma katılımcılarının “*Sınıf içinde, Türkçe öğretmenlerin zorlayıcı tutumlarından rahatsız olurum.*” maddesine verdiği cevapların ortalamasının 4.02 olduğu görülmektedir. Ayrıca bu soruya araştırma katılımcılarından 58 kişi (% = 21) *kesinlikle katılıyorum*, 166 kişi (% = 60.2) *katılıyorum*, 52 kişi (% = 18.8) *ise fikrim yok* yanıtını vermiştir. Bu bulgu, araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcıların önemli bir kısmının ikinci veya yabancı dil olarak Türkçe öğrendikleri süreç içerisinde sınıfta Türkçe öğretmenlerin, kendilerinin farklı milletlerden gelmeleri nedeniyle takınmış oldukları zorlayıcı tutumları önemli bir mikro saldırganlık göstergesi olarak değerlendirdikleri ve bu tutumlardan duygusal açıdan oldukça rahatsız oldukları biçiminde yorumlanabilir.

4.1.1.28.“İyi niyetle bile olsa, ırkımın ve kimliğimin sorgulanması beni olumsuz etkiler.”
Maddesine Yönelik Bulgular

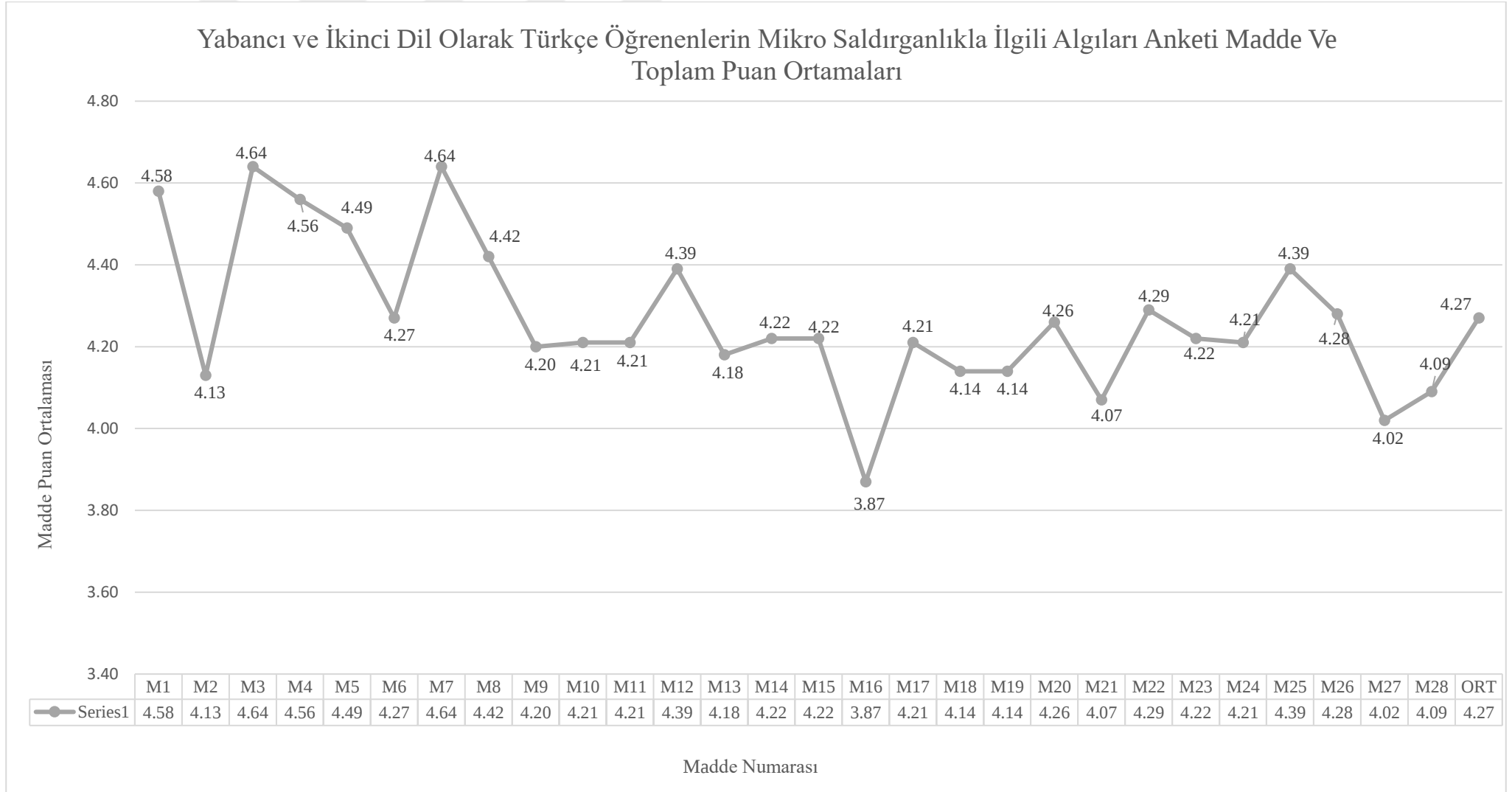
Tablo 32. “*İyi niyetle bile olsa, ırkımın ve kimliğimin sorgulanması beni olumsuz etkiler.*”
Maddesine Yönelik Yüzde, Frekans Dağılımı ve Ortalama

	Frekans	Yüzde	Ortalama
Kesinlikle Katılıyorum (5)	63	22.8	4.09
Katılıyorum (4)	176	63.8	
Fikrim Yok (3)	37	13.4	
Toplam	276	100	

Tablo 32 incelendiğinde, araştırma katılımcılarının “*İyi niyetle bile olsa, ırkımın ve kimliğimin sorgulanması beni olumsuz etkiler.*” maddesine verdiği cevapların ortalamasının 4.09 olduğu görülmektedir. Ayrıca bu soruya araştırma katılımcılarından 63 kişi (% = 22.8) *kesinlikle katılıyorum*, 176 kişi (% = 63.8) *katılıyorum*, 37 kişi (% = 13.4) *ise fikrim yok* yanıtını vermiştir. Araştırmanın çalışma grubunda bulunan bireylerin bu soruya vermiş oldukları cevapların dağılımı ve ortalaması bir arada değerlendirildiğinde araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcıların çoğunluğunun karşısındaki kişinin iyi niyetini hissetseler bile ırk ve/veya kimliklerinin sorgulanması durumunu önemli bir mikro saldırganlık göstergesi olarak değerlendirdikleri ve bu sorgulama durumundan duygusal açıdan oldukça rahatsız oldukları biçiminde yorumlanabilir.

Araştırmanın katılımcılarının yabancı ve ikinci dil olarak Türkçe öğrenenlerin mikro saldırganlıkla ilgili algıları konulu ankete vermiş olduğu yanıtlar, anketin doğasına uygun olarak tek tek değerlendirildikten sonra anketin geneli hakkında bilgi elde edebilmek amacıyla her bir soruya ilişkin aritmetik ortalamalar temelinde birlikte değerlendirilmiştir. Bu noktada her bir soruya verilen yanıtlara ilişkin aritmetik ortalamalar ve anketin bütüne ilişkin hesaplanan aritmetik ortalama çizgi grafiğine dönüştürülerek cevapların hem bir arada hem de birbirine göre durumları bağlamında değerlendirilebilmesi sağlanmıştır. Anketin her bir Maddesine ve bütününe ilişkin aritmetik ortalamalara dayalı olarak oluşturulan çizgi grafiği Şekil 4’te sunulmuştur.

Şekil 4. Anketin Her Bir Maddesine ve Bütününe İlişkin Aritmetik Ortalamalar



Şekil 4 incelendiğinde, araştırma katılımcılarının yabancı ve ikinci dil olarak Türkçe öğrenenlerin mikro saldırganlıkla ilgili algıları konulu ankete verdikleri cevaplara ilişkin puan ortalamalarının 3.87 ile (Madde 16) ile 4.64 (Madde 3 ve Madde 7) arasında değiştiği görülmektedir. Ankete verilen cevaplar incelendiğinde puan ortalaması en yüksek olan bir başka ifade ile araştırma katılımcılarının en fazla katıldıkları 3 maddenin sırasıyla **Madde 3 ve Madde 7**: “M3: Herkes kadar saygı duyulmayı hak ettiğimi düşünürüm.” ve “M7: İçinde bulunduğum sosyal grubun farklılıklara (renk, dil, inanış vb.) saygı duymasını isterim.” (x = 4.64), **Madde 1**: “M1: Hiç kimse, farklı özelliklerinden dolayı küçük düşürücü davranışları hak etmez.” (x = 4.58) ve **Madde 4**: “M4: Irkçı yaklaşımlardan rahatsızlık duyarım.” (x = 4.56) olduğu; puan ortalaması en düşük olan bir başka ifade ile araştırma katılımcılarının en az katıldıkları 3 maddenin ise sırasıyla **Madde 16**: “M16: Kendi ülkemin vatandaşlarına kıyasla Türkçemin daha iyi olduğuna dair cümlelerin bir çeşit aşağılama içerdiğini düşünürüm.” (x = 3.87), **Madde 27**: “M27: Sınıf içinde, Türkçe öğretmenlerin zorlayıcı tutumlarından rahatsız olurum.” (x = 4.02) ve **Madde 21**: “M21: Uluslararası öğrenci” yerine ‘yabancı öğrenci’ ifadesinin kullanılmasını dışlayıcı bulurum.” (x = 4.07) olduğu görülmektedir. Ayrıca ankette yer alan 28 maddenin tümüne verilen cevaplar bir bütün olarak değerlendirildiğinde bütün maddelere verilen yanıtların ortalamasının ise 4.27 olduğu dikkati çekmektedir. Dahası ankette yer alan 28 maddenin tamamı için hiçbir katılımcının “katılmıyorum” ve “tamamen katılmıyorum” yanıtını vermediği görülmektedir. Buradan hareketle, araştırma katılımcılarının yabancı ve ikinci dil olarak Türkçe öğrenenlerin mikro saldırganlıkla ilgili algıları konulu ankete verdikleri cevaplara ilişkin sonuçların araştırmanın katılımcılarının ankette yer alan maddelere büyük ölçüde katıldıklarını temsil ettiği bir başka ifade ile ankette yer alan maddeler ile ölçülmeye çalışılan mikro saldırganlık göstergelerinin katılımcılarca eğitim-öğretim ve sosyal yaşam süreci içerisinde önemli mikro saldırganlık davranışları olarak algılandığı söylenebilir.

4.1.2. Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Mikro Saldırganlıkla İlgili Algıları Anketine Verilen Cevapların Demografik Özelliklere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular

Bu araştırmada, katılımcıların Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Mikro Saldırganlıkla İlgili Algıları anketine verdiği cevaplar öncelikle sorular bağlamında tek tek daha sonra ise soruların ve ankete verilen cevapların genel ortalaması bağlamında bir bütün halinde betimsel olarak incelendikten sonra ve katılımcıların cevaplarının cinsiyet, yaş, uyruk, öğrenim durumu ve Türkiye’de öğrenim görülen süreden oluşan demografik değişkenlere göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Verilerin analizi bölümünde detayları anlatıldığı üzere, katılımcıların cevaplarının demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemekten önce bu cevaplara ilişkin betimsel istatistikler gerçekleştirilmiş ve cevapların normal dağılım özelliği taşıyıp taşımadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Cevapların normal dağılım özelliği taşıdığına karar verildikten sonra ise analiz sürecine geçilmiştir. Demografik değişkenlere göre katılımcıların cevaplarının farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik analiz sonuçları aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

4.1.2.1 Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Mikro Saldırganlıkla İlgili Algıları Anketine Verilen Cevapların Cinsiyete Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular

Tablo 33. *Katılımcıların Mikro Saldırganlık Algıları Anketine Vermiş Olduğu Cevapların Cinsiyete Göre İncelenmesi*

Madde No	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss	t	P
M1	Erkek	144	4.44	.71	-3.82	.000*
	Kadın	132	4.73	.55		
M3	Erkek	144	4.58	.59	-1.97	.050*
	Kadın	132	4.71	.50		
M5	Erkek	144	4.41	.62	-2.29	.023*
	Kadın	132	4.58	.58		
M6	Erkek	144	4.19	.70	-2.11	.036*
	Kadın	132	4.36	.62		

M24	Erkek	144	4.12	.75	-2.14	.033*
	Kadın	132	4.30	.68		
M26	Erkek	144	4.20	.65	-2.15	.033*
	Kadın	132	4.36	.60		

* $p < .05$

** Tabloda sadece anlamlı biçimde farklılaşan maddeler yer almaktadır.

Araştırmanın nicel boyutunda yer alan katılımcıların, Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Mikro Saldırganlıkla İlgili Algıları Anketi'ne vermiş olduğu cevapların cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız örneklem için t testi gerçekleştirilmiştir. Bu noktada katılımcıların ankette yer alan her bir maddeye ilişkin vermiş olduğu cevapların cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklem için t testi ile ayrı ayrı incelenmiştir. Ankette yer alan ve cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşan maddelere ilişkin t testi sonuçları Tablo 33'te yer almaktadır.

Tablo 33 incelendiğinde, katılımcıların Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Mikro Saldırganlıkla İlgili Algıları Anketi'nde yer alan "M1: Hiç kimse, farklı özelliklerinden dolayı küçük düşürücü davranışları hak etmez." ($t_{274}=-3.82, p < .05$), "M3: Herkes kadar saygı duyulmayı hak ettiğimi düşünürüm." ($t_{274}=-1.97, p < .05$), "M5: Birinin hakkında cinsiyeti üzerinden değerlendirmeler yapılmasını yanlış bulurum." ($t_{274}=-2.29, p < .05$), "M6: Herhangi bir genellemeye (Doğulu, Avrupalı, Batılı, kadın, erkek vb.) dâhil edilerek yorum yapılmasından hoşlanmam." ($t_{274}=-2.11, p < .05$), "M24: Çevremdekilerin kendi inanç ve değerlerini bana benimsetmeye çalışmasından hoşlanmam." ($t_{274}=-2.14, p < .05$) ve "M26: Herhangi bir konuda yapacağım katkının yok sayılmasından rahatsızlık duyarım." ($t_{274}=-2.15, p < .05$) maddelerine vermiş oldukları yanıtların cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan erkek ve kadın katılımcıların cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşan bu maddelere ilişkin aritmetik ortalamaları incelendiğinde kadın öğrencilerin bu maddelere yönelik vermiş olduğu cevapların aritmetik ortalamaların 6 maddenin tamamı için anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bir başka ifade ile bu bulgulardan hareketle araştırmanın çalışma grubunda yer alan kadın katılımcıların bu maddeler ile ölçülmeye çalışılan göstergeleri

erkeklerle göre daha yoğun mikro saldırganlık davranışları olarak algıladıkları söylenebilir.

4.1.2.2. Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Mikro Saldırganlıkla İlgili Algıları Anketine Verilen Cevapların Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular

Araştırmanın nicel boyutunda yer alan katılımcıların, Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Mikro Saldırganlıkla İlgili Algıları Anketi'ne vermiş olduğu cevapların yaşa göre anlamlı biçimde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Bu noktada katılımcıların ankette yer alan her bir maddeye ilişkin vermiş olduğu cevapların yaşa göre anlamlı biçimde farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile ayrı ayrı incelenmiştir. Ankette yer alan ve yaşa göre anlamlı biçimde farklılaşan maddelere ilişkin analiz sonuçları Tablo 34'te yer almaktadır.

Tablo 34. Katılımcıların Mikro Saldırganlık Algıları Anketine Vermiş Olduğu Cevapların Yaşa Göre İncelenmesi

Madde No	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark*
M11	G. Arası	6.83	3	2.275	5.58	.001**	A-B, A-C, A-D
	G. İçi	110.99	272	.408			
	Toplam	117.81	275				
M17	G. Arası	4.79	3	1.60	3.22	.023**	A-C
	G. İçi	135.02	272	.50			
	Toplam	139.81	275				
M18	G. Arası	5.84	3	1.95	4.92	.002**	A-B, A-C, A-D
	G. İçi	107.65	272	.40			
	Toplam	113.49	275				

* A: 17-19 Yaş Arası, B: 20-25 Yaş Arası, C: 26-30 Yaş Arası, D: 30 Yaş üzeri

** $p < .05$

*** Tabloda sadece anlamlı biçimde farklılaşan maddeler yer almaktadır

Tablo 34 incelendiğinde, katılımcıların Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Mikro Saldırganlıkla İlgili Algıları Anketi'nde yer alan “M11: Ülkeme ya da bana ait dezavantajlı durumlar (savaş, sosyoekonomik düzey, siyasi yapı vb.) insanların tavırlarını etkilediğinde üzülürüm.” ($F_{(3,272)} = 5.58, p < .05$), “M17: Bazı tarihî olayların sebebi benmişim gibi davranılmasını kırıci bulurum.” ($F_{(3,272)} = 3.22, p < .05$) ve “M18: Bazı kişi ya da grupların kendilerini daha üstün bulmalarından olumsuz etkilenirim.” ($F_{(3,272)} = 4.92, p < .05$), maddelerine vermiş oldukları yanıtların yaşa göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Buradan hareketle Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Mikro Saldırganlıkla İlgili Algıları Anketi'nin “M11: Ülkeme ya da bana ait dezavantajlı durumlar (savaş, sosyoekonomik düzey, siyasi yapı vb.) insanların tavırlarını etkilediğinde üzülürüm.” maddesine verilen yanıtların yaşa göre farklılaşmasının kaynağı incelendiğinde araştırmanın 17-19 yaş aralığında yer alan katılımcılarının bu maddeye vermiş oldukları yanıtların ortalamasının ($\bar{x} = 3.79, Ss = 0.64$) araştırmanın çalışma grubunda yer alan 20-25 ($\bar{x} = 4.25, Ss = 0.63$), 26-30 ($\bar{x} = 4.30, Ss = 0.64$) ile 30 ve üzeri ($\bar{x} = 4.26, Ss = 0.69$) yaş aralığında yer alan katılımcılardan anlamlı biçimde düşük olduğu görülmektedir. Bir başka ifade ile bu bulgu araştırmanın çalışma grubunda yer alan 17-19 yaş aralığında yer alan katılımcıların günlük yaşam sürecinde diğer insanlarla kurdukları ilişki ve etkileşimlerde ülkeleri ya da kendileri ile ilgili dezavantajlı durumlar diğer insanların onlara yönelik tavırlarını etkilediğinde bu duruma daha az üzüldükleri ve bu durumu araştırmanın çalışma grubundaki 20-25, 26-30 ile 30 ve üzeri yaş aralığındaki katılımcılara göre daha az yoğun bir mikro saldırganlık göstergesi olarak algıladıkları biçiminde yorumlanabilir.

Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Mikro Saldırganlıkla İlgili Algıları Anketi'nde yer alan ve katılımcıların yaşlarına göre anlamlı biçimde farklılaşan bir diğer maddenin ise “M17: Bazı tarihî olayların sebebi benmişim gibi davranılmasını kırıci bulurum.” olduğu bulunmuştur. Araştırmanın katılımcılarının bu maddeye vermiş oldukları yanıtların yaşa göre farklılaşmasının kaynağı incelendiğinde ise araştırmanın çalışma grubunda yer alan 17-19 yaş aralığında yer alan katılımcılarının bu maddeye vermiş oldukları yanıtların ortalamasının ($\bar{x} = 3.91, Ss = 0.57$) 26-30 yaş aralığında yer alan katılımcılardan ($\bar{x} = 4.34, Ss = 0.71$) anlamlı biçimde düşük olduğu görülmektedir. Bir başka ifade ile bu bulgu araştırmanın çalışma grubunda yer alan 17-19 yaş aralığında

yer alan katılımcıların günlük yaşam sürecinde kendilerine bazı tarihsel olayla sebebi imiş gibi davranılmasını 26-30 yaş aralığında yer alan katılımcılara göre daha az kırııcı buldukları ve bu durumu 26-30 yaş aralığındaki katılımcılara göre daha az yoğun bir mikro saldırganlık göstergesi olarak algıladıkları biçiminde yorumlanabilir.

Tablo 34 incelendiğinde, araştırmanın nicel boyutunda yer alan katılımcıların vermiş oldukları yanıtların yaşa göre anlamlı biçimde farklılaştığı son maddenin ise “M18: Bazı kişi ya da grupların kendilerini daha üstün bulmalarından olumsuz etkilenirim.” olduğu görülmektedir. Bu maddeye ilişkin katılımcıların vermiş olduğu yanıtların yaşa göre farklılaşmasının kaynağı incelendiğinde M11’e benzer sonuçlar elde edildiği ve 17-19 yaş aralığında yer alan katılımcıların bu maddeye vermiş oldukları yanıtların ortalamasının ($\bar{x}$ = 3.76, Ss = 0.61) araştırmanın çalışma grubunda yer alan 20-25 ($\bar{x}$ = 4.19, Ss = 0.62), 26-30 ($\bar{x}$ = 4.16, Ss = 0.67) ile 30 ve üzeri ($\bar{x}$ = 4.30, Ss = 0.56) yaş aralığında yer alan katılımcılardan anlamlı biçimde düşük olduğu görülmektedir. Bir başka ifade ile bu bulgu araştırmanın çalışma grubunda yer alan 17-19 yaş aralığında yer alan katılımcıların günlük yaşam sürecinde bazı kişi ya da grupların kendilerini daha üstün bulmalarından daha az olumsuz etkilendikleri ve bu durumu araştırmanın çalışma grubundaki 20-25, 26-30 ile 30 ve üzeri yaş aralığındaki katılımcılara göre daha az yoğun bir mikro saldırganlık göstergesi olarak algıladıkları biçiminde yorumlanabilir.

4.1.2.3. Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Mikro Saldırganlıkla İlgili Algıları Anketine Verilen Cevapların Katılımcıların Uyruklarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular

Araştırmanın nicel boyutunda yer alan katılımcıların, Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Mikro Saldırganlıkla İlgili Algıları Anketi’ne vermiş olduğun cevapların katılımcıların uyruklarına göre anlamlı biçimde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Bu noktada katılımcıların ankette yer alan her bir maddeye ilişkin vermiş olduğu cevapların katılımcıların uyruklarına göre anlamlı biçimde farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile ayrı ayrı incelenmiştir. Anket yer alan ve katılımcıların uyruklarına göre anlamlı biçimde farklılaşan maddelere ilişkin analiz sonuçları Tablo 35’te yer almaktadır.

Tablo 35. *Katılımcıların Mikro Saldırganlık Algıları Anketine Vermiş Olduğu Cevapların Uyruklarına Göre İncelenmesi*

Madde No	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
M11	G. Arası	3.64	3	1.22	2.89	.036**	A-C, B-C
	G. İçi	114.17	272	.42			
	Toplam	117.81	275				
M12	G. Arası	4.07	3	1.36	3.03	.030**	A-C, A-D
	G. İçi	121.67	272	.45			
	Toplam	125.74	275				
M17	G. Arası	5.94	3	1.98	4.03	.008**	A-C
	G. İçi	133.87	272	.49			
	Toplam	139.81	275				

* A: Orta Doğu, B: Afrika, C: Asya, D: Balkanlar

** $p < .05$

** Tabloda sadece anlamlı biçimde farklılaşan maddeler yer almaktadır

Tablo 35 incelendiğinde, katılımcıların Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Mikro Saldırganlıkla İlgili Algıları Anketi'nde yer alan "M11: Ülkeme ya da bana ait dezavantajlı durumlar (savaş, sosyoekonomik düzey, siyasi yapı vb.) insanların tavırlarını etkilediğinde üzülürüm." ($F_{(3,272)} = 2.89$, $p < .05$), ve "M12: Ülkemde yaşanan olumsuzluklardan (savaş, terör, diplomatik ilişkiler vb.) dolayı, sorun çıkarabilecek biriymişim gibi davranılmasını yanlış bulurum." ($F_{(3,272)} = 3.03$, $p < .05$) ve "M17: Bazı tarihî olayların sebebi benmişim gibi davranılmasını kırıcı bulurum." ($F_{(3,272)} = 4.03$, $p < .05$) maddelerine vermiş oldukları yanıtların uyruklarına göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir.

Buradan hareketle Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Mikro Saldırganlıkla İlgili Algıları Anketi'nin "M11: Ülkeme ya da bana ait dezavantajlı durumlar (savaş, sosyoekonomik düzey, siyasi yapı vb.) insanların tavırlarını etkilediğinde üzülürüm." maddesine verilen yanıtların katılımcıların uyruklarına göre farklılaşmasının kaynağı incelendiğinde araştırmanın Asya uyruklu katılımcılarının bu

maddeye vermiş oldukları yanıtların ortalamasının ($\bar{x}$ = 4.06, Ss = 0.66) Orta Doğu ($\bar{x}$ = 4.27, Ss = 0.63) ve Afrika ($\bar{x}$ = 4.36, Ss = 0.67) uyruklu katılımcıların bu maddeye vermiş oldukları yanıtların ortalamasından anlamlı biçimde düşük olduğu görülmektedir. Bir başka ifade ile bu bulgu araştırmanın çalışma grubunda yer alan Asya uyruklu katılımcıların, günlük yaşam sürecinde diğer insanlarla kurdukları ilişki ve etkileşimlerde ülkeleri ya da kendileri ile ilgili dezavantajlı durumlar; diğer insanların onlara yönelik tavırlarını etkilediğinde bu duruma daha az üzüldükleri ve bu durumu araştırmanın çalışma grubundaki Orta Doğu ve Afrika uyruklu katılımcılara göre daha az yoğun bir mikro saldırganlık göstergesi olarak algıladıkları biçiminde yorumlanabilir.

Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Mikro Saldırganlıkla İlgili Algıları Anketi'nde yer alan ve katılımcıların uyruklarına göre anlamlı biçimde farklılaşan bir diğer maddenin ise “M12: Ülkemde yaşanan olumsuzluklardan (savaş, terör, diplomatik ilişkiler vb.) dolayı, sorun çıkarabilecek biriymişim gibi davranılmasını yanlış bulurum” olduğu bulunmuştur. Araştırmanın katılımcılarının bu maddeye vermiş oldukları yanıtların uyruklarına göre farklılaşmasının kaynağı incelendiğinde ise araştırmanın Orta Doğu uyruklu katılımcılarının bu maddeye vermiş oldukları yanıtların ortalamasının ($\bar{x}$ = 4.53, Ss = 0.60) Asya ($\bar{x}$ = 4.29, Ss = 0.72) ve Balkan ($\bar{x}$ = 4.13, Ss = 0.74) uyruklu katılımcıların bu maddeye vermiş oldukları yanıtların ortalamasından anlamlı biçimde yüksek olduğu görülmektedir. Bir başka ifade ile bu bulgu araştırmanın çalışma grubunda yer alan Orta Doğu uyruklu katılımcıların kendi ülkelerinde yaşanan savaş, terör, diplomatik ilişkiler vb. faktörler ile ilgili olumsuzluklardan dolayı günlük yaşam içerisinde kendilerine sorun çıkarabilecek biri gibi davranılmasını araştırmanın çalışma grubundaki Asya ve Balkan uyruklu katılımcılara göre daha fazla yanlış buldukları ve bu durumu daha yoğun bir mikro saldırganlık göstergesi olarak algıladıkları biçiminde yorumlanabilir.

Tablo 35 incelendiğinde, araştırmanın nicel boyutunda yer alan katılımcıların uyruklarına göre yanıtların anlamlı biçimde farklılaştığı son maddenin ise “M17: Bazı tarihî olayların sebebi benmişim gibi davranılmasını kırıcı bulurum.” olduğu bulunmuştur. Araştırmanın katılımcılarının bu maddeye vermiş oldukları yanıtların uyruklarına göre farklılaşmasının kaynağı incelendiğinde ise araştırmanın çalışma grubunda yer alan Orta Doğu uyruklu katılımcıların bu maddeye vermiş oldukları yanıtların ortalamasının ($\bar{x}$ = 4.38, Ss = 0.69) Asya ($\bar{x}$ =4.04, Ss=0.67) uyruklu katılımcıların bu maddeye vermiş oldukları yanıtların

ortalamasından anlamlı biçimde yüksek olduğu görülmektedir. Bir başka ifade ile bu bulgu araştırmanın çalışma grubunda yer alan Orta Doğu uyruklu katılımcıların günlük yaşam sürecinde kendilerine bazı tarihsel olayların sebebiymiş gibi davranılmasını Asya uyruklu katılımcılara göre daha fazla kırıci buldukları ve bu durumu Asya uyruklu katılımcılara göre daha yoğun bir mikro saldırganlık göstergesi olarak algıladıkları biçiminde yorumlanabilir.

4.1.2.4. Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Mikro Saldırganlıkla İlgili Algıları Anketine Verilen Cevapların Katılımcıların Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular

Araştırmanın nicel boyutunda yer alan katılımcıların, Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Mikro Saldırganlıkla İlgili Algıları Anketi'ne vermiş olduğu cevapların katılımcıların öğrenim durumlarına göre anlamlı biçimde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Bu noktada katılımcıların ankette yer alan her bir maddeye ilişkin vermiş olduğu cevapların katılımcıların öğrenim durumlarına göre anlamlı biçimde farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile ayrı ayrı incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, araştırmanın nicel boyutunda yer alan katılımcıların ankette yer alan maddelere vermiş oldukları yanıtların katılımcıların öğrenim durumlarına göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka ifade ile bu bulgu katılımcılarının öğrenim durumlarının onların mikro saldırganlık algılarını belirleyen önemli bir faktör olmadığı biçiminde yorumlanabilir.

4.1.2.5. Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Mikro Saldırganlıkla İlgili Algıları Anketine Verilen Cevapların Katılımcıların Türkiye'de Öğrenim Gördükleri Süreye Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular

Son olarak araştırmanın nicel boyutunda yer alan katılımcıların, Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Mikro Saldırganlıkla İlgili Algıları Anketi'ne vermiş olduğu cevapların katılımcıların Türkiye'de öğrenim gördükleri süreye göre anlamlı

biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 36’da sunulmuştur.

Tablo 36. *Katılımcıların Mikro Saldırganlık Algıları Anketine Vermiş Olduğu Cevapların Türkiye’de Öğrenim Gördükleri Süreye Göre İncelenmesi*

Madde No	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
M1	G. Arası	4.75	4	1.19	2.86	.024**	A-D
	G. İçi	112.33	271	.42			
	Toplam	117.08	275				
M2	G. Arası	4.75	4	1.19	2.52	.042**	A-D, B-D D-E
	G. İçi	127.81	271	.47			
	Toplam	132.56	275				
M6	G. Arası	5.05	4	1.26	2.92	.022**	A-D, C-D
	G. İçi	117.11	271	.43			
	Toplam	122.16	275				
M8	G. Arası	4.22	4	1.05	2.53	.041**	A-B, A-D A-E
	G. İçi	113.03	271	.42			
	Toplam	117.25	275				
M11	G. Arası	6.01	4	1.50	3.65	.007**	A-D
	G. İçi	111.80	271	.41			
	Toplam	117.81	275				
M14	G. Arası	6.95	4	1.74	4.04	.003**	A-D, A-E C-D, C-E
	G. İçi	116.57	271	.43			
	Toplam	123.52	275				
M17	G. Arası	8.14	4	2.04	4.19	.003**	A-C, A-D A-E, B-C B-D
	G. İçi	131.67	271	.49			
	Toplam	139.81	275				

	G. Arası	4.29	4	1.07			
M18	G. İçi	109.20	271	0.40	2.66	.033**	A-B, A-D
	Toplam	113.49	275				
	G. Arası	6.01	4	1.50			
M23	G. İçi	112.95	271	.42	3.60	.007**	A-E, B-E C-E, D-E
	Toplam	118.96	275				
	G. Arası	3.94	4	.98			
M26	G. İçi	105.58	271	.39	2.53	.041**	A-E, C-E
	Toplam	109.52	275				

* A: 1 Yıl, B: 2 Yıl, C: 3 Yıl, D: 4 Yıl, E: 5 Yıl ve Üzeri

** $p < .05$

** Tabloda sadece anlamlı biçimde farklılaşan maddeler yer almaktadır

Araştırmanın nicel boyutunda yer alan katılımcıların ankette yer alan her bir maddeye ilişkin vermiş olduğu cevapların katılımcıların Türkiye’de öğrenim gördükleri süreye göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile ayrı ayrı incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda, “M1: Hiç kimse, farklı özelliklerinden dolayı küçük düşürücü davranışları hak etmez.” ($F_{(3,272)} = 2.86$, $p < .05$), “M2: Toplum içinde “öteki kültür”e dâhil edilmek aşağılayıcı bir durumdur.” ($F_{(3,272)} = 2.52$, $p < .05$), “M6: Herhangi bir genellemeye (Doğulu, Avrupalı, Batılı, kadın, erkek vb.) dâhil edilerek yorum yapılmasından hoşlanmam.” ($F_{(3,272)} = 2.92$, $p < .05$), “M8: İletişim esnasında küçümseyen bakışlardan rahatsız olurum.” ($F_{(3,272)} = 2.53$, $p < .05$), “M11: Ülkeme ya da bana ait dezavantajlı durumlar (savaş, sosyoekonomik düzey, siyasi yapı vb.) insanların tavırlarını etkilediğinde üzülürüm.” ($F_{(3,272)} = 3.65$, $p < .05$), “M14: Yazılı ya da sözlü materyallerin ülkeme ve kültürüme önyargı oluşturacak şekilde düzenlenmesinden rahatsız olurum.” ($F_{(3,272)} = 4.04$, $p < .05$), “M17: Bazı tarihî olayların sebebi benmişim gibi davranılmasını kırıcı bulurum.” ($F_{(3,272)} = 4.19$, $p < .05$), “M18: Bazı kişi ya da grupların kendilerini daha üstün bulmalarından olumsuz etkilenirim.” ($F_{(3,272)} = 2.66$, $p < .05$), “M23: Kültürümün bir parçası olan inancımın önemsiz görülmesinden rahatsız olurum.” ($F_{(3,272)} = 3.60$, $p < .05$) ve “M26: Herhangi bir konuda yapacağım katkının yok sayılmasından rahatsızlık duyarım.” ($F_{(3,272)} = 2.53$, $p < .05$) olarak ifade

edilen maddelere verilen yanıtların katılımcıların Türkiye’de öğrenim gördükleri süreye göre anlamlı biçimde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Buradan hareketle Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Mikro Saldırganlıkla İlgili Algıları Anketi’nin “M1: Hiç kimse, farklı özelliklerinden dolayı küçük düşürücü davranışları hak etmez.” maddesine verilen yanıtların katılımcıların Türkiye’de öğrenim gördükleri süreye göre farklılaşmasının kaynağı incelendiğinde Türkiye’de 1 yıldır öğrenim görmekte olan katılımcılarının bu maddeye vermiş oldukları yanıtların ortalamasının ($\bar{x}$ = 4.43, Ss = 0.66) Türkiye’de 4 yıldır öğrenim görmekte olan katılımcıların ortalamasından ($\bar{x}$ = 4.80, Ss = 0.50) anlamlı biçimde düşük olduğu görülmektedir. Bir başka ifade ile bu bulgu araştırmanın çalışma grubunda yer alan ve Türkiye’de 4 yıldır öğrenim görmekte olan katılımcıların bir kişinin farklı özelliklerinden dolayı küçük düşürücü davranışlara maruz kalmasına Türkiye’de 1 yıldır öğrenim görmekte olan katılımcılara göre daha fazla karşı çıktıkları ve bu durumu daha yoğun bir mikro saldırganlık göstergesi olarak algıladıkları biçiminde yorumlanabilir.

Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Mikro Saldırganlıkla İlgili Algıları Anketi’nin katılımcıların Türkiye’de öğrenim gördükleri süreye göre farklılaşan bir diğer maddesi “M2: Toplum içinde “öteki kültür”e dâhil edilmek aşağılayıcı bir durumdur.” biçiminde ifade edilmektedir. Bu maddeye ilişkin farklılaşmanın kaynağı incelendiğinde Türkiye’de 4 yıldır öğrenim gören öğrencilerin bu maddeye ilişkin vermiş oldukları cevapların ortalamasının ($\bar{x}$ = 4.38, Ss = 0.68); 1($\bar{x}$ = 4.08, Ss = 0.71), 2($\bar{x}$ = 3.98, Ss = 0.68) ve 5 ($\bar{x}$ = 4.04, Ss = 0.65) yıldır öğrenim görmekte olan katılımcıların vermiş oldukları cevapların ortalamasından anlamlı biçimde yüksek olduğu görülmektedir. Buradan hareketle bu bulgu, Türkiye’de 4 yıldır öğrenim görmekte olan öğrencilerin 1,2 ve 5 yıldır öğrenim görmekte olan öğrencilere göre toplumsal yaşam içerisinde “öteki kültür”e dâhil edilmeyi daha aşağılayıcı bir durum olarak gördükleri ve bu durumu daha yoğun bir mikro saldırganlık göstergesi olarak değerlendirdikleri biçiminde yorumlanabilir.

Tablo 36 incelendiğinde, ankette yer alan ve katılımcıların Türkiye’de öğrenim gördükleri süreye göre farklılaşan bir diğer maddenin M6:Herhangi bir genellemeye (Doğulu, Avrupalı, Batılı, kadın, erkek vb.) dâhil edilerek yorum yapılmasından hoşlanmam.” olduğu görülmektedir. Bu maddeye ilişkin farklılaşmanın kaynağı incelendiğinde ise Türkiye’de 4 yıldır öğrenim gören öğrencilerin bu maddeye ilişkin

vermiş oldukları cevapların ortalamasının ($\bar{x}$ = 4.56, Ss = 0.55); 1 ($\bar{x}$ = 4.19, Ss = 0.67) ve 3 ($\bar{x}$ = 4.15, Ss = 0.55) yıldır öğrenim görmekte olan katılımcıların vermiş oldukları cevapların ortalamasından anlamlı biçimde yüksek olduğu görülmektedir. Buradan hareketle bu bulgu, Türkiye’de 4 yıldır öğrenim görmekte olan öğrencilerin 1 ve 3 yıldır öğrenim görmekte olan öğrencilere göre Doğulu, Avrupalı, kadın vb. herhangi bir genellemeye dâhil edilmekten ve bu genellemelere dâhil edilerek kendileri hakkında yorumlar yapılmasından daha fazla rahatsız oldukları ve bu durumu daha yoğun bir mikro saldırganlık göstergesi olarak değerlendirdikleri biçiminde yorumlanabilir.

Araştırmanın nicel boyutunda yer alan katılımcıların yanıtlarının Türkiye’de öğrenim gördükleri süreye göre farklılaştığı bir diğer madde ise “M8: *İletişim esnasında küçümseyen bakışlardan rahatsız olurum.*” olarak ifade edilmektedir.”. Bu farklılaşmanın kaynağı Tablo 36’da yer alan veriler temel alınarak incelendiğinde Türkiye’de 1 yıldır öğrenim görmekte olan öğrencilerin ($\bar{x}$ = 4.25, Ss = 0.67) bu maddeye vermiş oldukları yanıtların ortalamasının 2 ($\bar{x}$ = 4.51, Ss = 0.64), 4 ($\bar{x}$ = 4.51, Ss = 0.66) ve 5 ($\bar{x}$ = 4.56, Ss = 0.58), yıldır öğrenim görmekte olan katılımcıların vermiş oldukları yanıtların ortalamasından anlamlı biçimde daha düşük olduğu görülmektedir. Buradan hareketle bu bulgu, Türkiye’de 1 yıldır öğrenim görmekte olan öğrencilerin 2, 4 ve 5 yıldır öğrenim görmekte olan öğrencilere göre iletişim esnasında kendilerine yönelen küçümseyici bakışlardan daha az rahatsız oldukları ve bu durumu daha az yoğun bir mikro saldırganlık göstergesi olarak değerlendirdikleri biçiminde yorumlanabilir.

Tablo 36’da sunulduğu üzere, Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Mikro Saldırganlıkla İlgili Algıları Anketi’ne katılımcıların verdiği yanıtların Türkiye’de öğrenim gördükleri süreye göre farklılaştığı bir diğer madde “M11: *Ülkeme ya da bana ait dezavantajlı durumlar (savaş, sosyoekonomik düzey, siyasi yapı vb.) insanların tavırlarını etkilediğinde üzülürüm.*” biçiminde ifade edilmektedir. Bu maddeye verilen yanıtların katılımcıların Türkiye’de öğrenim gördükleri süreye göre farklılaşmasının kaynağı incelendiğinde Türkiye’de 1 yıldır öğrenim görmekte olan katılımcıların bu maddeye vermiş oldukları yanıtların ortalamasının ($\bar{x}$ = 4.02, Ss = 0.66) Türkiye’de 4 yıldır öğrenim görmekte olan katılımcıların ortalamasından ($\bar{x}$ = 4.44, Ss = 0.66) anlamlı biçimde düşük olduğu görülmektedir. Bir başka ifade ile bu bulgu araştırmanın çalışma grubunda yer alan ve Türkiye’de 4 yıldır öğrenim görmekte olan katılımcıların sosyal yaşam içerisinde diğer insanların kendilerine yönelik tavırları onların ülkeleri yâda

kendileri ile ilgili dezavantajlı durumlardan etkilendiğinde bu duruma daha fazla üzüldükleri ve dahası bu durumu daha yoğun bir mikro saldırganlık göstergesi olarak algıladıkları biçiminde yorumlanabilir.

Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Mikro Saldırganlıkla İlgili Algıları Anketi'nde yer alan ve yanıtların katılımcıların Türkiye'de öğrenim gördükleri süreye göre anlamlı biçimde farklılaştığı bir diğer madde "*M14: Yazılı ya da sözlü materyallerin ülkeme ve kültürüme önyargı oluşturacak şekilde düzenlenmesinden rahatsız olurum.*" biçiminde ifade edilmektedir. Bu maddeye verilen yanıtların katılımcıların Türkiye'de öğrenim gördükleri süreye göre farklılaşmasının kaynağı incelendiğinde Türkiye'de 1 ($\bar{x}=4.07$, $S_s=0.65$) ve 3 ($\bar{x}=4.06$, $S_s=0.67$) yıldır öğrenim gören öğrencilerin bu maddeye verdikleri yanıtların ortalamasının 4 ($\bar{x}=4.38$, $S_s=0.72$) ve 5 yıl ve daha fazla ($\bar{x}=4.46$, $S_s=0.62$) süredir öğrenim gören öğrencilerin vermiş oldukları yanıtların ortalamasından anlamlı biçimde daha düşük olduğu dikkati çekmektedir. Buradan hareketle bu bulgu, Türkiye'de 4 yıl ve 5 yıl ve daha üzeri süredir eğitim gören öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerinde yazılı ve sözlü materyaller düzenlenirken kendi ülke ve kültürlerine yönelik ön yargılar oluşturulmasından 1 ve 2 yıldır öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla rahatsız oldukları ve durumu daha yoğun bir mikro saldırganlık göstergesi olarak değerlendirdikleri biçiminde değerlendirilebilir.

Bunlarla birlikte, Tablo 36 incelendiğinde araştırmanın nicel boyutunda yer alan katılımcıların vermiş olduğu yanıtların Türkiye'de öğrenim görülen süreye göre farklılaştığı bir diğer maddenin *M17: Bazı tarihî olayların sebebi benmişim gibi davranılmasını kırıcı bulurum.*" olduğu görülmektedir. Bu maddeye verilen yanıtların Türkiye'de öğrenim görülen süreye göre farklılaşmasının kaynağı incelendiğinde iki bulgu dikkati çekmektedir. Bunlardan ilki, Türkiye'de 1 yıldır öğrenim gören öğrencilerin yanıtlarının ortalamasının ($\bar{x}=4.02$, $S_s=0.71$) 3 ($\bar{x}=4.38$, $S_s=0.64$), 4 ($\bar{x}=4.42$, $S_s=0.66$) ve 5 yıl ve daha üzeri ($\bar{x}=4.33$, $S_s=0.69$) süredir öğrenim gören öğrencilerin verdikleri yanıtların ortalamasına göre anlamlı biçimde daha düşük olduğudur. Buna ek olarak, benzer şekilde yapılan analiz sonucunda Türkiye'de 2 yıldır öğrenim gören öğrencilerin bu soruya ilişkin yanıtlarının ortalamasının da ($\bar{x}=4.06$, $S_s=0.76$) 3 ($\bar{x}=4.38$, $S_s=0.64$) ve 4 ($\bar{x}=4.42$, $S_s=0.66$) yıldır öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle bu bulgu, Türkiye'de 1 yıldır öğrenim görmekte olan öğrencilerin 3,4 ve 5 yıl ve daha üzeri süredir öğrenim gören

öğrencilere göre toplumsal yaşam sürecinde kendilerine bazı tarihsel olayların sebebi gibi davranılmasını daha az kırıncı buldukları ayrıca benzer şekilde 2 yıldır Türkiye’de öğrenim gören öğrencilerin de 3 ve 4 yıldır öğrenim gören öğrencilere göre bu durumu daha az yoğun bir mikro saldırganlık göstergesi olarak değerlendirdikleri biçiminde yorumlanabilir.

Yapılan analizler sonucunda Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Mikro Saldırganlıkla İlgili Algıları Anketi’nde yer alan yanıtların katılımcıların Türkiye’de öğrenim gördükleri süreye göre farklılaştığı bir diğer maddenin ise “M18: Bazı kişi ya da grupların kendilerini daha üstün bulmalarından olumsuz etkilenirim.” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu maddeye verilen yanıtların Türkiye’de öğrenim görülen süreye göre farklılaşmasının kaynağı incelendiğinde ise Türkiye’de 1 yıldır öğrenim görmekte olan katılımcıların bu maddeye vermiş oldukları yanıtların ortalamasının ($\bar{x}$ = 3.98, Ss = 0.62) Türkiye’de 2 ($\bar{x}$ = 4.25, Ss = 0.56) ve 4 yıldır ($\bar{x}$ = 4.31, Ss = 0.70) öğrenim görmekte olan katılımcıların yanıtlarından anlamlı biçimde daha düşük olduğu görülmektedir. Bu bulgu Türkiye’de 2 ve 4 yıldır öğrenim gören öğrencilerin 1 yıldır öğrenim gören öğrencilere göre bazı kişi ya da grupların kendilerini üstün bulmalarından daha olumsuz etkilendikleri ve bu durumu daha yoğun bir mikro saldırganlık göstergesi olarak değerlendirdikleri biçiminde yorumlanabilir.

Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Mikro Saldırganlıkla İlgili Algıları Anketi’nde yer alan ve katılımcıların vermiş oldukları yanıtların Türkiye’de öğrenim görülen süreye göre farklılaştığı bir diğer madde M23: *Kültürümün bir parçası olan inancımın önemsiz görülmesinden rahatsız olurum.*” olarak ifade edilmektedir. Katılımcıların bu maddeye verdikleri yanıtların Türkiye’de öğrenim görülen süreye göre farklılaşmasının kaynağı incelendiğinde ise Türkiye’de 5 yıl ve daha fazla süredir öğrenim gören katılımcıların bu maddeye vermiş oldukları yanıtların ortalamasının ($\bar{x}$ = 3.94, Ss = 0.70), 1 ($\bar{x}$ = 4.20, Ss = 0.58), 2 ($\bar{x}$ = 4.25, Ss = 0.63), 3 ($\bar{x}$ = 4.29, Ss = 0.68) ve 4 ($\bar{x}$ = 4.42, Ss = 0.69) yıldır öğrenim gören öğrencilerin yanıtlarının ortalamasına göre anlamlı biçimde daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Türkiye’de 5 yıl ve daha fazla süredir öğrenim gören katılımcıların kendi kültürlerinin önemli bir parçası olarak değerlendirdikleri inançlarının önemsiz görülmesini 1,2,3 ve 4 yıldır öğrenim gören katılımcılara göre daha az yoğun bir mikro saldırganlık göstergesi olarak değerlendirdikleri biçiminde yorumlanabilir.

Tablo 36’da sunulduğu üzere, Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Mikro Saldırganlıkla İlgili Algıları Anketi’nde yer alan ve katılımcıların vermiş oldukları yanıtların Türkiye’de öğrenim görülen süreye göre farklılaştığı son maddenin “M26: *Herhangi bir konuda yapacağım katkının yok sayılmasından rahatsızlık duyarım.*” olduğu görülmektedir. Katılımcıların bu maddeye verdikleri yanıtların Türkiye’de öğrenim görülen süreye göre farklılaşmasının kaynağı incelendiğinde ise Türkiye’de 5 yıl ve daha fazla süredir öğrenim gören katılımcıların bu maddeye vermiş oldukları yanıtların ortalamasının ($\bar{x}$ = 4.48, Ss = 0.62) Türkiye’de 1 ($\bar{x}$ = 4.21, Ss = 0.58) ve 3 ($\bar{x}$ = 4.10, Ss = 0.69) yıldır öğrenim gören öğrencilerin yanıtlarının ortalamasından anlamlı biçimde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Türkiye’de 5 yıl ve daha fazla süredir öğrenim gören katılımcıların, 1 ve 3 yıldır öğrenim gören katılımcılara göre yaptıkları katkıların yok sayılmasından daha fazla rahatsız oldukları ve bu durumu daha yoğun bir mikro saldırganlık göstergesi olarak değerlendirdikleri biçiminde yorumlanabilir.

4.1.2. “Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yapan Akademisyen Görüşme Formu”nu Yanıtlayan Katılımcılardan Elde Edilen Nitel Bulgular

4.1.2.3. Katılımcıların “Sınıf İçi İletişim” Olgusuyla İlişkilendirdikleri Kavramlara İlişkin Bulgular

Araştırma katılımcıları Yabancılar Türkçe Öğretimi alanında tecrübesi olan akademisyenlerden oluşmaktadır. Bu konuda öncelikle araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formunda ilgili soruya verilen cevapların tema ve kod sistematğinde bulgu analiz tablosuna yer verilmiştir. Devamında ise tablonun yorumu ve katılımcıların ön plana çıkan görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 37. *Sınıf İçi İletişim Olgusuyla İlişkili Kavramlara Yönelik Bulgular*

Tema	Kod	Katılımcı	n
Ders içi uygulama	Öğretici-öğrenci rol farklılığı	K1; K3; K7; K9	4

	Ders materyali kullanabilme	K6; K13; K18	3
	Sınıf ruhu sağlama	K2; K14	2
Psikolojik faktörler	Motivasyon sağlama	K3; K4; K8; K10; K16; K19	6
	Duygusal paylaşım	K12; K13	2
İletişim biçimi	Zorunlu iletişim	K1;K7;K14;K16	4
	Sözlü ve sözsüz iletişim	K11; K15; K18	3
	Etkileşim	K5; K11; K16	3
	Sağlıklı iletişim	K2;K17	2

Tablo 37'ye bakıldığında sınıf içi iletişim olgusuyla ilişkili kavramlara yönelik bulgular incelendiğinde Ders içi uygulama ($n=9$); Psikolojik faktörler ($n=8$); İletişim biçimi ($n=12$) katılımcı görüşlerinin temalarında toplandığı görülmektedir. Diğer taraftan Ders içi uygulama teması altında Öğretmen-öğrenci rol farklılığı ($n=4$), Psikolojik faktörler teması altında Motivasyon sağlama ($n=6$) ve İletişim biçimi teması altında ise Zorunlu iletişim ilk sıradaki kodlarıyla sınıf içi iletişim olgusunun açıklandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcıların görüşlerinde ön plana çıkan ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

Ön plana çıkan görüşler:

K1: Öğrencinin sınıf arkadaşları ile selamlaşması, yardımlaşması; öğrencilerin birlikte diyalog şeklindeki metinleri okuması, grup çalışması (oyunlar, etkinlikler vb.) yapması gibi her derste olması zorunlu bir iletişim biçimidir.

K2: Sınıf içi iletişimin ilk ve en önemli şartı farklılıkları doğal karşılamaktır. Hoşgörü, kültürel zenginlik, ötekileştirmemek gibi kavramlar sağlıklı bir iletişim için vazgeçilmezdir.

K3: Öncelikli olarak farklı ülkelerden geldiklerinden öğrenciler özellikle sıcak bir yaklaşıma ihtiyaç duyuyorlar. Ben öğrencilere şefkatle yaklaşmanın sınıf içi iletişimde ilk sırada yer aldığını düşünüyorum.

K5: Öğretici-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasında ortaya çıkan her türlü etkileşim, hukuk, duygusal paylaşım ve eğitim öğretim faaliyetlerinin büyük oranıdır.

K7: Sınıf içi iletişimde başarıyı etkileyen başlıca unsurun öğretmen ve öğrenci rolleri olduğunu düşünmekteyim. İletişimi belirleyen bir diğer unsur öğrencilerin bireysel farklılıklarıdır. Kaygı, tutum, kişilik gibi özelliklerinin devrede tutulduğu bir yaklaşımda öğretmen sınıf içi iletişimi bu özellikler doğrultusunda belirlemelidir.

K9: Sınıf içi iletişimde başarıyı etkileyen başlıca unsurun öğretmen ve öğrenci rolleri olduğunu düşünmekteyim.

K10: Sınıf içi iletişim denildiğinde aklıma, öğretici-öğrenci arasındaki olumlu ilişki, saygı, sevgi, hoşgörü, mesleki deneyim, olumlu bir atmosfer, öğrencide öğrenme korkusunun olmaması gibi kavramlar geliyor.

K11: Sözlü ve sözsüz (jest ve mimikler) iletişim, giyim kuşam, selamlaşma, ortak etkinlikler grup çalışmaları vb.

K13: Sınıf içi iletişim öğrenciyle sadece bilgi paylaşımı değil aynı zamanda duygusal paylaşımı da kapsar. Her öğrenci öğretmen tarafından değer verildiğini anlarsa derse daha aktif katılımında bulunur.

K14: Sınıf içi iletişim deyince aklıma ilk gelen kavram öğretici ve öğrenciler arasında oluşması gereken "sınıf ruhu"dur. Öğretici, Öğrencilerin (özellikle herkese karşı objektif olacağı hususunda)güvenini kazanmalıdır.

K15: Sınıf içi iletişimi pek çok kategoride ele alabilmek mümkündür. Öncelikle açık iletişim olarak sözel iletişimi ele alabiliriz. Fakat bunda bile bakıldığında bir kalıp ifadenin birden çok manaya gelebildiği görülmektedir. Bir kelime grubunun hangi anlamda kullanıldığını ise sözel iletişimi detaylandırarak şekilde ses tonu, vurgu, beden dili, yüz ifadeleri gibi iletişim unsurlar eklendiği zaman ancak tamamlanabilmekte.

K16: Verimli bir öğretim süreci ise elbette öğretici ve öğrenci arasında etkili bir iletişimin gerçekleşebilmesine bağlıdır. Bu da öğreticinin iletişim becerilerini hem çağı hem de bireysel olarak öğrenci profilini göz önünde bulundurarak geliştirmesini gerektirmektedir.

4.1.2.4. Katılımcıların Yabancılar Türkçe Öğretiminde Öğretici-Öğrenci ve Öğrenci-Öğrenci İletişiminin Öğrenme Başarısı Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular

Araştırma katılımcıları Yabancılar Türkçe Öğretimi alanında tecrübesi olan akademisyenlerden oluşmaktadır. Bu konuda öncelikle araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formunda ilgili soruya verilen cevapların tema ve kod sistematğinde bulgu analiz tablosuna yer verilmiştir. Devamında ise tablonun yorumu ve katılımcıların ön plana çıkan görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 38. *Öğretici-Öğrenici ve Öğrenici-Öğrenici İletişiminin Öğrenme Başarısı Üzerindeki Etkilerine Yönelik Bulgular*

Tema	Kod	Katılımcı	N
Eğitimsel çıktılar	Öğretici rehberliği	K4; K7; K9; K12; K16	5
	Olumlu atmosfer oluşturma	K13; K14; K15; K19	4
	Etkileşim kurma	K10; K18	2
Psikolojik çıktılar	Kendini rahat ifade edebilme	K2; K3; K7; K11	4
	Ruh halini anlayabilme	K1; K6	2
Türkçe öğretimine etkisi	Dil öğrenme aracı	K1; K3; K13; K15	4
	Çift yönlü işlev	K10; K11; K13	3
	Uzmanlık gerektirme	K17; K19	2

Tablo 38'e bakıldığında öğretici-öğrenici ve öğrenici-öğrenici iletişiminin öğrenme başarısı üzerindeki etkilerine yönelik bulgular incelendiğinde Eğitimsel çıktılar ($n=11$); Psikolojik çıktılar ($n=6$); Türkçe öğretimine etkisi ($n=9$) katılımcı görüşlerinin temalarında toplandığı görülmektedir. Diğer taraftan Eğitimsel çıktılar teması altında Öğretici rehberliği ($n=5$), Psikolojik çıktılar teması altında Kendini rahat ifade edebilme ($n=4$) ve Türkçe öğretimine etkisi teması altında ise Dil öğrenme aracı ($n=4$) ilk sırdaki

kodlarıyla öğretici–öğrenci ve öğrenci–öğrenci iletişiminin öğrenme başarısı üzerindeki etkilerinin açıklandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcıların görüşlerinde ön plana çıkan ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

Ön plana çıkan görüşler:

K1: Dil öğreniminde öğretmene/öğreticiye düşen sorumluluk diğer derslere göre çok yüksektir. Dersin enerjisi ve başarının yüksekliği öğretmen ve onun yöntemleri ile doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin birbiri ile iletişimde ise çok uluslu bir sınıfın daha verimli olduğu kanaatindeyim.

K2: Öğrenci ancak kendini rahat hissettiği ve kendini ifade etmekten çekinmediği bir ortamda daha kolay öğrenir. Öğretici - öğrenci, öğrenci - öğrenci arasında iletişim ne kadar kaliteliyse öğrenme de o kadar kolay ve eğlenceli olur.

K3: Sınıf ortamı, öğrenmeyi pekiştiren hatta bazen bire bir öğrenmeyi sağlayan ortamdır. Özellikle dili, ana dili konuşur hocalardan öğrenen öğrenciler için hocanın jest ve mimikleri beden dili, vurgu ve tonlamaları aslında dilin günlük hayatta nasıl kullanılacağını gösteren bir laboratuvarıdır.

K4: Çok önemli. Ancak öğretmenin bir kılavuz olduğu unutulmamalı ve doğru yönlendirmelerle öğrencinin mümkün olduğunca çok derse katılması sağlanarak iletişim becerileri geliştirilmeli.

K6: Muhtemel kültürel çatışma sonucu oluşabilecek travmatik ruh halleriyle baş edebilmesi, öğreticinin öğrenenler nezdinde yeterli, tutarlı, adil, önyargısız, saygın bir imaj oluşturabilmesi, öğreticinin öğrenenlerin özellikle öğrenme kaygısını giderebilecek etkin yaklaşımlar geliştirebilmesi, gerektiğinde (gerektiği kadar) öğrenenlerin dünyasına (istek, ihtiyaç, beklenti vb.) nüfus edebilmesi ve her durum ve şartta öğrenenler tarafından alay/aşağılama şeklinde algılanabilecek bir davranış şeklinden uzak durması gibi unsurlar öğrenme başarısı üzerinde etkilidir.

K7: Öğretmene karşı olumlu tutum geliştiren öğrencilerin derse ve öğrenime yönelik de benzer duygular içerisinde olma olasılığı daha yüksektir. Ayrıca öğretici-öğrenci arasında varsa iletişimde sorunların (iletişimde kopma, sapma, kırılma gibi.) ivedilikle çözülmesi gerekir.

K11: Dil öğretimi tek taraflı değil çift yönlü gerçekleştirildiğinde amacına uygun işlemekte ve olumlu sonuç vermektedir. Bunda verici ve alıcı unsurlarının iletişimin temel parçası olarak görülmesinin etkisi önemlidir. Dil öğretiminde dersin hocası yalnızca bilgi aktarımı yapmakla görevli değildir. Bunun yanında karşısındaki kitlenin bir nevi rol modelidir.

K13: Öğrenci kadar öğretmenin de sınıfa istekli gitmesi ve severek konu anlatması öğrenciden aldığı samimiyetle alakalıdır. Öğrencilerin kendi arasındaki samimiyet ve paylaşım da özellikle grup çalışmalarında çok değerlidir.

K15: Öğrenci sınıfta kendini rahat hissetmeli. Arkadaşlarının kendisi hakkında olumlu düşünceler beslediğini bilmeli ki sınıfta rahatça yanlış yapabilsin, yanlış cümleler kurabilsin. Ama bunları yaptığı için en ufak bir mahcubiyet yaşamamasın. Bu yüzden öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci

iletişimine büyük önem veririm. Birbirine selam vermeyen, konuşmayan öğrencilerim olmaz. Sürekli sınıf içi iletişimi aktif tutarım.

K17: Öğrenci, öğreticinin öncelikle işinde iyi olmasına, işini iyi yapmasına bakıyor. Öğretici, öğrenciyle her şeyden önce orada bulunmalarının asıl sebebi olan Türkçe öğretimi/öğrenimi açısından sağlıklı bir iletişim kanalı kurmalı. Yani dili, dilin kendisini ilgilendiren boyutlarını (dersinin içeriğini) verimli bir şekilde aktarabilmeli. Temel iletişim kanalı bu bence.

K18: Sınıf içi iletişimde her birey birbirinin öğrenme sürecine katkı sağlar. Başka bir öğrenciyi dinleyen, hocasını dinleyen bir öğrenci, dinleme ve anlama becerisini geliştirmekte cevap verdiği anda ise konuşma becerisine katkı sağlamaktadır.

4.1.2.5. Katılımcıların Yabancılar Türkçe Öğretiminde Sınıf İçinde İletişimi Geliştirmeye Yarayan ve/veya Sınıf İçi İletişimin Önünde Engel Olan Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırma katılımcıları Yabancılar Türkçe Öğretimi alanında tecrübesi olan akademisyenlerden oluşmaktadır. Bu konuda öncelikle araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formunda ilgili soruya verilen cevapların tema ve kod sistematğinde bulgu analiz tablosuna yer verilmiştir. Devamında ise tablonun yorumu ve katılımcıların ön plana çıkan görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 39. *Türkçe Öğretiminde Sınıf İçinde İletişimi Geliştirmeye Yarayan ve/veya Sınıf İçi İletişimin Önünde Engellere Yönelik Bulgular*

Tema	Kod	Katılımcı	N
İletişim tarzı	Önyargı oluşturma	K5; K10; K12; K19	4
	Otoriter tavır	K4; K7; K9; K18	4
	Rencide edici dil	K1; K7; K12	3
	Dayatıcı üslup	K2; K19	2
	Eleştirel tavır	K15	1

	Azınlık olarak görme	K17	1
	Kültürel özellikler	K6; K13; K14; K15; K8	5
Sosyo-psikolojik özellikler	Empati eksikliği	K5; K16; K19	3
	Yalnızlık duygusu	K3; K4; K14	3
	Hata yapma korkusu	K11	1

Tablo 39'a bakıldığında Türkçe öğretiminde sınıf içinde iletişimi geliştirmeye yarayan ve/veya sınıf içi iletişimin önünde engellere yönelik bulgular incelendiğinde İletişim tarzı ($n=15$) ve Sosyo-psikolojik özellikler ($n=12$) katılımcı görüşlerinin temalarında toplandığı görülmektedir. Diğer taraftan İletişim tarzı teması altında Önyargı oluşturma ($n=4$) ve Sosyo-psikolojik özellikler teması altında Kültürel özellikler ($n=5$) ilk sırdaki kodlarıyla Türkçe öğretiminde sınıf içinde iletişimi geliştirmeye yarayan ve/veya sınıf içi iletişimin önünde engellerin açıklandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcıların görüşlerinde ön plana çıkan ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

Ön plana çıkan görüşler:

K1:Engel olanlar; öğrencinin ülkesi ve milleti hakkında çok olumlu ya da çok olumsuz yorumlarda bulunulması ve öğrencinin sınıfta azarlanması, küçük düşürülmesi, görevlerini ya da ödevlerini yapmadığının yüksek sesle dile getirilmesi söylenebilir.

K2: Kendi kültürünü dayatma şeklinde değil, kültürünün güzelliklerini davranışlarıyla göstermelidir. Aynı şekilde öğrencilerin de birbirlerinin kültürlerine bir zenginlik şeklinde yaklaşmalarını sağlamalıdır. Sınıf kültürünü oluşturmak da öğretmen adeta orkestra şefi görevindedir.

K3: Ailelerinden uzakta olmaları, yurttta kalmak, yalnız hissetmek gibi sebepler de öğrencinin iletişimde engellere sebep olabilir. Sınıf içi iletişimi geliştirmede öğretmenin öğrencilerine karşı takınacağı tavrın önemli olduğunu düşünüyorum; güler yüz, iyi niyet ve onların Türkçedeki seviyelerine inerek Türkçeyi öğretmek(A1 seviyesindeki bir gruba gündelik hayatta konuştuğumuz gibi konuştuğumuzu düşünürsek iletişim çok da sağlıklı gerçekleşmez)

K4: Çok katı, asker gibi bir otorite ile ders anlatmak özellikle dil öğretiminde kelime ezberini belki sağlar ama kesinlikle iletişim boyutu olmaz. Tatlı sert olan hocalara ihtiyaç var.

K5: Sınıf içi iletişimin önünde engel olan unsurlar, paydaşlar arasındaki ön yargılar ve şekilcilik olabilir.

K7: Öğretmen ve öğrencilerin birbirini tanımaması sağlıklı iletişimin önündeki en büyük engeldir. Öğretmenin tavır ve tutumunun, öğrencilerden beklenti ve isteklerinin açık ve anlaşılır olması önemlidir. Öğrenciler üzerinde otorite kuran ve bunu devam ettirmeyi isteyen bir öğretici iletişim problemlerine neden olabilir.

K8: Öğrencilerin kültürel arka planı bir engel oluşturabilir. Ancak gerekli hoşgörü hoca tarafından sağlandıktan sonra bu problem de ortadan kalkacaktır.

K10: Empati eksikliği, önyargılar, etkileşim stratejilerinden haberdar olmayan ve temel düzeyde öğrenme motivasyonu etkisinden haberdar olmamak önemli engeller arasında yer alır.

K11: Dil öğretiminde hata yapma korkusu büyük bir kitle için özellikle konuşma becerisinin ediniminde kendini göstermektedir. Bu engelin ortadan kaldırılması adına gerekli hassasiyetin gösterilmesi gerekmektedir.

K13: Türk kültürüne yabancı olmak ya da kültürü tanımayı bilinçli olarak reddetmek bir engel olabilir. Öğrencilerin farklı milletlerden arkadaşlarıyla bir araya geldiğinde kendi milletini ve kültürünü ister istemez savunmaya ve korumaya geçmesi aşırı kaygılı olmasına yol açabilir.

K15: Eleştirmek, ön yargılı olmak, sürekli kötü özellik görmek, gelişmemek, çalışmamak, gülümsememek sınıf içindeki iletişimde büyük engel olarak görüyorum.

K16: gözlemlerim sonucu diyebilirim ki etkili ve doğru bir iletişime, dolayısıyla da öğrenme başarısına ket vurabilecek sıkıntıların başında iki taraflı empati eksikliği gelmektedir.

K17: Sınıf, bir kültürün (ülke, inanç vs.) çoğunluğu ile oluşturulmuşsa etkileşim kesinlikle olumsuz etkileniyor.

K19: Gerek öğreticinin gerekse öğrencilerin ön yargılarının dil edinimini sekteye uğratacağını düşünmekteyim. Belli bir gruba veya kültüre karşı oluşmuş bir önyargı varsa dil öğretiminin her safhasına bu yansır.

4.1.2.6. Katılımcıların Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kültürel Çatışma Yaşayan Öğrencilere Yaklaşımına İlişkin Bulguları

Araştırma katılımcıları Yabancılar Türkçe Öğretimi alanında tecrübesi olan akademisyenlerden oluşmaktadır. Bu konuda öncelikle araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formunda ilgili soruya verilen cevapların tema ve kod sistematğinde bulgu

analiz tablosuna yer verilmiştir. Devamında ise tablonun yorumu ve katılımcıların ön plana çıkan görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 40. *Türkçe Öğretiminde Kültürel Çatışma Yaşadığı Öğrencilere Gösterdikleri Yaklaşımlarına Yönelik Bulgular*

Tema	Kod	Katılımcı	N
Problem çözme odaklı	Açıklayıcı olma	K4; K14; K17; K18; K19	5
	Saygı dili kullanma	K2; K5; K8	3
	Uzlaşmacı tavır	K7; K9; K16	3
	Olumsuz algı	K2; K12	2
	İletişim engeli	K1; K13	2
Eşgüdüm odaklı	Çatışma çözme	K3; K10; K15	3
	Ortak çalışma	K11; K13	2
	Etkileşim odaklı	K6	1

Tablo 40'a bakıldığında Türkçe öğretiminde kültürel çatışma yaşadığı öğrencilere gösterdikleri yaklaşımlarına yönelik bulgular incelendiğinde: Problem çözme odaklı ($n=15$) ve Eşgüdüm odaklı ($n=6$) katılımcı görüşlerinin temalarında toplandığı görülmektedir. Diğer taraftan Problem çözme odaklı teması altında Açıklayıcı olma ($n=5$) ve Eşgüdüm odaklı teması altında Çatışma çözme ($n=3$) ilk sıradaki kodları bulgusu Türkçe öğretiminde kültürel çatışma yaşayan öğrencilere gösterilen yaklaşımları göstermektedir. Katılımcıların görüşlerinde ön plana çıkan ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

Ön plana çıkan görüşler:

K1: Türkiye'de kurumsal bir yapı içinde daha rahat aştığım meseleler bana yönelik bir ırkçılık ve cinsiyetçilik içerdiğinde beni zorladı ve motivasyonumu kaybettirdi. Öğrenciyle iletişim kurma konusunda maalesef çok başarılı devam edebildiğimi söyleyemem.

K3: Kültürel çatışma durumunda öğrencilerimin sınıf ortamında farklı düşündüklerini hissettirmem ve diğer arkadaşlarına da onun ülkesinde bu durumun normal olduğunu açıklarım.

K4: Ona durumu açıklamaya çalışır ve her milletin kendine has bir kültürü olduğu ve ona garip gelen bir durumun başka bir kültürde normal olabileceği ile ilgili bilgi veririm.

K5: Kültürel çatışma yaşadığım bir öğrenciye her fikre saygı duymaya çalışarak sakin yaklaşır, tartışmaya girmem.

K6: Türkçe öğrencisi için tasarlayacağımız ders materyallerini bir yandan ihtiyaç, hayatilik, bağdaşıklık, geçerlilik, pratiklik gibi unsurlarla örüntülerken diğer yandan ise A1 seviyesinden başlayarak Türk kültürünün/yaşayışının/genel algısının yansıması olan örnekleri de bazen direkt bazen satır arasında verilen iletiler şeklinde düzenlemeliyiz. Ancak bunu yaparken öğrenciyi rencide etmemeye, onun kültürünü aşağılamamaya, hedef dil konuşanları ile etkin, huzurlu bir iletişim kurabilmesine yardımcı olmaya çalışmalıyız.

K7: Kültürel çatışma yaşadığım öğrencilerime yaklaşımım eleştirel veya yargılayıcı yönde olmaz. Onların sahip oldukları farklılıklar yüzünden kendilerini kötü hissetmeleri bana kendimi daha kötü hissettirir. Bu nedenle onları dinlerim, tanımaya ve anlamaya çalışırım; sonra kendimi anlatırım ve uzlaşmacı bir tutumla birbirimize saygı duymamız gerektiğini söyleyerek çatışmayı sonlandırırım.

K8: Çok farklı ülkelerden gelen öğrencilere biraz daha anlayışlı olmak da fayda var. Önce niye yaptığını kendi içimizde sorgulayıp ona göre uygun ve tatlı bir dille uyarımızı yapmalıyız.

K10: Öğrenciler kendi aralarında kültürel çatışma yaşıyorsa bir Hoca olarak konuyu evrensel değerler bağlayarak çatışmayı sonlandırma yolunu tercih ederim genelde az rastlanılan bir durumdur bu.

K11: Öğrencide özellikle dil öğrenimi noktasında olumsuz sonuçlarının olacağı öngörüsüyle ortak çalışma gruplarında farklı kültüre sahip öğrencilerin beraber çalışması sağlanmaktadır.

K13: Bir sınıfta önce konuyla ilgili önyargılarını gidereceğini düşündüğüm bir açıklama yaptım. Sonra öğrencilere ortak bir görev verip sınıf içinde beraber çalışmalarını sağladım. Bunun faydalı olduğunu düşünüyorum.

K14: TÖMER'in farklı kültür, dil ve dine mensup pek çok öğrencinin kesişim noktası olduğunu, hepimizin birbirimize saygı göstermek zorunda olduğunu anlatmaya çalışırım.

K17: Öncelikle söz konusu çatışma durumunun herkes için geçerli olduğunu/olabileceğini öğrenciye fark ettirmek ve durumu normalleştirmek gerekir. Bir öğrencinin bu konuda çok zorlandığı gözlemlenirse, onun kültüründen örneklere daha çok yer verilebilir, kendisini ve kültürünü daha çok anlatması ve başta öğretici olmak üzere sınıftakilerin bunu anlaması sağlanabilir.

K18: Kültürel çatışma durumunda öğrencilerimin sınıf ortamında farklı düşündüklerini hissettirmem ve diğer arkadaşlarına da onun ülkesinde bu durumun normal olduğunu açıklarım. Öğrencimi eleştirmek, onun farklı olduğunu hissettirmek sınıf ortamı içerisinde doğru olmayacaktır.

4.1.2.7. Katılımcıların Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültürel Çatışmalara Duyarlılık ve Kültürlerarası İletişim Bağlamında Sınıf İçi İletişim Strateji ve Tercihlerine İlişkin Bulguları

Araştırma katılımcıları Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında tecrübesi olan akademisyenlerden oluşmaktadır. Bu konuda öncelikle araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formunda ilgili soruya verilen cevapların tema ve kod sistematğinde bulgu analiz tablosuna yer verilmiştir. Devamında ise tablonun yorumu ve katılımcıların ön plana çıkan görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 41. Türkçe Öğretiminde Kültürel Çatışmalara Duyarlılık ve Kültürlerarası İletişim Bağlamında Sınıf İçi İletişim Strateji ve Tercihlerine Yönelik Bulgular

Tema	Kod	Katılımcı	N
Öğretici tutum stratejisi	Söz hakkı tanıma	K13; K14; K19	3
	Çatışma çözme	K10; K12	2
	Bütünleştirici tarz	K2; K8	2
	Farklılıklara saygı	K3; K19	2
	Duyarlılık sağlama	K11; K13	2
	Ön kabul sağlama	K17	1
Sınıf içi stratejiler	Etkinlik düzenleme	K7; K9; K15	3
	Bilgi düzeyini arttırma	K6; K8	3
	Örnekleri çoğaltma	K1; K12	2
	Normalleştirmeye çalışma	K16; K18	2

Tablo 41'e bakıldığında Türkçe öğretiminde kültürel çatışmalara duyarlılık ve kültürlerarası iletişim bağlamında sınıf içi iletişim strateji ve tercihlerine yönelik bulgular incelendiğinde, Öğretici tutum stratejisi ($n=12$) ve Sınıf içi stratejilerin ($n=10$) katılımcı

görüşlerinin temalarında toplandığı görülmektedir. Diğer taraftan Problem çözme odaklı teması altında Söz hakkı tanıma ($n=3$) ve Eşgüdüm odaklı teması altında Etkinlik düzenleme ($n=3$) ilk sırdaki kodlarıyla Türkçe öğretiminde sınıf içi iletişim strateji ve tercihlerine yönelik gerek kültürel çatışmalara duyarlılık gerekse kültürlerarası iletişim açısından tercihlerin bulgusunu göstermektedir. Katılımcıların görüşlerinde ön plana çıkan ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

Ön plana çıkan görüşler:

K1: Ulusların karışık olduğu sınıflarda, aşırı milliyetçiliğin önüne geçmeye çalışıyorum. Yurtdışında görev yaptığım ülkede iki farklı ulusun birbiriyle çatışmayacağı şekilde (Eston-Rus) örnekler bulmayı tercih ediyorum.

K2: Benim stratejim: kültürün iyisi kötüsü, doğrusu yanlışsı yoktur. Her milletin kültürü kendine özeldir. Farklı kültürlerin bir araya geldiği sınıf ortamında ötekileştirici, yargılayıcı bir dil kullanmamalıyız. Bu stratejimi de her zaman öğrencilerime öncelikle davranış olarak gösteririm.

K3: Her zaman öğrencime olumlu yaklaşım zaman içerisinde kendisinin yaşadığı durum farklılığını kendisinin anlamasını beklerim.

K6: En etkili strateji sanırım öğreticinin işi gereği farklı kültürleri araştırması, özellikle öğrenci nezdinde bir yandan kendi kültürünün olumlu bir örneği olması diğer yandan da farklı kültürlerle saygılı, anlayışlı bir imaj sergileyebilmesi gerekiyor ki öğrencinin yaşayacağı muhtemel kültürel çatışmalarda ona güvenilir, etkili bir kılavuz olduğu hissini verebilsin.

K7: Bazen kendi ülkelerine özgü yemekler yapıp bunları ikram etmeleri, bazen sevdikleri şarkıları çalmaları veya özel günlerde geleneksel kıyafetlerini giymeleri onların kendi kültürlerini tanıtmadaki arzularını gösteriyor aslında. Bu tür paylaşım aktivitelerine yer vermenin kültürel çatışmaları yumuşatacağını ve dostluk duygularını geliştireceğini düşünüyorum.

K9: Derslerimde birbirine üstünlük kurma ya da bir kültürü diğerinden aşağı görme gibi bir niyetle şimdiye kadar karşılaşmadım. Yabancı dil sınıflarında öğrencilerin de bunu böyle gördüğüne inanıyorum. Tecrübelerim doğrultusunda kültürel paylaşımlardan hem kendim hem de öğrencilerin keyif aldığını söyleyebilirim. Bazen kendi ülkelerine özgü yemekler yapıp bunları ikram etmeleri, bazen sevdikleri şarkıları çalmaları veya özel günlerde geleneksel kıyafetlerini giymeleri onların kendi kültürlerini tanıtmadaki arzularını gösteriyor aslında.

K10: Kendim değil ama farklı öğrencilerin inanç ve değerlerinden kaynaklanan sınıf içi tartışmalara şahit oldum. Bunları anlayış çerçevesinde, herkesin farklı değerlerinin olduğunu izah ederek çözmeye çalıştım.

K11: Derslerde her kültürün kendine özgü sorgulanamaz özellikleri olduğu her fırsatta hissettirilip duyarlılık sağlanmaya çalışılır. Bu durumu somut olarak göstermek adına özellikle konuşma derslerinde her öğrenciye kültürlerine özgü özellikleri anlatması için söz hakkı verilir.

K16: Öncelikle söz konusu çatışma durumunun herkes için geçerli olduğunu/olabileceğini öğrenciye fark ettirmek ve durumu normalleştirmek gerekir. Bir öğrencinin bu konuda çok zorlandığı gözlemlenirse, onun kültüründen örneklere daha çok yer verilebilir, kendisini ve kültürünü daha çok anlatması ve başta öğretici olmak üzere sınıftakilerin bunu anlaması sağlanabilir.

K17: Bu sürece mümkün olduğunca profesyonel bakmak gerektiğini düşünüyorum. Türkçe öğrenmek için Türkiye'ye gelen birisi, Türkçe öğrenmek için gelmiş demektir. Psikolojik ya da sosyolojik destek almak için değil. Bir yabancı ülkede bulunup o ülkenin dilini öğrenmek istiyorsanız birtakım şartları sağlamanız gerekiyor.

K19: Sınıfta kendini rahat hissetmesini sağlarım. Yanlış cevap vermenin önemli bir mesele olmadığını hissettirim, söz hakkı verirken veya herhangi bir aktivite yaptırırken herkese eşit mesafede dururum.

4.1.2.8. Katılımcıların Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğrencilerin Milliyetlerinin, Etnik Kökenlerinin, İnançlarının; Cinsiyetleri ile ilgili Farklılıkları ve Hassasiyetlerinin Önemi Ayrıca Uluslararası Politik Çatışmaların Sınıf İçi İletişim Ortamına Etkisine İlişkin Bulguları

Araştırma katılımcıları Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında tecrübesi olan akademisyenlerden oluşmaktadır. Bu konuda öncelikle araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formunda ilgili soruya verilen cevapların tema ve kod sistematğinde bulgu analiz tablosuna yer verilmiştir. Devamında ise tablonun yorumu ve katılımcıların ön plana çıkan görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 42. Türkçe Öğretiminde Milliyetlerinin, Etnik Kökenlerinin, İnançlarının ve Cinsiyetleri ile ilgili Farklılıkları ve Hassasiyetlerinin Önem Durumlarına Yönelik Bulgular

Tema	Katılımcı	N
------	-----------	---

Olumu etki	K4; K5; K6; K7; K9; K10; K12; K13; K15; K16; K17	12
Olumsuz etki	K1, K2; K3; K8; K11; K14; K18; K19	7

Tablo 43. Türkçe Öğretiminde Uluslararası Politik Çatışmaların Sınıf İçi İletişim Ortamına Etkisine Yönelik Bulgular

Tema	Katılımcı	N
Önemli	K1; K4; K5; K6; K7; K9; K10; K12; K13; K15; K16; K17	12
Önemsiz	K2; K3; K8; K11; K14; K18; K19	7

Tablo 42. ve Tablo 43'e bakıldığında Türkçe öğretiminde milliyetlerinin, etnik kökenlerinin, inançlarının ve cinsiyetleri ile ilgili farklılıkları ve hassasiyetlerinin önem durumlarına yönelik bulgular ve Türkçe öğretiminde uluslararası politik çatışmaların sınıf içi iletişim ortamına etkisine yönelik bulgulara ulaşılmaktadır. İlk olarak Türkçe öğretiminde milliyetlerinin, etnik kökenlerinin, inançlarının ve cinsiyetleri ile ilgili farklılıkları ve hassasiyetleri konusunda katılımcıların büyük bir kısmı bu durumun Önemli ($n=12$) olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer taraftan Türkçe öğretiminde uluslararası politik çatışmaların sınıf içi iletişim ortamına (büyük bir kısmı) önemli etkisi ($n=12$) olduğunu ifade ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcıların görüşlerinde ön plana çıkan ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

Ön plana çıkan görüşler:

K1: Iraklı ve İranlı öğrenciler arasında bir gerilimin yaşandığı derste öğrencileri bu konuların sınıf ortamına getirilmemesi konusunda net şekilde uyardım ve daha sonra bununla ilgili bir sorun yaşanmadı.

K4: Hangi dinden olursa olsun "Adem" diyor. O zaman hepimiz bir şekilde akrabayız. Yani bir farkımız yok. Birbirimize saygı duymak zorundayız diyorum.

K6: Kurum içi/sınıf içi kurallar en baştan belirlenirse, eğitim-öğretim doğru planlanırsa, öğretici adil, anlayışlı, stratejik olabilirse bu tip siyasi çatışmaların yaşanması büyük oranda engellenebilir.

K9: Mesela ben bilerek diyorum ki "Hırvatların hiç yemeği yok. Türkler ve İtalyanlar olmasaydı aç kalacaktınız:))" hiç konuşmayan öğrencim bile başlıyor yemek tarifi vermeye ve ülkesinin yemeklerini anlatmaya...

K15: Bazı araştırmalarımın dolayısıyla genellikle temel düzeyde ders vermeyi tercih ettim. Üst düzeylere gelen öğrenciler dili daha iyi kullandığı için kendilerini ifade etme konusunda daha özgür oluyor. Ama genellikle temel düzeyde olmamın da bu çatışmaları görmemem de etkili

K16: Bu durum öğretici-öğrenci iletişiminden ziyade öğrenci-öğrenci iletişimini olumsuz etkilemektedir. Çünkü öğretmenler bu tür durumlara genellikle daha profesyonel ve temkinli yaklaşabilmektedir. Söz konusu politik bir çatışmanın sınıf içerisinde en basit düzeyde gergin bir ortama, daha ileri bir aşamada sözlü sataşmalara ve son aşamada karşılıklı fiziksel şiddete kadar gitmesi mümkündür.

4.1.2.9. Katılımcıların Yabancılar Türkçe Öğretiminde Öğreticilerin ve/veya Öğrencilerin Birbirlerine Ötekileştirici, Irkçı, Cinsiyetçi gibi Ayrımcı Davranışlarına İlişkin Bulguları

Araştırma katılımcıları Yabancılar Türkçe Öğretimi alanında tecrübesi olan akademisyenlerden oluşmaktadır. Bu konuda öncelikle araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formunda ilgili soruya verilen cevapların tema ve kod sistematğinde bulgu analiz tablosuna yer verilmiştir. Devamında ise tablonun yorumu ve katılımcıların ön plana çıkan görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 44. Türkçe Öğretiminde Öğreticilerin Öğrencilerin Birbirlerine Ötekileştirici Irkçı, Cinsiyetçi, gibi Ayrımcı Davranışlarına Yönelik Bulgular

Tema	Kod	Katılımcı	<i>n</i>
Farkındalık durumu	Duyarlı olma	K7; K9; K11; K18	4
	Kültürel zenginlik	K2; K3	2
	Farklılıklara saygı	K14; K8	2

Eğitsel	Öğretici tutumu	K1; K4; K6; K12; K15; K16; K17; K19	8
tutum	Kaynaştırma etkinlikleri	K5; K13	2

Tablo 44'e bakıldığında Türkçe öğretiminde öğretmenlerin öğrencilerin birbirlerine ötekileştirici ırkçı, cinsiyetçi, gibi ayrımcı davranışlarına yönelik bulgular incelendiğinde: Farkındalık durumu ($n=8$) ve Eğitsel tutum ($n=10$) katılımcı görüşlerinin temalarında toplandığı görülmektedir. Diğer taraftan Problem çözme odaklı teması altında Duyarlı olma ($n=4$) ve Eşgüdüm odaklı teması altında Öğretici tutumu ($n=8$) ilk sıradaki kodlarıyla Türkçe öğretiminde öğretmenlerin öğrencilerin birbirlerine ötekileştirici ırkçı, cinsiyetçi, gibi ayrımcı davranışları bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcıların görüşlerinde ön plana çıkan ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

Ön plana çıkan görüşler:

K1: Öğrencilere ırkları ya da cinsiyetlerinin altını çizerek hitap eden öğretmen öğrencilerini de bu konuda cesaretlendirmektedir.

K2: Farklı milletlere mensup kişilerin bizden farklı olması da gayet doğal olandır. Ötekileştirici bir yaklaşım asla tasvip edilemez. At etinden yapılmış bir yemeği anlatan bir öğrencimi tuhaf karşılayan bir öğrencime bunun kültürel bir zenginlik olduğunu aktardığım için diğer öğrenciler de (Moğol, Çin.) kendi yemeklerini rahatça anlattılar.

K4: Öğreticinin konuya nasıl yaklaştığı çok önemli. Taraf tutmadan objektif bir yaklaşım sergilediği sürece bir sorun yaşanacağını düşünmüyorum. Hassas konulara girmek yerine hepsini ortak bir noktada buluşturmayı deneyebilir.

K7: Bu tür davranışlar sergileyen öğrencilerin davranışlarını onaylamamak ve bir daha tekrarının olmamasını sağlamak öğreticinin en başta yapması gerektir. Hiç kimsenin hiç kimseden herhangi bir sebeple üstün olmadığı, farklılıkların ise hak ve zenginlik olduğu bakış açısını savunmanın bu noktada çözüm getireceğini düşünüyorum.

K8: İnsan hakları ve düşünceye saygı vurgusu yapıldığı sürece bu tür ayrımlar olmayacaktır.

K11: Dil öğretimi alanında çalışan öğretici özellikle farklı kültür, etnik köken ve dine mensup öğrencilerle çalışacağının farkında olmalı ve her millet, kültür ve dine karşı yansız ve hoşgörülü olmalıdır.

K17: Öğretici bu konuda gerçekten samimi ise öğrencileri de çok büyük oranda bu çerçevede yönlendirebileceğini ve öğrenme süreci için sınıf iletişim açısından en azından asgari şartları sağlayabileceğini düşünüyorum.



SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada kullanılan ölçekler aracılığıyla elde edilen bulgular, alan yazın ve uygulamadan gelen bilgiler ışığında sonuç değerlendirmeleri ve öneriler bulunmaktadır.

SONUÇLAR

Duyuşsal alan, öğrencilerin öğrenme sürecinde neler hissettikleri ile ilgili bir kavramdır ve bu alanda sevgi, korku, motivasyon gibi duygular etkindir. Sınıf içinde, diğerleri ile etkileşim içinde davranma da duyuşsal farkındalığın unsurlarından biridir. Çalışmada görülmektedir ki mikro saldırganlıklar, öğrenme süreçlerinin birinci basamağı olan duyuşsal sürece ağır zarar vermekte; hedef dile ve kültüre karşı olumsuz ön yargıları artırmaktadır.

Bu çalışmada, yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel çatışmaların yaşanıp yaşanmadığı; öğrenci veya öğreticiler tarafından mikro saldırgan tutum ve davranışlarda bulunup bulunulmadığı; bu mikro saldırgan tutum ve davranışların tür ve oranları, demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı, öğrenme süreçlerine etkileri; çok kültürlülük, kültürlerarasılık ve sınıf içi iletişim bağlamında araştırılmıştır. Kültürel iletişimle birlikte kültürel çatışmalar da önce dilde başlamaktadır. Kılıç (2011, s.148) ötekini üreten önyargının söylem aracılığıyla meşrulaştırılıp kullanım bağlamıyla somutlaştığını ifade eder. Çalışmada, dil öğretimini olumsuz etkileyen bu kültürel çatışmaların da en çok dilsel ifadeler aracılığıyla gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında toplanan nitel ve nicel veriler değerlendirilerek sonuç ve önerilere ulaşılmıştır. 14 farklı yükseköğretim kurumunun Türkçe Öğretim Merkezlerinde (TÖMER) öğrenim gören veya TÖMER’de öğrenimini tamamlamış ve üniversitelerin çeşitli bölümlerinde öğrenimine devam eden 276 üniversite öğrencisinden elde edilen nicel veriler ile Türkiye’de yer alan farklı üniversitelerdeki Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER) bünyesinde görev yapan veya yapmış, uluslararası öğrencilere Türkçe öğretme konusunda tecrübeli 19 öğretim elemanından toplanan nitel verilerin ışığında ulaşılan sonuçlar değerlendirilmiştir. Araştırmanın nitel ve nicel sonuçları, katılımcılardan

(akademisyenler ve öğrenciler) elde edilen veriler ışığında birlikte değerlendirildiğinde mikro saldırgan tavır ve davranışların dil öğretiminin önündeki en önemli engellerden biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın Nicel Boyutuna Dair Sonuçlar

Araştırmanın nicel boyutunda toplam 306 öğrenciye veri toplama araçları uygulanarak görüşme yapılmış, verilerin analiz sürecinde % 5'in üzerinde kayıp, hatalı veya eksik veri içeren yanıtlar analiz setinden çıkarılmıştır. Nicel veriler değerlendirilirken katılımcılara yöneltilen sorulardan hiçbirine katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum cevapları verilmediği gözlemlenmiştir. Hiçbir maddede “fikrim yok” cevabı oranı yüzde yirminin üzerine çıkmamış ve ağırlıklı olarak da yüzde onun altında kalmıştır. Bu sonuç bize katılımcıların, mikro saldırganlık içeren davranışlarla ilgili duyarlılıklarının üst düzeyde olduğunu göstermektedir.

Nicel verilerin analizine göre katılımcıların uğradıkları veya şahit oldukları mikro saldırgan davranışlar ağırlıklı olarak mikro aşağılamalar ve mikro yok saymalar türündedir. Çalışmada lakap takma ve hakaret etme gibi kişilerin direkt hedef alındığı mikro fiilî saldırılara dair örneklerle rastlanmamıştır.

Analize uygun cevap alınan toplam 276 katılımcıdan % 52.2'si (144 öğrenci) kadın, % 47.8'i (132 öğrenci) erkektir. % 12.3'ü 17-19 yaş aralığında, % 52.9'u 20-25 yaş aralığında, 26.4'ü 25-30 yaş aralığında, 8.3'ü ise 30 yaş üzerindedir. Katılımcılar, birçok farklı ülkeden gelmektedir. Katılımcı sayısı ile birlikte ülke sayısının çokluğu göz önüne alınarak, benzer kültürlere sahip yakın ülkelerden gelen katılımcıların gruplandırılması ihtiyacı doğmuştur. Buna göre Orta Doğu ülkeleri birinci grubu, Afrika ülkeleri ikinci, Balkan ülkeleri üçüncü, Asya ülkeleri dördüncü grubu oluşturmuştur. Bu gruplardaki katılımcıların % 40.6'sı Orta Doğu ülkeleri, % 20.3'ü Afrika ülkeleri, 33.7'si Asya ülkeleri, % 5.4'ü ise Balkan ülkeleri vatandaşlarından oluşmaktadır. Yalnızca iki katılımcı orta öğretim mezunudur; % 6.2'si ön lisans, % 57.2'si lisans, % 25.7'si yüksek lisans, % 10.1'i ise doktora mezunu veya bu seviyede eğitimine devam etmektedir. Yine bu katılımcılardan % 30.4'ü en az bir yıl, % 18.5'i iki yıl, % 17.4'ü üç yıl, % 16.3'ü dört yıl, % 17.4'ü beş yıl ve üzerinde Türkiye'de eğitim almıştır.

“Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Mikro Saldırganlıkla İlgili Algıları” anketine verilen cevapların demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular t testi ile ayrı ayrı incelenmiştir. Sorulardan bazısına verilen cevaplarda cinsiyete göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir:

“Hiç kimse, farklı özelliklerinden dolayı küçük düşürücü davranışları hak etmez.”

“Herkes kadar saygı duyulmayı hak ettiğimi düşünürüm.”

“Birinin hakkında cinsiyeti üzerinden değerlendirmeler yapılmasını yanlış bulurum.”

“Herhangi bir genellemeye (Doğulu, Avrupalı, Batılı, kadın, erkek vb.) dâhil edilerek yorum yapılmasından hoşlanmam.”

“Çevremdekilerin kendi inanç ve değerlerini bana benimsetmeye çalışmasından hoşlanmam.”

Yukarıdaki maddelerde, kadın katılımcıların anlamlı şekilde yüksek oranda mikro saldırganlık algıladıkları anlaşılmıştır. Cinsiyet yönelimli mikro saldırganlık dünyanın hemen her yerinde olanca şiddetliyle devam etmektedir. Ünal ve Doğan (2020, s.3290) Suriyeli kadın sığınmacılara yönelik yaptıkları çalışmalarında, kadınların ayrımcı, dışlayıcı söylem ve davranışlara erkeklere oranla daha fazla maruz kaldıklarını belirtmektedirler. Kadınlar, sadece dil öğretim ortamları veya okul sıralarında değil hayatın tüm alanlarında ayrımcı, ötekileştirici davranışların mağdurları olarak hayatlarına devam etmeye çalışmaktadırlar. Saldırganlıkta bulunanlar patron, öğretmen, komşu hatta sınıf arkadaşı olabilmektedir. Bunların çoğunda saldırganlığı yapan özne, yaptığını ya kabul etmez ya bunun bilincinde dahi değildir. Maddeleri tekrar okuduğumuzda kadın katılımcıların daha duyarlı cevaplar vermesi şaşırtıcı değildir.

Katılımcıların ankette yer alan her bir maddeye ilişkin vermiş olduğu cevapların yaşa göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile ayrı ayrı incelenmiştir. Aşağıda verilen maddelere verilen cevaplarda yaşa göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir:

“ Ülkeme ya da bana ait dezavantajlı durumlar (savaş, sosyoekonomik düzey, siyasi yapı vb.) insanların tavırlarını etkilediğinde üzülürüm.”

“ Bazı tarihî olayların sebebi benmişim gibi davranılmasını kırıcı bulurum.”

“ Bazı kişi ya da grupların kendilerini daha üstün bulmalarından olumsuz etkilenirim.”

17-19 yaş grubundaki katılımcıların bu sorularda anlamlı biçimde düşük seviyede mikro saldırganlık algıladıkları tespit edilmiştir. Maddelere bakıldığında (savaş, siyasi sorunlar, ülkeler arası problemler vb.) en alt yaş grubundaki katılımcıların diğerlerinden ayrışması, diğer bir ifadeyle günlük hayatlarında ve sosyal ilişkilerinde bu konuların daha az yer kaplaması olağandır. Anket sonuçlarında yaş ortalaması arttıkça bu konulardaki algı ve hassasiyetin de arttığı gözlemlenmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda yer alan katılımcıların, anket sorularına vermiş olduğu cevapların uyruklarına göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde bazı maddelerin katılımcıların uyruklarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir:

“Ülkeme ya da bana ait dezavantajlı durumlar (savaş, sosyoekonomik düzey, siyasi yapı vb.) insanların tavırlarını etkilediğinde üzülürüm.”

“Ülkemde yaşanan olumsuzluklardan (savaş, terör, diplomatik ilişkiler vb.) dolayı, sorun çıkarabilecek biriymişim gibi davranılmasını yanlış bulurum.”

“Bazı tarihî olayların sebebi benmişim gibi davranılmasını kırııcı bulurum.”

Yukarıdaki maddelerde Asya ve Balkan uyruklu katılımcıların yanıtlarının ortalamaları, Orta Doğu ve Afrika uyruklu katılımcılara göre anlamlı şekilde düşüktür. Bu maddelere bakıldığında ülkeler arası ilişkiler, politik meseleler, savaş, terör gibi sorunlar, tarihî olaylar ve benzeri konularda Asya ve Balkan ülkelerinden gelen katılımcıların daha düşük seviyede mikro saldırganlık algısına sahip oldukları görülmektedir. Maddelerde ifade edilen sorunların daha yüksek seviyede yaşandığı ülkelere gelen katılımcıların mikro saldırganlık algıları da daha yüksektir. Maalesef savaşlar ve buna bağlı büyük göçler, diplomatik ve hukuki sorunlar ile terör ve tarihî problemlere; ülkemize eğitim için Balkan ülkeleri ve Asya’dan gelen (ağırlıklı olarak Türk Cumhuriyetleri’nden) katılımcılara göre Afrika ve Orta Doğu ülkelerinden gelenler çok daha fazla maruz kalmaktadır. Bu sonuç bize, kişilerin yaşamakta oldukları veya geçmişlerinde var olan toplumsal problemlerin, o kişileri mikro saldırganlık konusunda daha hassas bir duruma getirdiğini göstermektedir.

Ankete verilen cevapların katılımcıların öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulguları belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Ancak yanıtların katılımcıların öğrenim durumlarına göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların % 99.3'ü hâlihazırda bir yüksek öğretim kurumunda eğitimine devam etmekte veya yüksek öğrenim mezunu kişilerden oluşmaktadır ve öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşmaması beklenen bir sonuçtur. Bununla birlikte çok sayıda maddeye verilen yanıtların katılımcıların Türkiye’de öğrenim gördükleri süreye göre anlamlı biçimde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu maddeler:

“Hiç kimse, farklı özelliklerinden dolayı küçük düşürücü davranışları hak etmez.”

“Toplum içinde “öteki kültür”e dâhil edilmek aşağılayıcı bir durumdur.”

“Herhangi bir genellemeye (Doğulu, Avrupalı, Batılı, kadın, erkek vb.) dâhil edilerek yorum yapılmasından hoşlanmam.”

“İletişim esnasında küçümseyen bakışlardan rahatsız olurum.”

“Ülkeme ya da bana ait dezavantajlı durumlar (savaş, sosyoekonomik düzey, siyasi yapı vb.) insanların tavırlarını etkilediğinde üzülürüm.”

“Yazılı ya da sözlü materyallerin ülkeme ve kültürüme önyargı oluşturacak şekilde düzenlenmesinden rahatsız olurum.”

“Bazı tarihî olayların sebebi benmişim gibi davranılmasını kırıncı bulurum.”

“Bazı kişi ya da grupların kendilerini daha üstün bulmalarından olumsuz etkilenirim.” “Kültürümün bir parçası olan inancımın önemsiz görülmesinden rahatsız olurum.” “Herhangi bir konuda yapacağım katkının yok sayılmasından rahatsızlık duyarım.”

Türkiye’de 1-2 yıldır öğrenim görmekte olan katılımcılarının bu maddelere vermiş oldukları yanıtların ortalamasının, Türkiye’de 4 yıl ve üzerinde öğrenim görmekte olan katılımcıların ortalamasından anlamlı şekilde düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu durum bize ülkemizde daha uzun süredir öğrenim görmekte olan katılımcıların daha yoğun oranda mikro saldırgan tavırlarla karşılaştığı veya öğrenim görülen süreyle birlikte bu konulardaki hassasiyetlerin arttığını göstermektedir. Gerek dil öğrencileri gerekse üniversite öğrencileri hem sınıf ortamında hem de sosyal hayatta birçok mikro saldırgan

davranışla karşılaşabilirler. Hatta bazı ders materyallerinde, sosyal medyada, televizyon ve gazete haberlerinde dahi mikro saldırganlığa maruz kalabilirler. Geline ülke, ait olduğu kültür, dil, renk, cinsiyet ve başka birçok unsur bunun sebebi olabilir. Yurt dışında yaşıyor olmanın verdiği duygusal reaksiyonlar da ilave edildiğinde daha uzun süre eğitim alan katılımcıların aynı maddelerde daha yüksek seviyede mikro saldırganlık algılarına sahip olması anlaşılabilir bir durumdur. Katılımcıların verdiği bazı cevaplar bu durumun sınıf içinden ziyade sosyal hayattaki yaşamışlıklardan oluştuğunu bize göstermektedir:

“Gözlerimin çekik olmasından dolayı okulda ve başka toplu yerlerde korona diye alay edilerek dışlandım.”

“Burda ne yapıyorsunuz?” “Kendi ülkenizde, okullar hastaneler yok mu?” “Şu otobüse bak %50 yabancı.” “Burası mı güzel Somali mi?” İkisi de güzel dediğimde, “eee burda ne yapıyorsun o zaman.”

“Siz neden buraya geldiniz, ne zaman buradan gideceksiniz? Ülkemizi mahvettiniz gibi tüm suçların üstümüze atılması çok ağrımıza gidiyor. Toplum içinde iletişim sağlamamız, faydalı olmamıza engel oluyor ve hayatımız oldukça zorlaşıyor.”

“Herkes neden Suriyelilerden nefret ediyor?”

“İnsanlar beni Malezyalı olmama rağmen gözlerim biraz çekik olduğu için her yere virüs getiren bir Çinli olarak kabul ettiler.”

“Türkiye’de bazı Türkler biz uluslararası öğrenciler Türklerin hakkını yiyeceğiz gibi davranıyorlar.”

“Bazen ülkemde “bu yok” dediğim zaman insanların “bu da mı yok nasıl yaşıyorsunuz orada?” demeleri beni üzebiliyor.”

“Türkiye’de özellikle Türk gençlerin yabancılara alıştığını görmek istiyorum. Çoğunlukla endişeli hissediyoruz.”

“Bazı öğretmenlerimin benim Türkçemi bir Türk öğrencisiyle mukayese ederek benim beceriksiz yapmaları veya özel konuların sorgulanması.”

“Neden ülkemize geldin? Ülkemizde okul yok mu buraya geliyorsunuz? Demeleri.”

Katılımcılara “Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Mikro Saldırganlıkla İlgili Algıları Anketi” aracılığı ile yöneltilen 28 maddeye verdikleri cevaplar ile ilgili yapılan değerlendirme ve ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Katılımcılardan 251'i (% 90.9) hiç kimsenin farklı özelliklerinden dolayı küçük düşürücü davranışları hak etmediğini belirtmişlerdir. Bu sonuçtan hareketle onların bu davranışı bir mikro saldırganlık olarak gördüklerini söyleyebiliriz. Er ve diğerlerinin araştırmasına göre (2018, s.343) ülkemize eğitim amacıyla gelen öğrencilerin yaklaşık % 60'ı eğitim kalitesi, % 32'si kültürel yakınlık sebebiyle Türkiye'yi tercih etmişlerdir. Bu tercih sebebi oldukça olumlu bir gösterge olmakla birlikte mikro saldırgan davranışlara maruz kalınması durumunda değişebilir. Nitekim sayıları çok olmamakla birlikte nicel araştırmamız sonunda, fikirlerini beyan etmek isteyen bazı katılımcılar şu ifadeleri kullanmışlardır:

“Ben ırkçılık ve ayrımcılık konusunda çok hassas bir insanım, özellikle zorla yerinden edilen bir insan olarak sürekli karşı karşıya bulunmak durumdayım ve bazen insanlar hakkımda hiçbir şey bilmediklerine rağmen sadece Suriyeli olduğum için çok ağır ve kırıcı şeyler söylüyorlar.”

“Bazen o kadar şaşıyorum ki susup kalıyorum şoktan ne diyeceğimi bilemiyorum. Tabii en çok duydum laflardan biri (siz neden buraya geldiniz? siz ne zaman buradan gideceksiniz? Ülkemizi mahvettiniz...) Ve tüm suçları üstümüze atmak gibi şeyler çok ağırmıza gidiyor. Toplumlar içinde iletişim sağlamamız, faydalı olmamıza engel oluyor ve hayatımız oldukça zorlaşıyor.”

Katılımcıların yaklaşık % 82'si öteki kültüre dâhil edilmenin aşağılayıcı bir durum olduğunu ve kategorize edilmek istemediklerini belirtmişlerdir. Dil öğretiminde öğrenci merkezli düşünen, toptancı ve tek tipleştirici eylemlerden uzak durarak öğrencilerin sadece dil öğrenmeye odaklanmalarını sağlayan öğreticiler; oluşabilecek olumsuz durumların önündeki en önemli bariyerlerdir. Kültürel farklılıkların kabulü ve empatik bakış açısı ile önyargılar aşılabileceği gibi yaşanabilecek kültür şokları da azaltılabilir ve öğrencinin öğretim ortamına adaptasyonu en üst seviyede sağlanabilir.

Katılımcıların yaklaşık % 92'si gerek sosyal hayatta gerekse öğretim ortamlarında herkes kadar saygı duyulmayı hak ettiklerini cevaplarına yansıtmışlardır. Bir katılımcı, ülkesi ve kültürü hakkında sorulan sorulardan rahatsız olmadığını bilakis memnun olduğunu belirttikten sonra aşağılayıcı soruların buna dâhil olmadığını belirtmiştir. “Ülkenizde telefon var mı, meyve sebze var mı?” gibi sorular meraktan ziyade bir aşağılamayı bünyesinde barındırmaktadır. Öğrencileri geldikleri bölge veya ülkelere göre tasnif etmek, genellemeler yaparak ön yargılar oluşturmak, ayrımcılığın ilk adımlarıdır.

Katılımcıların tamamına yakını ırkçı yaklaşımlardan rahatsızlık duyduğunu belirtmiştir. Bu başlıkta karşımıza çıkan en önemli husus şudur ki öğrenciler yalnızca kendilerinin karşılaştıkları ırkçı/ötekileştirici tavırlardan değil, sınıf arkadaşlarına yapılanlardan da rahatsız olmaktadır. Sınıf içi iletişim, öğretici ve öğrencilerin uyum içinde olmasıyla üst seviyede gerçekleşir. Sınıftaki herhangi birine karşı öğrenci veya öğreticiden gelecek ötekileştirici bir tavır, iletişimsel edimi ve öğretimi aksatacaktır. Bir katılımcı, öğrenciye saygı duymanın ona güven vereceğini ve derslerindeki başarısını artıracığını ifade etmiştir. Dolayısıyla sınıf içinde yaşanacak olumsuz bir durumun doğrudan dil öğrenimini olumsuz etkileyeceğini öngörebiliriz. Kişisel olarak öğrenme motivasyonu azalacağı gibi sınıftaki tüm öğrencilerin de bundan etkilenmesi kaçınılmazdır.

Katılımcıların yaklaşık %94'ü birinin hakkında cinsiyeti üzerinden değerlendirmeler yapılmasını yanlış bulduğunu ve dolayısıyla bir mikro saldırganlık olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Cinsiyet yönelimli mikro saldırganlıklar günümüzün en büyük sorunlarından biri olmakla birlikte başlı başına bir araştırma konusu olabilir. Geleneksel cinsiyet rolleri ve bunun öğretim ortamına yansımaları, kadının ikinci sınıf görüldüğü ve aşağılandığı kültürel kodlamalar, lgbtq bireylere yapılan ötekileştirmeler, eril dil ile beraber cinsiyetçi söylem ve temaları kullanmak mikro saldırgan tavırlardır ve öğrencinin kendini iletişime kapatmasına sebep olabilir. Katılımcılardan biri “*Sizin ülkenizde kızlar erken mi evleniyor?*” gibi sorulara muhatap kaldığını ifade etmiştir. Örneğin; şaka yoluyla olsa dahi bir öğretici veya öğrencinin; kız öğrencilerin alıngan olduğunu, güçsüz olduğunu, her zaman yardıma ihtiyacı olduğunu, evlilik veya anne olmak gibi konularda nasihate ihtiyacı olduğunu, bazı iş ve mesleklere uygun olmadığını söylemesi ve benzeri mikro saldırganlıklar öğrencinin öğretim ortamına yabancılaşmasına sebep olabilir.

Katılımcıların yaklaşık % 88'i herhangi bir genellemeye (Doğulu, Avrupalı, Batılı, kadın, erkek vb.) dâhil edilerek yorum yapılmasından hoşlanmayacağını belirtmiştir. Tarihsel önyargılar, kişisel veya toplumsal olaylar ile birlikte özellikle ülkeler arası meseleler; savaş, göç gibi kitlesel sorunlar bu tipteki ötekileştirmeyi körüklemektedir. “Ölü veya yaşayan beyaz erkek fenomeni” gibi Batılı kültürlerini diğerlerinden üstün gören ve erkek merkezli anlayışa sahip bireylerde bu genelleyici tavırların görülmesi muhtemeldir. Bazı öğrenciler zaman zaman geldikleri ülkelere veya bölgelere göre zaman zaman ise dinî, kültürel veya siyasî bazı gruplaşmalara giderek başka öğrencilere karşı mikro saldırgan

davranışlarda bulunabilirler. Asgarî öğretici yeterliliklerine sahip bir dil öğreticisi, kendisi bu tarz genellemeleri yapmadığı gibi sınıf içinde başka öğrencilerin birbirlerine yapmalarının da önüne geçebilir.

Katılımcıların yaklaşık % 97'si içinde bulunduğu sosyal grubun farklılıklara (renk, dil, inanış vb.) saygı duymasını istemektedir. Bu maddeye verilen cevaptaki katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum cevabındaki yükseklik hemen göze çarpmaktadır. Günümüzde dünyanın hemen hemen tamamında yaşanan ırkçı tavır ve saldırıların büyük çoğunluğu renk, dil ve inanç üzerinden yaşanmaktadır. Sınıflar, farklı kültürlerin karşılaşma alanıdır ve ilk kez bir araya gelen öğrenciler farklı “öteki”lerle karşılaşmaktadırlar. Çok kültürlü öğretim ortamında bazı krizler çıkması da muhtemeldir çünkü kültürlerarası bu karşılaşmalar, kültürel algıları geliştirebildiği gibi mikro saldırgan davranışlara zemin de hazırlayabilmektedir. Sayıca çok veya baskın olan grup diğerine ayrımcılık uygulayabilir veya yok sayarak, görmezden gelerek farklı bir saldırgan tavır takınabilir. Bazı üstü kapatılmış sorunlar, özellikle öğrencilerin birlikte yaptığı aktivitelerde, grup çalışmalarında ortaya çıkabilir. Bu davranışlara maruz kalan dil öğrencisi, öğrenme ortamından uzaklaşmak isteyebilir.

Katılımcıların % 91'i iletişim esnasında küçümseyen bakışlardan rahatsız olmaktadır. Beden dili etkili bir iletişim kanalıdır. Küçümseyici bakışlar tüm kültürlerde aşağılayıcı, ötekileştirici bir davranıştır. Sadece bakışlar değil vücut diline ait tüm unsurlar iletişimde çok önemlidir çünkü birçok araştırma (Baltaş, 2007; İzgören, 2016; Aydın, 2021 vd.) iletişimin en az yüzde altmışının beden dili, jest ve mimiklerle sağlandığını söylemektedir. Dolayısıyla çoğu zaman ne söylediğimiz değil nasıl söylediğimiz çok daha önemlidir. Bazen olumu bir şey söylerken dahi beden dilimiz olumsuz mesajlar iletebilir ve iletişimde bulunduğumuz kişi tarafından yanlış anlaşılabilir. Bazı vücut dili mesajları da kültürden kültüre farklılık gösterebilir ve bizim olumlu bir ileti için kullandığımız bir jest, mimik veya vücut diline ait herhangi bir hareket başka bir kültürde negatif anlama sahip olabilir. Bundan dolayı bilhassa yabancılarla kurulan iletişimde bakışlar, beden dili, jest ve mimikler hatta ses tonu mikro saldırgan davranışlara yol açabilir.

Katılımcıların yaklaşık % 92'si derslerde ve sosyal hayatta ana dili Türkçe olanlar kadar başarılı olamayacağının düşünülmesinin motivasyonunu olumsuz etkileyeceğini

belirtmiştir. Ülkemizdeki uluslararası öğrenciler, genellikle TÖMER merkezlerinde bir yıla yakın eğitim aldıktan sonra elde ettikleri C1 seviyesi Türkçe belgeleri ile üniversitelerde eğitime başlamaktadırlar. Ancak her ne kadar resmî olarak C1 belgesine sahip olsalar da sürecin sonunda anadili konuşuru seviyesine gelmeleri doğal olarak mümkün değildir. Devam ettikleri yüksek öğretim kurumlarında bunun stresini yaşamaları ve karşılaştıkları bazı tavırları mikro saldırganlık hissetmeleri de doğaldır. Katılımcılar bu durumu yalnızca eğitim hayatlarında değil sosyal hayatlarında da hissetmektedirler. Bir katılımcı bu konu hakkındaki fikrini şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğretmenlerin benim Türkçemi bir Türk öğrencisiyle mukayese ederek beni beceriksiz yapmaları veya ülkemden aldığım eğitimde bir kusur bulup dile getirmeleri beni çok üzüyor.”

Katılımcıların yaklaşık % 97’si bazı kişilerin onlarla aynı ortamda bulunmak istememesine üzüleceklerini belirtmişlerdir. Mikro saldırgan davranışlar yalnızca öğretici ve öğrenci arasında değil aynı zamanda öğrencilerin kendi aralarında da olabilmektedir. Öğretim ortamının çok kültürlü olması dil öğretim sınıflarının doğası gereğidir fakat bu kültürel karşılaşmalar bazı sorunları da beraberinde getirmektedir. Öğreticiler, öğretim ortamında birbirinden rahatsız olan, ortak uygulama ve aktiviteler yapmak istemeyen, birbirleri hakkında olumsuz önyargılar taşıyan öğrenci veya öğrenci grupları ile karşılaşabilirler. Genellikle aralarında politik problemler olan ülkelerden gelen veya kültürel anlayış ve farklılıkların yüksek olduğu öğrenciler arasında mikro saldırgan davranışlar görülebilir. Ancak birçok maddede olduğu gibi bu maddede de öğretici yeterlilikleri devreye girerek bu sorunların henüz başlamadan çözülmesi mümkündür.

Katılımcıların % 87’si “Ülkeme ya da bana ait dezavantajlı durumlar (savaş, sosyoekonomik düzey, siyasi yapı vb.) insanların tavırlarını etkilediğinde üzüldüm” maddesini mikro saldırganlık olarak algılamışlardır. Bu sonuçta dikkat çeken bir husus diğer maddelerin aksine kesinlikle katılıyorum cevabının (% 34) katılıyorum cevabına göre (% 53) daha düşük oranda kalmasıdır. Bu oran, katılımcıların kendi ülkelerini düşünerek cevap verdiklerini düşündürmektedir. Bir başka deyişle katılımcılar bu durumu mikro saldırganlık olarak algılamaktadırlar ancak bazı katılımcılar savaş, sosyoekonomik düzey, siyasi yapı gibi konularda daha dezavantajlı ülkelerden geldiklerini düşünmektedirler. Benzeri bir meselenin daha farklı açıdan ele alındığı madde olan “ Ülkemde yaşanan olumsuzluklardan (savaş, terör, diplomatik ilişkiler vb.)

dolayı, sorun çıkarabilecek biriymişim gibi davranılmasını yanlış bulurum.” maddesini ise katılımcıların % 89’u mikro saldırganlık olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Savaş, terör, diplomatik ilişkiler gibi sorunlar hemen her ülkede yaşanabilecek problemlerdir. Bu maddede katılımcıların kesinlikle katılıyorum cevap oranı (% 50) önceki maddeye göre artmıştır. Çünkü kimse ülkesinde bu ve benzeri sorunların müsebbibi değildir ve bundan dolayı mikro saldırgan davranışlara maruz kalmayı hak etmez.

Katılımcıların yaklaşık yüzde 84’ü kendilerine isimleri dışında takma bir isim veya lakapla hitap edilmesini mikro saldırganlık olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. İsimler herkes için çok özel ve kıymetlidir. Hepimizi doğduğumuz andan itibaren en çok adımızı duyarız. Yabancılar Türkçe öğretimi derslerinde tecrübeli olan öğretmenlerin hemen hepsi, öğrencilerin isimleri konusunda oldukça hassas olduklarını belirtebilirler. Herhangi bir lakap veya takma ismi bırakın, ismin yanlış telaffuz edilmesi veya Türkçedeki benzer bir karşılığının kullanılması dahi (Ayşe/Ayşe gibi) öğrenci tarafından tepkiyle karşılanabilir. Katılımcıların yüzde 15’i fikrim yok seçeneğini tercih etmişlerdir. Bu sonuç bize tüm katılımcıların aynı hassasiyetlere sahip olmayabileceğini göstermektedir.

Katılımcıların yaklaşık yüzde 86’sı yazılı ya da sözlü materyallerin ülkesine ve kültürüne önyargı oluşturacak şekilde düzenlenmesinden rahatsız olacağını belirtmiştir. Dil öğretim sürecinin en önemli unsurlarından biri öğretim materyalleridir. Şimşek (2017) makalesinde gerek Türkiye’de kullanılan İngilizce öğretimi kitaplarında gerekse Türkçe öğretim setlerindeki kültürel unsurların verilisinde Anglo-Amerikanlaşmadan kurtulunamadığını, hedef kültür ve popüler Amerikan kültürleri dışındaki kültürel unsurların basite indirildiği hatta karikatürize edildiğini belirtmektedir. Yabancı bir ülkeye giden ve orada bir süre yaşayan herkesin ait olduğu kültür konusunda hassasiyet göstermesi doğaldır ve bir dil öğrencisinin de kullandığı bir ders materyalinde mikro saldırgan bir husus tespit etmesi iletişimsel edimi sekteye uğratabilir. Yine katılımcıların yaklaşık yüzde 95’i ülkesi ve kültürüyle ilgili ayrıntılı sorular sorulmasından rahatsız olacağını belirtmişlerdir. Katılımcılara ait aşağıdaki bazı cümleler de bu veriyi desteklemektedir:

“Özel konuların sorgulanması (ailede kaç kişisiniz, erken mi evleniyorsunuz) beni rahatsız ediyor.”

“Evet Türklerin bazıları çok meraklı. Keşke bir yere oturduğumda kimse bana gelip kimsin diye sormasa.”

“Ülkemle ilgili bazı sorular aşağılayıcı gibi gelir “ülkenizde telefon var mı ? Araba var mı ? Muz var mı” gibi (gerçekten soruldu).”

Bu cümlelerden de hareketle öğrencilerin aslında ülkesi ve kültürlerine yönelik sorulardan ziyade aşağılayıcı bir tutumla sorulan sorulardan rahatsız oldukları sonucuna ulaşabiliriz.

Katılımcıların yaklaşık yüzde 70’i kendi ülke vatandaşlarına kıyasla Türkçelerinin iyi olduğunun belirtilmesini mikro saldırgan bir tutum olarak algılamışlardır. Bu sonuç mikro saldırgan algı bakımından diğer bulgulara göre daha düşük bir oran olarak görülmektedir. Ancak katılmıyorum ve hiç katılmıyorum cevabına yine rastlamamaktayız ve yaklaşık yüzde otuz oranında fikrim yok cevabını görmekteyiz. Fikrim yok cevabının bu kadar yüksek olmasının, anket sorusunda bulunan “Türkçenin iyi olması” ifadesindeki olumlu anlamla ilgili olduğu düşünülebilir. Benzeri bir bağlamda sorulan “Bazı tarihî olayların sebebi benmişim gibi davranılmasını kırıcı bulurum” ifadesini ise katılımcıların yüzde 83’ü mikro saldırgan bir davranış olarak bulmuştur. Türkiye’ye gelen öğrencilerin büyük çoğunluğu tarihî ve kültürel bağların yoğun olduğu ülkelerin vatandaşlarıdır. Ülkemizin hinterlandı Balkanlardan Kafkaslar’a, Orta Doğu’dan Kuzey Afrika’ya, Sahra Altı Afrika’sından Asya’ya kadar geniş bir coğrafyaya yayılmaktadır. Ancak bu bölgelerin çoğunda devam eden veya yakın zamanda yaşanmış iç savaşlar, politik sorunlar, bölünmeler ve benzeri birçok konu; bu bölgelerden gelen öğrencileri bu gibi sorunlara daha duyarlı getirmektedir. Dolayısıyla yapılacak en küçük bir yorum, eleştiri hatta ironi bile öğrencilerin kendilerini ötekileştirilmiş hissetmelerine sebep olabilir. Katılımcılardan birine ait aşağıdaki cümle buna örnek verilebilir:

“Burada tanıştığım birçok kişi Suriyelilerden nefret ediyordu.”

Katılımcıların yaklaşık yüzde 86’sı bazı kişi ya da grupların kendilerini daha üstün bulmalarından rahatsız olacağını belirtmiştir. Dil öğretim sınıflarının en temel özelliği daha önce de belirtildiği üzere kültürlerin karşılaşma alanları olmasıdır. Birçok farklı ülke ve kültürden öğrenci geldiği gibi bazı sınıflarda aynı ülke veya kültürün birbirine çok benzediği yakın ülkelere öğrenciler bulunabilmektedir. Tam tersi aralarında politik veya tarihî sorunlar bulunan ülkelere gelen öğrenciler de (İran – Sudi Arabistan /

Bosna Hersek – Sırbistan vb.) aynı sınıflarda eğitim alabilirler. Bu tip karşılaşmalar öğrenciler arasında zaman zaman bir kültür çatışmasına sebep olabilmektedir. Ayrıca bu sebeplerin tamamen dışında oluşacak gruplaşmalarla veya kişisel bazı tavırlarla (aşağılama, yok sayma, yalnızlaştırma vb.) bir dil öğrencisi mikro saldırgan davranışa maruz kalabilir. Katılımcılar bu tip bir davranıştan rahatsız olacaklarını belirtmişlerdir. Benzeri bir bağlamda sorulan “Grup çalışmalarında, beni gruba alanların isteksiz olduklarını hissettiğimde üzülürüm” ifadesini de yaklaşık yüzde 83 oranında mikro saldırgan bir durum olarak tespit etmişlerdir. Grup çalışmaları dil öğretiminin vazgeçilmez aktiviteleridir. Gerek pedagojik bağlamda gerekse öğretim teknik ve yöntemleri açısından çok önemli görülen bu tekniğe, hem uygulama sahasında hem alan yazında (Barın, 2014; Erdem ve Memiş 2013; Yalçın 2014; Demirel, 2019 vd.) büyük önem atfedilmektedir. Çünkü aynı zamanda bir sosyal öğrenme metodu olan grup çalışmaları, bilişsel ve duyuşsal becerilerin bir arada gelişimine katkı sunmaktadır. Bu uygulamalar, faydalı olduğu kadar maalesef ötekileştirmeye de açıktır. Benzer bir diğer bağlamda soru olan: “Herhangi bir konuda yapacağım katkının yok sayılmasından rahatsızlık duyarım.” maddesini de yüzde 91 oranında mikro saldırganlık olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Katılımcıların yüzde 88’i, doğrudan kendilerine yönelik olmasa bile başka milletten birine yapılan aşağılayıcı davranışlara tepki göstereceklerini belirtmişlerdir. Genellemeler ve önyargılar, mikro saldırganlıkların görünen yüzlerinden biridir. İster tek bir kişiye ister bir gruba karşı yapılsın, genellemelerin çoğu ötekileştirici ve aşağılayıcı unsurlar barındırır. Katılımcılarımız sadece kendilerine yönelik değil, başka milletlerden arkadaşlarına karşı yapılacak aşağılayıcı bir davranışa tepki göstereceklerini belirterek bu konudaki hassasiyetlerinin ne kadar yüksek olduğunu göstermişlerdir.

Katılımcılar yaklaşık yüzde 81 oranında, “Uluslararası öğrenci” yerine ‘yabancı öğrenci’ ifadesinin kullanılmasını dışlayıcı bulduklarını belirtmişlerdir. Alan yazında yabancı öğrenci/öğrenci, uluslararası öğrenci/öğrenci, misafir öğrenci/öğrenci gibi farklı kullanımlara rastlanmaktadır. Bu konuda doğrudan öğrencilere hitap edilen durumlar ve akademik çalışmalar birbirinden ayrı düşünülebilir. Çünkü “yabancı öğrenci/öğrenci” ifadesinden rahatsızlık duyan katılımcıların, akademik çalışmalardan ziyade doğrudan kendilerinin diğer öğrenci ve öğretmenlerle etkileşimde oldukları sınıfları göz önünde bulundurarak cevap verdikleri düşünülmektedir.

Katılımcıların yaklaşık yüzde 94'ü, duygu ve düşüncelerinin önemsenmemesini mikro saldırgan bir davranış olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Bu oran, çalışmamızda kaydedilen en yüksek oranlardan biridir. Maslow'un ihtiyaçlar piramitinde (1943) en altta bulunan fizyolojik (uyku, metabolizma, yemek vd.) ve güvenlik (hayatını devam ettirme, iş, sağlık, mülkiyet vd.) ile ilgili ihtiyaçlardan sonraki tüm basamaklar duygu ve düşüncelerle ilgilidir. Birey, arkadaşlık; aile; mahremiyet; özsaygı; özgüven; erdemli olmak ve benzeri tüm kurum ve davranışları kendi içinde hiyerarşik bir düzene sokmakta ve sağlıklı bir yaşam süreci için hepsine ihtiyaç duymaktadır. Ülkemize gelen ve birçoğu kültür şoku başta olmak üzere çeşitli sıkıntılar yaşayan dil öğrencilerinin; doğru iletişim, karşılıklı saygı ve empatik bir yaklaşımla adaptasyon süreçlerini sağlıklı bir şekilde atlatacağı düşünülmektedir. Benzeri bir soru maddesinde yine çok yüksek bir oranla katılımcıların yaklaşık yüzde 96'sı iletişim kurduğu kişilerden saygı beklediklerini belirtmişlerdir.

Katılımcıların yüzde 82'si çevresindekilerin kendi inanç ve değerlerini ona benimsetmeye çalışmasını mikro saldırgan bir davranış olarak görmüşlerdir. Bu çalışmada daha önceki başlıklarda tartışıldığı üzere dil öğretiminde bir kültür aktarımından ziyade kültürlerarası etkileşim vardır. Zaman zaman öğreticiden öğrenciye zaman zaman öğrencilerin kendi aralarında kültürel dayatmalar görülebilmektedir. Bu tip davranışlar, dil öğretimine bir fayda sağlamadığı gibi tam tersi öğrencinin motivasyonunu düşürebilir, öğretim ortamından uzaklaştırabilir. Katılımcılar da bundan rahatsızlıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte hukuki olarak da düşünce ve vicdan özgürlüğü, Türkiye Cumhuriyeti'nin de imzasının bulunduğu Birleşmiş Milletlerin Medeni ve Siyasal Haklara Ait Uluslararası Sözleşmesi'nin (2003) 18. Maddesi ile güvence altına alınmıştır (Milletlerarası Sözleşme, 2021).

Katılımcıların yüzde 81'i öğretmenlerin sınıf içinde, Türkçe öğretenlerin zorlayıcı tutumlarından rahatsız olacaklarını belirtmişlerdir. Bu maddede mikro saldırgan davranış hisseden katılımcı oranı diğer maddelere göre daha düşük olsa da yüzde seksenin üzerinde bir oran görülmektedir. Öğreticiler, özellikle uygulama yaparken veya sosyal aktiviteler yaparken dil öğretiminin doğasına uygun olarak öğrencileri aktif hâle getirebilir veya onlara görevler verebilirler. Ancak gerek öğrencilerin kültürel arka planı gerekse hazır bulunuşluk düzeyleriyle ilgili olarak zaman zaman uygulamalara katılmakta istekli

olmayabilirler. Öğrenciyi güdülemek ve zorlamak birbirinden farklı durumlardır ve yapılacak zorlayıcı davranışlar mikro saldırganlık olarak algılanabilir.

Son maddede katılımcıların yaklaşık yüzde 87'si iyi niyetle dahi olsa ırk ve milliyetinin sorgulanmasını bir mikro saldırganlık belirtisi olarak gördüğünü ifade etmiştir. Çok kültürlü bir ortamda ırk ve milliyet üzerinden yapılan her türlü konuşma yanlış anlaşılmaya açıktır. Dahası, dil öğrencileri hedef dile tam anlamıyla vâkıf olmadıkları için iyi niyetle sorulan bazı soruları veya yapılan konuşmaları da yanlış anlayabilirler. Irksal önyargılara maruz kalmanın ne kadar incitici bir durum olduğunu bir katılımcı şu cümleyle ifade etmiştir:

“İrkçılığa ve önyargıya maruz kalmak her zaman gurur kırıcı bir durumdur. İnsanın eğitimini kültürünü hiçe sayıp sırf ait olduğu ülkenin adıyla yargılamak; bence asıl kültürsüzlük odur.”

Araştırmanın Nitel Boyutuna Dair Sonuçlar

Araştırmanın nitel boyutunda yer alan katılımcılar, yabancı ve/veya ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında tecrübesi olan farklı unvanlarda 19 akademisyenden oluşmaktadır. Oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yabancılara Türkçe öğretimi yapan akademisyenlerin cevapları alınmış ve toplanan nitel veriler değerlendirilmiştir. Bulgular bölümünden anlaşılacağı üzere verilen cevaplardan hareketle farklı tema kodları oluşturulmuş ve her tema da kendi içinde farklı kodlarla tasnif edilmiştir.

Sınıf içi iletişim olgusuna yönelik anket maddesine verilen cevaplardan hareketle oluşturulan temalardan;

Ders içi uygulama teması başlığında ulaşılan kodlar; öğretici – öğrenci rol farklılığı, ders materyali kullanabilme ve sınıf ruhu sağlama kodları altında sınıflandırılmıştır. Öne çıkan cevaplara bakıldığında katılımcılarımız; beden dilinin doğru kullanımını, grup çalışmalarını, hoşgörü kültürünü, kimseyi ötekileştirmeden yapılan kucaklayıcı bir tavrı öğrenci-öğretici iletişiminin olmazsa olmazı olarak görmektedir. Bununla birlikte öğrenci – öğretici rollerinin birbirine karışmadığı, ders materyallerinin doğru kullanıldığı bir sistem içinde sınıf ruhu yakalanacağı ve sınıf içi etkileşimin üst seviyede

gerçekleşeceği bulguları görülmektedir. Psikolojik faktörler teması altında motivasyon sağlama ve duygusal paylaşım kodlarına ulaşılmıştır. Bu temada öne çıkan katılımcı görüşlerine bakıldığında farklı ülkelerden gelen ve kültür şokuna uğrama ihtimali yüksek olan öğrencilere karşı şefkatli, anlayışlı ve empatik bir dille yaklaşılmasının etkileşimi üst seviyeye çıkaracağı ve dil edinimine fayda sağlayacağı görüşleri öne çıkmaktadır. İletişim biçimi teması altında ise zorunlu iletişim, sözlü ve sözsüz iletişim, doğru iletişim ve etkileşim kodlarına ulaşılmıştır. Katılımcılarımız sınıf içi iletişimin olmazsa olmaz maddelerini sıralarken doğru ve sağlıklı bir iletişimin karşılıklı etkileşimi ve dil öğrenimini olumlu yönde etkileyeceğini belirtmişlerdir.

Katılımcıların öğretici-öğrenci ve öğrenci-öğrenci iletişiminin öğrenme başarısı üzerindeki etkilerine yönelik anket maddesine verdikleri cevaplardan şu tema ve kodlar oluşturulmuştur: Eğitimsel çıktılar teması altında öğretici rehberliği, olumlu atmosfer oluşturma ve etkileşim kurma kodlarına ulaşılmıştır. Katılımcılarımızın öne çıkan cevaplarına bakıldığında; dil öğretiminde öğreticinin rolünün çok önemli olduğu ve her anlamda bir kılavuz gibi davranması gerektiği, öğrencinin kendini rahat hissedeceği bir ortamda öğretimin daha üst seviyede gerçekleşeceği, öğreticinin adil ve tutarlı davranışları sonucunda öğrencilerdeki öğrenme kaygısının azalarak motivasyonlarının artacağı görüşlerine ulaşılmıştır. Psikolojik çıktılar teması altında, kendini rahat ifade edebilme ve ruh hâlini anlayabilme kodlarına ulaşılmıştır. Katılımcılarımız, öğrencilerin dünyalarına nüfuz edebilmenin, onlara özgüven aşılamanın ve iletişimi aksatacak sorunları çözmenin öğrencilerinin dil öğrenme motivasyonuna büyük katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Türkçe öğrenimine etkisi kodu altında dil öğrenme aracı, çift yönlü işlev ve uzmanlık gerektirme kodlarına ulaşılmıştır. Katılımcılar, öğreticinin bir kılavuz hatta bir rol model olduğunu belirtmişlerdir. Öğreticinin alan bilgisine hâkim olduğu, ayrıca öğretici kadar öğrencinin de aktif olduğu bir öğrenme sürecinin başarıyı getireceğini belirtmişlerdir.

Katılımcıların, yabancılara Türkçe öğretiminde sınıf içinde iletişimi geliştirmeye yarayan ve/veya sınıf içi iletişimin önünde engel olan görüşlerine ilişkin cevaplarından iletişim tarzı ve sosyo-psikolojik özellikler temalarına ulaşılmıştır. İletişim tarzı temasının altında önyargı oluşturma, otoriter tavır, rencide edici dil, dayatıcı üslup, eleştirel tavır, azınlık olarak görme kodları tespit edilmiştir. Bu kodlara karşılık gelen katılımcı görüşlerine baktığımızda öğrencinin kültürü veya milleti hakkında yapılan olumsuz yorumların,

öğrenciye yapılan kültürel dayatmaların, çok katı ve disiplinli bir tavrın, önyargılı davranışların iletişim ve öğrenme önündeki en büyük engeller olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin kültürel arka planları da bazı önyargılara sebep olabilir ancak bu durumu aşacak olan, öğreticinin hoşgörülü davranışdır. Katılımcılar, sorunların farkında olan, önyargılarından arınmış ve çokkültürlülük ilkelerine sahip bir öğreticinin; tüm sorunların üstesinden gelerek öğretimi en üst seviyede gerçekleştireceğini belirtmişlerdir.

Katılımcıların, yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel çatışma yaşayan öğrencilere yaklaşımına ilişkin bulgularda problem çözme odaklı ve eşgüdüm odaklı iki temaya ulaşılmıştır. Problem çözme odaklı teması altında; açıklayıcı olma, saygı dili kullanma, uzlaşmacı tavır, olumsuz algı ve iletişim engeli; eşgüdüm odaklı temasının altında ise çatışma çözme, ortak çalışma ve etkileşim odaklı kodları tespit edilmiştir. Bu maddeler ışığında katılımcı görüşleri incelendiğinde: İletişimsel engellerin öğretimin önüne geçebildiğini ve bu tip engellerin yalnızca öğretmenlerden öğrencilere veya öğrencilerden birbirine değil, öğrenciden öğreticiye gelebildiğini de görmekteyiz. Bu cevap, mikro saldırgan davranışın öğreticiye karşı da olabileceğini göstermesi açısından önemlidir. Katılımcılarımız ayrıca öğreticinin önyargıları ve iletişim engelini kırmada, çatışma olabilecek sorunları çözmede; tartışmaya girmeden, anlayışlı bir tavırla yaklaşmanın ve grup çalışmaları yaptırarak öğrencileri kaynaştırmanın etkili olacağını belirtmişlerdir. Katılımcılarımız genel olarak öğreticinin empatik bir yaklaşımla kucaklayıcı ve açıklayıcı olması gerektiği üzerinde durmuşlardır.

Katılımcıların yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel çatışmalara duyarlılık ve kültürlerarası iletişim bağlamında sınıf içi iletişim strateji ve tercihlerine ilişkin bulguları incelediğimizde öğretici tutum stratejisi ve sınıf içi stratejiler temalarına ulaşılmıştır. Öğretici tutum stratejisi teması altında çatışma çözme, bütünleştirici tarz, farklılıklara saygı, duyarlılık ve ön kabul sağlama; sınıf içi stratejiler teması altında ise etkinlik düzenleme, bilgi düzeyini artırma, örnekleri çoğaltma ve normalleştirmeye çalışma kodları tespit edilmiştir. Katılımcılarımız, farklı kültürlerin buluşma noktası olan sınıflarda öğrencilere gerek grup çalışmaları gerekse bireysel uygulamalar, ödev ve sunumlar vererek farklı kültürlerin olumlu yanlarının gösterilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilere her zaman söz hakkı vermek, özel günleri sınıf etkinlikleri ile kutlamak, yerel kültürel unsurları (yemekler, danslar, kıyafetler vb.) tanıtmak gibi

uygulamaların kültürel çatışmaları azaltacağı hatta öğrencilerin bu konudaki duyarlılıklarını geliştireceğini belirtmişlerdir.

Katılımcıların yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin milliyetlerinin, etnik kökenlerinin, inançlarının; cinsiyetleri ile ilgili farklılıkları ve hassasiyetlerinin önemi ayrıca uluslararası politik çatışmaların sınıf içi iletişim ortamına etkisine ilişkin bulguları incelediğimizde cinsiyet, inanç ve etnik kökenle ilgili olarak önemli ve önemsiz; uluslararası politik sorunlarla ilgili olarak da olumlu etki ve olumsuz etki temalarına ulaşılmıştır. Olumlu ve olumsuz etki temaları altında bazı katılımcılar milliyet, etnik köken, cinsiyet gibi unsurların zenginlik olduğu ve olumsuz bir etkisinin bulunmadığı bilgisini verirken; bazı katılımcılar öğrencinin etnik ve kültürel arka planının zaman zaman olumsuzluklara sebep olarak iletişim stratejilerini değiştirebileceğini belirtmişlerdir. Uluslararası politik sorunların sınıf içi iletişime etkisi başlığı altında ulaşılan olumlu ve olumsuz etki temasına baktığımızda katılımcıların bir kısmı örnekler vererek (İran ve Iraklı öğrenciler gibi) sınıf içi iletişimi sekteye uğratabileceğini belirtirken bir kısmı da öğreticinin doğru bir planlama ile bu sorunların herhangi bir şekilde sınıf içine taşınmasını önleyebileceğini bir başka deyişle önemsiz olduğunu belirtmişlerdir.

Katılımcıların yabancılara Türkçe öğretiminde öğreticilerin ve/veya öğrencilerin birbirlerine ötekileştirici, ırkçı, cinsiyetçi gibi ayrımcı davranışlarına ilişkin bulguları incelendiğinde farkındalık durumu ve eğitsel tutum temalarına ulaşılmıştır. Farkındalık teması altında duyarlı olma, kültürel zenginlik ve farklılıklara saygı; eğitsel tutum teması altında ise öğretici tutumu ve kaynaştırma etkinlikleri kodları tespit edilmiştir. Katılımcı yanıtları ayrıntılı olarak incelendiğinde; öğreticilerin sınıf içi iletişimde ırk veya etnik köken vurgusu yapmamaları, tarafsız davranmaları, insanî – evrensel değerlerin ön plana çıkarılması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

Gerek alan yazın taraması gerekse çalışmamızda ulaşılan nitel ve nicel verilerden hareketle Türkçenin yabancı ve/veya ikinci dil olarak öğretiminde kültürel çatışmalar ve mikro saldırganlık ile ilgili öneriler aşağıda sunulmuştur:

Kurumsal Uygulamalara Yönelik Öneriler

Yabancılaşma kavramı Erjem’e göre “bir şeye bağlı olamama, ilişkilerin kopukluğu, izole olma, soğuma veya ondan uzaklaşma” gibi davranışları ifade etmektedir (Erjem, 2005, s.395). Sue’nun (2007; 2010 vd.) konu hakkındaki çalışmalarında da görüleceği üzere mikro saldırganlığın en mühim sonuçlarının başında kişileri yabancılaştırma ve sosyal hayattan uzaklaştırma vardır. Mikro saldırgan davranışlara maruz kalan öğrenci içine kapanabilir, öğretim ortamından kopabilir ve dil öğreniminde büyük sorunlar yaşayabilir. Oluşabilecek olumsuz durumları önceden fark etmek ve önlem almak anlayışından hareketle gerek öğretim sürecinin başında gerekse devamında planlanacak oryantasyon programları ile öğrencinin kültürel adaptasyon süreci hızlandırılabilir ve oluşabilecek bazı olumsuzluklar henüz işin başında tespit edilerek önlenabilir.

Dil öğretimi yapan (TÖMER, DİLMER vb.) ve YTB gibi öğrencilerle doğrudan ilgilenen kurumlarda öğretici veya uzman istihdamı yapılmaktadır ancak rehber öğretmenlerin bu kurumlarda çalışabileceği düşünülmemektedir. Bu kurumlarda rehberlik servisleri kurulabilir. Özellikle dil öğretim merkezlerinde kurulacak rehberlik servisi sayesinde kültür şoku yaşayan veya mikro saldırganlığa uğrayan öğrenciler, alacağı profesyonel yardım ile süreci daha kolay atlatabilir. Böylesi kurumsal bir yapı, sadece mikro saldırganlık konusunda değil öğrencinin yaşayacağı birçok sorunun çözümünde yardımcı olacaktır.

Öğreticilerin eğitimi, yabancılara Türkçe öğretiminin mühim meselelerinden biridir. Demir, doktora tez çalışmasında “Türkçenin yurt içinde veya yurt dışında öğretimini üstlenen öğreticilerin lisans alanlarının farklılığı, bu programların çoğunda Türkçenin ikinci/yabancı dil öğretiminin pedagojisine dair bir ders olmadığını” (Demir, 2021, s.21) belirtmektedir. Anadil eğitiminde çalışacak öğretmenlerden pedagojik formasyon ve staj süreçlerini tamamlanması istenirken yabancılara Türkçe öğretimi sahasında çalışacak

öğreticilerden böyle bir belge talep edilmemektedir. Kurumlar, öğretici alım şartlarını kendileri belirlemektedir ve bu durum bir standart sorununa sebep olmaktadır. Öğreticiler, ekseriyetle edebiyat ve eğitim fakültelerinin Türkçe Eğitimi, Türk Dili ve Edebiyatı, Dil Bilimi, Yabancı Diller Eğitimi, Filoloji, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatı gibi bölümlerinden gelmektedirler. Yabancılar Türkçe öğretimi müstakil bir alan olmadığı için bu sahanın uzmanlığındaki eksik taraflar, sertifika/staj programları ile kapatılmaya çalışılmaktadır. Ancak bu programlar konusunda da bir standart bulunmamaktadır. Öğreticilerin gerek pedagojik gerekse alan bilgisi eksikliği mikro saldırganlıklara sebep olabilmektedir. Bunun için yabancılar Türkçe öğretimi alanında çalışacak öğretmenler için bazı yeterlilik şartları getirilebilir, hali hazırda çalışanlar için hizmet içi eğitim gibi uygulamalarla eksikler tamamlanabilir.

Beden dili kullanımı, iletişim teknikleri, diksiyon gibi konularda alınacak ders veya seminerler ile öğretici daha donanımlı olabilir. Bu ve benzeri uygulamalarla birlikte pedagojik ve akademik yeterliliklere, temel teknoloji bilgisine sahip, önyargılardan arınmış, beden dilini doğru kullanan, iletişim tekniklerine hâkim, diksiyonu düzgün, güler yüzlü ve pozitif enerjisi yüksek, öğrencileriyle etkileşimi en üst seviyede sağlayan dil öğretmenlerinin her anlamda başarı sağlaması kaçınılmazdır.

Psikoloji ve sosyoloji alan yazını bize gösteriyor ki mikro saldırganlıklar en çok ırk/milliyet ve cinsiyet üzerinden yapılmaktadır. Ünal ve Doğan'a göre etnik ayrımcılık başta olmak üzere tüm ayrımcılık biçimlerini önceleyen süreç ötekileştirme ile başlamaktadır (Ünal ve Doğan, 2020, s. 3291). Uluyol, cinsel kimliğe bağlı zorbalığa maruz kalmayı araştırdığı çalışmasında grup normlarına uymamanın zorbalık ve ayrımcılık riskini artırdığını belirtir (Uluyol, 2016, s. 88). Van Dijk de (2003) günümüze ait ayrımcı davranışların saldırgan ayrımcılığa göre daha doğal karşılanabilir ve bundan dolayı daha tehlikeli olduğunu belirtmektedir. Tüm bu ırksal, cinsiyetçi ve diğer türlerdeki ayrımcılıkların en aza indirilmesi için cinsiyet eşitliği, ırk ve renk ayrımı gibi hassas konularda öğrenci ve öğretmenlere yönelik farkındalık yaratacak programlar, çalıştaylar yapılabilir; çeşitli sosyal aktiviteler düzenlenebilir. Farkındalığı yüksek bir grupta mikro saldırganlık görünme ihtimalinin düşeceği şüphesizdir.

Uluslararası öğrencilerin sorunları yalnızca TÖMER'lerde veya dil öğrendikleri süreçlerde yaşanmamaktadır. Tezin nicel verisini oluşturan katılımcıların birçoğu, mikro

saldırganlığa dair yaşadıkları sorunların fakülte/enstitü öğrenciliği süreçleri ile sosyal hayatlarında yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu ortamlarda öğrenciler kendilerini daha da yalnız hissedebilirler. Bundan dolayı Türk öğrenci ve akademisyenlerin de farkındalıklarını artıracak seminerler/konferanslar/çalıştaylar düzenlenebilir; inançlara ve değerlere saygılı olma hususunda farklı çalışmalar, programlar, sosyal etkinlikler yapılabilir. Mesleki gelişim ve eğitim süreçlerine sadece öğreticiler değil kurumların idari personelleri de dâhil edilebilir. Ayrıca sadece YTB bursluları değil tüm uluslararası öğrencilerin yaşadıkları problemleri iletebilecekleri mercilerin oluşturulması, sorunların önlenmesinde faydalı olabilir.

Yabancılar Türkçe öğretimi işi uzun süredir üniversitelere bağlı dil öğretim merkezleri (TÖMER, DİLMER vb.) tarafından yürütülmektedir. Ancak bilhassa Ankara, İstanbul, İzmir gibi şehirlerde azımsanmayacak sayıda yabancılar Türkçe öğretimi yapan özel kurslar açılmıştır. Her ne kadar Türkçe diploma/sertifika sınavı yapma veya C1 belgesi verme hakları olmasa da temelde bu kurumlar da dil merkezleri ile aynı işi yapmaktadır. Yabancılar Türkçe öğretiminde öğretici yeterlilikleri gibi kurum yeterlilikleri de oldukça önemlidir. Demir ve Sayar yabancılar Türkçe öğretimi sahasında yapılacak akreditasyon çalışmaları ile dil öğretim merkezlerinde verilen öğretimin kalitesinin artacağı ve belli standartlarda bir öğretime ulaşılacağını ifade etmektedirler (Demir ve Sayar, 2021, s. 327). Hem üniversitelere bağlı dil merkezleri hem de özel kursların denetlenmesi ve akreditasyonu ayrı bir sorun olarak karşımızda durmaktadır. Bu kurumların bazı denetim süreçlerinden geçirilmesi, akredite edilmesi ve zaman zaman bu süreçlerin tekrarlanmasının mikro saldırgan davranışların tespiti açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Mikro saldırganlık sadece kişilerden kaynaklanmaz zaman zaman kurumsal uygulamalar sonucunda da görülebilir. Bilhassa Covid19 salgın hastalık sürecinde yapılmakta olan bazı uygulamalarda kurumların dikkatli hareket etmesi daha da önem kazanmıştır. Dersler ve farklı uygulamalar için aşı kartı ve/veya PCR testi istenmesi, derslerin uzaktan ya da yüz yüze yürütülmesi gibi süreçlerin şeffaf ve net kurallarla iletılması, öğrencilerin bu sıkıntılı süreci daha rahat atlatmasını sağlayacaktır. Özellikle başlangıç seviyelerinde ve henüz kültürel adaptasyon sürecindeki öğrencilerle olan kurumsal iletişimde titiz davranılması bir gerekliliktir.

Öğreticilere Yönelik Öneriler

Gelişim dosyası (portfolyo) tutmak ve öğretim sürecinde öğrencilere zaman zaman dönütler vermek gerek dil gelişimi gerekse sorunların tespiti açısından önemli bir uygulamadır. Yıldırım, yazma becerisi için gelişim dosyası (portfolyo) uygulamasını tartıştığı doktora tezinde gelişim dosyasının, “hem dil öğrenenlerin kendi öğrenmelerinde sorumluluk alması hem uzun zaman isteyen dil öğrenme sürecinin takip edilebilmesi hem de öğrencinin dil gelişiminin değerlendirilebilmesi için etkili bir yöntem” (Yıldırım, 2018, s.5) olarak kullanıldığını belirtir. Tutulacak portfolyalara kültürlerarasılık ve mikro saldırganlıkla ilgili maddeler eklenerek hem öğrenci/öğretici farkındalığı artırılabilir hem de oluşabilecek muhtemel sorunlar tespit edilebilir veya hiç oluşmadan önlenabilir.

AOÖÇ metninde, ayrıca Maarif Vakfı ve Millî Eğitim Bakanlığının yayınladığı Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Programında (2020) kendine önemli bir yer bulan aracılık uygulamaları mikro saldırganlığın önlenmesine yardımcı olabilir. Çerçeve metin, dil öğrencisini aynı zamanda bir sosyal aktör olarak tanımlar ve dil kullanım alanları ile öğrenim ortamına büyük önem verir. Aracılık uygulamaları ile yanlış anlamalar önlenabilir, öğrencilerin kültürel uyum sorunları en aza indirgenebilir. Programa da dâhil edilen aracılık, sınıf içinde etkin bir şekilde kullanılmalıdır.

Herkesin ismi çok özel ve biriciktir. Dil öğretmenleri, öğrenciden bir talep gelmediği sürece öğrencinin adını değiştirmemeli, lakap takmamalı, adı dışında başka bir isimle seslenmemelidir. Bunun yanında öğrenciye karşı kullanılan dil ve üslup çok önemlidir. Onları çok eleştirmek, inançlarını veya fikirlerini yargılamak, gereğinden fazla öğüt vermek gibi durumlar da mikro saldırganlık örnekleridir ve bunlardan da uzak durulmalıdır.

Öğreticilerin tarih, kültür ve coğrafi bilgileri her zaman güncel olmalıdır. Gerek ülkeler arasında gerekse özel olarak bir ülkeye ait politik ve tarihî sorunlar hakkında bilgili olan bir öğretici; bunların sınıf içinde tartışılmasının önüne geçebilir. Politik ve tarihî meseleler her zaman sorun çıkarmaya, karşılıklı suçlamalara, ötekileştirmelere müsait konulardır. Öğretici bu konularda uyanık olmalı, tartışmalar başlamadan önünü kesmelidir. Bu konu, öğretici yeterliliği ve öğretici eğitimi başlıkları altında değerlendirilebilir. Ayrıca öğrenciler zaman zaman sınıf ortamında yerel kıyafetleri ile

bulunabilir, kültürlerine ait bir simge ile derse gelebilirler. Şaka yoluyla dahi olsa yargılayıcı veya aşağılayıcı bir ifadede bulunmak da mikro saldırgan bir davranıştır ve öğrencinin motivasyonunu düşürebilir.

Sosyal medyanın hayatımızdaki yeri hem günlük hayatımızda hem de eğitim-öğretim sahasında gitgide artmaktadır. Bilhassa 2020’de başlayan Covid19 salgını ve bunun eğitim hayatına yansımaları ile birlikte sosyal medya grupları, uzaktan eğitim platformları ve diğer sosyal medya unsurları öğrenci-öğretici iletişimde büyük rol oynamaya başlamıştır. Dijital dünya zaman ve mekân sınırlarını ortadan kaldırarak iletişimi oldukça kolaylaştırmaktadır ancak bu sanal dünyada kullanılan ifadeler, paylaşılan fotoğraflar, yapılan yorumlar mikro saldırganlığa zemin hazırlayabilir. Çevrimiçi ortamlarda kullanılan kışkırtıcı ve ötekileştirici dil, sosyal hayatımızın büyük meselelerinden biridir ve kişilerde ruhsal, duygusal hatta fiziksel sorunlara sebep olabilir. “Siber zorbalık” ile kavramsallaştırılan bu durum bilhassa gençlerde tamiri mümkün olmayan sorunlar doğurabilir hatta bunların sonucunda hukuki işlemler gerekebilir. Sosyal medya kullanımı ve siber zorbalık konuları hakkında öğrenci ve öğretmenler bilgilendirilmeli, gerekirse bu alandaki uzman kişilerden yardım alınmalıdır. Öğrencilerin dâhil olduğu iletişim amaçlı sosyal medya gruplarında mutlaka öğretmenler de bulunmalı ve siber zorbalığa izin vermemelidir. Öğrencilerin yanlış anlamasına müsait materyaller, belge ve videolar şaka amaçlı olsa dahi paylaşılmamalıdır.

Sınıf içi iletişimin en önemli unsurlarından biri de sınıfta yapılan aktivitelerdir. Bazen bir etkinliğin uygulama sırası dahi mikro saldırgan bir davranışa dönüşebilir. Öğretici, grup çalışmalarından sosyal etkinliklere kadar sınıf içinde yapılan tüm uygulamalarda adaletli davranmalı ve öğrencilere eşit mesafede olmalıdır. Ayrıca öğrencilerin empatik tavırlarını geliştirecek aktiviteler, projeler hatta yarışmalar yapılabilir ve başarılı olanlar ödüllendirilebilir.

Materyal Geliştirme ve Sınıf İçi Uygulamalara Yönelik Öneriler

Yabancılar Türkçe öğretiminde kültür konusunda yapılan tezler ve araştırmaların ekseriyeti (Ülker, 2007; Uyar, 2007; Keskin, 2010; Melanlıoğlu, 2008; Yılmaz, 2012; Okur ve Keskin, 2013; Yılmaz ve Taşkın, 2014; Erdem ve Karateke, 2015; İşcan, 2016 vd.) hedef dile ait kültürün aktarımı üzerinde durmuştur. Çerçeve metinde de ifade

edildiği üzere dil öğretimi, bir müzakere süreci ve etkileşim alanıdır. Dolayısıyla sadece kişilerin değil kültürlerin de bir arada bulunduğu dil öğretim sahasında tek taraflı değil karşılıklı bir iletişim ve etkileşim söz konusudur. Gerek derslerde ve aktivitelerde gerekse kullanılan ders materyallerinde öğrencileri hedef kültürle buluşturmak endişesiyle olması gerekenden fazla kültürel unsura boğmak, onlarda önyargılar gelişmesine sebep olabilir. Halk bilimsel öğeler (fıkralar, danslar, türküler vb.), edebî metinler, atasözleri ve deyimler, tarihî kişilikler, coğrafyaya ait bilgiler, mimari ve diğer sanatsal unsurlar gibi birçok farklı kültürel alana ait bilgi ve unsur dil öğretiminde doğal olarak kullanılır. Ancak unutulmamalıdır ki dil öğretiminde asıl amaç kültür propagandası yapmak değildir ve bunlar dil öğretiminin önüne geçmemelidir. Bununla birlikte kültürel unsurların kültürlerarası iletişim yaklaşımından hareketle, dil öğretiminin temel amaçlarından sapmadan ve seviyelere uygun şekilde; öğretimin her aşamasında kullanılması gayet doğaldır.

Tezin araştırma sorularından biri olmamakla birlikte dil öğretim setleri ve diğer ders materyalleri de mikro saldırganlık unsuru olabilmektedir. Metinlerden kullanılan dilden görsellere kadar birçok konuda mikro saldırganlığa zemin hazırlayabilecek unsurlardan kaçınılmalıdır. Birçok dil öğretim seti ve yardımcı materyalinde cinsiyet eşitliğine, ırksal ve kültürel hassasiyetlere dikkat edilmediği gözlemlenmiştir. Bu husus ayrı bir araştırma konusu olarak çalışılabilir.

Genelde dil öğretimi özelde yabancılara Türkçe öğretiminde ulaşılması planlanan hedefler, ekseriyetle dört temel becerinin geliştirilmesi ve dilin doğru, eksiksiz kullanımı üzerine oluşturulan stratejiler ile desteklenmektedir. Bununla birlikte kültürlerarasılık ilkelerine uygun davranışlar sergileyen, empati yeteneği gelişmiş, ötekileştirici tavır ve davranışlardan soyutlanmış bir dünya vatandaşı olarak hayatına devam edecek dil öğrencileri yetiştirmeye yönelik stratejiler de geliştirilmeli ve uygulanmalıdır.

Hemen her konuda olduğu gibi mikro saldırganlıkta da aşırı hassasiyet, bir mağduriyet kültürü yaratabilir. Konun hukuki boyutları da bu bağlamda incelenebilir ve ayrı bir çalışma başlığı olarak düşünülebilir.

Mikro saldırganlığın psikoloji alanına ait bir çalışma konusu olmasına rağmen genelde eğitim bilimleri özelde dil öğretimi alanında farklı yönleriyle çalışılması gereken bir konu olduğu düşünülmektedir. Disiplinler arası çalışmalar, alan yazına zenginlik katmaktadır

ve yabancılara Türkçe öğretim sahasında da farklı disiplinlerin ortaklığı ile yürütülen araştırma sorunlarının çalışılması, alana yeni bakış açıları kazandıracaktır.



KAYNAKÇA

- Adler P.S. (1975). The Transitional experience: An alternative view of culture shock, *Journal of Humanistic Psychology*, 15, 13-23.
- Akcaoglu, C. (2017). *Somut olmayan kültürel miras ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Akkoyunlu, B. (2019). *Yedi iklim yabancı dil olarak Türkçe setindeki kültürel varlığın incelemesi*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Aktaş, T. (2007). “Yabancı dil öğretiminde kültürlerarası yaklaşım”, *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi içinde*, Ankara.
- Allen, Q. (2012). They think minority means lesser than: black middle-class sons and fathers resisting microaggressions in the school. *Urban Education*, 48(2), 171-197.
- Almukdad, M. (2020). *Uluslararası öğrencilerin kültür şoku, öz yeterlik, yaşam doyumu ve uyum stratejileri: Bir karma yöntem araştırması*, Basılmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Alver, Köksal, 2011, “Emile Durkheim ve kültür sosyolojisi”, *Kültür Sosyolojisi içinde*, Ed. Köksal Alver-Necmettin Doğan, Hece yay., Ankara.
- Aman, F. (2012). Bronislaw Malinowski’nin kültür teorisi, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: 21, Sayı: 1, s.135-151.
- Aksan, D. (1977). *Her yönüyle dil. ana çizgileriyle dilbilimi I*, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- A., Scott, L. M. ve Lewis, C. W. (2013). Racial microaggressions and African American and Hispanic students in urban schools: A Call for culturally affirming education. *Interdisciplinary Journal of Teaching and Learning*, 3(2), 117-129.
- American Psychological Association (APA). “Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists” *American Psychologist* 58/5 (2003): 377–402.

- Arnold, M. (1869). *Culture and anarchy*, London, yeniden basım Cambridge, 1960.
- Aydın, G. (2020). *Yabancı / ikinci dil öğretiminde kültür ve kültürel etkileşim*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Aydın, Y. (2021). *Beden dili ve hitabet*, İstanbul: Az Kitap ve Yayıncılık.
- Baltaş A. (2007). *Satışta iletişim ve beden dili*, Ankara: Remzi Yayınevi.
- Balcı F. (2018). *Okulda arabuluculuk*, Nobel Akademik Yayıncılık.
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler, *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Sayı 1.
- Bayraktar, S. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bir kültür aktarım aracı olarak kalıp sözler*, Basılmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılar Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi, *Dil Dergisi*, 14. Sayı, S.58-71.
- Bell, L. A. (2002). Sincere Fictions: The pedagogical challenges of preparing white teachers for multicultural classrooms, *Equity and Excellence in Education*, 35(3), 236– 244.
- Bennet J.M. (1986). A Developmental approach to training for intercultural sensitivity, *International Journal of Intercultural Relations*, Vol.10, p.179-196.
- Berger, Arthur A. (2012). *Kültür eleştirisi – Kültürel kavramlara giriş*, İstanbul: Pinhan Yayınları.
- Blair, J. (1999). *Ambivalent racism scale*, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED439159.pdf> adresinden 15.10.2020 tarihinde erişildi
- Briggs, A. “Cultura”, Çev. Sevim K. (2007). *Millî Folklor* 74, s.99-103.
- Brown, H. D.(2006), *Principles of language learning and teaching* (5.P.), USA: San Francisco State University.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interaction: Perspective and method*, Englewood Cliff.

- Bonilla-Silva, E. (2010). *Racism without racists: Color-blind racism and the persistence of racial inequality in the United States*, Lanham, MD: Rowan and Littlefield.
- Bölükbaş F.; Keskin F. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metinlerin kültür aktarımında işlevi, *TurkishStudies*, 5(4), 221-235.
- Bulut, M. (2013). Türkçe eğitimi ve öğretiminde dil ve kültür aktarımı aracı olarak atasözleri ve deyimlerin önemi, *TurkishStudies*, 8(13), 559-575.
- Buttjes, D., Byram, M. (Eds.) (1990). *Mediating languages and cultures: towards an intercultural theory of foreign language education*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*: Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship, essays and reflections*, Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.
- Carter, R. T. (2007). Racism and Psychological and Emotional Injury: Recognizing and Assessing Race- Based Traumatic Stress, *The Counseling Psychologist*, 35(19), 13 – 105.
- CETL. (2021). 05.01.2021 tarihinde https://oakland.edu/Assets/Oakland/cetl/files-and-documents/TeachingTips/16-17TeachingTipsBook_Apr5.pdf adresinden erişilmiştir.
- Chen, G.-M. and Starosta, W.J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis, *Communication Yearbook*, 19, 353-384.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume With New Descriptors*, Language Policy Programme Education Policy Division Education Department Council of Europe, Strasbourg 2001 / 2018 / 2020.
- Creamer, E. G. (2018). *An introduction to fully integrated mixed methods research*, Los Angeles: Sage.

- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3. P.), Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*, Los Angeles: Sage.
- Çakmak C. (2014). Yabancılar Türkçe öğretiminin tarihçesine genel bir bakış denemesi, “*Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*” Cilt: 4 Sayı: 2 s.167-182
- Çoban, S. (2004). *Kültürlerarası iletişim, dil ve yabancı dil olarak Türkçe*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Davis, P. (1989). Law as microaggression, *Yale Law Journal*, 98, 1559-1577.
- Demir, T., Sayar E. (2021). Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde akreditasyon ihtiyacına yönelik bir inceleme, *International Journal of Language Academy*, 9(3), 310-329.
- Demir, T. (2021). *Yabancılar Türkçe öğretiminde öğreticilerin pedagojik yeterliklerine yönelik bir inceleme*, Basılmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (2021). *Yabancı Dil Öğretimi*, 12. Baskı, Pegem Akademi.
- Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (2013). *Öğrenim, öğretim ve değerlendirme*, Ankara: MEB Yayınları.
- Dikeçligil, B. (2011). “Kültür Kavramının Analiz veya Sosyo-Kültürel Gerçekliğin Yapısı Üzerine Bir İnceleme”, *Kültür Sosyolojisi* içinde, Ed. Köksal A., Necmettin D., Hece Yay., Ankara.
- Dovidio, J. F. ve Gaertner, S. L., A.Pearson (1986). *Prejudice, discrimination, and racism*, San Diego: Academic Press.
- Dovidio, J. F. ve Gaertner, S. L., A.Pearson (2016). *Aversive racism and contemporary bias*, 18.09.2020 tarihinde <https://research.pomona.edu/sci/files/2017/08/dovidio-et-al-2017-cambridge-proof.pdf> adresinden erişilmiştir.

- Duralı, Ş. T. (2000). *Çağdaş küresel medeniyet*, İstanbul: Dergah Yayınları.
- Durmuş, M. (2019). Kùltürlerin temas alanı olarak dil öğretim süreçleri ve mikro saldırganlıklar, *Millî Folklor*, Sayı:122 ORCID ID: 0000-0002-5337-3113 Sf. 50-63
- Durmuş, M. (2018). Dil öğretiminin temel kavramları üzerine düşünceler: “Yabancılarla Türkçe öğretimi mi, yabancı veya ikinci dil olarak Türkçe öğretimi mi?” *Türkbilig Dergisi*, S.181-190.
- Durmuş,M. (2019). *Dil Öğretiminde öğretici yeterlilikleri ve pedagojik muhakeme becerisi*, Ankara: Grafiker Yayınları.
- Enders, C. K. (2010). *Applied missing data analysis*. New York: Guilford.
- Er Oğuz, K . (2006). "The effects of culture in foreign language curriculum" . *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* (39), p.1-14.
- Er M., Saat H., Uslu Ü. A. (2018).Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı bursları kapsamında Türkiye’de öğrenim gören öğrencilerin yaşadıkları uyum sorunları üzerine bir değerlendirme, *IJLA*, cilt. 6(3), s.331-346.
- Er, M. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde mikroagresyon, *International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language*, S.92-99.
- Erdem M.D., Memiş, M.R. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 8/9 Summer 2013, p. 297-318.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: W.W. Norton&Company,Inc.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: Lise öğretmenleri üzerine bir sosyolojik araştırma, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 395-417.
- EPSTL (2007). “European Portfolio for Student Teachers of Languages” 10.20.2020 tarihinde http://archive.ecml.at/mtp2/fte/pdf/c3_epostl_e.pdf adresinden erişilmiştir.

- Fişekçioğlu, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi ölçütlerine göre Türk kültürü tanımlayıcılarının oluşturulması: B1 dil düzeyi model önerisi, *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 12(27), 871-893.
- Ford, D. Y., Scott, M. T., Moore III, J. L. ve Amos, S. O. (2013). Gifted education and culturally different students: examining prejudice and discrimination via microaggressions, *Gifted ChildToday*, 36(3), 205- 208.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education, New York: McGraw Hill.
- Friedersdorf. C.(2015). “The rise of victimhood culture” *The Atlantic*.
- George, D. & Mallery, P. (2010). SPSS for Windows step by step. A simple study guide and reference (10. P.), Boston, MA: Pearson.
- Gezon L., Conrad K., Hill M., (Çev. Gürsoy, A., Çeliker A.G.) (2020). *Antropolojiye giriş – kültür*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gökçe, A. T. (2018). Tarama araştırma yöntemi. K. Beycioğlu, N. Özer & Y. Kondakçı (Eds.), *Eğitim Yönetiminde Araştırma* içinde (s. 239-268). Ankara : Pegem Akademi.
- Gökmen, M. E. (2005). “Yabancı Dil öğretiminde kültürlerarası iletişimsel edinç”, *Dil Dergisi*, (128), Nisan Mayıs Haziran 69-78.
- Güleç İ., Özden E., (2019). Kasıtsız hakaret (Micro-Aggressions) ve Türkiye’de sık görülen örnekleri, *Akademik İncelemeler Dergisi*, 2019, 14/2: s. 121- 162.
- Güngör, E. (1986). *Kültür değişmesi ve milliyetçilik*, İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Güvenç, B. (1979). *İnsan ve Kültür*, İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları.
- Güzel A. (2018). *Türkçenin eğitim öğretim tarihi araştırmaları*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Güzel A., Barın E. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*, Akçağ Yayınları.
- Harding, S. T. ve Turner, T. (2015). Assessing racial microaggression distress in A diverse sample.evaluation& The Health Professions, 38(4), 464-490.

- Harrell, J. P., Halls, S. ve Taliaferro, J. (2003). Physiological responses to racism and discrimination: An assessment of the evidence, *American Journal of Public Health*, 93(2), p. 243 – 248.
- Harris, J. C. (2017). Multiracial college students experiences with multiracial microaggressions, *Race Ethnicity and Education*, 20(4), 429-445. <https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1248836>
- Havviland, W., A., Prins H.E.L., Walrath D., McBride B., (2008). *Kültürel antropoloji*, (Çev., Ergüven D.), Kaknüs Yayınları.
- Henrici, G., Riemer, C. (2007). Zweitsprachenerwerbsforschung, (Ed. K.R. Bausch, H. Christ, H., J., Krumm), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, A. Francke Verlag, Tübingen und Basel.
- İşcan, A. (2011). Yabancılar Türkçe öğretiminin tarihçesi, “*Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içinde*” Editör: A. Kılınç, A. Şahin, Pegem Akademi.
- İzgören, A. Ş. (2016). *Dikkat vücudunuz konuşuyor*, Ankara: Elma Yayınevi.
- Jones, M. L. ve Galliher, R. V. (2015). Daily racial microaggressions and ethnic identification among native American young adults, *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 21(1), p. 1-9.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Kartarı, A. (2006). *Farklılıklarla Yaşamak: Kültürlerarası İletişim*. Ankara: Ürün Yayınları.
- Kayalı, K. (2011). “Türkiye’de kültür sosyolojisi yapmanın açmazları üzerine bazı düşünceler”, *Kültür Sosyolojisi içinde*, Ed. Köksal, A.; Necmettin D., Hece yayınları, Ankara.
- Keskin, F. (2010). *Yetişkinlere yönelik yabancı dil olarak Türkçe derslerinde yazınsal metinlerle kültür aktarımı*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kılıç, D. (2011). Bir ötekileştirme pratiği olarak basında eşcinselliğin sunumu: Hürriyet ve Sabah örneği, *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 1(1), s. 143-169.
- Parlak İ. (2015). “Kimliğin inşası, ötekinin icadı ve şeytanlaştırma”, *Öteki'nin var olma sancısı: Türk politik kültüründe şeytanlaştırma eğilimleri içinde*, Bursa: Dora Yayıncılık, s.25-122.
- Klein, W. (1984). *Zweitspracherwerb - eine einföhrung*, Athenäum Verlag, Königstein.
- Kramsch, C. (2013), Culture in foreign language teaching, *Iranian Journal of Language Teaching Research: University of California at Berkeley, US*, 57-78.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford: Pergamon Press.
- Lewis, J. A., Mendenhall, R., Harwood, S. A., ve Hunt, M. B. (2013). Coping with gendered racial microaggressions among black women college students, *Journal of African American Studies*, 17(1), 51-73. <https://doi.org/10.1007/s12111-012-9219-0>
- Livan, B. (2011). *Yabancı bir ülkede öğrenci olmak*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Lorde, A. (1992). Age, race, class, and sex: Women redefining difference, In M. Andersen & P. Hill Collins (Eds.), *Race, Class, and gender: An anthology* (pp.495-502). Belmont, CA: Wadsworth
- Malinowski, B. (1992). *Bilimsel bir kültür teorisi*, (Çev. Portakal, H.). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Merriam Webster. (2019). 06.15.2019 tarihinde <https://www.merriam-webster.com/dictionary/microaggression> adresinden erişilmiştir.
- McGraw-Hill. Jones, M. L. ve Galliher, R. V. (2015). Daily Racial microaggressions and ethnic identification among native American young adults, *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 21(1), 1-9.

- Maslow, A.H. (1943). "A theory of human motivation", *Psychological Review*, 50:4 - 370-96.
- MCDERMID, C. D. (1960). "How money motivates men". *Business Horizons*, 3:4 - 93-100.
- Melanlıoğlu, D. (2008). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretim programları, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 3 (150), Sayfa: s. 64-73.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Kültürler arası iletişim odaklı yaklaşımı, "*Yabancılar Türkçe Öğretimi el kitabı* içinde. Ed: Durmuş M. Ve Okur A., Ankara: Grafiker Yayınları
- Mete, F. ve Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28/3, 343-356.
- Milletlerarası Sözleşme. (2021). 05.12.2021 tarihinde <https://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/08/03/MedeniVeSiyasiHaklarAlliskinSozlesme.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Moran, P. (2001). *Teaching culture*, Boston: Heinle.
- Moore, C.; Ableser, J.(2016). *CETL Weekly teaching Tips*, 10.01.2021 tarihinde <https://oakland.edu/Assets/Oakland/cetl/files-and-documents/TeachingTips/2017Winter/Microaggressions.pdf> adresinden ulaşıldı.
- Nadal, K. L., Griffin, K. E., Hamit, S., Leon, J., Tobio, M. ve Rivera, D. P. (2012). *Subtle and overt forms of islamophobia: Microaggressions toward Muslim Americans*.
- Nohl, A.M. (2014). *Kültürlerarası Pedagoji*, (Çev. Somer N.), İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Oberg, K. (1960). Culture shock: Adjustment to new cultural environments, *Practical Anthropology*, 7, 177-182.
- The Turk shop* (2019). Ofis Yaşamı Üzerinden Bir Ayrımcılık Eleştirisi, 08.08.2019 tarihinde <https://bigumigu.com/haber/ofis-yasami-uzerinden-bir-ayrimcilik-elestirisi-the-turk-shop/> adresinden erişilmiştir.

- Okur A., Durmuş M. (2014). *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*, Ankara: Grafiker Yayınları.
- Okur A., Keskin F., (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel öğelerin aktarımı: İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği, *International Journal of Social Science*, 6(2), p. 1619-1640.
- ORUÇ, Ş. (2016), “Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil “, *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*, 45: 279-290.
- Özdemir, M. (2018). Veri analiz yöntemleri: Nicel ve nitel veri analizi. K. Beycioğlu, N. Özer & Y. Kondakçı (Eds.), *Eğitim Yönetiminde Araştırma* içinde (s. 133 - 167). Ankara: Pegem Akademi.
- Özmantar, Z. K. (2018). Örnekleme yöntemleri ve örneklem süreci. K. Beycioğlu, N. Özer & Y. Kondakçı (Eds.), *Eğitim Yönetiminde Araştırma* içinde (s. 87 - 110). Ankara: Pegem Akademi.
- Pallant, J. (2011). SPSS survival manual. (4th Edition). Sydney: Allen & Unwin
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*, New York: Cambridge University Press.
- Rosenberg, B. ve David M. W., ed., (1957). *Mass Culture*,
- Sarı,E. (2004). Kültürlerarası iletişim: Temeller, gelişmeler, yaklaşımlar, *Folklor/Edebiyat*, 2004/3, cilt: x sayı: 39
- Saussure, F. (1985). *Genel dilbilim dersleri*, Çev. Berke Vardar, Ankara: Birey Toplum Yayınları.
- Savignon, S.J. (2002). Interpreting communicative language teaching, *Yale. University Pres*, New Haven.London.

- Seyedi, G. (2020). Yabancı/İkinci Dil Öğretiminde Kültür ve Kültürel Etkileşim, Editör: Gülnur Aydın, “*Kültürlerin Karşılaşma Alanı Olarak Dil Öğretim Ortamları içinde*” Ankara: Pegem Yayınları, S. 243-268.
- Smith, W. A., Allen, W. R. ve Danley, L. L. (2007). Assume the position, You fit the description: Psychosocial experiences and racial battle fatigue among African-American male college students, *American Behavioral Scientist*, 51(4), 551–578. <https://doi.org/10.1177/0002764207307742>
- Solorzano, D.; Miguel, C. and Tara, Y. (2000). “Critical race theory, racial microaggressions, and campus racial climate: The experiences of African American college students” *The Journal of Negro Education* 69: 60-73.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative reserach: Grounded theory procedures and techniques*, New Delhi: Sage.
- Sue, D W,; Arredondo, P,; Mcdavis, Roderick J. (1992). “Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession”, *Journal of Counseling & Development*, 70 (1992); 477-486. 20.05.2020 tarihinde https://www.academia.edu/19771121/Multicultural_Counseling_Competencies_and_Standards_A_Call_to_the_Profession%20sf.482 adresinden erişilmiştir.
- Sue, D. W. (2005) “Racism and the conspiracy of silence: Presidential address”, *The Counseling Psychologist* 33: 100-114.
- Sue, D. W., Nadal, K. L., Capodilupo, C. M., Lin, A. I., Torino, G. C., ve Rivera, D. P. (2008a). Racial microaggressions against black Americans: Implications for counseling, *Journal of Counseling & Development*, 86(3), 330-338.
- Sue, D. W., Capodilupo, C. M., ve Holder, A. M. B. (2008b). Racial microaggressions in the life experiences of black Americans, *Professional Psychology: Research and Practice*, 39(3), 329–336.
- Sue, D. W., Lin, A. I., Torino, G. C., Capodilupo, C. M., ve Rivera, D. P. (2009). Racial microaggression and difficult dialogues on race in the classroom, *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 15(2), 183–190.

- Sue, D. W. (2010). *Microaggressions in everyday life: Race, gender, and sexual orientation*, Hoboken, NJ: John Wiley.
- Sue, D. W., Capodulipo, C.M. (2007). *Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice*, 15.06.2020 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/6315413_Racial_microaggressions_in_everyday_life_Implications_for_clinical_practice adresinden erişilmiştir.
- Şimşek, M. R. (2018). Yabancılar için Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki kültürel içeriklerin karşılaştırılması, *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 84 (301-327).
- TDK. (2020). 15.09.2020 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Temur,N., Duman,A. (2020), “Yabancılar Türkçe öğretiminde dil düzeylerine göre sosyokültürel bilgilerin belirlenmesi ve sunumu, “*Yabancı/İkinci Dil Öğretiminde Kültür ve Kültürel Etkileşim* içinde”, Editör: Gülnur A., s. 121-154, Ankara: Pegem Yayınları.
- The Rise of Victim Culture. (2020). 08.04.2020 tarihinde <https://www.theatlantic.com/politics/archive/2015/09/the-rise-of-victimhood-culture/404794/> adresinden ulaşılmıştır.
- Tomalin, B. ve Susan S. (1993). *Cultural Awareness*, London, Oxford.
- Tomlinson, J. (2011). “Küreselleşme ve kültürel emperyalizm”, *Kültür Sosyolojisi* içinde, Ed. Köksal A.-Necmettin D., Ankara: Hece Yayınları
- Türnüklü, A., Kaçmaz, T., İkiz, E. ve Balcı, F. (2009). *Liselerde öğrenci şiddetinin önlenmesi: Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran-arabuluculuk eğitim programı*, Ankara: Maya Akademi.
- TYDÖP (2020). *Türkçenin Yabancı dil olarak öğretimi programı*, 18.06.2021 tarihinde https://cdnvideo.eba.gov.tr/programlar/turkce_dil_programi.pdf adresinden erişilmiştir

- TYDÖP (2020). *Türkçenin Yabancı dil olarak öğretimi programı*, 15. 06. 2021 tarihinde https://www.turkiyemaarif.org/uploads/Turkcenin_Yabanci_Dil_Olarak_Ogretimi_Programi_2_Baski.pdf adresinden erişilmiştir.
- Tylor, E.B. (2012). *Primitive culture (1871)*, Cambridge Library Collection, Cambridge University Press.
- Uluyol, F.M. (2016). Cinsiyet kimliği ve cinsel yönelime bağlı zorbalığa maruz kalma, sosyal destek ve psikolojik iyilik hâli arasındaki ilişki, *Klinik Psikiyatri*, c.19, s.87-96.
- Uslu, E. (2019). *Ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında toplumsal bir sorun olarak grup düşmanlıkları: Kalıpyargı, önyargı, ayrımcılık*, Basılmamış Doktora tezi, Ankara.
- Uyar, Y. (2007). *Türkçe öğretiminde kültür aktarımı ve kültürel kimlik geliştirme*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uygur, N.(1996). *Kültür kuramı*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ünal,S. (2018). Irksal temelli ayrımcılığın yeni görünmez yüzü: Kültürel karşılaşmalar ve mikro saldırganlıklar, *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 3289-3305.
- Ünal, S. (2018). Genç nesilde ötekileştirmenin dijital yüzü: Nezaket dışı siyasal değer yüklü paylaşımlar ve kutuplaşma, *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1812-1866. <http://dx.doi.org/10.26466/opus.430747>
- Ünal, S., Doğan F. (2020). Yerli halkın bakışından Suriyeli kadın sığınmacılar: Mardin’de yabancıların ötekileştirilmesi ve ahlaki dışlama, *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), s.3284-3327.
- Ülker, N. (2007). *Hitit ders kitapları örneğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımı sürecine çözümleyici ve değerlendirci bir bakış*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Van D., Teun A. (1991). *Racism and the press*, Newyork: Routledge.
- Van D., Teun A. (2003). “Söylem ve ideoloji: çok alanlı bir yaklaşım”. (çev. Nurcan A.), *Söylem ve ideoloji*. İstanbul: Su Yayınevi.

- Waites, Glencoe B., Tonny B. ve Graham M., ed.(1982). *Popular culture: Past and present*, London, 1982.
- Williams, R. (1958). *Culture and society*, London.
- Yazıcı N., Kaygısız Ç. (2020). Dil öğretiminde kültürel yaklaşımlar, “*Yabancı/İkinci Dil Öğretiminde Kültür ve Kültürel Etkileşim içinde*”, Editör: Gülnur A., Ankara: Pegem Yayınları, S. 155-171
- Yalçın, C. (2014). Yabancı dil öğretiminde sosyal öğrenme modeli, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/12 Fall 699-710.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, M. (2018). *Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma gelişim dosyası uygulaması*, Basılmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, F. (2015) “Yeni Hitit yabancılar için Türkçe öğretim setindeki görsellerde kültür aktarımı” *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 8 Sayı: 37 S.841-849
- Yılmaz G., Tepe, N. (2020). Yurt dışında görev yapan okutmanların kültürlerarası iletişim algılarının incelenmesi: Nitel bir araştırma, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* Sayı: 9/4 2020 s. 1616-1633.
- YTB. (2021). 13.3.2021 tarihinde <https://www.ytb.gov.tr/uluslararasi-ogrenciler/turkiye-burslari>. Adresinden erişilmiştir.
- Zengin, Z.Ş. (2019), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik hazırlanan ders materyallerinde uygulamalı halk bilimi alanındaki konulara ait tema ve söz varlığının kullanımı*, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.

EKLER

EK 1. YABANCI VE İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENERLERİN MİKRO SALDIRGANLIK ANKETİ

Sevgili katılımcı;

“Mikro saldırganlıklar, kişileri hedef alan; genellikle farkında olmadan yapılan ve olumsuz mesajlar ileten karalama ya da hakaretlerdir. Kasıtlı veya kasıtsız olarak bir şahıs ya da gruba karşı yapılan aşağılayıcı davranışlardır. Bu durumlar dil öğrencisi üzerinde psikolojik baskı oluşturabilir ve öğrenmeyi olumsuz etkileyebilir.”

Bu form, yabancı veya ikinci dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin mikro saldırganlık ile ilgili algılarını belirlemek üzere oluşturulmuştur. Sizden, her maddeyi hiç katılmama durumunuz ile en çok katılma durumunuza göre, kendinize uygun şekilde işaretlemeniz istenmektedir. Verdiğiniz bilgiler başkalarıyla paylaşılmayacak, yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Lütfen bütün alanları eksiksiz doldurunuz.

Samimi cevaplar vereceğinize inanıyor ve katkılarınız için teşekkür ediyorum.

Saygılarımla

Öğr. Gör. Mehmet ER

Gazi Üniversitesi

Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezi

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz : () Kadın () Erkek

Yaşınız :

Uyruğunuz :

Öğrenim durumunuz: () Ön lisans () Lisans () Yüksek lisans () Doktora

Öğrenim gördüğünüz üniversite:

Kaç yıldır Türkiye’de eğitim görüyorsunuz?:

Madde no	Maddeler	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1	Hiç kimse, farklı özelliklerinden dolayı küçük düşürücü davranışları hak etmez.					
2	Toplum içinde “öteki kültür”e dâhil edilmek aşağılayıcı bir durumdur.					
3	Herkes kadar saygı duyulmayı hak ettiğimi düşünürüm.					
4	İrkçi yaklaşımlardan rahatsızlık duyarım.					
5	Birinin hakkında cinsiyeti üzerinden değerlendirmeler yapılmasını yanlış bulurum.					
6	Herhangi bir genellemeye (Doğulu, Avrupalı, Batılı, kadın, erkek vb.) dâhil edilerek yorum yapılmasından hoşlanmam.					
7	İçinde bulunduğum sosyal grubun farklılıklara (renk, dil, inanış vb.) saygı duymasını isterim.					
8	İletişim esnasında küçümseyen bakışlardan rahatsız olurum.					
9	Derslerde ve sosyal hayatta ana dili Türkçe olanlar kadar başarılı olamayacağımın düşünülmesi motivasyonumu olumsuz etkiler.					
10	Bazı kişilerin benimle aynı ortamda bulunmak istememesine üzülürüm.					
11	Ülkeme ya da bana ait dezavantajlı durumlar (savaş, sosyoekonomik düzey, siyasi yapı vb.) insanların tavırlarını etkilediğinde üzülürüm.					
12	Ülkemde yaşanan olumsuzluklardan (savaş, terör, diplomatik ilişkiler vb.) dolayı, sorun çıkarabilecek biriymişim gibi davranılmasını yanlış bulurum.					
13	İsmim dışında takma bir isim veya bir lakap ile bana hitap edilmesinden rahatsız olurum.					
14	Yazılı ya da sözlü materyallerin ülkeme ve kültürüme önyargı oluşturacak şekilde düzenlenmesinden rahatsız olurum.					
15	Ülkemle ve kültürümle ilgili ayrıntılı sorular sorulmasından rahatsız olurum.					
16	Kendi ülkemin vatandaşlarına kıyasla Türkçemin daha iyi olduğuna dair cümlelerin bir çeşit aşağılama içerdiğini düşünürüm.					
17	Bazı tarihî olayların sebebi benmişim gibi davranılmasını kırııcı bulurum.					
18	Bazı kişi ya da grupların kendilerini daha üstün bulmalarından olumsuz etkilenirim.					
19	Grup çalışmalarında, beni gruba alanların isteksiz olduklarını hissettiğimde üzülürüm.					
20	Doğrudan bana yönelik olmasa bile başka milletten birine yapılan aşağılayıcı davranışlara tepki gösteririm.					
21	“Uluslararası öğrenci” yerine “yabancı öğrenci” ifadesinin kullanılmasını dışlayıcı bulurum.					
22	Duygularımın ve düşüncelerimin önemsenmemesine üzülürüm.					
23	Kültürümün bir parçası olan inancımın önemsiz görülmesinden rahatsız olurum.					
24	Çevremdekilerin kendi inanç ve değerlerini bana benimsetmeye çalışmasından hoşlanmam.					
25	İletişim kurduğum kişilerden saygı beklerim.					

26	Herhangi bir konuda yapacağım katkının yok sayılmasından rahatsızlık duyarım.					
27	Sınıf içinde, Türkçe öğretmenlerin zorlayıcı tutumlarından rahatsız olurum.					
28	İyi niyetle bile olsa, ırkımın ve kimliğimin sorgulanması beni olumsuz etkiler.					
Bu maddeler dışında saldırganlık olarak algıladığınız bir durum varsa yazınız.						



EK 2. YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ YAPAN AKADEMİSYEN GÖRÜŞME FORMU

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan akademisyenlerle yapılacak olan bu görüşme formu, (i) *görüşme onay formu* ve (ii) *görüşme soru formu* olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

(i). GÖRÜŞME KABUL FORMU

Sayın Hocam,

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi programında devam etmekte olduğum Doktora tez araştırmamın genel olarak bir bölümünde, yabancılara Türkçe öğretimi yapan akademisyenlerin sınıf içi iletişim stratejilerinin mikro saldırganlık bağlamında değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda sizinle açık uçlu soruların bulunduğu bir görüşme yapmak istiyorum. Bu araştırma kapsamında elde edilen tüm veriler sadece araştırma kapsamında ve araştırmacı tarafından kullanılacaktır. Katılımcı bilgileri üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı araştırmacı tarafından garanti edilmektedir.

Araştırmaya gönüllü olarak katıldığınız için teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Öğr. Gör. **Mehmet ER**

Gazi Üniversitesi

Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezi

Ünvan: _____

Akademik personel olarak hizmet süresi: _____ yıl / ay

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi deneyim süresi: _____ yıl / ay

Bu görüşme kabul formunu okuyup onaylayarak verdiğim bilgilerin bilimsel amaçla kullanılmasını kabul ediyorum.

Görüşme Tarihi: ____/____/2020

(ii). GÖRÜŞME SORU FORMU

1. Yabancı dil ve ikinci dil öğretiminde öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği en küçük yapı ve formal birim sınıflardır. Öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin gerçekleşmesinde, öğretici ve öğrenici performanslarında belirleyici bir unsur olarak sınıf içi iletişimden bahsedebiliriz ve bu bağlamda,

a) “Sınıf içi iletişim” denildiğinde aklınıza gelen veya ilişkilendirdiğiniz kavramlar nelerdir, açıklayabilir misiniz?

b) Yabancılar Türkçe öğretiminde öğretici-öğrenici ve öğrenici-öğrenici iletişiminin öğrenme başarısı üzerindeki etkileri hakkında neler düşünmektedirsiniz?

2. Yabancılar Türkçe öğretiminde sınıf içinde iletişimi geliştirmeye yarayan ve/veya sınıf içi iletişimin önünde engel oluşturan hususlar neler olabilir açıklayabilir misiniz?

3. İletişim biçimlerinin kültürlere göre değişiklik göstermesinin yabancı-ikinci dil öğretim ortamındaki iletişime olan etkisi düşünüldüğünde,

a) Kültürel çatışma yaşadığını fark ettiğiniz bir öğreniciye yaklaşımınız nasıl olur? Başınızdan geçen olay varsa anlatabilir misiniz?

b) Kültürel çatışmalara duyarlılık ve kültürlerarası iletişim bağlamında sınıf içi (öğretici- öğrenci / öğrenici-öğrenici) iletişim stratejileriniz ve tercihleriniz hakkında bilgi verebilir misiniz?

4. Genelde dil öğretimi özelde yabancılar Türkçe öğretiminde sınıf içi iletişimi yürütürken / yönetirken;

- a) Öğrencilerin milliyetlerinin, etnik kökenlerinin, inançlarının, yaş ve mesleklerinin, cinsiyetleri ile ilgili farklılıkları ve hassasiyetlerinin önemli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
- b) Uluslararası politik çatışmaların sınıf içi iletişim ortamına etkisini açıklayabilir misiniz?
- c) Hem öğretici ve öğrenciler arasında hem de öğrencilerin birbirlerine karşı ötekileştirici, ırkçı, cinsiyetçi gibi ayrımcı davranışları hakkında ne düşünüyorsunuz? Örneklerle açıklayabilir misiniz?



EK 3. ETİK KOMİSYON İZİNİ



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük



Sayı : 35853172-300
Konu : Mehmet ER (Etik Komisyon İzni)

TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 19.08.2020 tarihli ve 26674787-300/00001199910 sayılı yazı.

Enstitünüz Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı öğrencilerinden **Mehmet ER**'in **Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ** danışmanlığında yürüttüğü "**Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası İletişim Stratejileri**" adlı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **25 Ağustos 2020** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden 99f9b964-33c6-48b6-af00-d9b66e7fa3bd kodu ile erişebilirsiniz. Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta:yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Sevda TOPA



EK 4. ORJİNALLİK RAPORU

 HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU											
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA											
Tarih: 12/10/2021 Tez Başlığı: Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası İletişim Stratejileri Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 182 sayfalık kısmına ilişkin, 12/10/2021 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % 5. 'tir. Uygulanan filtrelemeler: 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, 2- Kaynakça hariç 3- Alıntılar hariç/dâhil 4- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim. Gereğini saygılarımla arz ederim.	Tarih ve İmza										
<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 30%;">Adı Soyadı:</td> <td>Mehmet Er</td> </tr> <tr> <td>Öğrenci No:</td> <td>N17142555</td> </tr> <tr> <td>Anabilim Dalı:</td> <td>Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü</td> </tr> <tr> <td>Programı:</td> <td>Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretimi</td> </tr> <tr> <td>Statüsü:</td> <td> ☐ Y.Lisans ☒ Doktora ☐ Bütünleşik Dr. </td> </tr> </table>		Adı Soyadı:	Mehmet Er	Öğrenci No:	N17142555	Anabilim Dalı:	Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü	Programı:	Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretimi	Statüsü:	☐ Y.Lisans ☒ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.
Adı Soyadı:	Mehmet Er										
Öğrenci No:	N17142555										
Anabilim Dalı:	Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü										
Programı:	Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretimi										
Statüsü:	☐ Y.Lisans ☒ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.										
<u>DANIŞMAN ONAYI</u> UYGUNDUR _____											

EK.5. TURNİTİN BENZERLİK RAPORU

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜRLERARASI İLETİŞİM VE MİKRO SALDIRGANLIK

ORJİNALLİK RAPORU

%**5**

BENZERLİK ENDEKSİ

%**4**

İNTERNET KAYNAKLARI

%**2**

YAYINLAR

%**2**

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1

dergipark.org.tr

İnternet Kaynağı

%**1**

2

www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080

İnternet Kaynağı

<%**1**

3

Submitted to Canakkale Onsekiz Mart University

Öğrenci Ödevi

<%**1**

4

www.yumpu.com

İnternet Kaynağı

<%**1**

5

Submitted to (school name not available)

Öğrenci Ödevi

<%**1**

6

Submitted to The Scientific & Technological Research Council of Turkey (TUBITAK)

Öğrenci Ödevi

<%**1**

7

Submitted to Dokuz Eylul Universitesi

Öğrenci Ödevi

<%**1**

8

www.acarindex.com

İnternet Kaynağı

<%**1**