



İngilizce Derslerinde Kültürel Uyuşmazlık: Türkiye Örneği

Cultural Conflicts in EFL Classes: A Sample from Turkey

Ömer Gökhan ULUM¹

Öz

Türkiye’de üniversitelerin yabancı diller yüksekokullarında yabancı öğretim görevlilerine yaygın olarak rastlanmaktadır. Bu bağlamda farklı kültürel çevrelerden gelen Türk öğrencilerle yabancı öğretim görevlilerinin kültürel çatışmalar yaşaması gayet doğaldır. Yabancı ülkelerden İngilizce öğretmek için gelen öğretim görevlileri yeni eğitim ortamlarının kültürüne uyum sağlamada zor anlar yaşayabilir. Sonuç olarak, İngilizce derslerinde öğrenmeyi engelleyen kültürel çatışmalar ortaya çıkabilir. Bu çalışma Türkiye’de bir devlet üniversitesindeki yabancı öğretim görevlilerinin (N= 6) karşılaştığı kültürel uyuşmazlıkları irdelemiştir. Kültürel uyuşmazlıkların detaylarını keşfedip sınıflandırmak için araştırmacı tarafından yarı-yapılandırılmış mülakat soruları geliştirilmiştir. Üçüncü kişileri kendi ifade ettikleri raporlar aracılığıyla betimlediğinden bu çalışma heterofenomenolojik bir çalışmadır. Çalışma yabancı öğretim görevlilerinin sınıflarında bir dizi kültürel uyuşmazlık yaşadığını ifade etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kültür, kültürel uyuşmazlık, İngilizce, İngilizce dersleri

Abstract

Foreign EFL instructors are commonly encountered at school of foreign languages of universities in Turkey. Foreign instructors coming from outer lands to teach English may have hard times to adapt to the culture of their new teaching context. Consequently, cultural confusions impeding learning may arise in EFL classrooms. This study investigated the cultural conflicts foreign instructors (N= 6) encounter at a state university in Turkey. Semi-structured interview questions developed by the researcher were utilized to explore the details of cultural conflicts and classify them. This study is based on heterophenomenology as it describes an explicitly third-person through self-reports. The results of the study suggest that foreign instructors experience a number of cultural conflicts in their classes.

Keywords: Culture, cultural conflicts, EFL, EFL classes

¹Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği Bölümü, Mersin, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0001-7685-6356>

Atf / Citation: Ulum, Ö. G. (2020). İngilizce derslerinde kültürel uyuşmazlık: Türkiye örneği. *Kastamonu Education Journal*, 28(2), 858-868. doi:10.24106/kefdergi.697814

Extended Abstract

Aim of the Study: Nieto (2009) adds another definition of culture by indicating that it is the composition of constantly shifting values, customs, social relations, political affairs, and universal perspectives formed, distributed, and switched by a community attached with each other through a mixture of dimensions such as a shared language, history, religion, and geography (Storey, 2018). It is absolute that in less developed societies most of the cultural practices are inevitably mingled with each other just like in the Dyak people who use the most proper times of the season carving, painting, and constructing, besides engaging in many cultural practices such as art, religion, and even sea fights at once (Eliot, 2010). The aim of this study is to investigate the cultural conflicts that EFL instructors encounter in classroom settings in Turkey.

Methodology: Heterophenomenology is a research design defining directly a third-person. It is a scientific method to inquire the consciousness of the third-person or other mental phenomena. It involves employing the scientific method with an anthropological bent. It associates the individual's self-reports with all other available proofs to decide on his or her mental state. The aim here is to find out how the individual perceives the environment. Based on a heterophenomenologic research design, this study detects the cultural conflicts that EFL instructors encounter in classroom settings in Turkey.

Findings: The findings of the study suggest that Belief (17.39%) is the most utilized concept given for the definition of culture. The following terms given for the definition are Traditions, Behavioral rules, and lifestyle with a percentage of 13.04. Further, Local culture, Values, and Art compounds were all seen with a percentage of 8.69. The least items that were observed within this category are Respect, Views, Language, and Body Language with a percentage of 4.34. Besides, cultural differences mostly emerged within the dimension of Attitudes (66.67%). With a percentage of 33.33, Lifestyle followed the item of Attitudes. Additionally, the experience of cultural conflict was observed through Attitudes (80.00%). With a 20.00, Lifestyle pursued the Attitude item. Moreover, with a percentage of 41.67, Awareness was highly mentioned. Such items as Value for different cultures (25.00%) and Education of Cultural Diversity (16.67%) follow Gaining Awareness. With a percentage of 8.33, Role Modelling and Cultural Sensitivity were the least observed item.

Discussion and Results: Currently, the reality that the English language is utilized all around the world as a universal language questions the native speaker controlled manner which directs the students to a specific culture. However, this perception is not suitable anymore as intercultural language education is spotting its position in related fields. Students are made conscious of their own native culture and supported to analyze and comprehend several other cultures in an intercultural language atmosphere (Kilickaya, 2004) while emphasizing their own cultural identity (Brock & Tulasiewicz, 2018; Kubota, 1998). Furthermore, educational program developers should consider the point that the native speaker version cannot be the basic form of remark for EFL or ESL materials development anymore (Jenkins, Cogo, & Dewey, 2011; Kachru, 2011; Seidlhofer, 2009) and authorities have to consider this issue while choosing such materials. The broad paradigm of English as an international language has been generated through a wide scope of social, cultural, political, and historical relations between west and east. What we see is that several nations are not economically and politically independent as a result of some ideological restrictions, and there is a lack of historical inquiry which gives way to several more doubts over the assumed naturalness of the expansion of English language throughout the colonial and neo-colonial periods. Besides, there is another language perspective stating that a language can be learned without cultural impacts and thus be impartial. Therefore, in the related field, we see devotion for such paradigms like positivism and structuralism, with a stress on objectivity (Hanson, 2015; Pennycook, 1989). Thompson (1993) expresses that the perception of social values, standards of behaviors, and social discourse (Van Dijk, 2015) may be regarded as the vital elements of the total language ability. Hence, the relationship between language and culture (Stewart & Strathern, 2017) has been portrayed as sophisticated and collegial (Mitchell & Myles, 2004). From the perspective of Sapir (2004), language is simply a human-based extrinsic way of exchanging opinions, feelings, and aspiration through willingly formed symbols. That language and culture are strictly associated with each other since they are the fundamental chunks of people to communicate is appreciated by a high number of scientists in the scholarly field. This connection proves itself in such concepts as lingua culture (Baker, 2015; Friedrich, 1989), langua culture (Neubert, 2000; Risager, 2005), and language and culture (Kramsch & Widdowson, 1998; Liddicoat, Papademetre, Scarino, & Kohler, 2003). Considering all these point of views, English Language Teaching Departments, Council of Higher Education, and Ministry of National Education may develop a shared Project to represent diverse cultures to both foreign and native EFL instructors through covering both groups within the Project. Thus, by including critical pedagogy and participatory approach, foreign instructors could aid language learning. The future studies should focus on how foreign instructors see Turkey within a cultural aspect and the effects of this on foreign language education.

1. Giriş

Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde kültür unsuru konulu çok sayıda çalışma yer almaktadır (McKinley, 2018; Luk & Lin, 2017; Rosyidi & Purwati, 2017; Bayyurt, 2017; Kiss & Weninger, 2017; Nguyen, Harvey, & Grant, 2016; Handford, 2016; Ghadiri, Tavakoli, & Ketabi, 2015; Ghanem, 2015; Mahmoud, 2015). Kültürü genel anlamda ifade eden Taylor (1874) insan davranış ve düşünce sistemlerinin gelişigüzel oluşmadığını, doğal yasalara dayalı olarak oluştuğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda kültür bilimsel yöntemlerle incelenebilir. Taylor'ın ifadesiyle kültür, birey olarak insanın edindiği bilgi, inanış, gelenek, ahlaki inançlar ve alışkanlıklar bütünüdür. Taylor kültürün genetik yollarla değil, toplum içinde etkileşimle kazanıldığını ifade etmektedir. İngilizcede en karmaşık kavramlardan biri olup kısa bir tanımının yapılmasının zor olmasına rağmen (LeVine, 2018), kültür sosyal bilimlerde en çok irdelenen konular arasında yer almaktadır (Kumaravadivelu, 2008). Street (1993) kültür kavramının en basit kullanımını bile ifade etmekte zor zamanlar yaşamıştır. Aynı şekilde, Kumaravadivelu (2008) kültürün isim haliyle pasif bir kavram olarak kullanıldığında belirsizlik yaratacağını dile getirmiştir. Buna karşın, Arvizu (1994) kültürün aktif bir eylem olduğunu ifade etmiş ve aktif kullanımın gerekliliğini önermiştir. Bu yüzden kültür kavramı isim yerine fiil olarak kullanılmaktadır (Gibson, 2016). Robinson (1985) kültürü bir nevi algılama, yorumlama, sezinleme ve farkındalık süreci olarak betimlemektedir. Bu görüşe göre, kültür gerekli parçaların anlamlandırıldığı ve yapılandırıldığı bir kavram olarak hayatın bir parçasıdır. Kramsch (2014) kültürün aynı geçmişi ve hayalleri olan ve ortak bir bölgede yaşayan bir söylem grubuna katılma anlamı taşıdığını ifade etmektedir (Johnstone, 2018). Tsui ve Tollefson (2017) kültürün İngilizcede karmaşık bir kelime olduğunu ve bu karmaşıklığın kültürün tarihi gelişiminden kaynaklandığını, buna rağmen farklı alan ve düşünce sistemlerinde kullanıldığını öne sürmüştür. İngiliz sosyolog Tylor (1871) Primitive Culture adlı kitabı yazdığına, kültür kavramını genişleterek toplumun parçaları olarak insanların edindiği varsayımlar, bilgi, ahlak, gelenekler, sanat ve diğer özellikleri kültür kavramına eklemiştir. Boster (2017) bireylerin sergilediği davranışların grubun diğer üyeleri tarafından da yadırganmaması gerektiğini kültür tanımında ileri sürmüştür. İlaveten, kültür tek tipte insanlardan, yaklaşımlardan, duygulardan oluşmamakta bu gibi unsurların birleşiminden oluşmaktadır. Demek istenen, kültür insanların akıllarında tuttukları çeşitli olgulardan, algılama örneklerinden ve ilişkilendirme durumlarından oluşur. Pieterse (2015) kültürü içsel olarak oluşmayan ve çevresel etkileşim sonucu oluşan çevresel bir olay olarak tanımlar. Geertz (2014) kültürü gösterge bilimsel bir olay olarak nitelendirmektedir. Ona göre insanlar anlam ağlarına bağlı hayvanlardır ve kültürü bu ağlara bağlı olmak adına kullanırlar. Sonuç olarak, kültür araştırmaları bilimin kurallar arayan deneysel uygulamaları değil, görünenin ötesinde anlam arayan betimleyici çalışmalardır. Tören, kutlama, resim gibi daha karmaşık uygulamalar yanı sıra, gündelik ifade ve eylemler, farklı düzeyde güce sahip ve kendilerine özgü donanımı olan belirli gruplar tarafından belirli sosyal durumlarda meydana getirilip uygulanırlar. Örneğin, safari giysileri veya taş kaplı bir tişört giyme, bir dans grubuna katılma, ya da rugby oynama bir grup tarafından yapılan kültürel seçimler anlamına gelir (Thornton, 1988). Diğer bir yandan, kültürel ortamlar nefes veya gün ışığı alma gibi gündelik rutinlere maruz kalmanın aksine insanlar tarafından oluşturulur, kontrol edilir ve değerlendirilir. İnsanların yaptığı seçimler sınıfsal farklılıklar (Landtman, 2015), cinsiyet (McDowell, 2018), ve ırk (Mathews, 2000) gibi etkenler tarafından şekillendirilirler (Bolin & Kurtz, 2018). Bir ideoloji olarak esasılık (Ellis, 2014) iki varsayım üzerinde durmaktadır: gruplar sınırlandırılabilir veya grup bireyleri neredeyse aynı olabilir (Bucholtz, 2003). Örneğin, kültür geniş bir şekilde otomatikleştirilmiştir (Lund, 2007) ve etkileşim yoluyla grup bireylerine transfer edilir, ve zamana, gruba, ve bölgeye göre farklılık gösterebilir. Hofstede (1991) kültürü zamanla edinilen ve edinildiğinde kendi kendine hareket eden yada gizlenen aklın programı olarak nitelendirir. Obiegbu (2016) kültürün daima dil aracılığıyla aktarıldığını ifade eder. Bu bağlamda, yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde yer değiştiren milletler veya etnik gruplar farklı kültürel çevrelerden gelen öğretmen ve öğrenciler anlamına gelmektedir. Çoğu İngilizce okutmanı farklı ülkelerde İngilizce öğretirken öğrencilerin kültürlerine adapte olmada sıkıntı yaşayabilir (Sonleitner & Khelifa, 2004). Tamamıyla nitelikli İngilizce öğretmenleri bile kültürleri ve öğrenme uygulamaları oldukça farklı öğrencilerle sınıf ortamında karşı karşıya geldiklerinde kaygı duyabilirler. Bu kaygı durumu ve öğrencilerin kültürünü anlayamama öğrenmeye engel olarak sınıf içerisinde uyuşmazlıklara neden olabilir (Kramsch, 1993). Bunun yanı sıra anadili İngilizce olup çok farklı kültürler barındıran ülkelerde çalışan okutmanlar sınıfta yaşadıkları karmaşanın kültürel farklılıklardan kaynaklı olduğunun çoğu zaman farkında değildirler. Bunun üstesinden gelebilecek beceriler üç kısımdan oluşmaktadır: kültürler arası beceri; kültürel farklılıkları algılama; ve kültürel farklılıklara cevap verebilme (DeJaeghere & Cao, 2009). Wilhelm von Humboldt'a göre dil düşünceyi yaratır ve dil insan tarihinin yaratıcı güçlerinden biridir. Bu bağlamda dil ve kültür ayrılmaz kavramlardır. Dilin yaratma özelliği düşünceye hayat verir ve bu özelliğin olmaması kültürü de ortadan kaldırır (Akarsu, 1984). Dil ve kültürün ayrı irdelenemeyeceği iyi bilinmektedir (Hinkel, 2005, Nieto, 2002; Cortazzi & Jin, 1999; Stern, 1992; González, 1990). Bu çalışmanın amacı Türkiye'ye farklı ülkelerden gelip yabancı dil olarak İngilizce öğreten öğretmenlerin yaşadığı kültürel uyuşmazlıkları irdelemektir.

2. Yöntem

Heterofenomenoloji üçüncü şahsı açık bir şekilde tasvir eden, insanlardaki farkındalığı ve diğer akılsal olayları irdeleyen bilimsel bir yaklaşımdır. Bilimsel metodu antropolojik bir eğilimle uygulamayı ve bireyin kendi rapor ettiği bilgiyi diğer tüm kanıtlarla birleştirerek insanların görüş ve yaklaşımları inceler. Burada amaç kişinin dünyayı kendi penceresinden nasıl gördüğünü ortaya çıkarmaktır. Heterofenomenoloji algılama, fikir, akıl, yaratıcılık, duygular, eğilimler, farkındalık, kişiselleştirilmiş eylemler ve toplumsal uygulamalar gibi kavramlara odaklanır. Bu gibi olgular doğal olarak bilinçli bir şekilde, direk deneyimler yoluyla ve bir hedef doğrultusunda gerçekleşir (Wojnar & Swanson, 2007). Heterofenomenolojik özellik taşıyan bu çalışma tecrübeleri anlamlandırmaya yarayan algı ve fikirleri irdelemektedir.

Örneklem ve Çalışma Grubu

Çalışmanın örneklemini Türkiye’de bir devlet üniversitesi oluşturmaktadır. Çalışma yabancı diller yüksek okulunda İngilizce hazırlık sınıflarında ders veren Amerika Birleşik Devletleri (N= 2), Ukrayna (N= 1), Çek Cumhuriyeti (N= 1), Yeni Zelanda (N= 1), ve Polonya (N= 1) kökenli 6 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Farklı kültürel çevrelerden gelen katılımcıların uzmanlık alanları yabancı dil olarak İngilizce öğretimidir. Çalışmada bu örneklemin seçilmesinin temel sebebi araştırmacıya olan uygunluğudur (Kolaylıkla Bulunabilen Örneklem) (Farrokhi & Mahmoudi-Hamidabad, 2012). Tablo 1 katılımcıların demografik bilgilerini göstermektedir.

Tablo 1. Öğretim Görevlilerinin Demografik Bilgileri

	E/K	Milliyet	Anadil	Toplamda Öğretmenlik Deneyimi	Türkiye’de Öğretmenlik Deneyimi
1	E	Amerikalı	İngilizce	4	4
2	K	Amerikalı	İngilizce	16	4
3	K	Avustralyalı	İngilizce	13	9
4	K	Ukraynalı	Ukraynaca	7	1
5	K	Polonyalı	Lehçe	9	7
6	K	Çek	Çekçe	16	10

Veri Toplama Aracı

İlgili alan taraması yapılarak, bir dizi makale ve mülakat incelenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış mülakat soruları mülakat protokolü çerçevesinde hazırlanmıştır. İki liste halindeki mülakat sorularının kodlayıcılar arası güvenilirliğine bakılarak Kappa katsayısı $K = .880$, $p < .001$ bulunmuştur. Nitel veri içerik analizi yoluyla kategorilere ayrılan kodların oluşturulmasıyla sağlanmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

3.1. Yabancı dil olarak İngilizce Öğreten Öğretim Görevlilerinin Kültür Tanımı

Tablo 2 yabancı dil olarak İngilizce öğreten öğretim görevlilerinin kültür tanımlarına açıklık getirmektedir. İlgili yüzde ve frekanslar kültür tanımlarda geçen kültürel kavramlara aittir. Katılımcıların verdiği tanımlar tablodan sonra örneklendirilmiştir.

Tablo 2. Yabancı dil olarak İngilizce Öğreten Öğretim Görevlilerinin Kültür Tanımı

Kültürel kavramlar	f	%
İnanç	4	17.39
Gelenekler	3	13.04
Davranış kuralları	3	13.04
Yaşam tarzı	3	13.04
Yerel kültür	2	8.69
Değer yargıları	2	8.69
Sanat	2	8.69
Saygı	1	4.34
Fikirler	1	4.34
Dil	1	4.34
Vücut dili	1	4.34
Toplam	23	100.00

Tablo 2 den açıkça anlaşıldığı üzere inanç (17.39%) kavramı en çok kullanılan kültürel öğedir. Sonraki kültürel öğeler 13.04 yüzdeler oranlarla Gelenekler, Davranış kuralları ve Yaşam tarzı öğeleridir. İlaveten, Yerel kültür, Değer yargıları ve Sanat öğeleri 8.69 yüzdeler oranlarla görülmüştür. En az gözlemlenen öğeler 4.34 yüzdeler oranlarla Saygı, Fikirler, Dil ve Vücut dili öğeleridir. Katılımcıların ifadeleri aşağıda örneklendirilmiştir:

Kültür bir dizi davranış kuralları, yaşam tarzı, başkalarının kişisel alanlarını düşünüp saygı gösterme, insanların geleneksel ve yerel özelliklerine saygı anlamına gelmektedir. (Ukraynalı)

Genelde Amerika kültürü, özelde Teksas kültürü benim kültür tanımımdır. (Amerikalı)

Gelenekler, sosyal davranışlar, fikirler, inançlar, değerler, yaklaşımlar, din, dil, yemek, müzik, sanat, vücut dili bir toplumun kültürüdür. (Çek)

Ortak inanç ve yaklaşımlar kültürü oluşturur. (Yeni Zelandalı)

Genelde Amerika kültürü, özelde Newyork kültürü benim kültür tanımımdır. (Amerikalı)

Belirli bir grup insanın paylaştığı bir dizi kural, alışkanlık, gelenek, din, değerler kültürü oluşturur. (Polonyalı)

3.2. Öğretim Görevlileri ve Öğrenciler arasındaki Kültürel Farklılıklar

Tablo 3 yabancı dil olarak İngilizce öğreten öğretim görevlileri ile öğrenciler arasındaki kültürel farklılıklara açıklık getirmektedir. İlgili yüzde ve frekanslar kültürel farklılıkların hangi alanlarda olduğunu göstermektedir. Katılımcıların verdiği tanımlar tablodan sonra örneklendirilmiştir.

Tablo 3. Kültürel Farklılıklar

Kültürel Farklılıklar	f	%
Yaklaşım	4	66.67
Yaşam tarzı	2	33.33
Toplam	6	100.00

Tablo 3'te de görüldüğü gibi kültürel farklılıklar en çok *Yaklaşım* (66.67%) boyutunda ortaya çıkmıştır. 33.33 yüzdeler oranla *Yaşam tarzı* *Yaklaşım* boyutunu takip etmektedir. Katılımcıların ifadeleri aşağıda gösterilmektedir:

- Çok fazla farklılık yok ama yiyecek, giyim, geleneksel kutlamalar ve farklı özel günler bakımından farklılıklarımız olabiliyor. (Ukraynalı)
- Türk öğrencilerde etkileşim fazla yok. (Amerikalı)
- Temelde farklıyız. Siyasi sistem ve iş hayatı Türkiye'de farklıdır. (Çek)
- Yeni Zelandalıların problem çözmeye odaklı, pratik ve önsezili mizaçları var. Fakat Türk öğrencilerin anlık tepkili ve çözümün onlara sunulmasını bekleyen mizaçları var. (Yeni Zelandalı)
- Öğrencilerimle kıyasla benim daha kuvvetli bir iş ahlakım olduğuna inanıyorum. Öğrencilerimin aile beklentileri ve gelenekleriyle daha sıkı bağları var. (Amerikalı)
- Türk öğrenciler çok rahat. Sınıfa geç geldiklerinde günaydın bile demiyorlar. (Polonyalı)

3.3. Sınıf içi Kültürel Uyuşmazlık Deneyimi

Tablo 4 yabancı dil olarak İngilizce öğreten öğretim görevlilerinin sınıf içerisinde öğrencilerle kültürel uyuşmazlık yaşadığı konulara açıklık getirmektedir. İlgili yüzde ve frekanslar kültürel uyuşmazlıkların hangi konularda olduğunu göstermektedir. Katılımcıların verdiği tanımlar tablodan sonra örneklendirilmiştir.

Tablo 4. Sınıf içi Kültürel Uyuşmazlık Deneyimi

Tecrübe alanı	f	%
Yaklaşım	4	80.00
Yaşam tarzı	1	20.00
Toplam	5	100.00

Tablo 4'te de görüldüğü gibi sınıf içi kültürel uyuşmazlık deneyimi en çok *Yaklaşım* (80.00%) öğesinde görülmektedir. 20.00 yüzdeler oranla *Yaşam tarzı* öğesi *Yaklaşım* öğesini takip etmektedir. Katılımcıların ifadeleri aşağıda belirtilmektedir:

- Türkiye’de öğrenci katılımı pek fazla yok. Öğrenciler etkileşim, işbirliği göstermiyor ve motivasyonları düşük. Amerika’da öğrenciler daha etkileşim halinde ve öğrenme motivasyonları daha yüksek. Bunun sebebinin kültürel farktan kaynaklandığına inanıyorum. Türk öğrenciler öğrenmek değil sadece sınıf geçmek istiyorlar. (Amerikalı)
- Aile Meseleleri adlı üniteyi işlerken bir konuşma becerisi alıştırması vardı: Çalışan erkekler ev işini paylaşmamalı. Bu konuda öğrenciler ev işinin bayan işi olduğunu ileri sürdüler. Şok oldum ve hayal kırıklığına uğradım. Yeni nesil nasıl böyle düşünebilirdi? Sonra soruyu değiştirdim ve bayanlarda dışarıda çalışıyorsa diye ekledim. Ne yazık ki cevap değişmedi. Çoğu öğrenci ev işlerinin bayan işi olduğunda ısrar etti. Kendi ülkemden ve Türk olan eşimden örnekler verdim ama yine de tesir etmedi. (Çek)
- Normalde durumdan en olumlu sonucu çıkarmaya yönelik olumlu bakan bir yapım var. Türk öğrenciler genelde oldukça negatif bakıyorlar ve oturup şikâyet ediyorlar. (Yeni Zelandalı)
- Bir gün öğrencilerimden biri bayan şoförlerin kazalara neden olduğunu ifade etti. Bende bunun yanlış bir genelleme olduğunu söyledim. (Amerikalı)
- Hayvanlarla ilgili bir ünite vardı. Evde evcil hayvan besleme oranı burada az. Sorduğumda çok az öğrenci evde hayvan besliyordu. Bunun nedeni dini veya kültürel olabilir. Avrupa’da evcil hayvan besleme oranı daha yüksek. (Polonyalı)

3.3. Kültürel Uyuşmazlığa karşı Öneriler

Tablo 5 yabancı dil olarak İngilizce öğreten öğretmen görevlilerinin sınıf içerisinde kültürel uyumsuzluk yaşamamaları için verilen önerilere açıklık getirmektedir. İlgili yüzde ve frekanslar verilen önerilerin hangi konularda olduğunu göstermektedir. Katılımcıların verdiği tanımlar tablodan sonra örneklendirilmiştir.

Tablo 5. Kültürel Uyuşmazlığı Önlemek için Öneriler

Öneriler	f	%
Farkındalık kazanma	5	41.67
Farklı kültürlere değer	3	25.00
Kültürel farklılıklar eğitimi	2	16.67
Rol modellik	1	8.33
Kültürel duyarlılık	1	8.33
Toplam	12	100.00

Tablo 5’te görüldüğü üzere 41.67 yüzdeler oranla *Farkındalık kazanma* ögesi en çok değinilen ögedir. *Farklı kültürlere değer* (25.00%) ve *Kültürel farklılıklar eğitimi* (16.67%) *Farkındalık kazanma* ögesini takip etmektedir. 8.33 yüzdeler oranlarla *Rol modellik* ve *Kültürel duyarlılık* en az gözlemlenen öğelerdir. Aşağıdaki örnekler katılımcılar tarafından ifade edilmiştir:

- Öğretmenler olumlu davranışlarla rol model olmalı. Kültürel farklılıkları öğrencilere öğretmeliler. (Ukraynalı)
- Öğretmenler şunun farkında olmalı: ülkelerindeki sistem Türkiye’deki sistemle örtüşmeyebilir. Çünkü farklı ülkelerdeki öğrenciler farklı bir sistemde yetiştiler. (Amerikalı)
- Öğretmenler diğer ülkeleri kıyaslamalı olarak öğrencilere anlatmalı. Farklı perspektiflerin olumlu ve olumsuz yanlarına değinilmeli. Kişisel örneklerle öğrencilere kültür farklılıkları öğretilmeli. En önemlisi öğretmenler öğrencilerin fikirlerine değer vermeli. (Çek)
- Diğer kültürlere açık olunmalı, aksi halde İngilizce öğretmenliği yapılamaz. (Yeni Zelandalı)
- Öğretmenler öğrencilerinin kültürlerini iyi bilmeli. Öğretmenlerin hassas konularda farkındalıkları olmalı ki uyumsuzlukları çözebilsinler. İyi bir İngilizce öğretmeni açık fikirli olmalı ve diğer kültürleri kabullenmeli. (Amerikalı)

- İngilizce öğretmenleri potansiyel kültürel meselelerden haberdar olmalı. Yaklaşımlarını hatta sınıfta sordukları soruları bile öğrencilerin kültürlerine göre ayarlamalıdır. Öğrencilerle etkileşim halindeyken kültürel duyarlıktan haberdar olmalıdır. (Polonyalı)

4. Tartışma

Kültürel çalışmalar son yıllarda önem kazanmaya başlamıştır fakat Türkiye ortamında Avrupalı ve Batılı öğretim görevlilerin kültürel bakışları çok az çalışılmıştır. Osmanlı'nın Tanzimat ve Islahat Ferman'ından itibaren büyük oranda yönünü batıya çevirmiştir. Cumhuriyet'in ilanı birlikte batılılaşmaya tam olarak karar verilmiş ve 1950'den sonra Demokrat Parti ile birlikte Amerikan batıcılığı pekiştirilmiş ve sonraki süreçte Avrupa Birliği'ne üye olma sürecine girmiştir. Dolayısıyla Osmanlı'dan itibaren batılılaşma önemli bir proje olarak görülmesine rağmen, Türkiye'de yaşayan batıların Türkiye'yi kültürel açıdan nasıl gördüğü ile ilgili çalışmalar hala yetersizliğini korumaktadır. Özellikle İngilizce eğitiminde Avrupalı ve batılı bakışı eksik kalmıştır. Bu çalışmanın sonuçları da batılı öğretim görevlilerinin daha fazla kültürel farkındalık çalışmaları yapılmasının gerekliliğini ön plana çıkarmıştır çünkü sınıf içerisinde Türk kültürü ile batılı kültür arasında uyumsuzlukların olduğu fark edilmiştir. Katılımcılar, kültürel farkındalık ve duyarlık ile ilgili önerilerde bulunmuş ve böylece kültürel farkındalık eğitiminin verilmesi gerektiğini önermişlerdir.

Kültür kuramı insan ve toplum bilimlerinde kuramsal ve pratik düzeyde tartışılmasına rağmen, İngilizce eğitiminde bu tartışmalar yetersiz kalmıştır. İngilizce eğitiminde kültürlerarası beceri çalışmaları daha çok öğrenciler arasında yapılmasına rağmen, öğretim görevlilerinin kültürlerarası beceri anlayışları ve fikirleri daha az tartışılmıştır. İngilizce eğitiminde batılı öğretim görevlileri ile ilgili kültürel çalışmalar, Türkiye'nin kendi kültürel yapısını anlamada önemli katkıları olabilir. Bu çalışmanın sonuçları Türkiye'deki İngilizce eğitiminde hem müfredat hem de eğitim planlamasında kültürel boyutun incelenmesi gerektiğini ortaya çıkartmıştır. Batılı öğretim görevlilerin kültür tanımı ve anlayışı ile Türkiye'deki öğretim görevlilerinin kültür tanımı karşılaştırmalı olarak çalışılmalıdır. Türkiye son yıllarda YÖK'ün girişimleriyle batılı ve batılı olmayan öğretim görevlilerini yükseköğretimde teşvik etmiştir ve Türkiye'yi bir anlamda çok kültürlü bir boyuta taşımıştır. Fakat Türkiye'ye farklı kültürlerden gelen öğretim görevlilerinin Türkiye'ye kültürel bakışı daha fazla incelenmelidir. Özellikle, İngilizce eğitiminde batılı öğretim görevlilerinin kültürel farklılıkları yansıtması önemlidir çünkü İngilizce eğitiminde Türkiye'ye kültürel anlamda yeni bir boyut kazandırabilir. Batılı öğretim görevlileri İngilizce eğitiminde daha çok söz sahibi olarak İngilizce eğitimi müfredatını olumlu etkileyebilir. Türkiye'nin yabancı dil öğretiminde çıkmazı ve sorunları batılı öğretim görevlilerinin kültürel bakışıyla belli düzeyde çözülebilir. Bu çalışmanın sonuçları böyle bir gerekliliğin ortaya çıktığını vurgulamaktadır çünkü katılımcılar, kültürel farkındalık çalışmalarının yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Özellikle kültürün tanımında inanç ve geleneklerin dile getirilmesi kültürel eğitimin önemini ön plana çıkarmaktadır. Katılımcılar, Batılı kültürün Türk kültürü ile kaynaşarak İngilizce eğitiminde önemli değişimlere katkıda bulunacağını belirtmişlerdir. Simpson (2008) çalışmasında Çin'deki İngilizce öğretmenlerinin yaşadığı kültürel sıkıntıları irdelemiştir. Çalışmada İngilizcenin Çin'de çok popüler bir yabancı dil olmasına ve Çin'in batılı İngilizce öğretmenleri için en çok tercih edilen yerlerden biri olmasına rağmen, sınıf ortamında hala kültürel çatışmaların olduğu belirtilmiştir. Bu çatışmalar beklentilerinin yüksek ama karşılıklı farkındalığın düşük olduğu çevrelerde bir araya gelen farklı eğitim felsefelerinden kaynaklanmaktadır. Yinede, daha fazla farkındalık ve anlayışla bu çatışmaların etkileri yönlendirilebilir. Simpson tarafından yapılan çalışma kültürel çatışmaları irdeleyen bu çalışmayla benzerlik taşımaktadır. Bunun yanı sıra, Babcock (1993) Tayvan kültürünün İkinci Dil olarak veya Yabancı Dil Olarak İngilizce öğretimi üzerine etkisini irdelemiştir.

İkinci Dünya Savaşı'ndan bu yana gerçekleşen hızlı ekonomik gelişmenin geleneksel Tayvan değerleri ve normları ile Batı değerleri ve normları arasında bir kültür çatışmasına yol açtığını ifade eden Babcock (1993) bu çatışmanın özellikle İngilizce sınıflarında hissedildiğini, hedef dil kültürünün genellikle yerli kültür ile çeliştiğini bulmuştur. Bu kültürel çelişkilerin İngilizce sınıflarındaki sözlü ve sözsüz ipuçlarına odaklanılarak sunulduğu çalışma bu çalışmayla benzerlik taşımaktadır. Aynı zamanda, Duff ve Uchida (1997) öğretmenlerin sosyokültürel kimlikleri ve öğretmenlik uygulamaları arasındaki ve sınıflarındaki kültür tartışmaları ve kültürel aktarım biçimleri arasındaki karmaşık ilişkileri incelemiştir. 6 aylık süren etnografik bir çalışma gerçekleştirerek öğretmenlerin Japonya'daki bir yükseköğretim kurumunda İngilizce sınıflarındaki Kuzey Amerika kültürü öğretme konusundaki kuramsal ve müfredatı dair beklentilerini ele almıştır. Çalışma aynı zamanda öğretmenlerin kültürü neyin oluşturduğu ve çeşitli sosyal ve kültürel rolleri açısından kendilerini nasıl gördükleri hakkında değişen anlayışlarını irdelemiştir.

Ortak temalar (a) öğretmenlerin profesyonel, sosyal, politik ve kültürel kimlikleriyle ilişkili karmaşıklıklar ve paradokslar ve bunların sınıfta sunulması; (b) İngilizce bağlamında kişilerarası ve kültürlerarası bağlantı arayışı; (c) tartışmalı kültürel uygulamalar karşısında kişisel kontrol istekleri; ve (d) öğretmenlerin kültürel anlayış ve uygulamalarıyla ilgili örtük ve açık mesajları arasındaki farklılıklar olarak tespit edilmiştir. Çalışma kültürel çatışmaları irdeleme bağlamında bu çalışmayla ortak noktalar içermektedir. Alptekin (1984) İngilizce eğitiminde iki pedagojik

görüş ifade etmiştir. İlki İngilizce öğretiminin iki dilli ve iki kültürlü bireyler geliştirmek amacıyla İngilizce konuşulan ülkenin sosyo-kültürel normlarına ve değerlerine atıfta bulunarak yapılmasının gerektiğidir. Diğerisi ise İngilizce öğretiminde iki dilli ama zorunlu olarak iki kültürlü bir kişi yaratmaya yönelik olmaması gerektiğidir. Bu makalede, bilişsel, duyuşsal ve kültürel veriler ışığında, özellikle ev sahibi toplumdaki anadili İngilizce konuşan öğretmene odaklanılarak her iki konumu tartışılmıştır. Alptekin'in çalışması bu bağlamda bu çalışmayla benzerlik göstermektedir.

5. Sonuç

Bu çalışma Türkiye'de bir devlet üniversitesinde çalışan Batılı öğretim görevlilerinin kültür ile ilgili düşüncelerini analiz etmiştir. Çalışmanın sonuçları Türkiye'deki İngilizce eğitiminde kültürel boyutun incelenmesi ve ön plana alınması gerektiğini ortaya çıkartmıştır. Çok kültürlü farkındalık çalışmaları ile İngilizce eğitim sistemi yeniden gözden geçirilebilir ve İngilizce bölümlerinde kültürel farkındalık dersleri müfredata eklenmelidir. Batılı öğretim görevlileri kültür derslerini vererek farklı kültürlerin tartışılmasına katkıda bulunabilir. Kültürün tanımı ve elementleri yorum bilimsel bir yöntemle incelenerek heterofenomenolojik bir analizle geliştirilebilir. Böylece, batılı öğretim görevlileri pasif ders anlatan rollerinden daha etkin bir role geçiş yapabilir. Bu açıdan, İngilizce Öğretmenliği bölümleri, Yüksek Öğretim Kurulu, Milli Eğitim Bakanlığı ortak bir proje geliştirerek İngilizce bölümlerinde görev alan Batılı ve batılı olmayan öğretim görevlilerini farklı kültürlerin tanıtımında daha etkin görevler verebilir ve bu öğretim görevlileri daha etkin ve katılımcı roller alabilir. Dolayısıyla, katılımcı bir yaklaşımla ve eleştirel pedagojinin temel prensipleri göz önünde bulundurularak farklı kültürlerden gelen öğretim görevlilerinin İngilizce eğitime katkıda bulunabileceği düşünülebilir. Gelecekteki çalışmalar farklı kültürlerden gelen öğretim görevlilerinin Türkiye'yi kültürel açıdan nasıl gördüklerini ve İngilizce eğitimine her düzeyde katkılarını analiz etmelidir.

6. Kaynakça

- Akarsu, F. B. K. (1984). *Wilhelm Von Humbolt'da dil-kültür bağlantısı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Alptekin, M. (1984). The question of culture: EFL teaching in non-English-speaking countries. *ELT journal*, 38(1), 14-20.
- Arvizu, S. F. (1994). *Building bridges for the future: Anthropological contributions to diversity and classroom practices*. Cultural diversity in schools: From rhetoric to reality. Albany: State University of New York Press.
- Babcock, S. P. (1993). The Significance of Cultural Influences within the ESL/EFL Classroom; A Taiwan Experience.
- Baker, W. (2015). *Culture and identity through English as a lingua franca: Rethinking concepts and goals in intercultural communication* (Vol. 8). Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Bayyurt, Y. (2017). Non-native English language teachers' perceptions of culture in English language classrooms in a post-EFL era. Native and non-native teachers in English language classrooms: Professional challenges and teacher education.
- Bolin, B., & Kurtz, L. C. (2018). Race, class, ethnicity, and disaster vulnerability. In *Handbook of disaster research* (pp. 181-203). Springer, Cham.
- Boster, J. S. (2017). Categories and cognitive anthropology. In *Handbook of Categorization in Cognitive Science* (Second Edition) (pp. 75-106).
- Brock, C., & Tulasiewicz, W. (2018). *Cultural identity and educational policy*. Routledge.
- Bucholtz, M. (2003). 'Sociolinguistic nostalgia and authentication of identity', *Journal of Sociolinguistics*, 7(3), 398-416.
- Cortazzi, M., & Jin, L. (1999). Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. In E. Hinkel (Ed.), *Culture in Second Language Teaching and Learning* (pp. 196-220). Cambridge: Cambridge University Press.
- DeJaeghere, J. G., & Cao, Y. (2009). Developing US teachers' intercultural competence: Does professional development matter? *International Journal of Intercultural Relations*, 33(5), 437-447.
- Duff, P. A., & Uchida, Y. (1997). The negotiation of teachers' sociocultural identities and practices in postsecondary EFL classrooms. *Tesol Quarterly*, 31(3), 451-486.
- Eliot, T. S. (2010). *Notes towards the Definition of Culture*. London: Faber & Faber.
- Ellis, B. (2014). *The philosophy of nature: A guide to the new essentialism*. Routledge.

- Farrokhi, F., & Mahmoudi-Hamidabad, A. (2012). Rethinking convenience sampling: Defining quality criteria. *Theory and practice in language studies*, 2(4), 784.
- Friedrich, P. (1989). Language, ideology, and political economy. *American Anthropologist, New Series*, 91, 295- 312.
- Geertz, C. (2014). 16 Ideology as a Cultural System. *Ideology*, 44.
- Ghadiri, M., Tavakoli, M., & Ketabi, S. (2015). Introducing culturally-adaptive English language pedagogy (CELP): integrating critical cultural awareness through the 'little-c' culture in Iran's EFL curriculum. *International Journal of Society, Culture & Language*, 3(2), 115-124.
- Ghanem, C. (2015). Teaching in the foreign language classroom: How being a native or non-native speaker of German influences culture teaching. *Language Teaching Research*, 19(2), 169-186.
- Gibson, C. (2016). Culture. *International Encyclopedia of Geography: People, the Earth, Environment and Technology: People, the Earth, Environment and Technology*, 1-4.
- González, O. (1990). Teaching language and culture with authentic materials. Virginia: UMI.
- Handford, M. (2016). The dynamic interplay between language and social context in the language classroom: Interpersonal turn taking for ELF learners. In *The Dynamic Interplay between Context and the Language Learner* (pp. 151-171). Palgrave Macmillan, London.
- Hanson, B. (2015). Objectivities: constructivist roots of positivism. *Quality & Quantity*, 49(2), 857-865.
- Hinkel, E. (2005). Identity, culture, and critical pedagogy in second language teaching and learning. In E.Hinkel (Ed), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 891-893). Seattle: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organisations: Software of the mind*. London: McGraw- Hill.
- Jenkins, J., Cogo, A. & Dewey, M. (2011). Review of developments in research into English as a lingua franca. *Language Teaching*, 44 (3), 281–315.
- Johnstone, B. (2018). *Discourse analysis*. The USA: John Wiley & Sons.
- Kilickaya, F. (2004). Guidelines to evaluate cultural content in textbooks. *The Internet TESL Journal*, 10 (12), 1-5.
- Kiss, T., & Weninger, C. (2017). Cultural learning in the EFL classroom: the role of visuals. *Elt Journal*, 71(2), 186-196.
- Kachru, Y. (2011). *World Englishes: contexts and relevance for language education*. New York, NY: Routledge.
- Kramsch, C. (1993). Context and culture in language teaching. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2014). Identity, role and voice in cross-cultural (mis) communication. In *Misunderstanding in social life* (pp. 137-161). Routledge.
- Kramsch, C., & Widdowson, H. G. (1998). *Language and culture*. Oxford University Press.
- Kubota, R. (1998). Ideologies of English in Japan. *World Englishes*, 17(3), 295–306.
- Kumaravadivelu, B. (2008). *Cultural globalization and language education*. The UK: Yale University Press.
- Landtman, G. (2015). *The origin of the inequality of the social classes*. Routledge.
- LeVine, R. A. (2018). *Culture, behavior, and personality: An introduction to the comparative study of psychosocial adaptation*. Routledge.
- Liddicoat, A. J., Papademetre, L., Scarino, A., & Kohler, M. (2003). Report on intercultural language learning. Report to the Australian Government Department for Education Science and Training. Retrieved on the 8th of February, 2018 from http://search.ror.unisa.edu.au/record/UNISA_ALMA71109412630001831
- Luk, J. C., & Lin, A. M. (2017). Classroom interactions as cross-cultural encounters: Native speakers in EFL lessons. Routledge.
- Lund, R. (2007). *Questions of Culture and Context in English Language Textbooks: A Study of Textbooks for the Teaching of English in Norway* (Doctoral dissertation). Retrieved on the 8th of February, 2018 from <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/2421/Dr?sequence=1>

- Mahmoud, M. M. A. (2015). Culture and English language teaching in the Arab world. *Adult Learning*, 26(2), 66-72.
- Mathews, G. (2000). *Global Culture/Individual Identity*. London, New York: Routledge.
- McDowell, L. (2018). *Gender, identity and place: Understanding feminist geographies*. John Wiley & Sons.
- McKinley, J. (2018). Making the EFL to ELF transition in English-medium instruction at a global traction university. *English-Medium Instruction in Japanese Higher Education: Policy, Challenges and Outcomes*.
- Mitchell, R., & Myles, F. (2004). *Second language learning theories* (2nd ed.). London: Arnold.
- Neubert, A. (2000). Competence in language, in languages, and in translation. *Benjamins Translation Library*, 38, 3-18.
- Nguyen, L., Harvey, S., & Grant, L. (2016). What teachers say about addressing culture in their EFL teaching practices: the Vietnamese context. *Intercultural Education*, 27(2), 165-178.
- Nieto, S. (2002). *Language culture and teaching: Critical perspectives for a new century*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nieto, S. (2009). *Language, culture and teaching: Critical perspectives*. New York: Routledge.
- Obiegbu, I. (2016). Language and Culture: Nigerian Perspective. *African Research Review*, 10(4), 69-82.
- Pennycook, A. (1989). The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. *TESOL Quarterly*, 23(4), 589-618.
- Pieterse, J. N. (2015). *Globalization and culture: Global mélange*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Risager, K. (2005). Linguaculture as a key concept in language and culture pedagogy. In *Led2003: Refereed Conference Proceedings of the 1st International Conference on Language, Education and Diversity*. University of Waitako.
- Robinson, G. L. (1985). *Crosscultural Understanding: Processes and Approaches for Foreign Language, English as a Foreign Language and Bilingual Educators*. New York and Oxford: Pergamon.
- Rosyidi, A., & Purwati, O. (2017, October). Revealing Intercultural Communicative Competence in an EFL High School Textbook. In *Social Sciences, Humanities and Economics Conference (SoSHEC 2017)*. Atlantis Press.
- Sapir, E. (2004). *Language: An introduction to the study of speech*. The US: Courier Corporation.
- Seidlhofer, B. (2009). Common ground and different realities: World Englishes and English as a lingua franca. *World Englishes*, 28(2), 236-245.
- Simpson, S. T. (2008). Western EFL teachers and East-West classroom-culture conflicts. *RELC journal*, 39(3), 381-394.
- Sonleitner, N., & Khelifa, M. (2004). Western-educated faculty challenges in a Gulf classroom. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, 2, 1-21.
- Stern, H. (1992). The cultural syllabus. In H. Stern, *Issues and Options in Language Teaching* (pp. 205-242). Oxford: Oxford University Press.
- Stewart, P. J., & Strathern, A. J. (2017). Language and culture. In *Breaking the Frames* (pp. 69-78). Palgrave Macmillan, Cham.
- Storey, J. (2018). *Cultural theory and popular culture: An introduction*. Routledge.
- Street, B. (1993). *Culture is a verb: Anthropological aspects of language and cultural process*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Taylor, E. B. (1874). *Primitive Culture: Research into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art and Custom*. Holt.
- Thompson, L. (1993). Preface. In D. Graddol, L. Thompson, & M. Byram (Eds), *Language and culture* (pp. 23-42). Clevedon: Multilingual Matters.
- Thornton, R. (1988). 'Culture: A Contemporary Definition'. In E. Boonzaeir and J. Sharp (Eds.) *South African Keywords* (pp. 17-28). Claremont, South Africa: David Philip.
- Tsui, A. B., & Tollefson, J. W. (Eds.). (2017). *Language policy, culture, and identity in Asian contexts*. London: Routledge.

- Tylor, E. B. (1871). *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom* (Vol. 2). England: J. Murray.
- Van Dijk, T. A. (2015). Critical discourse studies: A sociocognitive approach. *Methods of Critical Discourse Studies*, 63-74.
- Wojnar, D. and Swanson, K. (2007). Phenomenology: An exploration. *Journal of Holistic Nursing*, 25 (3), 172-180.