

Şengül, K. (2018). Dil partnerliği (Tandem) yönteminin Türkçe öğretmeni adaylarının kültürel zekâlarına etkisi: Karma yöntemli bir yaklaşım. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 1086-1103.

Geliş Tarihi: 25/02/2017

Kabul Tarihi: 17/05/2018

DİL PARTNERLİĞİ (TANDEM) YÖNTEMİNİN TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ KÜLTÜREL ZEKÂLARINA ETKİSİ: KARMA YÖNTEMLİ BİR YAKLAŞIM*

Kübra ŞENGÜL**

ÖZET

Bu çalışmada dil partnerliğinin Türkçe öğretmeni adaylarının kültürel zekâlarını geliştireceğinden hareketle hem nicel hem nitel yaklaşımların bir arada olduğu karma yöntem kullanılarak öğretmen adaylarının kültürel zekâlarının nasıl bir ivme kazandığı araştırılmıştır. Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak Ang, Van Dyne, Koh, Ng, Templer, Tay ve Chandrasekar (2007) tarafından geliştirilen, İlhan ve Çetin (2014) tarafından ise Türkçeye geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapıldığı Kültürel Zekâ Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının araştırmanın başında benzer kültürel zekâyâ sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmanın nitel verileri ise odak grup görüşmeleriyle toplanmış, her iki yöntemle toplanan veriler çalışmanın sonunda birleştirilerek kapsamlı bir yorumlamaya gidilmiştir. Araştırma sonucunda, farklı dil ve kültüre sahip öğrencilerle dil partnerliği sürecine giren Türkçe öğretmeni adaylarının, farklı kültürel özelliklere sahip bireylere yönelik önyargılı bir tutumdan kurtuldukları, farklı kültürden gelen bireylerle daha olumlu bir iletişim yolunu tercih etmeye başladıkları ve öntest sontest puanları karşılaştırıldığında kültürel zekâ puanlarının sontest lehine anlamı oranda farklılaştığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kültürel zeka, dil partnerliği, tandem, karma yöntem.

THE EFFECTS OF LANGUAGE PARTNERSHIP METHOD (TANDEM) ON CULTURAL INTELLIGENCE OF TURKISH TEACHER CANDIDATES: MIXED METHODICALLY APPROACH

ABSTRACT

In this study, considering the fact that the language partnership will develop the Turkish teachers' cultural intelligence, using mixed method which is a combination of both qualitative and quantitative approach, it has been researched that how the cultural intelligence of teacher candidates gain momentum. In the study as quantitative data collection tool, Cultural Intelligence Scale which is developed by Ang, Van Dyne, Koh, Ng, Templer, Tay ve Chandrasekar validity and reliability study for Turkish was made by İlhan and Cetin (2014) was used. Teacher candidates were determined to have similar cultural intelligence at the beginning of the study. Qualitative data of research were collected by the focus group interview, data collected by both methods were combined and comprehensive interpretation was made at the end of the study. As a result of the study it was determined that, Turkish teacher candidates who entered the partnership process with the students escaped from prejudiced attitudes towards individuals with different cultural characteristics, they began to prefer a more positive communication way with the individuals coming from different cultures and when the pre-test and post-test scores were compared, it was found that cultural intelligence scores differed significantly in favor of post-test.

Key Words: Cultural intelligence, language partnership, tandem, mixed method.

* 29-31 Ekim 2015 tarihlerinde Paris'te düzenlenen "6th World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership" adlı bilimsel etkinlikte sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

** Dr. Öğr. Ü. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, kubratursengul@gmail.com

1.GİRİŞ

Bireylerin toplum içindeki farklılıklara yönelik duyarlı ve uyumlu olmaları; dil, din, ırk, kültür çeşitliliğinin bulunduğu ortamlarda kendisine benzemeyenlere yönelik insancıl bir tutum sergilemeleri, günümüz bireylerinde istenen en önemli beceridir. Bu ihtiyacı ön plana getiren nedenlerin siyasi, ticari, bilimsel ve sosyal faktörler olduğu görülür. Özellikle dünyanın büyük bir bölümünde uzun süredir devam eden savaşlar, ülke içinde yaşanan ekonomik sıkıntılar, ticari kazançların bazı bölgelerde daha avantajlı bir duruma gelmesi gibi birçok sebep, bireylerin kendi yurtlarından ayrılmasına ve apayrı bir özellik gösteren toplum örgütlerinde yaşamaya devam etmelerine neden olmaktadır. 1960'lı yıllarda büyük bir Türk işçi kitlesinin Almanya'ya göç etmesi, 2011 yılında patlak veren Suriye iç savaşından sonra Suriyelilerin büyük bir çoğunluğunun Türkiye'ye sığınması, bilimsel gelişmelere üst seviyede kaynak ayıran Amerika'ya beyin göçünün olması bu sebeplerin en somut örneklerini teşkil etmektedir. Kaldı ki uluslararası bir boyut olmadan aynı ülke içerisinde, ancak farklı bölgelerde bulunan insanların da birbirinden farklı dil, din, ırk ve kültür özelliğinde olmaları mümkündür. Bu farklılıkların bir araya gelerek oluşturduğu ahengi, toplumların huzurlu bir şekilde yaşamalarının önünde bir engel olarak görmek değil her bir kültürel özelliğın o topluma kattığı değeri görmek önemlidir.

Bireylerin inançlarının, tarihi arka planlarının, sanatsal etkinliklerinin, dillerinin ve dünyaya bakış açılarının bir araya gelerek oluşturduğu kültür yapısı, bireyleri veya toplumları diğerlerinden farklı kılan önemli bir özelliktir. Günümüzde bireylerin farklı kültürlerden gelen bireylerle bütünleşebilmeleri, kültürel farklılıklara yönelik uyum sağlayabilmesi, anlaşmazlıkları şiddet içermeyen bir yaklaşımla çözmeleri ve farklı kültürlerden bireylerle işbirliği içinde çalışabilme özellikleri çevrenin huzurlu ve barışçıl bir ortama bürünmesinin altın anahtarı hâline gelmiştir. Bu nedenle günümüzde eğitim politikaları, kültürel çeşitliliği bütünleştiren bir yapıda düzenlenmelidir. Banks (2010), kültürel çeşitliliği yansıtan öğrenme ortamlarına ihtiyaç duyulduğunu vurgulamakta ve farklı kültürel özelliklere duyarlı nitelikte bir eğitimin geliştirilmesini savunmaktadır. Eğitim kurumlarının ve her bir ögesinin (öğretmen, program, içerik), kültürel farklılıklardan kaynaklanan çatışmaları çözmeye, etkili iletişim kurabilme ve birlikte çalışabilme becerilerini geliştirmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin sahip olduğu nitelikler ise bu becerilerin geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. “Öğretmen yeterliklerinin önemli bir kısmını bilgi, beceri ve tutumları başkalarına öğretme yeterlikleri” (MEB, 2002: 19) oluştursa da geride kalan yarıyıld, öğretmen eğitiminin kültürel farklılıklara hitap edebilecek bir yaklaşımla ele alınması gerektiği belirtilmiştir (Banks, 2013; Vavrus, 2002). 21. yüzyıl öğretmeninde bulunması gereken niteliklerden biri de öğrencileri tanımaya, anlamaya ve devamında saygı duymaya (Banks, 2013) yönelik taşınan duyarlılıktır. Bu nitelikler ise ancak farklı yaşam şekillerine hoşgörülü olma, ayrımcılığa karşı durma, sorunların çözümünde istekli olma gibi boyutlar ile ilişkilidir. “Bu özelliklere sahip olmayan öğretmenlerin kültürel anlamda dünyayı merak eden kültürler arası çatışmaları çözmeye becerisine sahip öğrencileri yetiştirmeleri de pek beklenemez” (Goh, 2012: 403). Chartock (2010), öğrencilerin başarı potansiyelleri ile kültürel özelliklerinin ilişkili olduğunu düşünerek öğretim yapan ve öğrencilerin ders ortamına getirdikleri kültürel birikimlerini anlamaya çalışan öğretmenlerin, kültürel duyarlılığa sahip çağdaş dünyanın ihtiyaç duyduğu öğretmenler olduğunu belirtmektedir.

Tartışılan bu konular literatüre yeni bir kavram olan kültürel zekâyı getirmiştir. “Kültürel farkındalığın algılanması, anlaşılması, yorumlanmasıyla geliştirilen kültürel zekâ, çok kültürlü ortamlarda da başarının altın anahtarıdır” (Mercan, 2016: 1). Ang, Van Dyne ve Koh (2006), bazı bireylerin farklı kültürlerden kaynaklanan sorunlarla baş etmede daha etkili olduklarını belirterek bunun da Early ve Ang’ın (2003) dört faktörlü konseptini oluşturduğu (bilişsel, üstbilişsel, motivasyon, davranış) kültürel zekâ ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Early ve Ang’a (2003: 59) göre, “kültürel zekâ, bir kişinin yeni bir kültürel duruma etkili bir şekilde uyum gösterebilme kabiliyetidir”. Van Dyne, Ang ve Livemore (2010: 131), kültürel zekânın cevapladığı ana sorunun “Bazı bireyler kültürlerarası farklılıklardan kaynaklanan durumlara etkili ve kolay bir şekilde uyum sağlarken bazıları bunu neden yapamaz?” olduğunu belirterek kültürel zekânın anlama ve uyum sağlama boyutlarına dikkat çekmişlerdir.

Early ve Ang (2003), kültürel zekânın temel yapısını oluştururken Sternberg’in (1986), çoklu alan zekâ teorisinden (multiple-loci of intelligence) faydalanmışlardır. “Bu teoriye göre insan zekâsı zihinsel ve eylemsel kabiliyetleri içerir. Bunlar; üstbilişsel, bilişsel, motivasyon (zihinsel alan) ve davranıştır (eylemsel alan)” (Ang, vd. 2007: 337). Biliş, kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunları çözmeye, onları tanımlamaya yönelik bireyin sahip olduğu bilgilerdir. Üstbiliş, bireyin sahip olduğu bilginin farkında olması, bilgileri kontrol etme, izleme ve değerlendirmeye ilişkin faaliyetler. “Motivasyon, diğer bilişsel bir yetenektir ve zekânın önemli bir alanı olarak bilişsel süreçlerin devam ettirilmesini ve seçimini temsil eder” (Van Dyne, Ang, Ng, Rockstuhl, Tan ve Koh, 2012: 297). Davranış ise kültürlerarası farklılıklardan kaynaklanan durumlara bireyin açık olarak yansıttığı eylemleri, gösterilen tepkileridir. Bu yaklaşıma göre kültürel zekâsı gelişmiş bireyler, farklı kültürlerden gelen anlayışları, değer yargılarını ve bunların eyleme dönüşen yansımalarını anlamaya, bildiklerini gözden geçirmeye, olumlu duygular beslemeye ve ortak bir yolda buluşup birlikte hareket etmeye gayret gösterirler.

Öğretmenlerin kültürel zekâsı gelişmiş bireyler yetiştirebilmesi her şeyden önce onların bu zekâ alanında gelişmiş olmalarına bağlıdır. Bu nedenle öğretmen yetiştiren kurumların, bu zekâ alanını geliştiren programlara ve yaklaşımlara sahip olması gerekir. Peki öğretmen adaylarının yetişme döneminde nasıl bir yol izlenebilir ve hangi uygulamalar ile kültürel zekâ geliştirilebilir? Bu çalışmanın ana merkezini oluşturan bu soruda dil partnerliğinin işlevi araştırılmıştır. Dil partnerliği, yabancı dil öğrenenlerin ana dili konuşurlarıyla bir araya gelerek dil arkadaşlığı yapması, dolayısıyla dil öğrenilirken o dili konuşan topluma ait kültürel, sanatsal ve daha birçok kendine has özelliklere tanık olmasını sağlamaktadır. Dil partnerliğinde, her iki dil konuşurları, birbirlerine hem öğrenme sürecinde ve kültür tanıtımında birbirlerine destek olmakta, hem de dili, yaşamın içindeki gerçek bağlamlarında öğrenme imkânı bulmaktadırlar. Bu bakımdan dil partnerliğinin temel dayanakları “karşılıklık, sorumluluk ve özerkliktir” (Calvert, 1999: 56). Yabancı veya ikinci dil öğrenimine iletişimsel bir açıyla yaklaşılması doğal olarak sınıf dışında da uygulanabilen doğal ve etkili yöntemlerin önemini artırmıştır. Bu doğrultuda Tandem olarak bilinen dil partnerliği, hedef dili öğrenmek isteyen ile ana dili konuşurunu aktif tutan özerk ve iletişim odaklı bir öğrenme fırsatı sunmuştur. Bununla birlikte Tandem öğrenenlere kendi öğrenmelerinden sorumlu olarak kendi planlarını yapmaları, kendilerini izleme ve değerlendirme imkânı vermesi bakımından da öğrenme özerkliği sağlamaktadır. Brammerts (1996: 121) “dil partnerliği yöntemine özellikle 2. Dünya Savaşından sonra

Avrupa'daki siyasi gelişmeler neticesinde çokkültürlü ve çok dilli Avrupa ülkelerini tek bir çatı altında birleştirme çabaları doğrultusunda odaklanıldığını" belirtmektedir. "1960'lı yılların sonunda tatil kamplarında Fransız ve Alman gençlerinin Tandem adı altında dil partnerliğini düzenli olarak uyguladıkları daha sonra İspanya ve İtalya gibi Avrupa'nın güney ülkelerindeki özel dil okullarının Tandem uygulamasıyla dil öğrenme programlarını yürüttüğü" (Brammerts, 1996: 121) bilinmektedir. Dil partnerliğinin günümüzde yüz yüze uygulaması dışında e-posta, chat, Messenger, Skype, MOO gibi elektronik ve internet tabanlı yollarla da uygulandığı görülmektedir (Appel, 1999; Appel ve Mullen, 2000; Calven, 1999; Cziko, 2004; Kızıltan, 2012; Little ve Helmut, 1996; Little ve Ushioda, 1998; Little, 2001; Schwienhorst, 2002). İnternet teknolojisi yoluyla iletişim kurulan (eTandem) çalışmalara bakıldığında örneğin Schwienhorst (2002), MOO* sistemi üzerinde kurgulanmış Tandem'in dil öğrenimine etkilerini değerlendirmiştir. Alman ve İrlandalı öğrencilerin eşleştirildiği uygulamada, öğrencilerin birbirlerini anlamak için tahmin, tekrar, uzlaşma stratejilerini kullandıkları vurgulanmıştır. Appel (1999) ise e-posta Tandem uygulamasının İrlanda, Danimarka ve İspanya'da İngilizce ve İspanyolca konuşan bireylerin yabancı dil öğrenimlerine etkisini incelemiştir. Çalışmada, e-posta Tandem uygulaması ile bireylerin yazmaya yönelik risk alma ve girişimde bulunma eylemlerinin olumlu yönde değişikliğe uğradığı, öğrencilerin öğrenmeye yönelik farkındalıklarının arttığı ve uygulamanın devam etmesi konusunda istekli oldukları belirtilmiştir. Kızıltan (2012) ise, İtalyan ve Türk öğrencilerin Skype ve Messenger yoluyla girdikleri Tandem uygulamasında öğrencilerin başarılı bir şekilde dil öğrenme sürecine girdiklerini bunun yanı sıra kültürel bir iletişimin de sağlandığını belirtmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, bireylerin ortak bir amaçla bir araya gelip çeşitli konularda paylaşımlarını sağlayan dil partnerliğinin, Türkçe öğretmeni adaylarının kültürel zekâlarını nasıl etkilediği araştırılmaktadır. Çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Deneysel grubunun kültürel zekâ ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2- Kontrol grubunun kültürel zekâ ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3- Deneysel gruba ile kontrol grubunun son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 4- Türkçe öğretmeni adaylarının, dil partnerliği ve kültürel zekâ gelişimine ilişkin görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada hem nicel hem de nitel yaklaşımların bir arada olduğu karma yöntem kullanılmıştır. Çalışma yönteminin bu şekilde kurgulanmasının en önemli gerekçesi, Türkçe öğretmeni adaylarının var olan ölçüğe ilişkin cevapları dışında dil partnerliği sürecinde geçirdikleri deneyimlerin neler olduğunu, bu deneyimlerin kültürel zekâlarını nasıl değiştirdiğini ve bu değişimin kültürel zekânın boyutlarına nasıl yansıdığını ortaya

* "Multi-User Domain, Object Oriented" olarak adlandırılan MOO, nesneye dayalı çok kullanıcı bir alan olarak dil öğrenenlere sanal bir gerçeklik sağlamaktadır. Dil öğrenenlerin hedef dili hem yazılı hem de sözlü olarak prova ettiği sanal bir ortamdır.

koymaktır. Çalışmada nicel ve nitel aşamalar birbirinden bağımsız olarak kullanılmıştır. Yani araştırmanın nicel ve nitel boyutlarındaki araştırma soruları, veri toplama ve veri çözümleme işlemleri ayrı ayrı ele alınmış, araştırmanın sonunda bulgular birleştirilerek kapsamlı bir yorumlamaya gidilmiştir. Bu nedenle çalışmada açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Bu desen nicel verilerin toplanmasından sonra nitel verilerin toplandığı ayrı ayrı analiz edildiği ve daha sonra bir araya getirilerek kapsamlı bir yorumlamanın yapıldığı bir desen türüdür. Creswell ve Plano Clark (2015) tarafından bu desenin temel amacının nicel veriyle elde edilen yönelimlerin nitel yaklaşımla desteklenmesi olduğu belirtilir.

2.1. Nicel Çalışma

Araştırmanın nicel boyutunda, öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen bağlamında, dil partnerliğinin Türkçe öğretmeni adaylarının kültürel zekâlarına etkisi incelenmiştir. Türkçe öğretmeni adayları, seçkisiz atama ile deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrıldıktan sonra İlhan ve Çetin (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan KZÖ ölçeği uygulanmıştır.

KZÖ'den alınan öntest puanlarının gruplara göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak için Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçlarına bakılmıştır. Tablo 1'e göre seçkisiz atama ile iki gruba ayrılan Türkçe öğretmeni adayları arasında kültürel zekânın alt boyutlarını içeren üstbilis, bilis, motivasyon ve davranış boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmıştır.

Tablo 1.

Kültürel Zekâ Ölçeği Öntest Puanlarının Gruplara Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	t	p
Üstbilis	Deney Grubu	21	2,58	,62	0,144	0,886 *
	Kontrol Grubu	21	2,56	,43		
Bilis	Deney Grubu	21	2,06	,77	0,761	0,451 *
	Kontrol Grubu	21	1,89	,72		
Motivasyon	Deney Grubu	21	2,39	,53	-1,401	0,169 *
	Kontrol Grubu	21	2,59	,38		
Davranış	Deney Grubu	21	2,32	,47	-2,004	0,052 *
	Kontrol Grubu	21	2,59	,39		

*p > 0,05

Deney grubundaki öğrenciler 6 hafta boyunca Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi TÖMER'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler ile dil partnerliğini sürdürmüşlerdir. Kontrol grubundaki Türkçe öğretmeni adaylarına ise eğitim fakültesinde sürdürdükleri öğrenimin ve devam ettikleri sosyal hayatın dışında herhangi bir işlem uygulanmamıştır.

2.2. Nitel Çalışma

Araştırmanın nitel boyutunda nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre, nitel durum çalışmalarının en bariz özelliği bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır. Bu desende

durumların birbirini nasıl etkilediği ve birbirlerinden nasıl etkilendikleri üzerine derinlemesine bir tutumla odaklanılmaktadır. Çalışmanın nitel verileri betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Betimsel analizde daha önce oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler okunmakta ve düzenlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

2.3. Deney ve Kontrol Grubu

Çalışmanın deney ve kontrol grubunu, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesinde öğrenim gören 42 (21 deney, 21 kontrol grubunda bulunmak üzere) Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Çalışmanın başında öğrencilere dil partnerliği uygulaması hakkında kısa bir bilgi verilmiş ardından izinleri doğrultusunda içlerinden rastgele bir seçim yapılarak yabancı öğrencilerle 6 haftalık bir uygulamanın süreceği belirtilmiştir. Çalışmanın örneklem seçiminde farklı kültürel çeşitlilikte bulunan öğrencilerin ve Türkçe öğretmeni adaylarının aynı üniversitede bulunmalarının kolaylık sağlamasından dolayı çalışmada, amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

2.4. Deneysel Süreç

Deneysel süreç 2015 bahar döneminde Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü 1. sınıf öğrencileri ile NEÜ TÖMER'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 25 öğrencinin katılımıyla 6 hafta sürmüştür. Uygulama başlamadan önce Türkçe öğretmeni adaylarına dil partnerliği hakkında bilgi verilmiş farklı kültürlere yönelik tutumlarının ne olduğuna yönelik görüşmeler yapılmıştır. Bu aşamadan sonra dil partnerliği uygulamasını gerçekleştirmeye yönelik gönüllü olup olmadıkları sorulmuştur. 42 öğrencinin olumlu görüşü alındıktan sonra içlerinden kura yolu ile seçim yapılacağı ve 21 kişinin bu uygulamada rol alacağı belirtilmiştir. Yapılan kura ile 21 öğrenci deney 21 öğrenci ise kontrol grubuna atanmıştır. Gruplar belirlendikten sonra Kültürel Zekâ ölçeği öntest olarak her iki gruba uygulanmıştır. Öntest verileri toplandıktan sonra deney grubu ile NEÜ TÖMER'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler arasında tanışma toplantısı yapılmıştır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler Suriyeli Araplar, Afganistan'da Farsça öğrenim gören ve sosyal yaşantılarında İslami usulleri esas alan Özbek Türkleri ve Farslardır. Deney grubu ile yabancı öğrenciler, 6 hafta boyunca diledikleri zamanlarda kültürel, sosyal ve eğitsel paylaşımların yaşandığı görüşmelere katılmıştır. Uygulama sürecinde kontrol grubuna herhangi bir işlem uygulanmamış, öğrenciler günlük sosyal ve eğitsel etkinliklerine devam etmişlerdir. 6. haftanın sonunda deney ve kontrol grubuna son test verilerini elde etmek için Kültürel Zekâ ölçeği yeniden uygulanmış, nitel verilerin elde edilmesi için deney grubundan 7'şer kişilik 3 gruba odak grup görüşmesi yapılmış ve böylece deneysel işlem sonlandırılmıştır.

2.5. Veri Toplama Araçları

2.5.1. Kültürel Zekâ Ölçeği

Ang vd. (2007) tarafından geliştirilen KZÖ, üstbiliş, biliş, motivasyon ve davranış olmak üzere dört boyuttan, toplamda ise 20 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçekten yüksek puan alan bireyler, farklı kültürel özellikler gösteren bireylerle etkileşime girmekten hoşlanan, kültürel çeşitliliğin olduğu ortamlarda uygun davranışlar

sergileyebilen ve iletişime geçmeye yönelik kendilerine güvenen bireyler (Ang vd. 2007) olarak yorumlanmaktadır.

KZÖ'nün dilsel eşdeğerlik çalışmasına göre Türkçe ve orijinal form puanları arasındaki korelasyon, ölçeğin bütünü için .98, üstbilgi alt ölçeği için .91, biliş alt ölçeği için .96, motivasyon alt ölçeği için .94 ve davranış alt ölçeği için .91'dir. Ölçekte bulunan tüm maddelerin faktör yükleri .30'dan yüksek olduğu için ölçekten herhangi bir madde çıkarılmamıştır. KZÖ'nün orijinal formuna ait dört faktörlü yapının Türk örneğinde doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Buna göre "Üst Biliş" alt boyutu için faktör yükleri .51 ile .77 arasında, "Biliş" alt boyutu için .50 ile .77, "Motivasyon" alt boyutu için .47 ile .77 ve "Davranış" alt boyutu için .37 ile .73 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla DFA sonuçlarına göre araştırma grubundaki katılımcı sayısının faktör analizi için yeterli olduğu doğrulanmış ve formdan çıkarılması gereken madde bulunmadığı ortaya koyulmuştur. İlhan ve Çetin (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan KZÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik değerlerinin, formun orijinal hâline oldukça benzer özellikler taşıması ve güvenilirliğin yüksek çıkması ölçeğin uygulanabilir olduğunu göstermektedir.

2.5.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Çalışmanın nitel veri toplama aracını yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturmaktadır. "Bu teknikte, araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlamakta ancak görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmi esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine izin vermektedir" (Ekiz, 2013: 63). Çalışmada nitel veriler odak grup görüşmeleriyle toplanmıştır. Odak grup görüşmeleri, "sohbet havası içerisinde, üzerinde yoğunlaştırılmış bir konuda, katılımcıların da birbirlerine ya da araştırmacıya soru yöneltmesiyle sürdürülmektedir" (Ekiz, 2013: 64-65). Odak grup görüşmelerinde 7'şer kişilik 3 grup Türkçe öğretmeni adayından izin alınarak görüşmeler kayıt altına alınmış ve görüşmeler ayrıntılı bir şekilde yazılı doküman hâline getirilmiş ve öğretmen adaylarının görüşleri Ö kısaltması ile bulgular kısmında verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yöneltilen sorular şöyledir:

- 1- Dil partnerliği uygulamasının farklı kültürlere yönelik duyarlılığı ve farkındalığı artırma noktasında bir etkisinin olduğunu düşünüyor musunuz? Örnek durumlar ile açıklar mısınız?
- 2- Dil partnerliği uygulaması farklı kültürler hakkındaki bilgilerinizi gözden geçirmeniz, bilgi düzeyinizi kontrol edip kendinizi değerlendirmeniz açısından size ne gibi fırsatlar sundu?
- 3- Dil partnerliği uygulaması farklı kültürlere yönelik düşüncelerinizi nasıl etkiledi?
- 4- Dil partnerliği uygulaması farklı kültürlerden insanlarla bir araya gelme veya birlikte çalışma gibi isteklerinizi nasıl etkiledi?
- 5- Dil partnerliği uygulaması farklı kültürlerden insanlara yönelik sergilediğiniz davranışları nasıl etkiledi?

3. BULGULAR

Araştırma karma yöntem ile yürütüldüğünden bu bölümde ilk olarak nicel çalışma doğrultusunda elde edilen bilgiler ele alınacaktır.

3.1. Nicel Bulgular

Deney grubunda bulunan Türkçe öğretmeni adaylarının 6 haftalık süreçten sonra kültürel zekâlarına yönelik anlamlı bir farklılığın olup olmadığını anlamak için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Bununla ilişkili bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Deney Grubunun Kültürel Zekâ Ölçeği Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkili Örneklem İçin t Testi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Deney Grubu	\bar{X}	SS	t	p
Üstbiliş	Öntest	2,55	,432	-13,2	0,00 *
	Sontest	4,16	,254		
Biliş	Öntest	1,88	,719	-10,9	0,00 *
	Sontest	3,69	,417		
Motivasyon	Öntest	2,59	,381	-13,2	0,00 *
	Sontest	4,38	,394		
Davranış	Öntest	2,59	,387	-12,6	0,00 *
	Sontest	4,22	,324		

* $p < 0,05$

Tablo 2’ye göre, kültürel zekâyı oluşturan üstbiliş, biliş, motivasyon ve davranış boyutlarında, anlamlı ve pozitif yönde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu veriler, dil partnerliğinin Türkçe öğretmeni adaylarının kültürel farklılık gösteren bireylere yönelik anlayışlarını ve duygularını olumlu yönde değiştirdiğini ortaya çıkarmıştır.

Kontrol grubundaki Türkçe öğretmeni adaylarının kültürel zekâlarında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını anlamak için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Bununla ilişkili bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Kontrol Grubunun Kültürel Zekâ Ölçeği Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkili Örneklem İçin t Testi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Kontrol Grubu	\bar{X}	SS	t	p
Üstbiliş	Öntest	2,58	,62	2,07	0,051 *
	Sontest	2,21	,39		
Biliş	Öntest	2,06	,77	-1,02	0,31 *
	Sontest	2,29	,41		
Motivasyon	Öntest	2,39	,53	,431	0,67 *
	Sontest	2,33	,36		
Davranış	Öntest	2,32	,47	,067	0,94 *
	Sontest	2,31	,36		

* $p > 0,05$

Tablo 3'e göre kontrol grubunda bulunan Türkçe öğretmeni adaylarında kültürel zekânın boyutlarını oluşturan dört boyutunda anlamlı bir farklılığın oluşmadığı tespit edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının altı haftalık süreç sonunda KZÖ'den aldıkları sınav puanlarının gruplar arasındaki farklılaşma durumunu anlamak için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır.

Tablo 4. Kültürel Zekâ Ölçeği Sınav Puanlarının Gruplara Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	t	p
Üstbilis̃	Deney Grubu	21	2,21	,39	-19,2	0,00 *
	Kontrol Grubu	21	4,17	,25		
Bilis̃	Deney Grubu	21	2,29	,41	-11,0	0,00 *
	Kontrol Grubu	21	3,70	,42		
Motivasyon	Deney Grubu	21	2,33	,36	-17,5	0,00 *
	Kontrol Grubu	21	4,38	,39		
Davranış	Deney Grubu	21	2,31	,36	-18,2	0,00 *
	Kontrol Grubu	21	4,23	,32		

* p < 0,05

Tablo 4'e göre deney ve kontrol gruplarının KZÖ'den aldıkları sınav puanlarında, dört faktörde de deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu verilerden, dil partnerliği sürecinin Türkçe öğretmeni adaylarının farklı kültürlerden bireylere yönelik bilgilerinin farkında olma, uyumlu davranışlar geliştirebilme, birlikte çalışmaya ya da kültürel farklılıkları öğrenmeye istekli olma gibi yönlerden kendilerini geliştirebildikleri anlaşılmaktadır.

3.2. Nitel Bulgular

3.2.1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dil Partnerliğinden Sonra Geliştirdikleri Kültürel Zekânın Üstbilis̃ Boyutuna Yönelik Görüşleri

Türkçe öğretmeni adaylarının dil partnerliği sürecinde farklı kültürlerden bireylerle bir araya gelmeleri, onların daha önce edindikleri bilgilerin farkına varmalarını, (Ö₇: *Dil partnerliği sürecinde farklı kültürlerden insanlarla bir araya gelmek bana farklı kültürler hakkında ne bildiğimi fark ettirdi.*) bilgileri nasıl kullanacaklarını (Ö₆: *Bu süreçten önce farklı kültürden insanlarla iletişim kurmak için hangi bilgilerimi nasıl kullanacağım konusunda hiç kafa yormazdım.*) ve kontrol edeceklerini (Ö₁₀: *Dil partnerliği sayesinde çok güzel bir deneyim yaşadım. Bunlardan biri de onların karşısında bildiklerimi nasıl kontrol edebildiğimdi. Örneğin daha önce onların kullandığı beden dilinin bizim kullandığımız beden dilinden farklı anlamlar taşıdığını okumuştum. Bu bilginin doğruluğunu, onlarla birlikteyken kontrol etme fırsatı buldum.*) sağlamıştır. Daha önce kültürel çeşitliliğin bulunduğu ortamlarda yakın ilişkiler kurma fırsatı bulamayan Türkçe öğretmeni adayları, bu süreçte farklı deneyimler kazanmış ve farklı kültürlere yönelik sahip oldukları bilgilerin neler olduğunu ve bunları nasıl kullanabileceklerine yönelik farkındalık oluşturmuştur.

3.2.2. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dil Partnerliğinden Sonra Geliştirdikleri Kültürel Zekânın Biliş Boyutuna Yönelik Görüşleri

Türkçe öğretmeni adayları ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, partnerleriyle geçirdikleri zaman içinde onların dil (Ö₅: *Dil partnerliği sürecinde görüştüğüm arkadaş Suriyeliydi. Onların dili bizim dilimizin yapısıyla çok farklı. Kendi dilleriyle ilgili birçok şey öğrenme fırsatı yakaladım.*), sosyal hayat (Ö₉: *Benim dil partnerim Afganistanlıydı. Onların düğünlerinde erkek dansçılar gelirmiş. Bizimkinden farklı olduğunu öğrendim.*), yemek (Ö₂: *Benim görüştüğüm arkadaş Kazakistanlıydı. Onların ülkelerine has yemekler yeme şansım oldu, kendi elleriyle yaptı bana. Çok farklı tatlardı. Kendi kültürlerine has özellikleri öğrenmiş oldum.*) ve daha pek çok özellikleri hakkında (Ö₁: *Dil partnerliğinde Afganistanlı bir arkadaşla görüştük. Daha önce onların yaşayışlarıyla ilgili hiçbir bilgim yoktu. Sadece haberlerden orada savaşın olduğunu biliyordum. Sokağa çıkılmayan, tehlikeli bir yer olduğunu düşünüyordum. Ama onların da bizler gibi sıradan hayatları varmış. Bazı hususlar dışında.*) bilgilerini artırdığını göstermiştir. Altı hafta süren dil partnerliği sonunda öğretmen adaylarının farklı kültürler hakkında bilgilerinin artması ya da yanlış bilgilerini düzeltmesi doğal bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

3.2.3. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dil Partnerliğinden Sonra Geliştirdikleri Kültürel Zekânın Motivasyon Boyutuna Yönelik Görüşleri

Odak grup görüşmelerinde elde edilen veriler, Türkçe öğretmeni adaylarının dil partnerliği sürecinden önce farklı kültürleri tanımaya, onlarla iletişim kurmaya yönelik isteklerini artırdığını (Ö₁₂: *Farklı kültürlerden bireylerle arkadaşlık kurmak, çok güzel bir deneyimdi. Bu deneyimden sonra farklı kültürlerden insanlarla kaynaşmaya isteğim arttı*) göstermiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının süreç öncesinde farklı kültürleri tanımaya yönelik çekingen (Ö₁₁: *Dil partnerliği sürecinde farklı kültürlerden insanlarla ilişki kurmaya dönük özgüvenim arttı. Daha önce çekinirdim.*) ve ön yargılı tutumlarının olumlu yönde değiştiğini (Ö₁₅: *Aslında farklılıklara yönelik engelleyici bir yapım vardı. Ama bu süreçte farklı kültürlerden insanların içlerine girdiğimde bu tutumum değişti. Çünkü farklılıkların bizim dünyamızın sıradan olmayan güzel ve çeşitli renkler olduğunu anladım. Onlarla görüşmek, arkadaşlık yapmak güzel bir deneyimdi.*) ve daha özgüvenli bir yaklaşım içinde girdiklerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla bu süreçte onlara kapalı bir dünya olan farklı kültürlerin içine girmeleri, onları keşfetmeleri ön yargılarını kırmış, farklı kültürlerle tanışmaya ve kaynaşmaya yönelik isteklerini artırmıştır.

3.2.4. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dil Partnerliğinden Sonra Geliştirdikleri Kültürel Zekânın Davranış Boyutuna Yönelik Görüşleri

Yapılan odak grup görüşmesinde Türkçe öğretmeni adayları farklı kültürlere özgü davranışları anlamaya çalıştıklarını ve saygıyla uyum göstermeye gayret ettiklerini (Ö₁₅: *Örneğin dil partnerimin kültüründe el kol hareketlerini kullanarak konuşmak pek hoş karşılanmıyormuş. Ben de onun kültürel özelliklerini dikkate alarak davranışlarımı ayarlıyordum.*) belirtmişlerdir. Bu süreçte uyumun söz konusu olduğunu (Ö₁: *Dil partnerimin, karşılaştığı kişilerle tokalaşmadığını fark etmiştim. Aslında bazen bizde de oluyor. Ben de bu farklılığı bildiğimden ona elimi uzatmıyordum.*), görüşmeler sırasında kültürler arasında farklılık veya benzerlik gösteren örneklerin ortaya çıktığını (Ö₇: *Dil partnerimin kendi kültürüne has sergilediği bazı davranışları vardı. Özellikle ev*

ortamında olanlar. Mesela odaya biri geldiğinde kim olsa ayağa kalkıyordu. Bizde dedem babam geldiğinde olur. Ben de o yanıma geldiğinde ona saygımı göstermek için ayağa kalkıyordum. Eğlenceliydi.) ve bu durumun da güzel bir deneyim oluşturduğunu belirtmişlerdir.

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Kültürel zekânın geliştirilebilir bir beceri olduğu birçok kaynakta bahsedilmiştir (Ang, Van Dyne ve Koh, 2006; Ang vd. 2007; Earley ve Ang, 2003). Ancak kritik soru kültürel zekânın nasıl geliştirileceğidir. Thomas ve Inkson (2004) görüşlerini Kolb'e (1976) de dayandırarak bireyin kültürel zekâ alanında gelişme gösterebilmesinin ancak somut deneyime ve yansıtıcı gözleme bağlı olduğunu belirtmektedir. Kültürün yaşamın kendisi olması, inanç, zevk, sanat, tat ve pek çok öğeyle kolektif bir yapı oluşturması onun ancak yaşanarak anlaşılmasını sağlamaktadır. Wasonga ve Piveral (2004) kültürel duyarlılığı öğretmen adaylarına öğretmek yerine çokkültürlü eğitim ortamlarının hazırlanarak öğrencilerin gözlem ve değerlendirme yapmalarına imkân verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Son yıllarda özellikle farklı kültürlerden gelen bireyleri anlamak, farklı kültürlerden kaynaklanan olası çatışmaları önlemek ve birlikte çalışma stratejilerini geliştirmek için çokkültürlü eğitimin önemi üzerinde durulmaktadır. Çokkültürlü eğitimin kavram çerçevesinin alan yazınında farklı boyutlar ile ele alındığı görülmektedir. Örneğin "McCarthy ve Willis (1995) çokkültürlü eğitimin boyutlarını; kültürel anlayış, kültürel yeterlik, kültürel özgürlük, eleştirel özgürleştirici çokkültürlülük şeklinde çerçevelerken" (Akt. Vavrus, 2002: 2) Banks (2010), içerik oluşturma, bilgi yapılandırma süreci, önyargıyı azaltma, adaletli bir öğretim anlayışı ve güçlendirilmiş bir okul kültürü ve sosyal yapı olarak ele almıştır. "İçerik oluşturma, disiplin ya da konu alanlarında genellemelerin, ilkelerin, teorilerin ve anahtar kavramların sıralanması; bilgi oluşturma süreci ise örtük kültürel varsayımların, referans çerçevelerinin, bakış açılarının ve önyargıların bilgiyi nasıl inşa ettiğini anlama, inceleme ve belirleme konusuyla ilgilidir" (Banks, 2010: 20). Bu bakımdan bilgi çerçevesi ve bilinç oluşturma sürecinin kültürel zekâda bilişsel süreçlerle ilgili olduğu görülmektedir. Çokkültürlü eğitimde önyargıyı azaltma boyutu, "derslerde ve etkinliklerde öğretmenlerin farklı kültürel ve etnik gruplara karşı olumlu tutumlar geliştirmesidir" (Banks, 2010: 21). Bunun da kültürel zekâdaki karşılığının motivasyon olduğu görülmektedir. Kültürel zekâda motivasyon, farklı kültürlerden gelenlerle birlikte çalışmaya istekli ve ilgili olma, farklılıkları tanımaya ve anlamaya yönelik eğilimli olmakla ilgilidir. Çokkültürlü eğitimin diğer boyutunu temsil eden adaletli eğitim anlayışı, "Öğretmenlerin öğretim yöntemlerini, çoğunluk grubun dışında farklı ırksal, kültürel, toplumsal cinsiyet ve sosyal sınıf gruplarının akademik başarılarını da kolaylaştıracak bir şekilde düzenlemeleridir (Banks, 2010: 22). Bu da öğretmenlerin kültürel farklılıklara uyumlu eğitsel davranış ya da yöntemleri sınıfta kullanmasıyla ilgilidir ve kültürel zekâ alanının davranış boyutunu temsil etmektedir. Güçlendirilmiş bir okul kültürü ve sosyal yapı ise okul çalışanlarının farklılıklara karşı duyarlı olmaları için eğitimlerin düzenlenmesi, farklılıkların tanıtılması ve sorunların çözümlenmesine yönelik girişimlerin olmasıdır (Banks, 2010: 22). Bu boyutun da kültürel zekâda biliş kontrol eden, yöneten ve değerlendiren üstbiliş ile ilgili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla kültürel zekânın geliştirilmesinde önemli olan boyutların çokkültürlü eğitimle birebir ilişkisinin olduğu görülmektedir.

Alan yazınına bakıldığında öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterlik algılarının (Başbay, Kağnıcı ve Sarsak, 2013), çokkültürlülük bağlamında öğretmen yeterliklerinin (Başbay ve Bektaş, 2009; Polat ve Kılıç, 2013) ve öğretmen adaylarının çokkültürlülük farkındalıklarının (Çoban, Karaman ve Doğan, 2010; Karacam ve Koca, 2012) incelendiği görülmektedir. Başbay, Kağnıcı ve Sarsak (2013: 56) çalışmalarında öğretim elemanlarının çokkültürlü farkındalık düzeylerinin yüksek olmasının mesleki bir gereklilik olduğunu ve öğretim sürecinde bu farklılıkların dikkate alınmasının önemli olduğunu belirtmektedir. Çoban, Karaman ve Doğan (2010) ise çalışmalarında öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının genel olarak olumlu olduğunu ancak siyasi görüş alt boyutunda kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre daha olumlu görüşe sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Türkçe öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarının incelendiği çalışmalarda Akın (2016), sosyo-ekonomik düzeyi düşükçe Türkçe öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin arttığını Şengül (2016) ise, etkileşimde sorumluluk alma ile kültürel farklılıklara saygı duyma boyutlarında kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılığın olduğunu tespit etmiştir. Özellikle örgün eğitimin önemli bir ögesi olan öğretmenlerin kültürel farklılıklar gösteren öğrencilerini anlayabilmeleri, hoş karşılayabilmeleri ve onlara hitap edebilmeleri kültürel farklılıklara tanık olmalarıyla ilişkilidir. Dünyanın farklı kültürlerine açık olmayan, bu farklılıkları anlamayan öğretmenlerin dünyaya geniş bir perspektiften bakan bireyler yetiştirmesi de beklenemez. Bu nedenle öğretmenlerin yetişme dönemlerinde hangi uygulamalarla kültürel zekâ alanlarının geliştirilebileceğine cevap aranmalıdır.

Bu çalışmada dil partnerliğinin Türkçe öğretmeni adaylarının kültürel zekâ alanlarına nasıl etki edeceği üzerinde durulmuştur. Dilin kültürden bağımsız bir olgu olmaması önemli bir ayrıntıdır. Hangi dil olursa olsun dil öğretmenlerinin aynı zamanda bir kültür taşıyıcısı olmaları onların farklı kültürlere yönelik olumlu yaklaşımlar sergilemesini de gerektirmektedir. Türkçe öğretmenlerinin *i)* ana dili Türkçe olup farklı yörelerin kültürünü taşıyan öğrencilere *ii)* Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlere ve *iii)* Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik öğretim hizmeti verme sorumluluğu vardır. Bunların her birinin ortak özelliği farklı kültürel çevrelerden gelen öğrencilerin olmasıdır. Konu dil öğretmeni ve kültürel zekâ olduğundan her iki faktörün işleyebileceği bir uygulamanın arayışına geçilmiştir. Bu aşamada dil partnerliği parlak bir çözüm olarak görülmüş ve çalışmanın bağımsız değişkenini oluşturmuştur. Nicel ve nitel yaklaşımların bir arada yürütüldüğü çalışmada dil partnerliği yapan Türkçe öğretmeni adaylarının kültürel zekâyı oluşturan dört faktörde de anlamlı ve pozitif yönde bir gelişme gösterdiği görülmüştür. Öğretmen adaylarının, özellikle dil, inanış, gelenek, giyim, yemek ve daha pek çok alanda farklı kültürlere yönelik bilgilerinin arttığı, var olan bilgilerini nasıl kullanacaklarını, farklı kültürleri tanımaya ve onların üyeleriyle kaynaşmaya özgüvenlerinin arttığı, farklı kültürlere özgü davranış kalıplarına uygun davranışlar sergiledikleri yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının yetiştirilmesi döneminde, dil partnerliği gibi somut deneyimlere ve yansıtıcı gözlemlere ilişkin öğretim programlarının düzenlenmesi kültürel zekâsı gelişmiş, farklılıkları anlayan ve pedagojiye uygun davranan öğretmenlerin yetişmesini sağlama noktasında önemli bir sonuç olarak elde edilmiştir.

KAYNAKÇA

- Akın, E. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Siirt üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 11(3), 29-42.
- Ang, S., Van Dyne L. and Koh, C. (2006). Personality correlates of the four-factor model of cultural intelligence *Group Organization Management*, 31(1), 100-123. DOI: 10.1177/1059601105275267.
- Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Ng, K. Y., Templer, K. J., Tay, C. and Chandrasekar, N. A. (2007). Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural Adaptation and task Performance. *Management and Organization Review*, 3(3) 335-371. DOI: 10.1111/j.1740-8784.2007.00082.x.
- Appel, M. C. (1999). *Tandem language learning by e-mail: Some basic principles and a case study*. CLCS Occasional Paper No. 54. Dublin: Tirinity College.
- Appel, M. C. and Mullen, T. (2000). Pedagogical considerations for a web-based tandem language learning envireonment. *Computers & Education*, 34, 291-308.
- Banks, J. A. (2010). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C.A.M Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed.) (pp. 3-26). Hoboken: Wiley.
- Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü eğitime giriş* (Çev. Editörü H. Aydın, Beşinci Baskıdan Çeviri) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başbay, A., Kağnıcı, D. Y. ve Sarsak, F. (2013). Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(3), 47-60.
- Brammerts, H. (1996). Language learning in tandem using the internet. In M. Warschauer (Ed.), *Telecollaboration in Foreign Language Learning: Proceedings of the Hawai'i Symposium* (Technical Report 12) (pp 121-130). Hawai: Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Calvert, M. (1999). Tandem: A vehicle for language and intercultural learning. *Language Learning Journal*, 19(1), 56-60. DOI: 10.1080/09571739985200111.
- Chartock, R.K. (2010). *Strategies and lessons for culturally responsive teaching: A primer for K-12 teachers*. Boston, MA: Pearson.
- Creswell J. W. and Plano Clark, V. L. (Eds.). (2015). Karma yöntem desen seçimi. (Çev. Editörleri Y. Dede ve S. B. Demir, Bölüm Çev. A. Delice, İkinci Baskıdan Çev.) *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi* (İkinci Baskı) içinde (s. 61-116). Ankara: Anı Yayıncılık. (Eserin orijinali 2011'de yayımlandı).

- Cziko, G. A. (2004). Electronic tandem language learning (etandem): A third approach to second language learning for the 21st century. *CALICO Journal*, 22(1), 25- 39.
- Çoban, A. E., Karaman, N. G. ve Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 125-131.
- Earley, P. C. and Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Goh, M. (2012). Teaching with cultural intelligence: Developing multiculturally educated and globally engaged citizens. *Asia Pasific Journal of Education*, 32(4), 395-415. DOI: 10.1080/02188791.2012.738679.
- İlhan, M. ve Çetin, İ. (2014). Kültürel zekâ ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 94-114.
- Karaçam, M. Ş. ve Koca, C. (2012). Beden eğitimi öğretmen adaylarının çokkültürlülük farkındalıkları. *Spor Bilimleri Dergisi*, 23(3), 89-103.
- Kızıltan, N. (2012). Teaching Turkish through teletandem. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3363-3367.
- Kolb, D. A. (1976). Management and the learning process. *California Management Review*, 18(3), 21-31.
- Little, D. (2001). Learner autonomy and the challenge of tandem language learning via the Internet. In A. Chambers & G. Davies (Eds.), *ICT and language learning: A European perspective* (pp. 29-38). Lisse, The Netherlands: Sweets & Zeitlinger Publishers.
- Little, D. and Helmut, B. (1996). *A guide to language learning in tandem via the internet*. CLCS Occasional Paper No. 46. Dublin: Tirinity College.
- Little D. and Ushioda E. (1998). Designing, implementing and evaluating a project in tandem language learning via e-mail. *ReCALL*, 10(1), 95-101.
- MEB (2002). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Mercan, N. (2016). Çok kültürlü ortamlarda kültürel zekânın kültürler arası duyarlılık ile ilişkisine yönelik bir araştırma. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(1), 1-13.
- Polat, İ. ve Kılıç E. (2013). Türkiye’de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 352-372.
- Schwienhorst, K. (2002). Evaluating tandem language learning in the MOO: Discourse repair strategies in a bilingual internet project. *Computer Assisted Language Learning*, 15(2), 135-145. DOI: 10.1076/call.15.2.135.8194.

- Sternberg, R. J. (1986). A framework for understanding conceptions of intelligence. In R. J. Sternberg & D. K. Detterman (Eds.), *What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition* (pp. 3-15). Norwood, NJ: Ablex.
- Şengül, K. (2016). *Türkçe öğretmeni adaylarının kültürlerarası iletişim duyarlılıkları*. II. Uluslararası Dil Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu'nda sunulmuş sözlü bildiri. Belgrad Üniversitesi, Belgrad.
- Thomas, D.C. and Inkson, K. (2004). *Cultural intelligence: People skills for global business*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Van Dyne, L., Ang, S., and Livermore, D. (2010). Cultural intelligence: A pathway for leading in a rapidly globalizing world. *Leading across differences*. In K.M. Hannum., B. McFeeters, & L. Booyesen (Eds.), *Leadership across differences: Cases and perspectives* (pp. 131-138) San Francisco, CQ: Pfeiffer.
- Van Dyne, L., Ang, S., Ng, K. Y., Rockstuhl, T., Tan, M. L. and Koh, C. (2012). Sub-dimensions of the four factor model of cultural intelligence: Expanding the conceptualization and measurement of cultural intelligence. *Social and Personality Psychology Compass* 6(4), 295-313, DOI: 10.1111/j.1751-9004.2012.00429.x.
- Vavrus, M. (2002). *Transforming the multicultural education of teachers: Theory, research and practice*. Columbia University New York and London: Teachers College Press.
- Wasonga, T. A. and J. A. Piveral (2004). Diversity and the modeling of multicultural principles of education in a teacher education program. *Multicultural Perspectives*, 6(3), 42-47. DOI: 10.1207/s15327892mcp0603 9.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

1. Introduction

Being sensitive and compatible to differences in the community; in the presence of diversity of language, religion, race, culture, a humane attitude towards those who do not resemble himself/herself has become the most needed ability. It is seen that reasons which brings to the fore the need are political, commercial, scientific, and social factors. In particular, it has long been a major part of the world the ongoing wars, economic difficulties in the country, such as a more favorable situation to come in some areas of trade gains for many reasons, providing the individual leads to separation from their homeland and distinct to continue to live in community organizations where show different features. The most concrete example of these reasons could be explained as follows; in 1960s a great mass Turkish workers migrated to Germany, the vast majority of Syrians took refugee to Turkey after the civil war which broke out in 2011, brain drain to America where allocates high level resource for scientific advancement. Moreover, in the same country without an international dimension in the same country but in different regions, having people different language, religion, race and culture is possible. Culture structure which is constitute from individuals beliefs, historical background, artistic events, language and world view, is an important feature that separates individuals or community from the others. Nowadays, interacting with an effective way with individuals from different cultures, adapting for cultural differences, solving conflict with an approach without violence and ability to work collaboratively with individuals from different culture have become a gold key for a peaceful environment. Therefore, at the present time educational policies to be organized in a form suitable for cultural diversity is an inevitable tendency. These discussed issues have brought cultural intelligence as a new concept to literature. Cultural intelligence which is developed by the perception of cultural awareness, understanding, interpretation, is the golden key to success in multicultural environments (Merican, 2015) Cultural intelligence is expressed as; adjusting behavior Based on the cultural characteristics of the society or individuals with whom he or she interacts (Ang, Van Dyne, & Koh, 2006; Earley & Ang, 2003), to enter into communication effectively with individuals from different cultures (Thomas, 2006; Thomas & Inkso's, 2004; Van Dyne, Anger & Nielsen, 2007) and the capacity to adapt to cultural differences (Berry & Ward, 2006; Earley & Ang, 2003; Ng & Earley, 2006; Sternberg & Grigorenko, 2006). "In this context, cultural intelligence, as well as with other communities in terms of ability to interact with different cultures in society, further may be considered as the proposed intelligence field to explain the differences observed between humans (Ilhan and Cetin 2014: 95)." In this study, how language partnership that provides sharing of individuals who come together on various issues, affects Turkish teachers' cultural intelligence is investigated. The study sought to answer the following question:

- 1- Is there a significant difference between mean score of pre-test and post-test scores of the experimental group?
- 2- Is there a significant difference between mean scores of cultural intelligence pre-test and post-test mean scores of the control group?
- 3- Is there a significant difference between posttest mean scores of the control group and the experimental group?

Research question: Turkish teacher candidates think how the language partnership affects their own cultural intelligence?

2. Method

In this work, a combination of both quantitative and qualitative mixed methods approach were used. The most important reason for its constructed by this way of working methods, Turkish teacher candidates that answers what experience they had in the language of the partnership process, except for the existing scale, that this experience of cultural intelligence, how to change and how these changes reflect to cultural intelligence dimension. In the study quantitative and qualitative stages are used independently. So the question in research on quantitative and qualitative dimension of research, data collection and data analysis processes are handled separately, it was made by combining a comprehensive interpretation of the research findings at the end. For this reason, exploratory research was used in sequential pattern as this pattern of qualitative data collected after the collection of quantitative data, which is analyzed separately and then kind of a pattern is made by combining a comprehensive interpretation. It is stated by Creswell, Plano Clark et al. (2015) that the main purpose of this pattern is to be supported tendency which is obtained with qualitative data with quantitative approach.

3. Findings, Discussion and Results

Turkish teacher candidates in the experimental group after 6-week period, Independent Group t test was performed in order to determine whether there is a significant difference for cultural intelligence. It was found that in dimension metacognition, cognition, motivation and behavior which constitutes cultural intelligence, a significant and positive difference occurred. These data suggest that Turkish teacher candidates' - .who have communicative partner with language partnership- understanding and the feeling towards individuals which show cultural differences has changed in a positive way has emerged after the meeting they established a fellowship leading with culturally diverse individual. Turkish teacher candidates in the control group after 6-week period, Independent Group t test was performed in order to determine whether there is a significant difference for cultural intelligence. In Turkish teacher candidates in control group, a significant difference did not occur in the four elements which constitute dimensions of intelligence. In order to understand differentiation posttest scores they got from CIS between groups of test scores at the end of 6-week period, t test was used. In posttest scores of experimental and control groups received from CIS a significant difference has emerged in favor of the experimental group on four factors. From these data, it is understood that teacher can improve themselves from aspects such as being aware of their knowledge, being able to develop tolerant behavior, willingness to study together or learn cultural differences with language partnership process.

Coming together of Turkish teacher candidates with individuals from different cultures in the language partnership process provide their previously acquired knowledge to realize, how they will use the information and control. Turkish teacher candidates who can not find the opportunity to build close relationships at the environment with cultural difference previously, have gained different experiences in this process and created an awareness what information they have for the different cultures. Increasing or

correction of incorrect knowledge of Turkish teacher candidates emerges as a natural consequence. Their knowledge about language, social life, food and many more features in time with their partners. In language partnership process, it is understood that Turkish teacher candidates have created friendships with people from different cultural structures, they have adapted to their behaviors and they have approached with respect and in a sensitive manner to these properties. They stated that, their strange behavior which they found strange previously were indeed funny and adaptable when they tried to understand them.