

Türkçe Öğreticilerinin Kültürlerarası Duyarlılıkları: İletişim Yeterliği, Duygusal Zekâ ve Öğretmen Öz Yeterliğinin Yordayıcı Rolü

Merve Karabacak Yılmaz *

Bircan Eyüp **

MAKALE BİLGİSİ

Geliş: 20.11.2024
Düzeltilme: 28.01.2025
Kabul: 31.01.2025
DOI: 10.31464/jlere.1588356

Anahtar Sözcükler:

*yabancı dil olarak Türkçe
öğretimi
kültürlerarası duyarlılık
iletişim yeterliği
duygusal zekâ
öğretmen öz yeterliği*

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılıklarında iletişim yeterliği, duygusal zekâ ve öğretmen öz yeterliğinin yordayıcı rolünü incelemektir. Çalışma, ilişkisel tarama desenine göre tasarlanmıştır. Çalışma grubu, Türkiye’de üniversitelere bağlı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılan kurumlarda görev yapan 150 Türkçe öğreticisinden oluşmaktadır. Veriler Kişisel Bilgi Formu, Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği, İletişim Yeterlilik Ölçeği, Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği ve Öğretmen Özyeterlilik Ölçeği ile toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılıklarının yüksek olduğu ve iletişim yeterliği, duygusal zekâ ve öğretmen öz yeterliklerinin kültürlerarası duyarlılıklarını %39 yordadığı belirlenmiştir. Öğreticilerin kültürlerarası duyarlılıkları, iletişim yeterlikleri, duygusal zekâları ve öğretmen öz yeterlikleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğreticilerin kültürlerarası duyarlılıkları cinsiyet, yaş, Türkçe öğretmek amacıyla yurt dışında bulunma durumlarına göre farklılaşmazken Türkçe öğretme yılı değişkenine göre anlamlı derecede farklılaştığı tespit edilmiştir. Sonuçlardan hareketle öğreticilerin kültürlerarası duyarlılıklarının geliştirilmesinde iletişim yeterliği, duygusal zekâ ve öğretmen öz yeterliğinden yararlanılabileceği ve bu faktörleri geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılabileceği önerilmiştir.

Bilgilendirme

Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında yürütülen aynı adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Yayın Etiği Bilgilendirme

Bu çalışma bilimsel yayın etiğine uygun olarak yapılmıştır. Çalışma için etik kurul onayı alınmıştır. Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu, Tarih: 08.05.2023, Sayı: E-81614018-000-2300026337

Yazarların Katkı Oranı Çıkar Çatışması Gönderim

İlk yazarın %60 ikinci yazarın %40 oranında katkısı vardır.
Bu çalışmada bir çıkar çatışması yoktur.

Karabacak Yılmaz, M., & Eyüp, B. (2025). Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılıkları: İletişim yeterliği, duygusal zekâ ve öğretmen öz yeterliğinin yordayıcı rolü. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 11(1)*, 75-98.

* Yüksek Lisans Öğrencisi, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-4490-8102>, Trabzon Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, karabacakmerve0803@gmail.com

** Doç. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8061-1159>, Trabzon Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, bircaneyup@trabzon.edu.tr

Giriş

Bir toplumu veya grubu tanımlayan maddi, manevi, entelektüel ve duyuşsal tüm özgün özelliklerin birleşimi (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1982) olarak ifade edilen kültür, “dil için inanılmaz bir kaynak; dil de kültür için vazgeçilmez bir araçtır” (Göçer, 2012, s. 57). Dil ve kültür, birbiriyle derin bir ilişki içerisinde ayrılmaz bir bütünlük arz eder. Bu doğrultuda dil öğreticisi sadece dilin öğelerinin aktarıcısı değil aynı zamanda kültürel değerlerin de aktarıcısı durumundadır. Bu bağlamda dil öğretimini yalnızca dilin öğelerinin öğretimi ve dil bilgisi öğretimiyle sınırlamak günümüz dil öğretimi yaklaşımları açısından yetersiz bir anlayış olarak değerlendirilmektedir (Demir & Açık, 2011). Zira dil sınıfları hem hedef dilin kültürünün hem de bu dili öğrenen bireylerin kendi kültürel değerlerinin karşılaştığı, kültürel etkileşimlerin ve paylaşımların gerçekleştiği, kültürlerarası iletişimin ön plana çıktığı alanlardan biridir. Dolayısıyla dil öğretiminin gerçekleştirildiği sınıflarda kültürlerarası iletişim sürecinin etkinliği öğreticinin bu alandaki yeterliği ile doğrudan ilişkilidir. Diğer bir ifade ile kültürlerarası iletişim yeterliğine sahip öğretmenler, bu süreci daha etkili ve verimli bir şekilde yönetme kapasitesine sahiptir (Yıldız vd., 2017).

Kültürlerarası iletişim yeterliği, farklı kültürdeki insanların kültürünü anlama, olaylara onların bakış açısıyla bakabilme ve değerlendirme olarak tanımlanır (Zakaria, 2000). Chen’e (1990) göre ise farklı iletişim çevrelerinde karşılık bulmak için etkili ve uygun iletişim kurma becerisidir. Özetle kültürlerarası iletişim yeterliği, kültürel olarak farklı grupların bir arada bulunduğu ortamlarda doğru ve etkili iletişim kurabilme becerisi olarak ifade edilebilir. Farklılıklarla bir arada barış içinde yaşamak, günümüz dünyasında kültürlerarası iletişim yeterliğini bir yaşam biçimi hâline getirmemizi gerekli kılmaktadır (İlbuğa, 2010). Kültürel olarak farklı özellikler taşıyan bireylerin bulunduğu sınıflarda kültürlerarası iletişimin doğru şekilde sağlanabilmesi önemlidir. Kültürlerarası iletişim sırasında bireylerin karşı kültürün bakış açısını dikkate alarak olayları değerlendirmesi beklenir çünkü kendi kültüründe normal kabul edilen bir durum farklı kültürlerde farklı anlamlar ifade edebilir (Işık-Tertemiz & Aslantaş, 2016). Kültürlerarası iletişimin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi bu süreçte yer alan bireylerin kültürel farklılıklara karşı duyarlılık göstermelerini de gerektirir (Ugeoz, 2003). Bu sebeple kültürlerarası iletişim yeterliğinin tamamlayıcısı ve pekiştiricisi olarak kültürlerarası duyarlılık oldukça önemlidir. Bu çalışmada da bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç boyuttan oluşan (Chen & Starosta, 1996) kültürlerarası iletişim yeterliğinin duyuşsal boyutu olan kültürlerarası duyarlılık üzerinde durulmuştur.

Chen (1997) kültürlerarası duyarlılığı “bireyin kültürlerarası iletişiminde uygun ve etkili bir davranış oluşturmaya teşvik eden, kültürel farklılıkları anlamaya ve takdir etmeye yönelik olumlu bir duygu geliştirme yeteneği” (s. 6) olarak tanımlar. Kültürlerarası iletişimin olduğu dil öğretim sınıflarında farklı kültürlerle karşı olumlu tutum sergileyebilmek kültürlerarası duyarlılık düzeyiyle ilişkilidir (Rengi, 2014). Kültürlerarası duyarlılık, farklı kültür gruplarının kültürel özelliklerini eğitim ortamında kullanarak öğrenmeyi farklı kültür grupları için uygun ve etkin hâle getirme becerisini öğretmenlere kazandırır (Gay, 2002). Öğreticinin bu konudaki niteliği eğitimin kalitesini ve öğrencilerin tutumlarını etkiler (Yılmaz & Göçen, 2013). Özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi

açısından bakıldığında bu sınıflarda birden fazla farklı kültürden öğrencinin bulunduğu görülür. Zira kültürler hem benzer hem de tamamen farklı unsurlardan oluşabilir (Aydın, 2020). Yabancı dil öğrenim ortamları, bireylerin kültürlerarası duyarlılık kazanmaları açısından önemli bir fırsat alanı olarak görülmelidir. Farklı kültürlerle sahip insanların bir araya geldiği bu ortamlar, kültürel farklılıkların bir çatışma aracı olarak değil bir zenginlik olarak görülmesi gereken etkileşim alanlarıdır (Polat, 2001). Söz konusu öğrenme ortamlarının amacı dil öğrencilerini farklı perspektiflere açık, kültürel farklılıklara saygı duyan ve esnek düşünen bireyler olarak yetiştirmektir (Kınay, 2024). Bu hedef doğrultusunda çok kültürlü eğitim ortamları büyük bir önem taşımaktadır çünkü bu ortamlarda kültürel farklılıklara duyarlılık geliştirmek, esas amaçlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Dolayısıyla kültürlerarası duyarlılığın artırılması öğrencinin yeteneği, motivasyonu ve konuya ilgisinin yanı sıra dil öğretimi için kullanılan kaynaklardaki kültürel unsurlar ile öğretmenin yeterliliği ve donanımıyla mümkündür (Özyurt-Gülen, 2019).

Eğitim ortamlarında kültürel farklılıklardan kaynaklanan problemler yaşanabilmektedir (Akay, 2005). Bu tür problemlerin çözümünde öğretmenlerin sorumluluk alması gerekir. Öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin algıları, duyarlılıkları, tutumları kültürel farklılıklardan kaynaklı sorunların önlenmesinde hayati bir rol oynar (Villegas & Lucas, 2002). Bununla birlikte öğretmenlerin istekliliği ve kültüre duyarlı bir eğitim anlayışı benimsemesi de sürecin başarıya ulaşmasını olumlu yönde etkiler (Gençtürk-Erdem, 2022). Dil öğretim süreci, karşılıklı kültür alışveriş süreci olarak tanımlanabilir. Dil öğretim sürecinde öğreticilerin farklı kültürlerden gelen öğrencilerin kültürlerinin ne kadar farkında olduğu, bu kültürlerle karşı bakış açıları ve kültürler hakkında ne kadar bilgi sahibi oldukları (Rengi & Polat, 2014) sürecin verimliliği ve etkili bir şekilde yürütülmesi açısından oldukça önemlidir. Yabancı dil öğretimi için ana kaynak olan Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni, dil öğreticilerinin sınıf ortamında farklı kültürleri yönetebilmesi ve farklı kültürler hakkında bilgi sahibi olması gerektiğini vurgulamaktadır (Common European Framework of Reference for Languages [CEFR], 2018). Yabancı dil öğreticisini iletişimsel aracı olarak niteleyen bu çerçeve program, dil öğreticisinden farklı kültür ve bakış açılarına sahip öğrenciler arasında anlaşmayı sağlamasını, ortaya çıkabilecek anlaşmazlıklarda aracı rol üstlenmesini beklemektedir (CEFR, 2018).

Söz konusu program yabancı dil öğreticilerinin kültür aktarımı yapmalarının yanı sıra kültürel bilgilerini geliştirme ve kültürleri yönetebilme becerilerine sahip olmalarının gerekliliğinden de bahseder (CEFR, 2018). Dil öğreticilerinin kendi kültürleri hakkında farkındalığa sahip olmaları, yeni bir kültürle karşılaştıklarında karşılaştırma yapmalarını kolaylaştırması açısından üzerinde durulması gereken bir konudur (Straub, 1999). Yabancı dil öğreticileri farklı kültürlerden gelen bireylerle dil öğretim ortamlarında etkileşime girerken aynı zamanda bu ortamlarda farklı kültürel geçmişlere sahip dil öğrencilerinin de birbirleriyle etkili bir şekilde iletişim kurmalarına olanak tanır. Bu ortamlar kültürlerarası duyarlılığa sahip bir öğretmen için farklı kültürlerden insanları bir araya getirmek, ön yargıları ve kaygıları gidermek için bir fırsattır. Böyle bir yaklaşım izlendiği takdirde de öğreticiler karşılaştıkları kültürlerle çatışma yaşamadan iletişime girebilmekte ve

kültürlerinin çizdiği sınırlardan çıkarak yeni kültürlerle adım atabilmektedirler (Saygılı & Kana, 2018).

Kültürlerarası iletişimde duyarlılık kazanmak için öncelikle ele alınması gereken kavram iletişim yeterliğidir. Kültür, toplum üyeleri için duyuşsal, davranışsal ve bilişsel temeller oluşturur ve bireylerin neyin iyi ve neyin doğru olduğunu anlamalarına rehberlik eder (Gudykunst & Kim, 1997). Bu sebeple bağlı olduğumuz toplumun davranış kalıpları çevremizi, işimizi ve iletişim becerilerimizi doğrudan etkilemektedir (Uztuğ, 2003). İletişimde kültürün rolü göz önüne alındığında kültürlerarası duyarlılık ve iletişim yeterliği arasındaki karşılıklı ilişki belirgin hâle gelir. Kültürlerarası duyarlılık etkili iletişim için gereklidir ve aynı şekilde iletişim yeterliği de kültürlerarası duyarlılığın gelişmesinde önemli rol oynar (Günday & Aycan, 2018). İletişim yeterliğinin, kültürlerarası iletişimde yetkin olmayı sağlarken aynı zamanda kültürlerarası duyarlılığın gelişimini de dolaylı yoldan destekleyebileceği söylenebilir (Sowden, 2007). İletişim yeterliği “duruma ve bağlama uygun bir şekilde iletişim becerilerini kullanabilme ve farklı iletişim durumlarına uyum sağlayabilme” olarak ifade edilir (Salleh, 2008, s. 309). Wiemann (1977) iletişimde yetkin olmanın kişilerarası iletişimde hedeflerine ulaşmak ve var olan iletişim davranışları arasından doğru seçimi yapabilmekle mümkün olduğunu bu sebeple de iletişim yeterliğinin “bağlılık/destekleme, empati, sosyal rahatlık, davranışsal esneklik ve etkileşim yönetimi” (s. 198) olmak üzere beş bileşenden oluştuğunu belirtir. Rubin ve Martin (1994) bu becerilerin yanında kendini açma, girişkenlik, dış merkezilik, çevre kontrolü bileşenlerini de iletişim yetkinliğine sahip kişilerin özellikleri olarak tanımlarlar (Akt: Üstüner & Kış, 2014, s. 4). İletişim yeterliği için yukarıda görüldüğü üzere birtakım becerilere sahip olmak gerekmektedir. Dolayısıyla etkin ve uygun iletişim kurmak için gerekli becerilere sahip olmak iletişim yeterliği olarak ifade edilebilir. Etkili iletişim becerilerine sahip olmak hem insan ilişkilerinde hem de mesleki alanlarda daha sağlam ve verimli ilişkilerin kurulmasına zemin hazırlar (Korkut, 2005). Bir öğretmen üzerinden örnek vermek gerekirse öğrencileriyle sağlıklı iletişim kurabilen öğretmenlerin eğitim faaliyetlerinde başarılı olması beklenir (Karagöz & Kösterelioğlu, 2015). Öğretmenin iletişim yeterliği iyi oldukça eğitimin hedeflerine ulaşması da daha kolay hâle gelir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından düşünüldüğünde öğreticinin iletişim yeterliğine sahip olmasının kültürlerarası duyarlılık gelişimi için bir temel olduğu düşünülebilir aynı şekilde iletişim becerileri yüksek bir öğreticinin kültürlerarası duyarlılık kazanma konusunda da etkin olacağı söylenebilir (Aksoy, 2016).

Yabancı dil öğretim sürecinde ortaya çıkabilecek olumsuz duyguların etkili bir şekilde yönetilmesinde öğreticilerin sahip olduğu beceriler büyük önem taşımaktadır (Uzan & Kana, 2018). Sınıf ortamında karşılaşılan çeşitli problemlerle etkili bir şekilde başa çıkabilmek, öğreticilerin bu sorunları önceden öngörebilmeleri, öğretici-öğrenci etkileşimini sağlıklı bir biçimde yönetebilmeleri ve olumlu öğrenme ortamları oluşturabilmeleri duygusal zekâ yeterliğine sahip olmalarıyla doğrudan ilişkilidir (Somuncuoğlu, 2005). Duygusal zekâyâ sahip öğreticilerin bu süreci daha kolay yönetebileceği söylenebilir (Çakıcı, 2017). Kendi duygu ve düşüncelerinin farkında olan, öğrencilerinin duygu ve düşüncelerini anlayabilen ve empati kurma yeteneğine sahip öğreticiler, iletişim becerilerini bu özelliklerle birleştirerek daha yüksek bir başarı elde

edebilirler (Tuncay, 2001). Kültürlerarası duyarlılık, farklı kültürel özellikteki bireylere karşı olumsuz duyguların ortadan kaldırılmasında önemli bir yeterlilik olarak işlev görmektedir (Fritz vd., 2002). Bu olumsuz duyguların ortadan kaldırılmasında duygusal zekânın önemli bir rol oynayacağı, aynı zamanda kültürlerarası duyarlılık kazanımını kolaylaştırarak güçlendireceği öne sürülebilir. Chen ve Starosta (1996) kişinin kendini algılayışı ve çevresindekilerin yerini belirlemesini öz kavramıyla, farklı düşünceleri kabul etme ve değerlendirmeyi açık fikirlilikle, ön yargılı ve yargılayıcı olmamayı peşin hükümlü olmamayla, iletişimi engelleyen duyguların üstesinden gelmeyi de sosyal rahatlık kavramıyla ifade ederler. Bu kavramlar kültürlerarası duyarlılığın özellikleri olarak kabul edilir. Chen (1997) daha sonra bu özelliklere empati kurmayı da dâhil etmiştir. Bunun yanı sıra Goleman (2000) duygusal zekâyı; kendini harekete geçirme, aksiliklere rağmen pes etmeme, ruh hâlini düzenleyebilme, dürtüleri kontrol altına alabilme, empati kurma, sıkıntıların düşünmeyi ve harekete geçmeyi engellemesine izin vermeme, umutlu olma olarak tanımlamıştır. Görüldüğü üzere duygusal zekânın bileşenleri ile kültürlerarası duyarlılığın bileşenleri neredeyse aynı özelliklerden oluşmaktadır. Bu durumdan hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılıklarının gelişiminde duygusal zekânın önemli olduğu söylenebilir.

Kültürlerarası duyarlılık üzerinde etkili olabilecek bir diğer değişken öğretmen öz yeterliğidir. Farklı din, ırk ve kültürden öğrencilerin aynı sınıf ortamında bulunması öğreticilerin sınıftaki bu farklılıkları yönetebilmesini gerektirmektedir (Şentürk & Gülbahar, 2023). Çok kültürlü sınıflarda öğrencilerin farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilere olumlu tutum ve duygularla yaklaşması, bu farklılıklara kıymet vermesi ve ders işleniş sürecinde bu farklılıklardan yararlanması gerekir (Bulut & Başbay, 2014). Dil öğretim ortamlarında meydana gelen problemlerle başa çıkabilmek ve kültürlere duyarlı bir eğitim ortamı oluşturmak için öğreticilerin öz yeterlik inançlarının yüksek olması beklenir (Akça vd., 2018). Kendini yeterli gören öğreticilerin kültürel çeşitliliğin fazla olduğu sınıflarda başarıyı artırmak için çabaladıkları; bunun yanı sıra kendini yetersiz gören öğreticilerin ise çok kültürlü ortamlarda daha fazla sorunla karşılaştığı bilinmektedir (Ekici, 2006). Kültürlerarası duyarlılığa sahip öğreticilerin çok kültürlü ortamlara uyum sürecinde başarıya ulaşmaları muhtemeldir (Akcağlu & Kayış, 2021). Bandura (1997) doğrudan yaşantıların öz yeterliğin en büyük kaynaklarından biri olduğunu ifade etmiştir. Yabancı dil öğretim ortamlarındaki öğreticilerin kültürlerarası duyarlılıklarının yüksek olmasının neticesinde bu ortamlarda doğrudan yaşantılar yoluyla başarıya ulaşacakları ve öz yeterliklerinin artacağı söylenebilir. Sonuç olarak öğreticilerin öz yeterlik düzeylerini etkilemesi bakımından çok kültürlü ortamların ve kültürlerarası duyarlılığın etkili olduğu söylenebilir (Akcağlu & Kayış, 2021). Öğrencilerin kültürel geçmişlerine yönelik bilgi sahibi olmak öğreticilerin sınıf yönetimi becerilerini etkilemesi bakımından değerlidir (Cangelosi, 2014). Sınıf yönetimi becerilerinin etkin bir şekilde uygulanması, yalnızca öğretmen öz yeterliliği yüksek olan öğretmenler tarafından mümkün kılınabilir. Bu bağlamda, öğreticilerin kültürlerarası duyarlılık kazanımı için öğretmen öz yeterliklerinin, öğretmen öz yeterlikleri için de kültürlerarası duyarlılık becerilerinin belirleyici bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

Alan yazını taraması yapıldığında çeşitli branşlardan öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıkları üzerine çokça çalışma yapıldığı (Rengi, 2014; Erdoğan, 2018; Güner & Levent 2018; Abaslı & Polat, 2019; Oğuz-Duran & Çalışkan, 2020; Akcaoğlu & Kayış, 2021; Gençtürk-Erdem, 2022; Kasa-Ayten & Köse, 2022; Otman, 2023) fakat yabancı dil öğreticileri üzerine yapılan çalışmaların sınırlı olduğu özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılıklarını inceleyen çalışmaların Saygılı ve Kana'nın (2018) çalışmasıyla sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Dil öğretimi açısından kültürlerarası duyarlılığın önemi düşünüldüğünde bu alanda çalışmalar yapılmasının gerekli olduğu söylenebilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür ve kültürle ilgili yapılan çalışmaların öğrenen ve materyal odaklı olması, Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılığı üzerine yapılan çalışmaların azlığı ve kültürlerarası duyarlılığın başka değişkenlerle ilişkisinin Türkçe öğreticileri üzerinden incelenmediği göz önüne alındığında alan yazınında bu boşluğu giderecek çalışmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir. Alan yazınında, değişkenlerin tek başına ya da iki değişkenin birlikte incelendiği çalışmalar mevcut olmakla birlikte bu çalışma kültürlerarası duyarlılık ile iletişim yeterliği, öğretmen öz yeterliği ve duygusal zekâ arasındaki ilişkilerin bir arada ele alındığı ve kültürlerarası duyarlılığın yordanmasındaki rollerinin ortaya konduğu ilk çalışma olması açısından önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılıklarının yordanmasında iletişim yeterliği, duygusal zekâ ve öğretmen öz yeterliğinin rolünü araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğreticilerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri nedir?
2. Öğreticilerin kültürlerarası duyarlılıkları ile iletişim yeterlikleri, duygusal zekâları ve öğretmen öz yeterlikleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
3. Öğreticilerin kültürlerarası duyarlılıklarının yordanmasında iletişim yeterliği, duygusal zekâ ve öğretmen öz yeterliğinin rolü nedir?
4. Öğreticilerin kültürlerarası duyarlılıkları cinsiyete göre anlamlı derecede farklılaşmakta mıdır?
5. Öğreticilerin kültürlerarası duyarlılıkları yaşa göre anlamlı derecede farklılaşmakta mıdır?
6. Öğreticilerin kültürlerarası duyarlılıkları yabancı dil olarak Türkçeyi öğretme yılına göre anlamlı derecede farklılaşmakta mıdır?
7. Öğreticilerin kültürlerarası duyarlılıkları Türkçe öğretmek amacıyla yurt dışında bulunma durumuna göre anlamlı derecede farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Nicel bir araştırma olan bu çalışmada ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. “İlişkisel tarama deseni iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi, değişkenlerin birbirini etkileyip etkilemediğini ortaya koyar” (Tekbıyık, 2019, s. 177). Değişkenlerin birlikte değişim gösterip göstermediği ve bir değişim varsa bunun nasıl ve ne derecede olduğu tespit edilmeye çalışılır (Karasar, 2011). Bu çalışmada da yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılıklarının belirlenmesinde iletişim yeterliği, duygusal zekâ ve öğretmen öz yeterliğinin rolü ve cinsiyet, yaş, yabancı dil olarak Türkçe öğretme yılı, Türkçe öğretmek amacıyla yurt dışında bulunma durumu değişkenleri açısından kültürlerarası duyarlılıklarının incelenmesi sebebiyle ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır.

Yayın Etiği

Bu çalışma yapılmadan önce gerekli etik kurul onayı alınmıştır. Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu, 08.05.2023 tarihli ve E-81614018-000-2300026337 sayılı izin ile araştırmaya başlanmıştır. Ayrıca katılım gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmüş, katılımcılara ölçekler çevrim içi araçlar vasıtasıyla ulaştırılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce formda araştırma ile ilgili ayrıntılı bilgilere yer verilmiş ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ettiklerine dair onayları alınmıştır. Çalışmada kullanılan verilerin bu araştırma dışında herhangi bir kişi veya kurum ile paylaşılmayacağı bilgisi katılımcılara belirtilmiştir. Çalışma süreci 1964 Helsinki Bildirisi ve sonraki güncellemeler esas alınarak yürütülmüştür (World Medical Association, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmada örneklem belirlenirken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yönteminde zaman, maliyet ve koşullar göz önüne alınarak örneklem seçilmektedir (Fraenkel vd., 1990). Bu örnekleme yöntemi katılımcılara ulaşma açısından elverişlidir (Ekiz, 2020). Zaman ve maliyet açısından tasarruf sağlamak ve katılımcılara ulaşma kolaylığı sağlamak amacıyla bu araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma 2023-2024 akademik yılında Türkiye’de bulunan üniversitelere bağlı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan kurumlarda Türkçe öğreten 150 öğreticiyle yürütülmüştür. 75 farklı üniversiteden öğretici ölçekleri doldurmuştur. Araştırma grubunu oluşturan 150 Türkçe öğreticisinin 93’ü kadın (%62), 57’si (%38) erkektir. Yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin 95’inin (%63.3) 31-40 yaş arasında olduğu ve bu kısmın çoğunluğu oluşturduğu tespit edilmiştir. 41-50 yaş arasında olan Türkçe öğretici sayısı 26 (%17.3), 20-30 yaş arasında olan Türkçe öğreticisi sayısı 20 (%13.3), 51 ve üzeri yaş grubunu oluşturan Türkçe öğreticisi sayısının 9 (% 6.0) olduğu tespit edilmiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak 6-10 yıldır öğreten öğretmenlerin sayısının 63 (%42) olduğu ve bu grubun çoğunluğu oluşturduğu belirlenmiştir. Bunu sırasıyla 0-5 yıl arası görev yapmakta olan 49 (%32.7) dil öğreticisi, 11-20 yıl arası görev süresine sahip 36 (%24) dil öğreticisi, 21 ve

üzeri yıldır yabancı dil olarak Türkçe öğreten 2 (%1.3) dil öğreticisinin takip ettiği tespit edilmiştir. Türkçe öğretmek amacıyla yurt dışında bulunma durumu olarak 122 (%81.3) dil öğreticisinin yurt dışında bulunmadığı ve 28 (%18.7) dil öğreticisinin yabancı dil olarak Türkçe öğretmek amacıyla yurt dışında bulunduğu tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği, İletişim Yeterlilik Ölçeği, Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği, Öğretmen Özyeterlik Ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin bazı kişisel ve demografik bilgilerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından 5 maddeden oluşan bir formdur. Formda katılımcıların yaşı, cinsiyeti, kaç yıldır yabancı dil olarak Türkçe öğrettiği ve Türkçe öğretmek amacıyla yurt dışında bulunma durumuna ilişkin sorular yer almaktadır.

Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği

Braskamp vd. (2012) tarafından geliştirilen ölçek Yıldırım ve Çağlayan (2022) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 35 maddeden oluşup 5’li Likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçeğin alt faktörlerine ilişkin güvenirlik değerlerinin .50 ile .69 arasında değiştiği, tüm ölçek için ise .82 olduğu belirtilmiştir. Ölçek bilişsel, kişisel ve kişilerarası olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır. Her boyut kendi içinde 2 faktörlü olup toplam 6 faktörlü bir ölçektir. Bilişsel boyut bilme ve bilgi, kişisel boyut kimlik ve duyuş (his), kişilerarası boyut sosyal sorumluluk ve sosyal etkileşimler alt faktörlerinden oluşmaktadır (Yıldırım & Çağlayan, 2022).

İletişim Yeterlilik Ölçeği

Wiemann (1977) tarafından geliştirilen ölçek Koca ve Erigüç (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 30 maddeden oluşan 5’li Likert tipte bir ölçektir. Ölçekte “sosyal davranış yeterliliği, iletişimde bireysel yönler, empati yeterliliği, uyum yeterliliği, duyarlılık yeterliliği, iletişim teşvik yeterliliği, insan ilişkileri ve dinleme yeterliliği” olmak üzere 8 faktör bulunmaktadır (Koca & Erigüç, 2017, s. 792). Ölçeğin alt boyutlarının toplam varyansı %57.7 oranında açıkladığı tespit edilmiştir. Alt faktörlerin Cronbach alfa değerleri .50 ile .76 arasında değişirken ölçeğin geneli için Cronbach alfa değeri 0.86 bulunmuştur (Koca & Erigüç, 2017).

Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği

Pekaar vd. (2017) tarafından geliştirilen ölçek Tanrıöğen ve Türker (2019) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 5’li Likert tipinde hazırlanan ölçek 4 boyut olmak üzere 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı ölçek genelinde .84 olarak bulunmuştur. Ölçeğin boyutları “kendi duygularını değerlendirme, başkalarının duygularını değerlendirme, kendi duygularını kontrol etme, başkalarının duygularını kontrol etme” şeklindedir (Tanrıöğen & Türker, 2019, s. 354).

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği

Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş ve Çapa vd. (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin alt faktörlerini “öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi” oluşturmaktadır (Çapa vd., 2005, s. 75). 9’lu Likert tipi bir ölçek olup 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin tamamı için Cronbach alfa katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır (Çapa vd., 2005).

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 23 programıyla analiz edilmiştir. Öncelikle çalışmada kayıp verilerin yer alıp almadığını belirlemek amacıyla kayıp veri analizi yapılmış veri setinde kayıp veri bulunmadığı tespit edilmiştir. Çalışmada analizler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, Çoklu Regresyon Analizi, Bağımsız Gruplar t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA), Tukey Testi ve LSD Testi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öncelikle toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediği basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenerek tespit edilmiştir. Elde edilen değerlerin +1 ile -1 arasında olması (Çizelge 1) sebebiyle çalışma verilerinin normal dağılıma sahip olduğu anlaşılmaktadır (Çokluk vd., 2021). Verilerin normal dağılım göstermesi sonucunda öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıkları, iletişim yeterlikleri, duygusal zekâları ve öğretmen öz yeterliklerini belirlemek amacıyla betimsel analiz yapılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılık, iletişim yeterliği, duygusal zekâ ve öğretmen öz yeterlikleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Kültürlerarası duyarlılık üzerinde iletişim yeterliği, duygusal zekâ ve öğretmen öz yeterliğinin yordayıcılığını tespit etmek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Kültürlerarası duyarlılığın cinsiyet ve Türkçe öğretmek amacıyla yurt dışında bulunma değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Bağımsız Gruplar t-Testi uygulanmıştır. Kültürlerarası duyarlılığın yaş ve Türkçe öğretme yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. Kültürlerarası duyarlılığın yaş gruplarına göre farklılaştığı tespit edilmiş ve farkın kaynağını tespit amacıyla Tukey Testi yapılmıştır.

Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerine ilişkin ortalamaları Çizelge 1’de verilmiştir.

Çizelge 1. Türkçe Öğreticilerinin Kültürlerarası Duyarlılık Düzeylerine İlişkin Ortalamaları

Değişken	Min.	Max.	Ort.	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Kültürlerarası Duyarlılık	104	148	123	8.5	.002	.183

Çizelge 1 incelendiğinde kültürlerarası duyarlılık ölçeğinden alınan en düşük puanın 104 ve en yüksek puanın 148 olduğu görülmektedir. Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılık ortalamalarının 123 olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılıklarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık, iletişim yeterliği, duygusal zekâ ve öğretmen öz yeterlikleri arasındaki ilişkiler Çizelge 2’de sunulmuştur.

Çizelge 2. Değişkenler Arası İlişkiler

Değişkenler	1	2	3	4
Kültürlerarası Duyarlılık	1	.58**	.50**	.43**
İletişim Yeterliği	.58**	1	.56**	.50**
Duygusal Zekâ	.50**	.56**	1	.56**
Öğretmen Öz Yeterliği	.43**	.50**	.56**	1

**p= <.01

Çizelge 2 incelendiğinde değişkenlerin tümü arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Kültürlerarası duyarlılık ile iletişim yeterliği arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir ($r=.58$, $p<.01$). Kültürlerarası duyarlılık ile duygusal zekâ ($r=.50$, $p<.01$), kültürlerarası duyarlılık ile öğretmen öz yeterliği ($r=.43$, $p<.01$), iletişim yeterliği ile duygusal zekâ ($r=.56$, $p<.01$), iletişim yeterliği ile öğretmen öz yeterliği ($r=.50$, $p<.01$) ve duygusal zekâ ile öğretmen öz yeterliği ($r=.56$, $p<.01$) arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Buna göre kültürlerarası duyarlılık düzeyi arttıkça iletişim yeterliği, duygusal zekâ ve öğretmen öz yeterlik düzeyinin artacağı söylenebilir.

İletişim yeterliği, duygusal zekâ ve öğretmen öz yeterliğinin kültürlerarası duyarlılığı yordamasına ilişkin bulgular Çizelge 3’te verilmiştir.

Çizelge 3. Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyinin Açıklanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Model	B	SH	β	t	%95 Aralığı	Güven	F _(sd)	R	ΔR^2
Sabit	62.07	6.96		8.91**	48.31	75.82	31.45 _(3,146)	.62	.39
İletişim Yeterliği	.30	.06	.40	4.98**	.18	.43			
Duygusal Zekâ	.13	.05	.21	2.48*	.02	.23			
Öğretmen Öz Yeterliği	.10	.07	.11	1.38	-.04	.25			

*p<.05, **p<.01

Çizelge 3’te oluşturulan modelin anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($F_{3,146}=31.45$, $p<.001$). İletişim yeterliği, duygusal zekâ ve öğretmen öz yeterliğinin kültürlerarası duyarlılığı yordama varyansı %39’dur ($\Delta R^2 = .39$). Çizelge 3 incelendiğinde iletişim yeterliği ($\beta=.40$, $p<.01$) ve duygusal zekânın ($\beta=.21$, $p<.05$) kültürlerarası duyarlılığın anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir. Ancak öğretmen öz yeterliğinin ($\beta=.11$, $p>.01$) kültürlerarası duyarlılığın anlamlı bir yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıklarının cinsiyete göre farklılaşma durumlarını gösteren Bağımsız Gruplar t- Testi sonuçları Çizelge 4’te verilmiştir.

Çizelge 4. Kültürlerarası Duyarlılığın Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p	d
Kültürlerarası	Kız	93	124.3	8.94	1.00	.315	-
Duyarlılık	Erkek	57	122.9	7.88			

Tablo 4 incelendiğinde Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılıklarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($t_{(148)}=1.00$, $p>.01$). Diğer bir ifade ile kadın ve erkek öğreticilerin kültürlerarası duyarlılıkları arasında bir fark bulunmamıştır.

Türkçe öğreticilerin kültürlerarası duyarlılıklarının yaşa göre farklılaşma durumlarını gösteren Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları Çizelge 5'te sunulmuştur.

Çizelge 5. Kültürlerarası Duyarlılığın Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar

	Faktörler	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Kültürlerarası	Gruplar Arası	279.0	3	93.00	1.27	.28	-
Duyarlılık	Gruplar İçi	10638.4	146	72.86			
	Toplam	10917.4	149				

Çizelge 5 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılıklarının yaş değişkenine göre anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmüştür ($F_{(3,146)}= 1.27$, $p>.05$). Diğer bir deyişle öğreticilerin yaşları açısından kültürlerarası duyarlılıkları arasında bir fark bulunmamıştır.

Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılıklarının yabancı dil olarak Türkçeyi öğretme yılı değişkenine göre farklılaşma durumlarını gösteren Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları Çizelge 6'da sunulmuştur.

Çizelge 6. Kültürlerarası Duyarlılığın Türkçe Öğretme Yılı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Kültürlerarası	Gruplar Arası	578.79	3	192.9	2.72	.046	.05	6-10 yıl ve 11-20 yıl
Duyarlılık	Gruplar İçi	10338.67	146	70.81				
	Toplam	10917.47	149					

Çizelge 6'da yapılan analiz sonucunda kültürlerarası duyarlılığın Türkçe öğretme yılı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür ($F_{(3,146)}=2.72$, $p<.05$). Farklılığın kaynağını belirlemek için öncelikle Levene Testi ile varyansların homojenliğinin sağlandığı tespit edilmiş ve analize buna göre devam edilmiştir. Yapılan Tukey testi sonucunda, anlamlı farkın 6-10 yıl ile 11-20 yıldır Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre 6-10 yıldır yabancı dil

olarak Türkçe öğretmenlerin puanları 11-20 yıldır öğretmenlere göre daha düşük düzeydedir. Etki büyüklüğünü tespit edebilmek amacıyla hesaplanan eta-kare (η^2) katsayısı bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermiştir ($\eta^2 = .05$).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıklarının Türkçe öğretmek amacıyla yurt dışında bulunma durumu değişkenine göre farklılaşma durumunu gösteren Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçları Çizelge 7’de sunulmuştur.

Çizelge 7. Kültürlerarası Duyarlılığın Türkçe Öğretmek Amacıyla Yurt Dışında Bulunma Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar

Değişken	Yurt Dışında Bulunma	N	$\bar{X}$	Ss	t	p	d
Kültürlerarası	Evet	28	123.8	7.71	-.01	.457	-
Duyarlılık	Hayır	122	123.8	8.77			

Çizelge 7 incelendiğinde yapılan analiz sonucunda kültürlerarası duyarlılığın Türkçe öğretmek amacıyla yurt dışında bulunma durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür ($t_{(148)} = -.01$, $p > .01$). Başka bir ifade ile yurt dışında Türkçe öğretmek amacıyla bulunma ile bulunmama arasında herhangi bir fark yoktur.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıkları ile iletişim yeterlikleri, duygusal zekâları ve öğretmen öz yeterlikleri arasındaki ilişkiler incelenmiş ve Türkçe öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıklarının yordanmasında iletişim yeterliği, duygusal zekâ ve öğretmen öz yeterliğinin rolü incelenmiştir. Bunun yanı sıra yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin cinsiyet, yaş, yabancı dil olarak Türkçe öğretme yılı ve Türkçe öğretmek amacıyla yurt dışında bulunma durumları gibi değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle Türkçe öğretmenlerinin farklı kültürlerle karşı olumlu duygular içinde olduğu söylenebilir. Alan yazınında öğretmenlerle yapılan çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür (Strekalova, 2013; Rengi & Polat; 2014; Ahmad & Khan, 2016; Boran & Arcagök, 2017; Sezer & Kahraman, 2017; Erdoğan, 2018; Güner & Levent, 2018; Saygılı & Kana, 2018; Robles & González, 2019; Kasa-Ayten & Köse, 2020; Gökberk, 2021; Şengül & Yaprak, 2022). Öğreticilerin kültürlerarası duyarlılıklarının yüksek olması eşit eğitim ortamının oluşturulması ve öğrenme ortamının demokratikleştirilmesi açısından oldukça önemlidir (Ünlü & Örtün, 2013). Çalışmamızda da farklı kültürlerden öğrenci gruplarının bir araya geldiği sınıflarda eğitim veren Türkçe öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıklarının yüksek bulunması önemlidir. Bununla birlikte yabancı dil olarak Türkçe öğretim ortamlarında sürecin başarıya ulaşması ve öğrencilerin de birbirlerinin kültürel farklılıklarına duyarlı olmasında öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarının rolü önemlidir (Özyurt-Gülen, 2019). Bu bağlamda Türkçe öğrenen kişi sayısının artmasının ve kültüre karşı ön yargıların azalmasının kültürlerarası duyarlılığı yüksek öğretmenlerle mümkün olduğu söylenebilir.

Çalışmada Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılıkları, iletişim yeterlikleri, duygusal zekâları ve öğretmen öz yeterlikleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Diğer bir ifade ile öğreticilerin kültürlerarası duyarlılıkları arttıkça iletişim yeterlikleri, duygusal zekâları ve öğretmen öz yeterliklerinin de arttığı söylenebilir. Alan yazınında bu değişkenleri bir arada ele alan çalışma bulunmasa da Akcaoğlu ve Kayış (2021), Kim ve Connelly (2019), Akça vd. (2018) öğretmen öz yeterliği ile kültürlerarası duyarlılık arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler tespit etmişlerdir. Şakar (2018) psikolojik danışman adaylarının kültürlerarası duyarlılıkları ile duygusal zekâları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit ederken Sağlam (2018), Koç-Akran ve Bakır (2019), Çakmak (2019), Karamehmetoğlu (2017) ve Çağlayan-Yılmaz (2023) öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarda öz yeterlik ve duygusal zekâ arasında pozitif yönlü ilişkiler tespit etmişlerdir. Sözü edilen çalışmalar ile bu araştırmada elde edilen sonuçlar uyum göstermektedir. Değişkenlerin birbiriyle ve kültürlerarası duyarlılıkla ilişkili olması bu alanda kapsamlı araştırmalar yapılmasının gerekliliğini gözler önüne sermektedir. Zira kültürlerarası duyarlılığa sahip olmak iletişimde yetkin, duygusal zekâsı gelişmiş ve öğretmen öz yeterlik inancı yüksek öğretmenlerden beklenmektedir. Özellikle dil öğreticileri açısından bakıldığında kültürel farklılıkların bulunduğu bu ortamlarda öğretmen öz yeterliği inancı öğretmene kolaylık sağlayacaktır (Shaukat & Iqbal, 2012). Bunun yanı sıra duygusal zekâsı yüksek öğretmenin hem kendi duygularını hem de öğrencilerinin duygularını anlayabileceği ve süreci daha iyi yönetebileceği söylenebilir. Zira öğretim yalnızca bilişsel öğelerden oluşmaz (Hargreaves, 2001). Bu değişkenlerin kültürlerarası duyarlılıkla ilişkisi eğitimde duyuşsal öğelerin önemini ortaya koymaktadır. Bu sebeple öğrencinin duygularını anlama, doğru şekilde iletişim kurma ve bunu öğretmen yeterliğiyle birleştirmenin kültürel farklılıklardan kaynaklı sorunların çözümü için gerekli olduğu söylenebilir.

Türkçe öğreticilerinin iletişim yeterlikleri, duygusal zekâları ve öğretmen öz yeterlikleri kültürlerarası duyarlılıklarını %39 oranında yordamaktadır. Öğreticilerin iletişim yeterlikleri ve duygusal zekâları kültürlerarası duyarlılıklarının anlamlı yordayıcılarıdır. Ancak aralarında pozitif yönde orta düzey bir ilişki olmasına rağmen öğretmen öz yeterliğinin kültürlerarası duyarlılığın anlamlı bir yordayıcısı olmadığı ortaya çıkmıştır. Alan yazını incelendiğinde bu üç değişkenin kültürlerarası duyarlılığı yordayıcı rolünü inceleyen benzer bir çalışma bulunmamıştır. Duygusal zekâ ve iletişim yeterliği üzerinde yapılacak artırıcı çalışmaların kültürlerarası duyarlılığı doğrudan olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir. Çalışmada ele alınan değişkenlerden duygusal zekâ ve iletişim yeterliğinin kültürlerarası duyarlılığı açıklaması ve ilişkili olması bu değişkenleri ele alacak çalışmaları gerekli kılmaktadır. Kültürlerarası duyarlılık için iletişim yeterliği temeldir. İletişim yeterliği kültürlerarası iletişim kuran bireyler arasındaki iletişimi güçlendirir ve farklılıklardan kaynaklı olası yanlış anlaşılımları en aza indirger (Güner vd., 2020). Kültürün aktarımında iletişim becerisi, bireyin kendisinin ve iletişimde bulunduğu kişinin davranışlarını anlamlandırması açısından önemlidir. Farklı bir dil ve o dilin kültürü hakkında bilgi edinmek iletişimle mümkündür. Bu sebeple iletişim yeterliği kültürlerarası duyarlılığı açıklamada etkili bir değişkendir. Yabancı dil öğretmek de bir bakıma dil öğrencisinin hedef dilde iletişim kurabilmesini sağlamaktır (Çetinavcı, 2011).

Öğrencinin dil öğreticisine karşı olumlu duyguları etkileşim, iletişim ve akademik motivasyonunu etkiler (Ryan & Patrick, 2001). Bununla birlikte öğrencinin öğreticisiyle kurduğu duygusal bağın öğrenme performansını ve dikkatini etkileyeceğini söylemek mümkündür. Kısacası öğreticinin mesleki ve pedagojik yeterliklerinin yanı sıra duygusal yeterlikleri de önemlidir (Akın & Sözen-Özdoğan, 2021). Duygusal olarak zeki öğretmenler duyguların gücünü kullanarak öğretimi etkili hâle getirebilir. Özellikle de tamamen yabancı bir ortamda bulunan yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için öğretmenlerin duygusal zekâları önemlidir. Bir öğretmen olarak dil öğretim sürecinin bu duygusal kısmını bilmek ve buna göre eğitim öğretim faaliyetlerini düzenlemek önemlidir (Özdemir-Cihan, 2020). Kültürlerarası duyarlılık kazanmak da duygusal bir süreç olması sebebiyle duygularla ilişkilidir (Chen, 1997). Bu süreçte duygular dikkate alınır. Kültürlerarası duyarlılığın bileşenleri ile duygusal zekânın bileşenleri birbirine yakındır. Farklı kültürel durum ve bireylere olumlu duygular besleyebilmek kültürlerarası duyarlılığın temelidir (Rengi, 2014). Bu sebeple duygusal olarak zeki bir öğreticinin kültürlerarası duyarlılık düzeyinin de yüksek olması beklenir. Duygusal zekânın kültürlerarası duyarlılığı yordamasının sebebi olarak duygusal zekânın yüksek olmasının kültürlerarası duyarlılık kazanmada etkili olmasıyla açıklanabilir.

Farklı kültürlerden birçok öğrenciyi bir araya getirmesi sebebiyle yabancı dil olarak Türkçe öğretim ortamı öğretici için zor bir ortamdır. Çok kültürlü sınıflarda iletişimi sağlamak, farklılıkları ve sınıfı yönetmek gibi öğretmenlerin sorumlulukları vardır bu sebeple öğretmenlerin bu alanlarda gelişim göstermeleri bir gerekliliktir (Şentürk & Gülbahar, 2023). Oysaki öz yeterlik düzeyi yüksek öğretmenler zor öğrencilere ulaşabilecekleri ve güçlüklerle başa çıkabileceklerine dair kendilerine inancı olan kişilerdir (Schwarzer & Hallum, 2008; Baleghizadeh & Shakouri, 2017). Sonuç olarak öğretmen öz yeterliği yüksek bir öğretmen kültürlerarası duyarlılık kazanmak için çaba harcar ve sınıfındaki kültürel farklılıkları yönetmek için buna ihtiyacı olduğunu bilir. Farklı kültürlerden gelen öğrencilerin eğitim ve öğretim faaliyetlerini düzenlemede öğretmen öz yeterliği etkilidir (Soylu & Kaysılı, 2022). Öğretmen öz yeterlik düzeyi, öğretmenlerin kültürel farklılıkları öğretim sürecine olumlu bir şekilde yansıtmasını ve bu farklılıkları eğitimde etkili bir araç olarak kullanmalarını sağlayabilmektedir (Şentürk & Gülbahar, 2023). Ancak bu çalışmada öğretmen öz yeterliğinin kültürlerarası duyarlılığı doğrudan açıklayan faktörlerden biri olmadığı tespit edilmiştir. Oysaki öğretmenlerin kültürel farklılıkların bulunduğu öğretim ortamlarında engellerin ve problemlerin üstesinden gelmesinde sahip oldukları öğretmen öz yeterliklerinin etkili olduğu ve farklı kültürlerle karşı duyarlılık geliştirmelerinin daha mümkün olduğu düşünülmekteydi. Lâkin ortaya çıkan bulgular bu düşünceyi doğrulamamıştır. Aralarında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmasına rağmen öğretmen öz yeterliğinin kültürlerarası duyarlılığı açıklamaması bu alanda yapılacak kapsamlı çalışmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Çalışmada Türkçe öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıklarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıkları üzerinde cinsiyetlerinin bir etkisi olmadığı söylenebilir. Ulaşılan bu sonuç Türkçe öğretmenleri açısından olumlu bir durum olarak yorumlanabilir. Zira alan yazınında farklılıklara karşı kadınların daha ılımlı yaklaştığına yönelik bir inanç

mevcuttur (Ford & Quinn, 2010). Bu sebeple Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılıklarının yüksek olmasına rağmen bunun belli bir cinsiyete göre farklılaşmaması önemlidir. Nitekim alan yazınında da öğretmenlerle yürütülen çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşıldığı (McMurray, 2007; Rengi, 2014; Ahmad & Khan, 2016; Erdoğan, 2018; Güner, 2018; Saygılı & Kana, 2018; Şengül & Yaprak, 2022; Bayhan, 2023;) görülmüştür. Bu bakımdan özellikle Türkiye özelinde cinsiyetin kültürlerarası duyarlılık üzerinde etkisinin olmaması önemli bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılıklarının yaşa göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Alan yazınında benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar mevcuttur. Erdoğan, (2018), Bayhan (2023), Şengül ve Yaprak (2022) ile Akça vd. (2018) de öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarda kültürlerarası duyarlılığın yaşa göre farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Bu çalışmada, Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılıklarının yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemesinin araştırma grubunun büyük bir bölümünün 31-40 yaş aralığında (%63.3) yoğunlaşmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Zira aynı yaş aralığında bulunan öğreticilerin birbirlerine yakın puanlar almalarının bu duruma sebep olabileceği düşünülebilir. Bununla birlikte Chen ve Starosta'ya (1997) göre kültürlerarası duyarlılık öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir özellik olduğundan yaş değişkeninin bu duyarlılıkta farklılaşmaya yol açmaması ve diğer faktörlerin daha belirleyici olması olasıdır.

Çalışmada Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme yılı değişkenine göre anlamlı derecede farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Anlamlı farkın 6-10 yıl ile 11-20 yıldır Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğreticiler arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre 6-10 yıl arası yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin puanlarının 11-20 yıl arası Türkçe öğretenlere göre daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Alan yazınında Bayles (2009) öğretmenlerle yürüttüğü çalışmada 10 yıldan fazla görev yapan öğretmenlerin diğer gruplara oranla daha yüksek kültürlerarası duyarlılığa sahip olduğunu belirlemiştir. Güner ve Levent (2018) ise öğretmenlerle gerçekleştirdikleri çalışmada 4-10 yıldır kurumda çalışanların kültürlerarası duyarlılıklarının daha düşük olduğunu; 11 yıl ve üzeri zamandır kurumda çalışanların en yüksek kültürlerarası duyarlılığa sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Akça vd. (2018) öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığının kıdeme göre farklılaştığını ve bu farkın 16 yıl ve üzeri çalışanlar ile yeni başlayanlar arasında olduğunu, 16 yıl ve üzeri yıldır çalışanların kültürlerarası duyarlılıklarının daha yüksek düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Alan yazınındaki çalışmalardan ve bu çalışmada elde edilen bulgudan hareketle görev süresi arttıkça kültürlerarası duyarlılığın arttığı söylenebilir. Bunun yanı sıra dil öğreticilerinin görev sürelerinin artmasıyla birlikte farklı kültürlerle etkileşim kurma, bu kültürleri tanıma, karşılaştırmalar yapma ve kültürel duyarlılık geliştirme olanaklarının diğer öğretmen gruplarına göre daha fazla olduğu söylenebilir. Bu bağlamda artan mesleki deneyim ve diğer kültürlerle ilişkin bilgi düzeyinin kültürlerarası duyarlılığın gelişimine katkı sağladığı ifade edilebilir.

Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin Türkçe öğretmek amacıyla yurt dışında bulunma durumlarına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Alan yazınında benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar (Saygılı & Kana, 2018; Çam, 2021)

bulunmakla birlikte çalışmamızın aksine yurt dışı deneyiminin kültürlerarası duyarlılığı anlamlı ölçüde etkilediği sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Fretheim, 2007; McMurray, 2007; Demir & Üstün, 2017; Uğur, 2019). Yurt dışı deneyiminin çalışmalara konu olan öğretmenlerde farklılaşan bir değişken olmasının, öğretmenlerin farklı branşlardan olmaları ve aynı sınıf ortamını Türkçe öğreticileri kadar yoğun bir şekilde farklı kültürlerden gelen öğrencilerle paylaşmamalarıyla ilişkili olabileceği söylenebilir. Oysaki Saygılı ve Kana (2018) da çalışmamızda olduğu gibi Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılıklarının yurt dışı deneyimine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını bulgulamışlardır. Zira farklı kültürlerden gelen öğrencilerle etkileşimde bulunan Türkçe öğreticilerinin bu kültürle karşı daha yüksek bir duyarlılık geliştirme olasılıklarının arttığı söylenebilir. Türkçe öğreticileri, farklı kültürlerden gelen öğrenci gruplarıyla bir araya gelerek ön yargılarını ve kalıp düşüncelerini aşabilmektedir. Nitekim Strekalova (2013) da farklı öğretmen gruplarıyla yaptığı çalışmada dil öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılıklarının diğer branşlara oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla Türkçe öğreticilerinin, yurt içinde veya yurt dışında fark etmeksizin sınıf ortamında farklı kültürlerle bir araya gelerek duyarlılıklarını doğal bir şekilde geliştirebildiklerini söyleyebiliriz.

Tüm bu sonuçlar yabancı dil öğretiminde ve özelde de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde duyuşsal öğelerin önemine dikkat çekmektedir. Her bir değişken için yapılacak artırıcı çalışmaların, diğer bir değişkeni ve kültürlerarası duyarlılığı olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir. Fakat yapılan çalışmalar incelendiğinde bu değişkenlerin rolünün ve kültürlerarası duyarlılığın yabancı dil olarak Türkçe öğretimi özelinde göz ardı edildiği görülmektedir. İletişim yeterliği ve duygusal zekânın kültürlerarası duyarlılığı yordamadaki rolleri düşünüldüğünde bu değişkenlerin göz ardı edilmesi Türkçe öğretimini olumsuz yönde etkileyebilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin hem ülke hem de Türk dili açısından önemli bir kazanım olduğu göz önüne alındığında bu alanda çalışan öğreticilerin duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Türkçenin öğrenimini doğrudan etkileyen bu öğretici özelliklerinin geliştirilmesi; bir değişkenin diğer değişkene doğrudan etkisi ve aralarındaki ilişki ağı tümünün geliştirilmesi için yapılacak faaliyetlerin önemini ortaya koymaktadır. Bu sebeple yabancı dil olarak Türkçe öğretimi faaliyetlerinin niteliği için bu alanda yapılacak eğitimlerin ve araştırmaların alana önemli katkılar sağlayacağını söylemek mümkündür.

Öneriler

İletişim yeterliği ve duygusal zekânın kültürlerarası duyarlılığın anlamlı yordayıcıları olduğu sonucundan hareketle Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini artırmak için iletişim yeterlikleri ve duygusal zekâlarına yönelik artırıcı hizmet içi çalışmaların yapılmasının etkili olabileceği söylenebilir.

Kültürlerarası duyarlılık, öz yeterlik, duygusal zekâ duyuşsal faktörlerdir. Eğitimde duyuşsal faktörlerin önemi düşünüldüğünde bu öğelerin gelişimi için yapılacak eğitimlerin ve uygulamaların yabancı dil olarak Türkçe öğretim faaliyetlerini iyileştireceği söylenebilir. Duyuşsal faktörlerin etkisi düşünüldüğünde Türkçe öğreticilerinin bu

alanlarda daha fazla uzmanlığa sahip olan psikolojik danışmanlar ve psikologlarla iş birliği içinde eğitim faaliyetlerini yürütmesi ve gerektiğinde yardım alması önerilebilir.

Türkçe öğretme yılı değişkenine göre öğreticilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin farklılaştığı görülmüştür. Bu deneyim yılı değişkeninden kaynaklı oluşabilecek farklılıkları azaltmak için yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerine kültürlerarası duyarlılık adına verilecek hizmet içi eğitimler, seminer ve konferanslar veya farklı kültürlerle etkileşimli uygulamaların etkili olabileceği söylenebilir.

Çalışmada Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılıklarını iletişim yeterliği, duygusal zekâ ve öğretmen öz yeterliğinin %39 oranında yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kültürlerarası duyarlılık üzerinde yordayıcı etkiye sahip olabilecek farklı zekâ türleri, öğretmen motivasyonları, farklı kültürlerle karşı bireyin tutum ve davranışları gibi farklı değişkenler incelenebilir.

Kültürlerarası duyarlılığın Türkçe öğreticileri için önemi ve diğer faktörlerle ilişkisi göz önüne alınarak alan yazını incelendiğinde bu faktörlerin bir arada incelendiği çalışmalara rastlanmamış yalnızca yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılıklarını inceleyen çalışmaların da sınırlı olduğu görülmüştür. Bu konuda yapılacak çalışmaların alan yazını zenginleştireceği ve kültürlerarası duyarlılığın önemine vurgu yapacağı söylenebilir.

Bu çalışmada kültürlerarası duyarlılık yaş, cinsiyet, Türkçe öğretme yılı, Türkçe öğretmek amacıyla yurt dışında bulunma durumu değişkenlerine göre incelenmiştir. Değişkenler zenginleştirilerek farklı değişkenlerin (örneğin öğreticilerin mezun oldukları bölüm vb.) kültürlerarası duyarlılık üzerindeki etkisi incelenebilir.

Bu çalışmada öğretmen öz yeterliği ve kültürlerarası duyarlılık birbirleriyle pozitif ilişkili kavramlar olmasına rağmen öğretmen öz yeterliğinin kültürlerarası duyarlılığın anlamlı bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak iki değişken arasındaki ilişkiden hareketle öğretmenlerin öz yeterliklerinin incelenmesine yönelik hazırlanan ölçeklerde kültürlerarası duyarlılığı ölçen maddelere de yer verilebilir.

Kaynakça

- Abaslı, K., & Polat, Ş. (2019). Öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve kültürel zekâyâ ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 193-202. <https://doi.org/10.18506/anemon.419526>
- Ahmad S., & Khan M. R. (2016). A study of the inter-cultural sensitivity among the faculty of English language centre of Jazan University, Saudi Arabia. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 5(7), 226-232. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.5n.7p.226>
- Akay, R. (2005). Kültürel kimlik ve kültürlerarası iletişim. *Bilgi Dergisi*, 2(11), 108-120.
- Akcaoğlu, M. Ö., & Kayış, A. F. (2021). Öğretmen adaylarının çokkültürlü tutum ve öz-yeterliği: Kültürlerarası duyarlılığın aracı rolü. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50(2), 1241-1262. <http://dx.doi.org/10.14812/cufej.884922>
- Akça, F., Ulutaş, E., & Yabancı, C. (2018). Investigation of teachers' self-efficacy beliefs, locus of control and intercultural sensitivities from the perspective of individual differences. *Journal of Education and Learning*, 7(3), 219-232. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n3p219>

- Akın, S., & Sözen-Özdoğan, S. (2021). Öğretmen eğitiminde yapıtaş: Türkiye, Singapur ve Hong Kong'da öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (JFES)*, 54(1), 269-312. <https://doi.org/10.30964/auebfd.642519>
- Aksoy, A. (2016). Kültürlerarası iletişim eğitiminde öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık gelişimi öz değerlendirmeleri üzerine bir inceleme. *Selçuk İletişim*, 9(3), 34-53. <https://doi.org/10.18094/si.55438>
- Aydın, G. (2020). Kültür öğretiminin temel kavramları. G. Aydın (Ed.), *Yabancı/ikinci dil öğretiminde kültür ve kültürel etkileşim* içinde (s. 1-50). Pegem Akademi.
- Baleghizadeh, S., & Shakouri, M. (2017). Investigating the relationship between teaching styles and teacher self-efficacy among some Iranian ESP university instructors. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(4), 394-402. <http://dx.doi.org/10.1080/14703297.2015.1087329>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Bayhan, N. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumları ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Bayles, P. P. (2009). *Assesing the intercultural sensitivity of elementary teachers in bilingual schools in Texas school district* (Unpublished doctoral disserttion). Minnesota University, USA.
- Boran, G., & Arcagök, S. (2017). Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Innovative Approaches in Education*, 1(1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.29329/ijiape.2017.84.1>
- Braskamp, L. A., Braskamp, D. C., Merrill, K. C., & Engberg, M. E. (2012). Global perspective inventory (GPI): Its purpose construction, potential uses, and psychometric characteristics. *Global Perspective Institute Inc.*, 1-35.
- Bulut, C., & Başbay, A. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 957-978.
- Cangelosi, J. S. (2014). *Sınıf yönetimi stratejileri* (R. Hoş & M. Toprak, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Chen, G. M. (1990). Intercultural communication competence: Some perspectives of research. *Howard Journal of Communication*, 2(3), 243-261. <https://doi.org/10.1080/10646179009359718>
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. *Communication Yearbook*, 19, 353-383. <https://doi.org/10.1080/23808985.1996.11678935>
- Chen, M. G. (1997). *A review of the concept of intercultural sensitivity*. Erişim adresi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408634.pdf>
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1997). A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication*, 1, 1-16.
- Common European Framework of Reference for Languages [CEFR]. (2018). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. *Council of Europe, Strasbourg*. Erişim adresi: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volumewith-new-descriptors-2018/1680787989>
- Çağlayan-Yılmaz, G. (2023). *Ortaokul öğretmenlerinin öğretim stilleri ve özyeterlikleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Çakıcı, D. (2017). Duygusal zekâ ve yabancı dil başarısı arasındaki ilişki üzerine bir çalışma. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(2), 94-104.

- Çakmak, K. (2019). *İngilizce öğretmen adaylarının duygusal zekâ, sosyal zekâ ve öz yeterlilikleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çam, E. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen özyeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74-81.
- Çetinavcı, U. R. (2011). Intercultural communicative competence in English (foreign) language teaching and learning. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 1(2), 59-71.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (6. bs.). Pegem Akademi.
- Demir, A., & Açık, F. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 30, 51-72.
- Demir, S., & Üstün, E. (2017). Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnik merkezcilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 182-204.
- Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(24), 87-96.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Yaklaşım, yöntem ve teknikler* (6. bs.). Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, B. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıkları ve çocuk haklarına yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Ford, T. N., & Quinn L. (2010). First year teacher education candidates: What are their perceptions about multicultural education? *Multicultural Education*, 17(4), 18-24.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (1990). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill Companies.
- Fretheim, A. M. (2007). *Assessing the intercultural sensitivity of educators in an american international school* (Unpublished doctoral dissertation). University of Minnesota, USA.
- Fritz, W., Graf, A., Henze, J., Möllenberg, A., & Chen, G. M. (2002). Measuring intercultural sensitivity in different cultural contexts. *Intercultural Communication Studies*, 11(2), 165-176.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.
- Gençtürk-Erdem, E. (2022). *Öğretmenlerin çokkültürlülük kapsamında barışa yönelik tutumları ve kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Goleman, D. (2000). *İşbaşında duygusal zekâ* (H. Balkara, Çev.). Varlık Yayınları.
- Göçer, A. (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili*, 729(1), 50-57.
- Gökberk, S. (2021). *İngilizce öğretmenliği adaylarının kültürlerarası duyarlılık ile kültürlerarası iletişim yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Gudykunst, W. B., & Kim, Y. Y. (1997). *Communicating with strangers: An approach to intercultural communication*. The McGraw-Hill Companies, Inc.

- Günday, R., & Aycan, A. (2018). Yabancı dil öğreniminde kültürlerarası iletişim becerisi edinimi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(3), 533-545. <http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.3100>
- Güner, A., & Levent, A. F. (2018). Öğretmenlerin kültürler arası duyarlılık düzeyleri ile empatik eğilimleri arasındaki ilişki: Halk eğitimi merkezi örneği. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 968-984. <https://doi.org/10.21733/ibad.471381>
- Güner, A., Güner, Z., & Levent, A. (2020). Kültürler arası duyarlılık ve empatik eğilimler: Bir derleme çalışması. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(10), 259-277.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00142>
- Işık-Tertemiz, N., & Aslantaş, S. (2016). Çokkültürlü eğitime dayalı proje çalışmasının sınıf öğretmenleri adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerine etkisi. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 7-22.
- İlbuğa, E. U. (2010). Çokkültürlülük, ulus-ötesilik ve kültürlerarası iletişim yeterliği. *Çankaya University Journal of Humanities and Social Sciences*, 7, 163-180.
- Karagöz, Y., & Kösterelioglu, İ. (2015). İletişim becerileri değerlendirme ölçeğinin faktör analizi metodu ile geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 81-97.
- Karamehmetoğlu, M. (2017). *Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin mesleki öz yeterlik ve problem çözme becerilerini belirlemedeki rolünün incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi* (11. bs.). Nobel Yayınevi.
- Kasa-Ayten, B., & Köse, İ. (2020). Sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 56-78. <https://doi.org/10.29129/inujse.790940>
- Kınay, D. E. (2024). *Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarası iletişim ve kültürlerarası duyarlılığın görünüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kim, H., & Connelly, J. (2019). Preservice teachers' multicultural attitudes, intercultural sensitivity, and their multicultural teaching efficacy. *Educational Research Quarterly*, 42(4), 3-20.
- Koca, G. Ş., & Erigüç, G. (2017). İletişim yeterlilik ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliği. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13(4), 789-799. <https://doi.org/10.17130/ijmeh.2017433408>
- Koç-Akran, S., & Bakır, B. (2019). Öğretmenlerin duygusal zekâlarıyla öz yeterlilikleri arasındaki ilişki. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 75, 157-173.
- Korkut, F. (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 143-149.
- McMurray, A. A. (2007). *Measuring intercultural sensitivity of international and domestic college students: The impact of international travel* (Unpublished master's thesis). University of Florida, Florida, USA.
- Oğuz-Duran, N., & Çalışkan, B. (2020). Psikolojik iyi oluş, cinsiyet, mesleki kıdem ve okuldaki görev süresinin öğretmen kültürlerarası duyarlılığını yordamadaki rolleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 198-218. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.560090>
- Otman, T. (2023). *Devlet okullarında ve özel okullarda çalışmakta olan İngilizce öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık ve etnik merkezlik seviyelerinin karşılaştırılması: Trabzon ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

- Özdemir-Cihan, M. (2020). *Sınıf öğretmeni adaylarının duygusal zekâ gelişimine yönelik program geliştirilmesi ve etkililiğinin incelenmesi: Karma yöntem çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Özyurt-Gülen, D. (2019). *Kültürlerarası iletişim kapsamında yabancı dil öğretim yolu ile kültür aktarımı ve duyarlılık kazanımı: Örnek kitap incelemesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Pekaar, K. A., Bakker, A. B., Linden, D., & Born, M. (2017). Self- and other-focused emotional intelligence: development and validation of the rotterdam emotional intelligence scale (REIS). *Personality and Individual Differences*, 120(2018), 222-233. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.045>
- Polat, T. (2001). Avrupalılık bağlamında kültür boyutuyla yabancı dil. *Studien Zur Deutschen Sprache und Literatur*, 13, 29-40.
- Rengi, Ö. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Rengi, Ö., & Polat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları. *Journal of World of Turks*, 6(3), 135-156.
- Robles, A. S., & González, M. E. P. (2019). Analysis of teachers' intercultural sensitivity levels in multicultural contexts. *Sustainability*, 11(11), 1-12. <http://dx.doi.org/10.3390/su11113137>
- Ryan, A., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Education Research Journal*, 38(2), 437-460. <https://doi.org/10.3102/00028312038002437>
- Sağlam, H. (2018). *Öğretmenlerin duygusal zekâları ve öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Salleh, L. M. (2008). Communication competence: A Malaysian perspective. *Human Communication*, 11(3), 303-312.
- Saygılı, D., & Kana, F. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1041-1063. <https://doi.org/10.16916/aded.449622>
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57, 152-171. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>
- Sezer, G. O., & Kahraman, P. B. (2017). Sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişki: Uludağ Üniversitesi örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 550-560. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.336742>
- Shaukat, S., & Iqbal, H. M. (2012). Teacher self-efficacy as a function of student engagement, instructional strategies and classroom management. *Pakistan Journal of Social & Clinical Psychology*, 9(3), 82-85.
- Somuncuoğlu, D. (2005). Duygusal zekâ yeterliliklerinin kuramsal çerçevesi ve eğitimdeki rolü. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 269-293.
- Sowden, C. (2007). Culture and the 'good teacher' in the English language classroom. *ELT Journal*, 61(4), 304-310. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccm049>
- Soylu, A., & Kaysılı, A. (2022). Öğretmenlerin kültürel açıdan duyarlı öğretim öz yeterliliklerinin değerlendirilmesi: bir uyarlama ve uygulama çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 55(55), 1-30. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.857168>
- Straub, H. (1999). Designing a cross-cultural course. *English Forum*, 37(3), 2-9.

- Strekalova, E. (2013). *Intercultural sensitivity of teachers working with refugee children* (Unpublished doctoral dissertation). State University of New York, Buffalo, USA.
- Şakar, G. (2018). *Psikolojik danışman adaylarının özgeçmişlerinin, duygusal zekâ, kültürel duyarlılık ve sosyal beğenirlik açısından yordanması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Şengül, K., & Yaprak, N. (2022). Türkçe öğretmenlerinin kültürel değerlere duyarlılıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(4), 1665-1679.
- Şentürk, S., & Gülbahar, B. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin mesleki öz yeterlikleri ile sınıftaki farklılıkları yönetme yeterlikleri arasındaki ilişki. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(2), 223-241. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2023.1180>
- Tanrıöğen, A., & Türker, Y. (2019). Rotterdam duygusal zekâ ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 348-369.
- Tekbıyık, A. (2019). İlişkisel araştırma yöntemi. H. Özmen, & O. Karamustafaoğlu (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (s.163-178). Pegem Akademi.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tuncay, H. (2001). Yabancı dil öğreniminde duygusal zekâ (EQ). *Dil Dergisi*, 106, 1-3.
- Ugeoz, P. (2003) *Kültürlerarası iletişim*. Üstün Eserler Neşriyatevi.
- Uğur, M. K. (2019). *Kültürlerarası duyarlılık ile kültürel zekâ arasındaki ilişkide çokkültürlü eğitim tutumu, empatik eğilim ve tükenmişliğin aracı rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (1982, August). *Mexico city declaration on cultural policies*. Paper presented at the World Conference on Cultural Policies, Mexico City, the USA.
- Uzan, M., & Kana, F. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin duygusal algı becerilerinin değerlendirilmesi. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), 609-627. <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i1.1430>
- Uztuğ, F. (2003). *Halkla ilişkiler ve iletişim*. T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını:1482, Açıköğretim Fakültesi Yayını No:792.
- Ünlü, İ., & Örtten, H. (2013). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302.
- Üstüner, M., & Kış, A. (2014). The relationship between communication competence and organizational conflict: A study on head of educational supervisors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 56, 1-24. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2014.56.5>
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487102053001003>
- Wiemann, J. M. (1977). Explication and test of a model of communicative competence. *Human Communication Research*, 3, 195-213. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1977.tb00518.x>
- World Medical Association. (2013). World medical association declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects. *Jama*, 310(20), 2191-2194.

- Yıldırım, K., & Çağlayan, S. (2022). Kültürlerarası duyarlılık ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Sosyolojik Bağlam Dergisi*, 3(2), 157-172. <https://doi.org/10.52108/2757-5942.3.2.4>
- Yıldız, D., Kılıç, M. Y., & Yavuz, M. (2017). “Öğretmenlerin iletişim becerilerini değerlendirme ölçeği” geliştirme çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 48- 67. <https://doi.org/10.16916/aded.345518>
- Yılmaz, F., & Göçen, S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık hakkındaki görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15), 373-392.
- Zakaria, N. (2000). The effects of cross-cultural training on the acculturation process or the global workforce. *International Journal of Manpower*, 21(6), 492-510. <http://dx.doi.org/10.1108/01437720010377837>

EXTENDED ABSTRACT

This study aims to investigate the role of communication competence, emotional intelligence, and teacher self-efficacy in predicting the intercultural sensitivity of teachers teaching Turkish as a foreign language (TFL). For this purpose, the relationships between the variables of communication competence, emotional intelligence, teacher self-efficacy, and intercultural sensitivity were examined. In addition, the differences in intercultural sensitivity according to the variables of age, gender, years of teaching Turkish, and the situation of being abroad for the purpose of teaching Turkish were examined.

This study employed a quantitative research approach utilizing a correlational research method. The aim was to ascertain the intercultural sensitivity of TFL teachers and to examine their sensitivity to a number of variables, including gender, age, years of teaching TFL, and the status of being abroad for the purpose of teaching Turkish. For the first aim of the study, the independent variables were defined as communication competence, emotional intelligence, and teacher self-efficacy, while the dependent variable was intercultural sensitivity. For the study's second aim, the independent variables were defined as gender, age, years of teaching Turkish as a foreign language, and the status of being abroad for the purpose of teaching Turkish, while the dependent variable was intercultural sensitivity.

The study was conducted with 150 TFL teachers from 75 institutions affiliated with universities in Turkey that have centers to teach Turkish as a foreign language. The data were collected through the Personal Information Form, Intercultural Sensitivity Scale, Communication Competence Scale, Rotterdam Emotional Intelligence Scale, and Teacher Self-efficacy Scale. These scales were applied to the teachers who voluntarily participated in the study in the autumn term of the 2023-2024 academic year.

The data obtained in the study were analysed using the SPSS 23 software. Analyses were performed using Pearson Product Moment Correlation Coefficient, Multiple Regression Analysis, Independent Samples t-test, One-Way Analysis of Variance (One-Way ANOVA), Tukey Test, and LSD Test.

As a result of the study, it was revealed that the intercultural sensitivity of TFL teachers is at a high level. The intercultural sensitivity of TFL teachers is predicted by 39% of communication competence, emotional intelligence, and teacher self-efficacy. Emotional intelligence and communication competence are significant predictors of intercultural sensitivity. Teacher self-efficacy was not found to be a significant predictor. The intercultural sensitivity, communication competence, emotional intelligence, and teacher self-efficacy of TFL teachers are positively, moderately, and significantly related to each other. While there is no significant difference in the intercultural sensitivity of Turkish teachers according to the variables of gender, age, and being abroad for the purpose of teaching Turkish, it is observed that there is a significant difference according to the teaching experience.

Based on the results of this study, it is suggested that communication competence, emotional intelligence, and teacher self-efficacy can be used in the development of the intercultural sensitivity of teachers and that training can be carried out to develop these skills. Different variables that may have a predictive effect on intercultural sensitivity, such as different types of intelligence, teacher motivations, and individual attitudes and behaviours towards different cultures, can be examined. In addition, awareness can be increased by including items measuring intercultural sensitivity in teacher self-efficacy scales.