

**T.C.**  
**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANA BİLİM DALI**  
**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMI**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İNGİLİZCE VE TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA KÜLTÜREL ÖGELERİN**  
**İNCELENMESİ**

**Gökhan SOYŞEKERCİ**  
**2012950163**

**İzmir 2015**



**T.C.**  
**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANA BİLİM DALI**  
**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMI**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İNGİLİZCE VE TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA KÜLTÜREL ÖGELERİN**  
**İNCELENMESİ**

**GÖKHAN SOYŞEKERCİ**  
**2012950163**

**TEZ DANIŞMANI**  
**DOÇ. DR. FERYAL ÇUBUKÇU**

**İzmir 2015**

## YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “**İngilizce ve Türkçe Ders Kitaplarında Kültürel Öğelerin İncelenmesi**” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

18.08/2015

Gökhan SOYŞEKERCI



T.C  
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU  
ULUSAL TEZ MERKEZİ

## TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	10080397
Yazar Adı / Soyadı	GÖKHAN SOYŞEKERCİ
Uyruğu / T.C.Kimlik No	TÜRKİYE / 27196000904
Telefon	5552106070
E-Posta	gokhansoysekerici@gmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	İngilizce ve Türkçe Ders Kitaplarında Kültürel Öğelerin İncelenmesi
Tezin Tercümesi	A Comparative Study of Representations of Culture in Turkish and English Language Textbooks
Konu	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	Eğitim Bilimleri Bölümü
Anabilim Dalı	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı
Bilim Dalı	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2015
Sayfa	111
Tez Danışmanları	DOÇ. DR. FATMA FERYAL ÇUBUKÇU 52174185496
Dizin Terimleri	
Önerilen Dizin Terimleri	
Kısıtlama	Yok

Yukarıda bilgileri kayıtlı olan tezinin, bilimsel araştırma hizmetine sunulması amacı ile Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında arşivlenmesine ve internet üzerinden tam metin erişime açılmasına izin veriyorum.

17.08.2015

İmza:.....

## TEŞEKKÜR

Yüksek Lisans çalışmalarına başladığım andan itibaren, bilgisini, manevi yardım ve emeklerini hiç bir zaman esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Doğan GÜNAY'a;

Bu tezin hazırlanması sürecince değerli bilgi ve önerileriyle bana ufuk açan, doğru yolda ilerlememi sağlayan saygıdeğer danışman hocam Doç. Dr. Feryal ÇUBUKÇU'ya;

Ayrıca, tezime değerli katkı ve destekleri dolayısıyla annem Hülya SOYŞEKERCİ ve babam Sadık SOYŞEKERCİ'ye;

Tez hazırlama sürecinde yardımlarıyla her an yanımda olan sevgili eşim, hayat arkadaşım Ebru SOYŞEKERCİ'ye;

Emekleri için çok teşekkür ederim.

## İÇİNDEKİLER

YEMİN.....	i
DEĞERLENDİRME KURULU TUTANAĞI.....	ii
TEZ VERİ GİRİŞİ ve YAYIMLAMA FORMU.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
İÇİNDEKİLER .....	v
TABLO LİSTESİ.....	vii
ŞEKİL LİSTESİ.....	viii
ÖZET.....	ix
ABSTRACT.....	x
1.GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç ve Önemi.....	2
1.3. Araştırma Problemleri.....	3
1.4. Sayıtlar.....	3
1.5. Sınırlılıklar.....	4
1.6. Kısaltmalar.....	4
2. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	5
2.1. Dil Nedir? .....	7
2.2. Kültür Nedir? .....	8
2.3. Dil ve Kültür İlişkisi.....	12
2.4. Dil ve Kültür Üzerine Çalışmalar.....	15
2.4.1. Dilsel Görecelik (Linguistic Relativity).....	15
2.4.2. Sapir-Whorf Hipotezi.....	16
2.4.3. Güncel Bakış Açısı.....	17
2.5. Yabancı Dil Öğretiminde Kültür.....	19
2.5.1. Kültürlerarası Yeterlik ve Kültürlerarası İletişimsel Edinç.....	24
2.5.2. Kültürlerarası Dil Öğrenimi.....	25
2.5.3. Kültürlerarası Edinç.....	27
2.5.4. Yabancı Dil Eğitiminde Kültür Öğretiminin Amaçları.....	30
2.6. Yabancı Dil Öğretmenleri ve Kültür Öğretimi.....	34

2.6.1. Kültürel Arabulucu Olarak Yabancı Dil Öğretmenleri.....	35
2.7. Yabancı Dil Ders Materyallerinde Kültür.....	38
3. YÖNTEM.....	44
3.1. Giriş.....	44
3.2. Araştırma Planı.....	44
3.3. İçerik Analizi ve Tasarım.....	44
3.3.1. İçerik Analizi.....	44
3.3.2. Tasarım.....	45
3.4. Kitapların Kodlama Şeması.....	45
3.5. Materyaller.....	45
3.5.1. Global Elementary A2 Coursebook.....	45
3.5.2. Global Elementary A2 Coursebook Ünite İçeriği ve Sıralaması.....	48
3.5.3. İzmir Yabancılar için Türkçe A2 Ders Kitabı.....	50
3.5.4. İzmir Yabancılar için Türkçe A2 Ders Kitabı Ünite İçeriği ve Sıralaması.....	52
3.6. Çalışmada Kullanılan Araç.....	53
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	55
4.1. Kültür Oranı.....	55
4.2. Düşünsel Değerler.....	56
4.3. Yaşam Tarzları.....	59
4.4. Davranışlar.....	65
4.5. Medya.....	68
4.6. Sanatsal Değerler.....	72
4.7. Aile.....	74
4.8. Bilim.....	76
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	80
5.1. Tartışma.....	80
5.2. Sonuç.....	91
5.3. Öneriler.....	94
6. KAYNAKÇA.....	95
7. EKLER.....	108



## TABLO LİSTESİ

<b>Tablo 1:</b> Kültürlerarası edincin öğeleri.....	28
<b>Tablo 2:</b> Ders Kitabı Değerlendirmesi için Ölçütler.....	40
<b>Tablo 3:</b> Kültürel Konu Listesi.....	41
<b>Tablo 4:</b> Global Elementary Coursebook.....	48
<b>Tablo 5:</b> İzmir A2 Ders Kitabı.....	51
<b>Tablo 6:</b> Global ve İzmir Ders Kitabı kültür oranları.....	54
<b>Tablo 7:</b> Global ve İzmir Ders Kitabı “Düşünsel Değerler” oranları.....	55
<b>Tablo 8:</b> Global ve İzmir Ders Kitabı “Yaşam Tarzları” oranları.....	58
<b>Tablo 9:</b> Global ve İzmir Ders Kitabı “Davranışlar” oranları.....	64
<b>Tablo 10:</b> Global ve İzmir Ders Kitabı “Medya” oranları.....	67
<b>Tablo 11:</b> Global ve İzmir Ders Kitabı “Sanatsal Değerler” oranları.....	70
<b>Tablo 12:</b> Global ve İzmir Ders Kitabı “Aile” oranları.....	72
<b>Tablo 13:</b> Global ve İzmir Ders Kitabı “Bilim” oranları.....	74

## ŞEKİL LİSTESİ

<b>Şekil 1:</b> Global ve İzmir'deki Toplam Veri sayısı.....	78
<b>Şekil 2:</b> Global ve İzmir Ana Değerlendirme Oranları.....	79
<b>Şekil 3:</b> Düşünsel Değerler Ana Grubu Değerleri.....	80
<b>Şekil 4:</b> Yaşam Tarzları Ana Grubu Değerleri.....	81
<b>Şekil 5:</b> Davranışlar Ana Grubu Değerleri.....	82
<b>Şekil 6:</b> Medya Ana Grubu Değerleri.....	83
<b>Şekil 7:</b> Sanatsal Değerler Ana Grubu Değerleri.....	84
<b>Şekil 8:</b> Aile Ana Grubu Değerleri.....	85
<b>Şekil 9:</b> Bilim Ana Grubu Değerleri.....	86

## **EKLER**

Ek 1: Kültürel Ögeler Dökümü.....	108
-----------------------------------	-----

## ÖZET

### TÜRKÇE VE İNGİLİZCE DERS KİTAPLARINDA KÜLTÜREL ÖGELERİN İNCELENMESİ

Hymes'a (1971: 3-28) göre yabancı dil öğrenimi, dilsel edinç, stratejik edinç, söylem edinci, toplumdilbilimsel edinç ve kültürel edinçten oluşmaktadır. Geleneklerin, inançların örf ve adetlerin bilgisini içeren ve başka ülkeleri anlayabilme sistemlerini kapsayan kültürel edinç, yabancı dil öğretiminin ayrılmaz bir parçasıdır ve bir çok yabancı dil öğretmenine göre, kültür öğretiminin müfredata dahil edilmesi yabancı dil öğretiminin ana hedeflerinden biri olmalıdır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi gün geçtikçe daha çok önem kazanmakta ve daha çok geniş alana yayılmaktadır. Bu yüzden, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının da bu önemde hazırlanması gerekmektedir. Çalışmamızın amacı yabancı dil olarak İngilizce ve yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında yer alan kültürel öğelerin incelenmesi ve karşılaştırılmasıdır.

İngilizce ve Türkçe ders kitaplarındaki kültür gösterimlerinin karşılaştırılmasında tablolar ve şemalar oluşturulacak, incelenen kitaplardaki kültür aktarımının nasıl gerçekleştiği tartışılacaktır. Böylece yabancı dil olarak Türkçe öğrencileri için öğrenim ya da edinim kolaylıkları sağlanmış olacaktır.

**Anahtar Sözcükler:** Yabancı dil öğretimi, kültür, kültürel edinç, kültürel farkındalık dil ve kültür.

## ABSTRACT

### A COMPARATIVE STUDY OF REPRESENTATIONS OF CULTURE IN TURKISH AND ENGLISH LANGUAGE TEXTBOOKS

According to Hymes (1971: 3-28) foreign language learning is comprised of several components which are linguistic competence, strategic competence, discourse competence, socio-linguistic competence and cultural competence. Cultural competence is the knowledge of the conventions, customs, beliefs, and systems of meaning of another country, and it is indisputably an integral part of foreign language learning, and many teachers have seen it as their goal to incorporate the teaching of culture into the foreign language curriculum.

Nowadays, teaching Turkish as a foreign language is gaining more and more importance and spreading all over the world. Thus, books or materials which are used in teaching Turkish as a foreign language should be prepared through this point of view. The aim of this study is to examine and compare the amount of the cultural items in the English and Turkish as a foreign language course books.

In the comparison of the cultural items in English and Turkish course books, an item analysis will be implemented. Besides, the ways of cultural transmission and the cultural competence index in the books will be discussed. The aim is to facilitate acquisition for the students of Turkish as a foreign language.

**Key Words:** Foreign language teaching, culture, cultural competence, cultural awareness, language and culture.

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

Dil ve kültür arasındaki ilişki üzerine oldukça fazla çalışma yapılmış ve irdelenmiştir. Cortazzi ve Jin (1999: 196) dilin bir iletişim aracı olduğunu, gerçek yaşam koşullarında iletişimin bir bağlam olmadan gerçekleşemeyeceğini, her bağlam da kültürü içerdiğinden iletişimin kültürden ayrı olamayacağını belirtmişlerdir. Bir yabancı dili öğrenmenin amacı o dil aracılığı ile iletişim kurmaktır. Ancak iletişimi gerçekleştirebilmek için sadece hedef dile ait olan dilbilgisi kurallarını bilmek yeterli olmayacaktır. Kültür, iletişimin düzgün sağlanabilmesi için vazgeçilmez bir unsurdur.

Bu çalışmada, uluslararası bir dil olarak kabul edilen İngilizcenin ve yine son yıllarda daha da önem kazanan Türkçenin öğretiminde kullanılan ders kitaplarında, kültür öğelerinin karşılaştırılması yapılmıştır. Elde edilen bulguların sonunda, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, hedef dil öğrencilerinin kullandığı ders kitaplarındaki kültür aktarımının tespiti amaçlanmıştır.

#### 1.1. Problem Durumu

Çalışmamız dört ana bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, yapılan çalışmanın, yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki yeri ve önemi ortaya konulurken, ikinci bölümde ilgili yayın ve araştırmalar incelenmiş, dil ve kültürün tanımları yapılmış, ayrıca dil ve kültür arasındaki bağımlılar irdelenmeye çalışılmıştır. Yabancı dil ders kitaplarındaki kültür aktarımı boyutunun irdelenmesi için, üçüncü bölümde doküman analizi ve yöntemi tanıtılmış ve araştırmamızın verilerini oluşturmadaki süreç betimlenmiştir. Dördüncü bölümde, önceki bölümde sözü edilen, Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki kültürel öğelerin karşılaştırılması yapılmış ve aralarındaki farklar alt kavramlar ile detaylıca irdelenmiştir. Çalışmamızın son bölümünde ise ortaya çıkan sonuçlara yönelik tespitlerde bulunulmuş ve yabancı dil öğretiminde, kültür aktarımının daha etkili gerçekleşebilmesi amacıyla sınıf içi ve sınıf dışı çeşitli etkinlik ve çalışmalar önerilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi gün geçtikçe daha da yaygınlaşmaktadır. Ancak alanın gelişmesiyle beraber hazırlanan ders öğretim materyallerinin de bu gereksinimlere göre düzenlenmesi gerekmektedir. Araştırmamızın en önemli problemini yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarında kültür aktarımının ne düzeyde gerçekleştiği oluşturmaktadır.

## **1.2. Amaç ve Önemi**

Dil, en sade anlatımla tanımlanmak istenilirse, insanlar arasında iletişimi sağlayan bir araç olarak tanımlanabilir. İletişimin gerçekleşebilmesi için bağlamın gerekliliğine ihtiyaç duyulmaktadır. Her bağlam, içinde bir kültür ögesi bulundurduğundan, dili kültürden ayırmak olanaksızdır. Kültür ise bir toplumun yaşama tarzı, insan davranışları ve bu davranışları etkileyen tüm maddi ve manevi birikimidir denilebilir.

Dil, kültürün bir ögesi olması ile birlikte onun aktarıcısı ve yaratıcısıdır. Aksan'a (1995: 67) göre kimi zaman dildeki bir sözcük bile ulusun inançları, gelenekleri, bireylerin kendi aralarındaki davranış ve ilişkileri, maddi ve manevi kültürü üzerinde fikir verebilir. Jiang, (2000: 328) dili beden, kültürü ise kan olarak betimlemiş, kültür olmazsa dilin öldüğünden, dil olmazsa kültürün şekillenemeyeceğinden söz etmiştir.

Cortazi ve Jin (1999: 196) kültürün dil öğrencilerinin doğru bir şekilde aktarımı sonucunda hedef dili öğrenen bireylerin karşılaşılabileceği durumlarda kullanabileceği iletişimsel yetiyi geliştirdiğini, dilin doğasına ve öğrenimine karşı bir farkındalık oluşturduğunu, hedef dildeki (yabancı) kültürü incelediğini ve yabancı kültürdeki insanlara karşı olumlu tutumlar geliştirdiğini belirtmiştir. Ders kitaplarındaki kültür öğelerinin düzgün ya da gerektiği biçimde aktarılmadığı durumlarda ise iletişimde çeşitli sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu sorunlar, oldukça gülünç olabileceği gibi ciddi problemlere de yol açabilmektedir. İngilizce ve Türkçe ders kitaplarındaki kültürel öge oranlarının karşılaştırılmasında kitaplarda yer alan kültürel öğelerden yararlanılacak, bu öğeler tablolastırılacak ve incelenen kitaplardaki kültür aktarımının ne düzeyde gerçekleştiği tartışılacaktır. Böylece yabancı dil olarak Türkçe öğrencileri için öğrenim ya da edinim kolaylıkları sağlanmış olacaktır.

### 1.3. Araştırma Problemleri

Bu çalışmanın amacı, İngilizce ile Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının içerdiği kültürel öğelerin incelenmesidir. Ortaya çıkan bulgu ve sonuçlardan güncel bir durum tespiti yapılacaktır. Araştırma problemleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarındaki kültür aktarım oranı ne seviyede gerçekleşmektedir?
2. Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki kültür aktarım oranı ne seviyede gerçekleşmektedir?
3. Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki kültür aktarım oranları arasında fark var mıdır?
4. Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki kültür aktarım oranlarında farklar var ise, bu farklar nelerdir?
5. İngiliz ve Türk yazarlar tarafından hazırlanan ders kitaplarında kültürel farklılıklar var mıdır?

### 1.4. Sayıtlar

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine hazırlanmış kitaplar arasından eleme yapılarak, *İzmir Yabancılar İçin Türkçe A2* ve yabancı dil olarak İngilizce öğretimi üzerine hazırlanmış kitaplar arasından tekrar bir yapılarak *Global Elementary A2* incelemeye alınmıştır. Çalışmamızda yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretimi üzerine hazırlanmış kitaplar, kültür aktarımı açısından değerlendirilirken, birbirleriyle karşılaştırılarak inceleme konumuz olan İngilizce ve Türkçe ders kitaplarındaki kültür aktarımına yer verilip verilmediğine odaklanılmıştır. Bu nedenle araştırma, belirlenen bu iki kitabın kültür aktarımının betimlenmesi ve değerlendirilmesiyle sınırlandırılmıştır. Ayrıca sözü edilen yabancı dil ders kitaplarının, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programında A2 olarak belirlenen dil seviyesinde olması özellikle arzulanmıştır, zira A1 seviyesinde kültür aktarımının çok sınırlı kalacağı varsayılmıştır.



### 1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışmada Türkçe ve İngilizce dil öğretimine yönelik ders kitapları, kültür aktarımı boyutlarıyla incelendiğinden bu konuda bir sınırlandırılmaya gidilmiştir. Çalışmamızda; Dokuz Eylül Üniversitesi'nde, Türkçe ve İngilizce dillerinin öğretiminde kullanılan kitap serileri incelenmiştir. İncelenen kitapların seviyeleri Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nda yer alan A2 seviyesi olarak belirlenmiştir. *İzmir Yabancılar için Türkçe* serisinin B1 kitabı, tez yazım aşamasında henüz yayımlanmadığı için çalışmamızda B1 seviyesinde irdemeler gerçekleştirilmemiştir. İlk aşamada sözü edilen konu hakkında kuramsal çalışmalar yapılacak, ikinci aşamada ise dil öğretim kitapları madde analizi yapılarak ve kodlanarak incelenecektir. Son aşamada ise ortaya çıkan bulgular, tablolar oluşturularak tartışılacaktır.

### 1.6. Kısaltmalar

Global Elementary Coursebook A2:	Global
İzmir Yabancılar için Türkçe A2 Ders Kitabı:	İzmir

## İKİNCİ BÖLÜM

### İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Özellikle son yıllarda, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Yine, ders kitaplarındaki kültür öğeleri hakkında çeşitli çalışmalar yapıldığını da biliyoruz.

Ancak İngilizce ve Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki kültürel öğelerin karşılaştırılmasının kendi alanında bir ilk olduğunu düşünmekteyiz. Daha önce bu alan hakkında yapılan çalışmalara örnek olarak “The Representations of Foreign Culture in English Textbooks” (Yuen, 2011), “Yabancı dil (İngilizce) ders kitapları yoluyla öğrencilere sunulan kültürel öğeler” (Türkmen, 1999), “Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde kültürün ders kitaplarındaki sunumu” (Güvençer, 2001), “Yabancı dil öğretiminde kültürel farkındalık: New Headway ders kitaplarının kültür aktarımı açısından incelenmesi ve değerlendirilmesi” (Özışık, 2004) “Hitit Ders Kitapları örneğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımı sürecine çözümleyici ve değerlendireci bir bakış (Ülker, 2007) verilebilir.

Yuen (2011), çalışmasında Hong Kong’daki ortaokullarda okutulan İngilizce dil öğretimi kitaplarındaki kültür aktarımında, diğer dünya kültürlerinin kullanılıp kullanılmadığını, eğer kullanıldıysa aktarımın ne şekilde gerçekleştiğine yanıt aramıştır. Bunun için öncelikli olarak çalışmasında dil ve kültür arasındaki bağlantılara yer vermiş, daha sonra ise sözü edilen kitapların verisel incelemesini gerçekleştirmiştir. Ortaya çıkan bulguları sınıflandırmış ve kültürel öğelerin en çok yer verildiği sınıfları eğlence, seyahat ve yemek olarak belirlemiştir. Ancak İngilizcenin evrensel bir dil olduğu kabul edildiğine göre, kitaplardaki kültür aktarımının daha evrensel boyutlarda gerçekleştirilmesinin ve kültür aktarımının derinliği hakkında daha fazla çalışma yapılmasının gerekliliğinden söz etmiştir.

Türkmen’in (1999) çalışmasında ise, İngilizce yabancı dil ders kitapları yoluyla öğrencilere sunulan kültürel öğelerin neler olduğunun çözümlemeleri yapılmıştır. Çalışmasında, kültürlerarası anlayış ve kültürün farklı tanımları ile yabancı dil öğretimi ve kültür ilişkisinden söz etmiş, çalışmasına konu olan İngilizce ders kitaplarında yer alan kültürel alt kategorilerin neler olduğuna ve bunların açıklamalarına yer vermiş ve son olarak ortaya çıkan sonuçları değerlendirmiştir.

Güvençer'in (2001) çalışmasının amaçlarını, yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde kullanılan kitaplardaki kültürel öğelerin neler olduğu ve bu gösterimlerin yabancı dil eğitimi ile olan ilişkileri oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada, incelenen veriler sonucunda, yabancı dil olarak İngilizce öğretimi kitaplarında, kültürel öğeler bulunmuş ve incelemeler yapılmıştır. Kaynak olarak ele alınan bazı kitaplarda kültür öğelerinin sayısı oldukça fazla iken, diğerlerinde aktarım oranı oldukça düşük seyretmiştir. Dil öğretiminde sadece ders kitaplarının önem taşımadığı, aynı zamanda öğrencinin, güdülenme seviyesi, isteği ve ihtiyaçlarının da oldukça önemli olduğundan söz edilmiştir. Son olarak, dil ve kültür birlikteliği üzerinde tekrar durulmuştur.

Yine Özışık'ın (2004) çalışmasında dil ve kültür ilişkisinin önemi vurgulanmış, bir dili öğrenmenin sadece hedef dildeki sözcükleri ya da dilbilgisini öğrenmek olmadığından bahsedilmiş, yabancı dil öğrenmenin amacının iletişim kaynaklı olmasından dolayı, iletişimin düzgün sağlanabilmesinin en önemli aracının kitaplardaki kültür aktarımının olduğundan söz edilmiştir. Çalışma, yabancı dil öğretiminde kültür kavramının önemini ortaya koymayı ve "New Headway" İngilizce ders kitaplarını bu beklentiler açısından incelemeyi ve değerlendirmeyi amaçlamıştır.

Yabancı dil öğretimi için kullanılan ders kitaplarının kültür aktarımı yoluyla öğrencilerin kültürel farkındalığını artırması ve farklı olana karşı hoşgörüyü yaklaşımlarını sağlayarak iletişim becerilerini geliştireceğinden söz eden Ülker (2007), çalışmasında yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında ders kitaplarında kültür aktarımı Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama merkezi TÖMER'de kullanılan "Hitit" serisi kitapları esas alarak belirli ölçütlere göre incelemiş ve değerlendirmiştir. Çalışmasında ortaya çıkarılan bulgular sonunda, öğretmenlerin derste birebir bu konu üzerinde iletişim içerisinde olmalarından dolayı, öğretmenlere düşen görevden bahsedilmiş, kültür aktarımlarını yapabilmeleri için öncelikle öğretmenlerin, kendi kültürel değerlerinin farkına varmalarını ve hedef dildeki kültür değerlerini, kendi kültür değerleriyle kıyaslayarak öğrencilerin kültürlerarası iletişim yetilerini geliştirmelerine yardımcı olmaları gerekliliğinden söz etmiş ve benimsedikleri bu tutumun kültür aktarımına olumlu etki edeceğini düşünmüştür. Çalışmanın kaynağını oluşturan, incelenen *Hitit Ders Kitapları Serisi*

kültür aktarımı açısından başarılı olarak nitelendirilmiş ancak evrensel kültür aktarımına gerektiği kadar yer verilmediğinden söz edilmiştir.

Söz edilen bu çalışmalarda, ders kitaplarındaki kültürel öğeler incelenmiş, ortaya çıkarılan sonuçlarda kültürün aktarılıp aktarılmadığı tartışılmış, evrensel kültür öğelerine yer verilip verilmediği ortaya konulmuştur. Ancak ortaya çıkartılan olgular belirli başlıklar altında sınırlandırılmış, başka (ikinci) bir dil / dil öğretimi kitabı ile bir karşılaştırılma yapılmamıştır.

Çalışmamızın ana konusu olan Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki kültür aktarımının irdelenmesi için öncelikli olarak dil ve kültürün tanımı yapılacak, sonraki bölümlerde ise dil ve kültür arasındaki ilişki, dil ve kültür üzerine yapılan çalışmalar, yabancı dil öğretiminde kültür, yabancı dil öğretmenleri ve kültür öğretimi ve yabancı dil ders materyallerinde kültür konularından söz edilecektir.

## **2.1. Dil Nedir?**

Dil toplumsal bir olgudur ve iletişim amacıyla vardır (Günay, 2004: 10). Toplumsal çevre içinde var olan insanların etkileşim aracı yine dildir. Bu etkileşimin gerçekleşebilmesi için üç temel ögeye ihtiyaç vardır: Alıcı (kendisine bilgi gönderilen kişi), verici (gönderen ya da bilgiyi aktaracak kaynak) ve bildiri. Günay (2004: 232) bildiriye şu şekilde tanımlar: “Bildiri, hava titreşimleri, kâğıt üzerinde anlam taşıyıcı olarak yapılmış her türlü çizimler, şekiller, grafikler, bir el hareketi, kısacası iki ya da daha çok kişi arasında anlam taşıyıcı özelliği olan, anlam aktarmak için üretilmiş her türlü dilsel ya da dil dışı göstergeler topluluğudur.”

Aksan’a (1977: 13) göre ise dil, düşünce ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü gelişmiş bir dizgedir. Aksan (2006: 14) dili her yönüyle açıklayabilmek için şu benzetmeden yararlanmıştır:

“Yüzlerce yolcuyla bir havaalanından alıp birkaç saat içinde bir başka kıtanın kentine götüren bir uçak düşünelim. Uçağın bu işi gerçekleştirebilmesi, yapısının özellikleri içindeki binlerce araç-gerecin birbirleriyle bağlantılı olarak görev görmesi, değişik denetleme düzenleri ve hepsinden önce de uçaktaki ve yerdeki görevlilerin ortaklaşa çalışmalarıyla sağlanmaktadır. Uçağın araç-gereçlerinin tümünün başka başka yapıları ve görevleri bulunduğu halde birbirleriyle bağlantılı çalışan ancak hepsi de insan beyninin ürünü olan bu parçacıklar belli bir işlevi bütün olarak yerine

getirmektedir. İşte dil adı verilen kuruluş da böylesine karmaşık, çok yönlü değişik düzenlerin uyumlu birleşimi ile oluşmuş bir bütündür, insan beynine dayalı bir etkinliktir.”

Wilhelm von Humboldt’un ortaya koyduğu çalışmalar ve verilerden de yararlanarak şu açıklamaya ulaşılabilir: “Dil statik, durağan bir yapı değildir, aksine dinamik sürekli değişen bir güce sahiptir. Sadece kullanıldığı sürece yaşamaktadır.” (Geier, 1998: 7)

Demirel’e (2007: 2) göre dilin insanlar arasında bildirişim aracı olarak kullanılması dilin toplumsal bir işleve sahip olduğunu ortaya koymakta ayrıca dil o toplumla onun kültürü arasında ilişki kurma rolünü üstlenmektedir.

Kaplan (1998: 139) ise dilin tanımını şu şekilde yapmıştır:

“Her millet dilini ve kültürünü yüzyıllar boyunca yoğurur. Bu esnada o, akan bir nehir gibi, içinden geçtiği her topraktan bazı unsurlar alır. Her medeni milletin konuşma ve yazı dili, karşılaştığı medeniyetlerden alınma kelime ve deyimlerle doludur. Bu bakımdan her milletin dili, o milletin çağlar boyunca yaşadığı tarihin adeta özetidir. Dile bu gözle bakılırsa anlam kazanır.”

Aktarılan görüşlere bakıldığında, dilin insanlar arasında etkileşimi, iletişimi ve bildirişimi sağlayan, somut sınırları olmayan, oldukça karmaşık bir düzene sahip olan ve toplum ile kültür arasında bağ kuran bir dizge olduğu söylenebilir. Toplum ile kültür arasındaki ilişkiyi oluşturan dilin, kültür aktarımında etkili olduğunu da söylemek gerekir.

Uygur (1996: 17) ise kültür kavramını, topluma ait bütün değerlerin toplamı olarak tanımlamıştır. İnsanların var olmasını ve hayatlarının devamlılığını sağlayan sistemlerin ve insanların yaşam biçimlerinin tümünün kültüre ait olduğundan söz etmiştir. Teknik, ekonomi, hukuk, estetik, bilim, devlet, yöntem gibi insanın meydana getirdiği her şeyi kültür olarak nitelemiştir.

## **2.2. Kültür Nedir?**

“Kültür” teriminin tanımını yaparken, sadece dil öğretimindeki bağlamı göz önünde tutulduğunda bile oldukça farklı ve çeşitli tanımlar yapılabilmektedir. Çalışmamızda, “kültür” teriminin kullanımı, bir bireyin belirli bir toplum içerisinde işlev görebilmesi için bilmesi gereken bilgiler toplamı olarak göz önünde

tutulmuştur. Benzer bir açıklamayı kültür kavramını bir “şablon” olarak açıklayan Larson ve Smalley’in (1972: 39) tanımlarında da bulabiliriz:

“Kültür bireylerin toplumdaki davranışlarına rehberlik eder ve aile hayatında oldukça önemli bir rol oynar. Kültür, toplum içerisindeki davranışlarımıza hükmeder, statü ya da değere konularına karşı duyarlı olmamızı sağlar, başkalarının bizden ne beklediklerini ve onların beklentilerini karşılamadığımız durumlarda neler olabileceğini anlamımıza yardım eder.”

Kültür, gerçekten de, bireylerin algısını ve davranışlarını etkileyen soyut bir “zihinsel şablon” ya da “zihinsel kod” olarak düşünülebilir. Bilgi sosyalleşme yoluyla edinilir, gerekli davranışlar ise çevreden öğrenilir, kalımsal bir özellik değildir. Kluckhohn’un (1945: 27) çalışmasında, kültürü “insanları birbirine bağlayan bir bağ” olarak tanımlar ve kültürün toplumsal doğasını, toplumsal bağıntı içerisindeki rolünü ve görevini vurgular.

Gudykunst ve Kim (1988: 11) çalışmalarında kültür terimini şu şekilde açıklamıştır: “Kültür, göreceli olarak birleşmiş, paylaşılan sembolik fikirlerin, toplumsal düzendeki kültürel yapıların ortak bir bütünüdür.” Bu tanımlama, kültürün toplum içerisindeki sembolik doğasını ve toplumun dizilişindeki yolunu ve sistemini vurgulamaktadır. Bu çerçevede kültür, öğrenilmiş, paylaşılmış inançlar, davranışlar ve değerler sistemidir.

Kültür, belirli bir zaman diliminde, belirli bir topluluğu oluşturan, nitelendiren ya da karakterize eden fikirler, gelenek, görenekler, sanatlar ve aletler olabilir ancak Rosaldo’nun (1984: 140) da dediği gibi “inançların ve ritüellerin oluşturduğu bir katalogdan çok daha fazlası”dır. Başka bir deyişle, kültürün kendi tanımı, onu oluşturan parçaların toplamından daha da fazla, daha da derin diyebiliriz.

Peck’in (1998) değindiği üzere, kültür bireylerin kabul edilen ve düzenlenmiş davranışlarının tümüdür. Bu bağlamda, kültür bir grup insanı birbirine bağlayan ve onları diğerlerinden ayıran tüm toplumsal ve sosyal sistemler bütünüdür. Bu yüzden, yaşamımızın her evresinde ondan etkilenmek mümkündür.

Hyde ve Kullman (2004: 59), kültürü “toplumda bir birey olarak edinilen inanç, sanat, ahlak, hukuk, geleneklerin bir bütün olarak oluşturduğu karmaşık bir yapı” olarak tanımlamıştır. Bu tanım ayrıca kültürün, iletişim biçimleri, inanç sistemleri, alışkanlıklar gibi alt biçimleri kucaklayıcı doğasına, onları birleştirici görevine odaklanmıştır.

Condon'a (1973: 4) göre ise kültür bilinçaltında kalan ancak yine de bir bireyin davranışlarını sanki onu bir kuklaymışçasına hareket ettiren, bireye hükmeden birleşik ve karmaşık dizgelerin oluşturduğu bir sistemdir. Bu tanım ise, belirli biyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılamak için insanların kültür kavramına duyduğu ihtiyacı yansıtmaktadır. Bu yüzden kültür sadece belirli bir grup insanın düşünme, hissetme ya da davranma biçimlerini içermez, aynı zamanda bireyler için belirli şeyleri belirli yollarla yapmak için içselleştirilmiş bir dizge sunar.

Ayrıca, Brown'a (1986: 78) göre insanların hayatta kalabilmesini sağlayan zihinsel kurguların oluşturduğu yaşam biçimine kültür adı verilir. Bu kurgular oldukça çeşitli ve farklı olabilir, bu yüzden toplumların kültürleri oldukça farklı özellik taşımaktadır.

Başka bir deyişle, "bir bireyin toplum ve dünya üzerindeki algılayışı ve varsayımları 'tamamen' bulunduğu sosyal çevreye gömülüdür" diyebiliriz. (Rosaldo, 1984: 140). Bu yüzden kültür, her bir bireye, dışarıdan gelen başka bir bireyin pek anlayamayacağı bir bilişsel içerik ve duyuşsal davranma imkânı verir.

Buna ek olarak, Hall (1959:169) kültür ve iletişim arasındaki bağa "kültür iletişimdir, iletişim kültürdür" diyerek değinmiştir. İletişim "anlam bağlamını içeren sembolik bir süreçtir" (Gudykunst ve Kim, 1981: 17). Bu tanım, iletişimin anlamı "atfetme" ve "atama" görevlerinden söz etmektedir. Samover, Porter ve Jain (1981: 17) biri ile iletişim kurduğumuzda, tümüyle bir tecrit altında değilsek bile, belirli fiziksel bir ortamda ve belirli bir grup toplumsal devinimler altında olduğumuzu çalışmalarında belirtmişler ve sosyal bağlamın, kaynak ve alıcı arasındaki ilişkiyi tanımladığını eklemişlerdir. Bu yüzden, iletişimde kültürün etkisi, sosyal ve toplumsal bir çevrede oldukça fazladır. Toparlamak gerekirse, iletişim anlamı oluşturma ve ulaştırma çerçevesinde tanımlanmış, kaynak ve alıcının iletişimde kullandığı anlamların kültür bağlamında oldukça farklı kaynaklar kullanabileceği ve farklı kaynaklar kullanmasından dolayı aralarındaki iletişimin oldukça farklı tanımlar kazanabileceğinden söz edilmiştir. Bu farklı anlamlar kültürel ve kişisel deneyimlere göre şekillenmekte ve gelişmekte iken; iletişim, kültürlerarası bir hale dönüşmektedir.

Kültür, hayatın sayısız bakış açılarını yansıtmaktadır. Verilen tanıma göre kültür, sadece insanların davranışları, inançları ya da tutumları değil aynı zamanda

belirli bir toplumun özelliğini taşıyan insana özgü etkinlikler ve üretimlerdir. Özetlemek gerekirse, her birimiz nasıl yaşayacağımız ve nasıl davranacağımız büyük bir güçle sıkı sıkıya belirlenen ve düzenlenen oldukça karmaşık bir kültürün içine doğuyoruz.

Tüm bu tanımlar, bir toplumun kültürü olmadan ayakta kalamayacağını göstermektedir. Rosaldo (1984: 138) eserinde, bu kültürel dünyanın, kendi toplumsal, sosyal düzenleri ve kısıtlamaları ile birlikte insanların algılayışlarının üzerinde biçimlendiği bir arka planı oluşturduğundan söz etmektedir. Samovar, Porter ve Jain (1981:36) çalışmalarında iletişimin tanımını yaparken, iletişimin algısına kültürel boyutun bir süreci olarak odaklanmaktır: “Algıdaki kültürel benzerlik, anlamı paylaşma halini mümkün kılmaktadır.” Algı kavramı ise her zaman oldukça öznel olmuştur. Condon (1973: 17) eserinde, içerisinde insanoğlunun var olduğu anlamlı bir evrenin, evrensel bir gerçeklik olmadığından, ancak insanların içerisinde yer aldığı evrendeki ve ait olduğu toplumdaki, sosyal olarak düzenlenmiş olan tüm özelliklerin ve niteliklerin, kendi seçimi ile birlikte gerçeklik ulamını belirlediğinden söz etmiştir. Bu yüzden, kültür, bizim sosyal ve bilişsel kavramlarımızı şekillendirir, yön verir ve bu sayede biz, gerçeklik kavramını kendi kültürümüzün sıkı ve net bir şekilde oluşturduğu bir bağlamda algılamaya eğilim gösteririz.

Yarattığımız gerçeklik algısı neredeyse hiç nesnel değil, oldukça özeldir. Kültürel tavrımız ve davranışlarımız çeşitlilik gösterdiğinden ve dünyanın farklı yerlerinde insanlar farklı gerçeklik kavramlarını oluşturduklarından dolayı, farklı kültürdeki insanların birbirlerinin kültürlerini tamamen doğru bir şekilde yorumlayabilmeleri pek mümkün olamamakla birlikte, bu durum yine farklı kültürdeki üyeler arasında yanlış anlaşılmalara da neden olabilmektedir. Örnek olarak, bazı Balkan ülkelerinde “evet” ifadesi başın sağa ve sola hareket ettirilmesi ile oluşturulurken, Türkiye’de insanlar aynı ifadeyi, başlarını aşağı ve yukarı hareket ettirerek oluşturur. İki kültürün birbirleri ile temasa geçtiklerinde çeşitli farklılıklar oluşacağından; herhangi bir durumda bir sorun yaşamadan, var olan farklılıkların üstesinden gelinmesi oldukça önem taşımaktadır.



Bu tanımlardan da anlaşıldığı üzere insanlar arasındaki her çeşit etkileşimlere, her türlü yapıp yaratma alışkanlıklarına, bütün ‘manevi’ ve ‘maddesel’ yapıt ve ürünlerin kültür kavramına ait olduğu gözlemlenebilir.

### **2.3. Dil ve Kültür İlişkisi**

Dil ve kültür arasındaki bağıntı her zaman geniş çapta disiplinler arası çalışmaların ortak odaklarından biri olmuştur. En başta toplumbilimciler, psikologlar, dilbilimciler olmak üzere birçok bilimdalı, hangi kültürel faktörlerin dili etkilediğini açıklamaya çalışmışlardır.

Dil ve kültür arasındaki ilişki her zaman tartışma konusu olmuştur. Brown (1994: 165) bu ilişkiyi şu şekilde tanımlar: “Dil ve kültür öylesine karmaşık bir şekilde içe içe dokunmuştur ki, herhangi biri, dilin ya da kültürün var olan önemini yitirmeden, onları birbirinden ayıramaz.” Bir dilin içerisindeki sesler, sözcükler ve sözdizimi ve bu dili konuşan bireylerin dünyadaki deneyimleri arasında mutlak bir bağıntı olmalıdır (Wierzbicka, 1992: 68). Özetlemek gerekirse dil ve kültür birbirleri ile ayrılamayacak bir biçimde bağlıdır.

Öncelikle, Fairclough’un (1984: 4) da belirttiği üzere dil “bağımsız bir yapı” değil, aksine içinde yaşadığımız ve işlev kazandığımız toplumsal niteliklere hem şekil veren hem de yine onlar tarafından şekillenen sosyal bir olgudur. Bu sebeple, dil, büyük ölçüde, içinde oldukça önemli bir rol oynadığı toplum tarafından yaratılan ve onu yaratan sosyal, toplumsal bir olgudur. Bu yüzden, dili, kültürden tamamen ayırarak açıklamak oldukça güçtür.

Dil ile kültür arasındaki ilişkiyi Başer (Aktaran Çetinkaya, 2008: 31) “Dil sayesinde aktarılan milletin kültürü, dünya görüşünü de ifade etmiş oluyor, hatta sınırları bile dil ile belirleniyor” şeklinde açıklamıştır.

Dil olgusu, “her topluma kendi kültürel anlamını kazandıran ve kodlayan bir semboller sistemi “olarak tanımlanabilir (Spradley, 1979: 99). Bu yüzden dil, tıpkı kültür gibi, kendini oluşturan parçalardan daha fazlasıdır. Dili oluşturan öğeler, anlamsal sesler (sesbilim), anlamın birimleri (biçimbirim) ve bu öğelerin birleşiminden oluşan sözdizimi ve sözdiziminin içerisine anlamın girmesi ile ortaya çıkan anlambilim olarak sıralanabilir. Söylemin kültürel bir işlevi vardır ve

Damen'ın (1987: 93) da değindiği üzere, dil aracılığı ile adlandırmalar, tanımlamalar ve sınıflandırmalar sürdürülebilir.

Duranti (1997: 28-29) çalışmasında, dil ve kültürün yoğun bir şekilde iç içe geçtiğinden ve tanımları yapılırken bir bütün olarak ele alınmasının gerekliliğinden söz etmiş ve bir kültüre ait olma durumunu şu şekilde açıklamıştır:

“Bir kültürün parçası olmak, önermeler bilgisini (propositional knowledge) paylaşmak ve yapılan önermelerin doğru olup olmadığını sağlamak için kullanılan çıkarım kurallarını bilme anlamına gelmektedir. Önermesel bilginin yanı sıra, yemek pişirme, çiftçilik ile uğraşma, balık avlama, resmi bir söylem oluşturma, telefona bakma, rica etme, bir iş başvurusu için mektup yazabilme gibi eylemleri devam ettirilmesini sağlayan yordam bilgisi (procedural knowledge) de eklenebilmektedir.”

Başka bir deyişle, bir dil topluluğunun üyeleri aynı inanç ve varsayım sistemlerini paylaşırlar. Bütün bu iletişim dil ile gerçekleştirilir, bu yüzden, bir toplumun kültürü ve dili arasında mutlak bir bağıntı vardır diyebiliriz.

Konuşma sürecinde, düşüncelerimizin çok derinine köklenmiş olan ve bu yüzden çoğumuz tarafından fark edilmeyen, toplumsal ve kültürel roller üzerine varsayımlar yapmaktayız. Kültürel örüntüler, gelenekler ve yaşantı biçimleri dil ile ifade edilmektedir. Bu yüzden bir dil, aynı kültürdeki insanların öznel gerçekliğini biçimlendirir, yansıtır ve pekiştirir. Kültür ve dil arasındaki bağ şüphesiz bulunmaktadır, ancak aralarındaki ilişki oldukça tartışmalıdır. Bu yüzden, kültür ve dil arasındaki bağıntıyı üç ayrı başlıkta irdelemek daha mantıklı olacaktır:

1: Sınıflandırma: İnsanlar, dil kullanımı sayesinde, doğal ve kültürel nesnelere tanımlar ve sınıflandırır, etkinliklerini düzenler. Damen'ın (1987: 31) dediği gibi, bu sınıflandırmalar insanların deneyimlerine bağlıdır ve bulunulan kültür ile de semantik (anlamsal) olarak birleşik durumdadır. İlişkiler, nesnelere isimlendirme ya da renk kodlaması evrensel bir sınıflandırmaya örnektir ve kendi içlerinde oldukça çeşitlilik sunmaktadır. Bu çeşitliliğin nedeni ise söz edilen sınıflandırmaların kültürlerarası bir şekilde gruplanmış olmasından kaynaklanmaktadır (Brown, 1994: 183). Başka bir deyişle evrensel gruplandırmaları farklı kültürlerde bulabilmek mümkün olmasına rağmen, bahsedilen gruplandırmaların içerikleri toplumlara, kültürlere göre farklılıklar taşıyabilmektedir.

Örnek olarak, zaman ve süre kavramları farklı dillerde farklı biçimlerde ifade edilebilmektedir. Damen'ın (1987: 35) çalışmasında, Bolivya ve Peru'da yaşayan Aymara halkının zamanları diğer Hint-Avrupa dil ailesinden farklı bir biçimde yerleştirdiğinden ve kullandığından bahseder. Aymara dilinde geçmiş ve şimdiki zaman yoktur, ancak dildeki zaman kavramı, gelecek ve diğer zamanlar olmak üzere ayrılmıştır. Brown (1994: 184) başka bir örnek vererek, Hopi dilindeki zaman olgusunun ölçülebilir, kazanılabilir ya da harcanılabilir bir kavram olmadığından ancak olaylarla, sıralamalarla ya da geliştirmelerle beraber ifade edilebildiğinden söz etmiştir. Görüldüğü üzere evrensel bir sınıflandırma olan ve tüm dillerde bulunan zaman kavramı, farklı kültürlerde, farklı dillerde oldukça farklı şekillerde ifade edilebilmektedir.

## 2. Kültürel Vurgu:

Hickerson (1980: 108)'in dediği gibi:

“Kültürel vurgu genellikle dilde, kelime dağarcığındaki büyüklük, özelleşme ve farklılaşma yolları ile direkt olarak yansıtılır. Konuşucunun ilgili olduğu kültürel etkinliklerde ya da içinde bulunduğu çevrede, daha farklı ve başka terimler, daha fazla eş anlamlı sözcükler ya da daha net ayrımlar yapılmasını sağlayacak sözcükler yaratılmıştır.”

Bu yüzden, sözcükler ile dildeki belirli bir alanın ve kültürü oluşturan parçaların farklılaşması arasında bir bağlantı vardır. Bu farklılaşma kültürel pekiştirme ile mümkün olabilir. Hickerson (1980) kültürel pekiştirmenin çevresel ya da finansal faktörlerle beraber her türlü değeri de içerebildiğinden söz etmiştir.

Örnek olarak, renk tanımlamalarında ya da ayrımlarında kültürlerin farklı yolları vardır. Gleason (1961) çalışmasında Liberya'da insanların renkler için Hint-Avrupa dil ailesindeki konuşuculara göre daha az sözcük ve daha az renkle ilgili eylem kullandığından söz etmiştir. Yine aynı şekilde, Eskimolar “kar” sözcüğü için onlarca veya belki yüzlerce sözcük kullanmasına rağmen, Afrika kültüründe insanlar, aynı göstergeye oldukça sınırlı sayıda sözcükler ile karşılık vermiştir.

3. Dünya Görüşü: Damen'a (1987: 41) göre, dünya görüşü terimi, sözü edilen kültürdeki sınıflandırmaları, insanların birbirleri ile olan ilişkilerini ve toplumsal hayatla baş ederken kullanılan belirli yolları içermektedir. Bu yüzden, insan yaşamını ilgilendiren her türlü inançlar, davranışlar ve varsayımlar dünya görüşü teriminde bulunmaktadır. Kısaca, dünya görüşü tanımını yaparken, kültürel olarak paylaşılan

her türlü gerçekliktir diyebiliriz. Yukarıda bahsedildiği gibi, dil sadece bir iletişim aracı değil aynı zamanda insanların gerçeklik algısında kullandığı güçlü bir araç olduğundan, konuşucuların dünya görüşleri ile de sıkı bir bağıntı içerisindedir. Hatta “kültür sadece dil konuşucularının ne düşündüğünün ya da neyi öğrenmesinin tanımını değil, aynı zamanda, onlar için neyin görmezden gelinmesinin ve nelerin bağıntısız olması gerekliliğinin de tanımını yapar.” (Armour-Thomas ve Gopaul-McNicol, 1998: 56). İletişim anında konu ile bağıntısız tümceler oluşturma, kullanma gibi. Dil, kültürel bir dünya görüşünü yansıttığı için, dilin mutlak bir kurgusu vardır. Dil, onu öğrenen ve kullanan bireyin, nasıl düşüneceğini de etkileyecektir.

Dil ve kültür arasındaki bağıntıyı irdelerken önemli bir soru gündeme gelmektedir: Kültür ne düzeyde dili biçimlendirir ya da dile bağımlıdır?

#### **2.4. Dil ve Kültür Üzerine Çalışmalar**

Dil ve kültürü irdeleyen çalışmalar, aralarındaki bağı daha net ortaya koymamızı ve daha anlaşılabilir kılmamızı sağlayacaktır.

##### **2.4.1. Dilsel Görecelik (Linguistic Relativity)**

Bir dilin yapısı ile o dilin konuşucusunun dünya görüşü ve düşünce işlemlerinin arasında bir bağ olduğunu vurgulayan ve ortaya koyan teorinin adı dilsel görecelik kuramı olarak isimlendirilmektedir. Bu kurama Kramsch (1998: 108) dilsel görecelik (linguistic relativity), Brown ise (1994: 186) farklı bir deyişle dilsel kararlılık (linguistic determinism) adını vermiştir.

Kramsch (1998: 110) eserinde, dil ile kültür arasındaki uzun süreden beri tartışılmakta olan bağıntıyı ve birbirleri ile olan ayrılmazlığı ilk irdeleyen kişilerden biri olarak Johann Herder’i (1744-1803) ve William von Humboldt’u (1762-1835) örnek göstermektedir. Bir dilin, o dili konuşan insanların dünya görüşlerini değiştirdiğinden ve uyarladığından söz etmek mümkündür. Franz Boas (1858-1942) düşünce, soyut kavramlar ve dilin oldukça karmaşık bir birlikteliğinden söz ederken, Edward Sapir (1884-1939) ve Benjamin Lee Whorf (1897-1941) yine aynı düşünce paralelliğinde Sapir-Whorf hipotezini oluşturmuşlardır (Hinkel, 1999; Kramsch, 1998; Brown, 1994).

### 2.4.2. Sapir – Whorf Hipotezi

Şimdiye dek belirtilen, dil ve kültür arasındaki bağıntıyı Whorf (1956: 211) dil ve kültürün aralarında bir “yatkinlik” (predisposition) olduğunu belirtmiş, ikisinin arasındaki yatkinliği, birinin belirleyici olduğundan söz ederek bir adım daha ileri taşımıştır. Whorf (1956: 212):

“Her bir dilin dilsel sistemi (başka bir deyişle dilbilgisi) sadece fikirlerin somutlaşmasında rol oynamaz, aynı zamanda fikirleri belirler, şekil verir, izlenimlerinin değerlendirmesini ve hali hazırda bulunan zihinsel becerisi ile bu değerlendirmeleri birleştirebilmesi için bireyin zihinsel aktivitesini düzenler ve ona rehberlik eder. Yeni bir dili öğrenen bireyin fikirlerin biçimselleştirilmesi bağımsız bir işlem değil, aksine eski içlemine dayalı bir olay örgüsüdür. İnsanlar çevreyi anadilleri ile çerçevesi oluşturulmuş bir düzlemde anlatır.”

Bir dilin konuşucusu, kendi dilinin izin verdiği ölçüde dünyayı algılayabilir. Bu yüzden dil, bizim dünya görüşümüzü kontrol altında tutar. Whorf (1956: 214) eserinde: “İnsanlar etrafındaki doğayı dilimlere ayırır, onları kavramlar haline getirir ve anlamlandırır. Bu yüzden toplumsal söylemimizde dilimizin düzenekleri kodlanmıştır. Bu kodlanma örtük olsa dahi, var olması mutlaktır.” diyerek dilin bireyin algısındaki yerini belirtmiştir.

Başka bir deyişle, dünya hakkındaki izlenimlerimiz, anadilimizin sahip olduğu dilbilgisi ve sözlüğünden oluşmaktadır. Whorf (1956) çalışmasında Avrupa dilleri ve Hopi dili arasındaki yapısal ve sözlüksel (lexicon) farklılıklara değinmiş ve bu farklılıklara örnek olarak, zaman, uzay, doğal olaylar ve sonuçlar bakımından oldukça farklı, oldukça çeşitli değişkenlere ulaşılabildiğini göstermiştir.

Sonuç olarak, Whorf (1956: 224) eserinde bu farklılıkların, dil konuşucularının, dünyayı birbirlerinden farklı bir biçimde algıladığını ortaya koymuştur. Bu bakış açısından baktığımızda, İngilizce konuşan bir birey ile Hopi dilini konuşan bir bireyin düşünceleri ve düşünce oluşturma yolları konuştukları dillerin yapısal olarak birbirine benzememesinden dolayı oldukça farklı olacaktır.

### 2.4.3. Güncel Bakış Açısı

Yabancı dil eğitimi bilim dallarında, uzun süreden beri kabul edilen yaygın görüşün, bir dili öğrenmenin yeni bir dünya görüşü edinme anlamına gelmesi olarak kabul edilmesi sürerken, Sapir-Whorf Hipotezi tartışmalı bir hale gelmiştir.

Whorf'un hipotezinin zayıf noktalarından biri, dil ve kültürün yadsınamaz bir şekilde birbirleri ile etkileşim halinde olmasıdır, ancak güncel bakış açısına göre birinin diğeri üzerindeki etkisinin çok fazla olamayacağı yönündeki fikir daha uygun bulunmuştur (Kramsch, 1998; Brown, 1994; Kaplan, 1986; Damen, 1987; Valdes, 1986). Başka bir deyişle, dil bizim nasıl düşündüğümüzü tamamen etkilemezken, bazı kavramların daha 'kodlanılabilir' olduğundan, bahsedilen kavramların belirli dillerde, diğelerine göre daha kolay 'ifade edilebilir' olduğundan söz edilmiştir (Wardhaugh, 1976: 74). Örnek olarak, Türkçede "commuter" sözcüğünü (banliyödeki evi ile şehir merkezindeki iş yeri arasında genellikle toplu taşıma ile her gün gidip gelen kimse) tam olarak karşılayan bir sözcük bulunmamaktadır. Kısaca, anlamsal ilişkilerde, kavramsal dizgelerle ortaya çıkarılan kültürel farklılıklar vardır diyebilmekteyiz.

Wardhaugh (1976: 74) eserinde Sapir-Whorf Hipotezi'ne şu şekilde karşı çıkmaktadır:

"Her doğal bir dil, hem diğler diller üzerinde konuşmayı ki buna üstdil diyoruz (metalanguage), hem de dünya üzerinde yapılması gereken her türlü gözlemi sağlayan bir araç olma işlevi sağlar. Bu durumda, her doğal bir dil, konuşucularına var olabilecek her türlü eğilimin ya da sorunun üstesinden gelebilmesini sağlayan oldukça zengin bir sistemdir. O halde, birinin bir dilde söyleyebileceği herhangi bir sözcüğün dil içerisindeki kaynaklarda var olduğunu söylemek yanlış olmaz. Örnek olarak, gerekli dilsel terimlerin eksikliğinden dolayı, hiç bir toplum 'televizyon' ya da 'bilgisayar' gibi teknolojik gelişmeleri reddedip kullanmamazlık etmedi."

Farklı konuşucular arasında olayları farklı şekillerde gördükleri ve yorumladıkları için yanlış anlaşılmalarda olacaktır. Ancak bu yanlış anlaşılmalarda, bir dili başka bir dile çevirme konusunda imkânsızlık taşımamaktadır. Bu durumun nedeni, anlamı farklı şekilde yorumlamaları ve kavramı atadıkları sözcüklerin değerlerini farklı şekilde oluşturmalarından kaynaklanmaktadır (Kramsch 1998: 13). Bu bakış açısına göre, diller arasındaki yanlış anlamalama, Kramsch'ın (1998: 13) belirttiği "deneyimlerimizden daha fazlasını oluşturan" yapısal sistemlerden kaynaklı değil, genelde kavram farklılıklarından dolayı olmaktadır. O halde, dilde anlamı pekiştiren bağlamdaki kodlamaların da oldukça önemli olduğunu vurgulamak gerekir.

Gudykunst ve Kim (1984: 120) bağlam kavramını şu şekilde açıklamışlardır: "Bağlamsal ipuçları, karşılıklı iletişim etkinliğindeki tüm örtük iletileri kapsar. Tüm

bu örtük iletiler, iletişim kuran bireylerin arasındaki kişilerarası ilişkinin doğasını, kullandıkları sözel olmayan ifadeleri, fiziksel ortam ve toplumsal koşullarını içerisinde barındırır.” Bu ipuçları, ana dil konuşucusunun diğer ana dil konuşucuları tarafından yeterince anlaşılmasını, içeriğinin tahmin edilebilmesini sağlar. Ancak, aynı dili konuşan toplumun ortak bilgisini bilmeyen, ana dil konuşucusu olmayan bireyler için durumu zorlaştırır.

Gudykunst ve Kim (1984: 120) eserlerinde iki tür kültürlerarası bağlamın oluştuğundan söz etmektedirler: iletişimin gerçekleştiği ve sosyal anlamların bulunduğu “dışsal bağlam” ve konuşucuların iletişimde kullandıkları, sosyal, toplumsal, kültürel ve kişisel öğeleri oluşturan içsel bağlam. Gudykunst ve Kim’e (1984: 122) göre, kültürlerarası iletişim “içsel bağlam”da gerçekleşirken yanlış anlamalar ortaya çıkabilir. Bunun nedenini ise, içsel bağlamda, konuşucuların bulunduğu ortamın ve birbirlerini ve durumları algılamakta kullandıkları yöntemlerin kültürden kültüre farklılık göstermesi olarak açıklamışlardır.

Kramsch (1993: 221), benzer şekilde, yabancı dil öğretmenlerinin, yabancı dil öğrencilerine, söylem bağlamının keşfedilmesi ve bağlam içerisindeki olası anlamları bulabilmesi için yardım etmesi gerekliliği üzerinde durmuştur. Kramsch (1993: 221) bağlam keşfini yabancı dil öğrencilerinin beş farklı bakış açısına odaklanarak gerçekleştirebileceğinden söz etmiştir:

- Dilbilimsel
- Durumsal
- Etkileşimli (interactional)
- Kültürel
- Metinler arası (intertextual)

Kramsch’a (1993: 222) göre öğrenci bu bakış açılarını özümlediği süreçte, öğrenme veriminin artacağına da altını çizmiştir.

Diğer yandan, görünüşte dilin kendisi ve önemli noktaları insanlara bir takım bilinç sağlarken, bazı evrensel özellikleri de bizi birbirimize bağlar (Brown, 1994: 187). Sözdizimsel, biçimsel, sözcüksel, ses bilimsel öğeler düşünme biçimimize, bilincimize katkıda bulunur, ancak Vygotsky (1962: 78) çalışmasında, bilincimizin tüm dillerdeki ortak özellikler tarafından biçimlendirildiğine de dikkat çeker. Bu yüzden, ikinci ya da yabancı bir dil öğrenen öğrencilerinin karşılaştıkları ana sorunu aşmak için, hedef dilde düşünme yollarının en baştan, tamamen yeni bir şekilde

öğretilmesi değil, dil ve kültürün bir arada ve iç içe olduğunu kanıksadığımız bir zihniyetin oluşması önem kazanmaktadır. Özetlemek gerekirse, Sapir-Whorf Hipotezi, son yıllarda kabul gören ve Kaplan'ın (1986: 8) çalışmasında, “Bir dilin konuşucularının oluşturduğu toplumun olgubilimi, konuştukları dili yansıtır ve konuşulan bu dil ise bir şekilde olgubilimi şekillendirir” olarak söz ettiği, çok önemli bir anlayışı ortaya çıkarmıştır. Başka bir deyişle, dil semantik (anlamsal) yoldan kodlanmış kültürel sembolleri içerir ve o dili konuşan konuşucuların nasıl düşündüğünü yansıtır. Bu bağlam çerçevesinde, dilin mi kültürü yoksa kültürün mü dili şekillendirdiği günümüzde hâlâ tartışılmaktadır. Ancak, dilin ve kültürün birbirlerini bir şekilde etkiledikleri ve kültürler arasındaki dünya görüşlerinin de farklı olduğu oldukça açıktır.

Sapir-Whorf Hipotezinden gelişen dil ve kültür arasındaki bağlantının araştırılması yabancı dil öğretimi konusunda da, hedef kültür ve kaynak kültür arasındaki ve yine hedef dil ve kaynak dil arasındaki benzerliklere ve farklılıklara dikkat çekerek konuya oldukça katkı sağlamıştır.

## **2.5 Yabancı Dil Öğretiminde Kültür**

Yabancı dil öğretiminde kültür bağlamında en önemli unsurlardan biri, kültürü yabancı dil sınıflarına nasıl eklememiz gerektiğidir. Yabancı dil müfredatına kültürü eklemeyi öngören araştırmalara son yıllarda daha fazla saygı duyulmaya başlanmış ve bu araştırmalar kabul edilir olmuştur (Sercu et al. 2005; Byram ve Grundy, 2003; Byram ve Risager, 1999; Hinkel, 1999; Kramsch, 1991; Byram, Esarte-Sarries, ve Taylor, 1991; Harrison, 1990; Valdes, 1986).

Yabancı dil öğretimi bağlamında, dil ve kültür arasındaki ilişki üzerine birçok çalışma yapılmış ve bu bağıntı irdelenmiştir. Bütün bu çalışmalara rağmen, yabancı dil öğretiminde kültürün rolünü yeniden irdelemek gerekir.

Kramsch (1993: 230) çalışmasında, birçok geleneksel yabancı dil eğitimi sınıflarında, hedef dil konuşucularının kültürü ve dünya görüşlerinin iletiminin düşürüldüğünden bahsetmekte ancak dil öğretiminde aktarılan kültürün sadece “4F” (food, fashion, folklore, statistical facts) (çeviri: yiyecek, moda, halk bilgisi ve istatistiksel olgular) kuralı ile sınırlandırılmaması gerekliliğinden söz etmektedir. Çünkü yine kendi çalışmasında (Kramsch, 1991: 218) kültürü, daha önceden de



bahsedildiği üzere, toplumun tüm toplumsal algıları temel aldığı bir kavram olarak nitelendirmiştir.

Cortazzi ve Jin (1999: 196) dilin bir iletişim aracı olduğunu, gerçek yaşam koşullarında iletişimin bir bağlam olmadan gerçekleşemeyeceğini, her bağlam da kültürü içerdiğinden iletişimin kültürden ayrı olamayacağını belirtmişlerdir. Bir yabancı dili öğrenmenin amacı o dil aracılığı ile iletişim kurmaktır. Ancak iletişimi gerçekleştirebilmek için sadece hedef dile ait olan dilbilgisi kurallarını bilmek yeterli olmayacaktır. Kültür, iletişimin düzgün gerçekleşebilmesi için gereksinim duyulan bir etmendir. Dil, kültürün bir ögesi olmak ile birlikte onun aktarıcısı ve yaratıcısıdır. Aksan'a (1995: 67) göre kimi zaman dildeki bir sözcük bile ulusun inançları, gelenekleri, bireylerin kendi aralarındaki davranış ve ilişkileri, maddi ve manevi kültürü üzerinde fikir verebilir. Jiang (2000: 328), dili beden, kültürü ise kan olarak betimlemiş, kültür olmazsa dilin öleceğinden, dil olmazsa kültürün şekillenemeyeceğinden söz etmiştir.

Brown (1974: 170) eserinde, “çevresindeki kültürü kabullenme” (acculturation) kavramına vurgu yapar:

“Kültürel etkileşim işlemi, dil ön plana çıktığında daha derin bir şekilde gerçekleşir. Her bir birey kültür ile sıkı sıkıya bağlanmıştır ancak dil – bir kültürün içerisindeki üyelerin iletişim yolu olması nedeni ile – o kültürün en görünen ve en uygun ifadesini sunmaktadır. Bireyin dünya görüşü, kendi kimliği, düşünme sistemleri, davranışları, duyuları ve iletişimi bir kültürden başka bir kültüre değişiklikler gösterir.”

Bu yüzden, ikinci / yabancı dil öğrenimindeki engelleri aşmak için Brown'ın (1986: 84) da söz ettiği üzere, bir dil öğrencisi, hedef kültürü daha kolay edinmesini ve aynı zamanda onun bir parçası olabildiğini sağlayacak ikinci bir kimlik edinmelidir. Brown'ın bahsettiği olgu, hem iki kültürlü (bicultural) hem de iki dilli (bilingual) olarak yeni bir kimlik kazanan başarılı öğrencilerin, farklı şekilde işlev gören yeni bir gerçeklik algısını kazanmaları olarak özetlenebilmektedir. Bu yüzden, bir dilde yeterlilik sadece hedef dili dilbilgisi açısından tamamen doğru olarak kullanmak değil, onu aynı zamanda belirli bağlamlarda doğru şekilde kullanmaktır. Curtin'in (1978: 281) de bahsettiği üzere, “Bir dildeki öğrenme başarısının oranı, öğrencilerin hedef dilin doğal ortamına kendilerini uyarlama seviyesinin yüksekliğine bağlıdır.” Kısaca, başarılı bir şekilde ikinci/yabancı dil öğrenmek, hedef dilin altında yatan kültürü bilmeyi gerektirmektedir. Byram'ın (1989: 61) de söz

ettiği üzere, “İletişimsel yeterlilik, dilbilgisel yeterlilikten daha geniş bir kavramdır, uygun bağlamlarda uygun dil kullanımını içerir ve kültür temellidir.”

Byram (1991: 8) ikinci / yabancı dil ediniminde kültürü, dil öğretimine katmak için dört ögeden (dil öğrenimi, dilsel farkındalık, kültürel farkındalık, kültürel deneyim) oluşan bir model geliştirmiştir. Bu model kültür ve dil öğreniminin tüm sürecini tamamlayıcı nitelikte olmayı planlamıştır. İlk olarak, “dil öğrenimi” beceri açısından, hedef dilin kültürel ve sosyal yapısının doğasının genel kavrayışını içeren “dilsel farkındalık” ile desteklenir ve böylelikle dile karşı olumlu ve gerçekçi bir tutum oluşur. İkinci olarak, “kültürel farkındalık” ögesi, “dilsel farkındalık” ögesine benzer özellikler taşır, ancak “kültürün dilsel olmayan boyutuna ve tekkültürlülükten, kültürlerarası yeterliliğe nasıl erişebiliriz?” sorusuna daha fazla odaklanmaktadır (Byram, 1991: 23-24). Sonrasında ise, dil ve kültür ilişkisinin doğrudan deneyimlenmesi halinde, başka bir öğrenme türü, öğrenci değişim projelerini, eğitimsel seyahatleri, hedef dilin doğal konuşucuları ile etkileşimi içeren son basamak gerçekleşir. Byram (1991: 20) tüm süreci bir devim olarak nitelendirmiş, bir yandan kişisel olarak yabancı kültüre katılmalarının gerekliliğinden, diğer yandan ise bu yabancı kültüre dışarıdan bakıp onu ve kendi deneyimlerini değerlendirmeleri gerekliliğinden söz etmiştir.

Byram ve Morgan (1994: 43) eserlerinde, “öğrencilerin kendi kültürlerini kolaylıkla fırlatıp yeni bir kültüre adım atamayacaklarından” söz etmiş ve nedenini “Kendi kültürlerine bağlı olduklarından ve onun bir parçasını reddetmenin kendi benliklerini reddetmek anlamına geleceği” şeklinde açıklamışlardır. Bu yüzden, bir dil öğrencisi, yabancı dil öğretimi sınıfında, sadece hedef dilin ana dil konuşucularının kültürel dünyaları ile etkileşimde bulunmamalı, aynı zamanda, kendisinininkini de dışsal bir bakış açısı ile değerlendirmeli ve kendi kültürünün diğer kültürlerle olan etkileşimini anlamalı ve buna odaklanmalıdır. “Öğrenci kültürler arasında bir aracıdır, aktarıcıdır. Etkili bir iletişimin var olabilmesi için bu aktarımın gerçekleşmesi gerekmektedir” (Byram ve Risager, 1999: 58). Bu yüzden dil öğrencisinin, kültürel ve iletişimsel yeterlilik edinimi çerçevesinde, hem kendi kültürüne hem de hedef dilin kültürüne, içsel ve dışsal değerlendirmeler yapmak, “ötekileri” ve “ötekilik” kavramlarını öğrenebilmesini sağlamak, öğretmenin görevidir.

Kramersch (1993: 1) çalışmasında kültürlerarası olası çatışmaları, “Kültürler farklıdır, çeşitlidir ve bir kültür başka bir kültür ile etkileşime girdiğinde her zaman kendi aralarında bir çatışma olasılığını barındırmaktadır.” şeklinde açıklayarak vurgulamıştır. Bu yüzden, yabancı dil öğrenimi bağlamında, öğrencinin anladıkları ve hedef dilin ana dil konuşucusu arasında anlamsal sorunlar yaşanabilir. Kramersch (1993: 228) kültürü, böylesine anlamının, “kültürlerarası eğitim” ile önlenebileceğinden söz etmektedir. Kramersch’a (1993: 229) göre, sınırları daha net anlayabilmemiz için, kültürel değerlerdeki farklılıklar ya da çatışmalara odaklanmamalı, farklı iki kültürdeki benzer değerlere, daha fazla odaklanmalıyız. Bu tarz yaklaşım ile dil öğrencisine, olası kültürel yanlış anlamaların önlenmesi için, daha farklı duygular, davranış, tutumlar ve farkındalık kazandırılabilir.

Kramersch (1993: 228), dil öğretiminde sadece, hedef dil konuşucularının, ülkesindeki toplumsal ve tarihsel gerçeklerin öğretilmesini yeterli bulmamış, yabancı dil öğretmenine, verilen bu bilgilerin, öğrencilerin ikili çalışma ya da grup etkinliği şeklinde tartışılmasını, grup temelli etkinliklerle analiz edilmesini, yaratıcı yazma etkinliklerinde kullanılmasını ve kendi hayatlarındaki olaylarla örneklendirilmesi gerekliliğini tavsiye etmiştir. Bu şekilde gerçekleşen bir eğitim-öğrenim süreci geleneksel eğitim yollarına karşı direnecek ve öğrencilerin söylem niteliklerini geliştirecektir. Fiske’ e (1989: 127) göre:

“Hazır olarak gelen şeylerin kabulünde oldukça az bir zevk vardır ki bu durum oldukça olağandır. Esas olarak; zevk onların kaynaklarından anlam çıkartırken kullanılan güç ve yapılan işlemlerden ve böylece “onlarınki” nin karşılığı olarak “bizimki” ni oluşturmaktan gelir.”

Örnek olarak, yabancı bir dil öğretmek için kullanılan, gerçek yaşam ile ilgili metinler, öğrencilere, onlara yönelik olmayan bir mesajı anlama ve konuşmayı, kendilerini hedef dilin ana dil konuşucuları gibi hissetmelerini sağlamayı, başka bir kimliğe bürünmelerini ve eğitsel olmayan bir metni okumanın ve irdelemenin verdiği zevki sağlayacaktır. Ayrıca, Kramersch (1993: 229), hedef dilde bu şekilde iletilen bilginin, öğrencilerin kendi amaçları doğrultusunda kullanmalarından ve bu bilgileri kendi hayatlarında örneklendirip, ilişki kurabileceklerinden söz etmiştir.

Kramersch (1993: 229), öğrencilerin kendilerine “üçüncü kültür” ya da “üçüncü yer” olarak yarattığı bir olgudan söz eder. Bu yerde öğrenciler, kendi ve hedef kültürdeki etkileşimlerden uzakta, “anlamı yarattığı” (Kramersch, 1993: 236) yerdedir.

Bu üçüncü bakış açısını sınıfta oluşturabilmek için, öğretmen sadece kitaptaki metinleri okumanın dışında, Bakhtin'in (1986: 52) geliştirdiği, "kültürler diyalogunu" ya da başka bir deyişle "çift sesli söylem" yöntemini tercih etmelidir. Bu yöntem, konuşucunun bağlamdaki anlamı başka bir "ses" ile etkileşmesini, metindeki sözcüklerin üzerine kendi yorumunu da katarak, kat kat ilerlemesini sağlamaktadır. Bu tür bir yönlendirmede, öğrenciler ve öğretmen yalnızca bir konuşucu (speaker) ya da dinleyici (listener) değil, Kramsch'ın (1993: 28) Bakhtin'in alıntısını yorumlayarak bahsettiği şekildedir:

"Gerçekçi bir şekilde neyin kastedildiğini, bağlam çerçevesini ve diyalogdaki diğer katılımcıların tepkilerini keşfetmek oldukça önem taşımaktadır. İki yönlü, diyalogsal (dialogic) bağlamı tanımlayarak ve tartışarak, diyalogdaki katılımcıların geçerliliği kazanılmaktadır, böylelikle konuşucuların ve dinleyicilerin önemi ortaya çıkmış olur. Onların katkıları ile birlikte derinlik ve genişlik kazanılır."

Görüldüğü üzere, diyalog sadece konuşma sırasına dayanan, sıralı bir etkinlik değildir. Katılımcılar, öğrenci topluluğunda, hem bir birey hem de bir üye olarak, kendi öğrenimlerini yansıtmaya olanağı bulabilir. "Bir başkası için kaynak haline gelme" olgusunu, kendi kültürel ve dilsel arka planlarında tartışılan bir konuyu anlayıp, bağlantı kurarak başarabileceklerdir (Fox ve Diaz-Greenberg, 2006: 417). Kramsch (1993: 243), "üçüncü yer" bakış açısını, öğrencinin hem kendi hem de hedef kültürdeki kavramları hem nesnel hem de öznel yönlerden inceleyerek kendi kişisel bakış açılarından en iyi yansıtanı anlamı bulmak için var olan yer olarak tanımlar. Öğrenme ortamında söyleşmeli iletişim yaratmak öğretmenin görevidir. Sonuç olarak eğer kültürlerin etkileşime geçtiği yerde, "kültürlerarası diyaloglar" gerçekleşirse, diyaloga katılan her bir üye, hedef dilin kültürünü üçüncü bir bakış açısı ile irdeleyecektir.

Özetlemek gerekirse, hedef dilde ve kültürde yer alan coğrafya, tarih, gelenekler, sanat, yaşama biçimleri (Tomalin ve Stempleski, 1993: 7) ya da 4F yaklaşımının (Banks, 2002; Sleeter ve Grant, 2002; Kramsch, 1991) geleneksel bir şekilde aktarımı yerine, çoklu bakış açısını gerektiren, öğrencilerinin bireysel deneyimlerine dayanan (Fox ve Diaz-Greenberg, 2006) diyaloglu bir yaklaşım kullanılmalıdır. Bu yaklaşımda, öğrencinin kendi kültüründeki ve hedef kültürdeki farklılıklar ile beraber benzerlikler de oluşturulmalı ve öğrencilerin, kültürler arası diyaloglarda rol almalarından dolayı, ana dillerinin açık fikirli temsilcileri haline

getirilmeleri sağlanmalıdır. Bu şekilde, öğrenciler, özgürce soru sorabilir, sorgulayabilir, kendini ve fikirlerini ifade edebilir ve kolaylıkla yeni bilgi edinebilirler.

Brown'ın (1994: 176) da irdelediği üzere, toplumsal ya da sınıfsal farklılıklardan, kaynaklanan sorunlar yüzünden, bir bireyde iki farklı kültürün bilişsel ve duyuşsal açıdan birleşmesi halinde, birey kaçınılmaz olarak, kendisinininkinden farklı olan kültürü, kendi dilsel ve kültürel artalanına göre anlayacak ve onu kullanarak bir bağlam kurmaya çalışacaktır. Yabancı dil öğretimindeki bu kültürel olgu, kültürlerarası iletişimin kurulmasının ve yabancı dil sınıflarında daha geniş bir kültürlerarası eğitimbilimin oluşturulmasının gerekliliğine neden olacaktır. Bu bakış açısı ise, kültürün yabancı dil eğitimi bağlamında yeniden yorumlanmasını ve “kültürlerarası yeterlik” kavramının oluşmasını sağlayacaktır.

### **2.5.1. Kültürlerarası Yeterlik ve Kültürlerarası İletişimsel Edinç**

Yabancı dil eğitiminde, eğitim yaklaşımlarının kültürlerarası bir boyuta geçtiği rahatlıkla söylenebilir (Sercu, 2002a; Castro et al. 2004; Baker, 2003). Kültürlerarası dil öğretimi kültürlerarası karşılaşmaların ortaya çıkması, dil ve kültür arasındaki bağın daha derin bir şekilde araştırılmasının sonucu olarak oluşmuş ve önceki geleneksel öğretim tekniklerinden ayrılmıştır. Crozet (1999: 37) önceki yöntemleri şu şekilde özetler:

“Öncelikle, ‘kültür öğretiminde geleneksel yöntem’ de vurgu ‘üst kültür’ ya da başka bir deyişle yazılı dildeki kültürdür. Yazılı dilde aktarılan hedef kültürün edebiyatı detaylı ve yoğun bir şekilde okunur. ‘Kültür çalışmaları yaklaşımı’nda ise hedef dil konuşucularının ülkesindeki, tarih, coğrafya ve gelenekler ortaya konulur. Son olarak, ‘kültür uygulama’ yaklaşımında, hedef kültürün değerlerini anlayabilmek için, belirtilen kültürdeki insanların belirli ve durumlarda ya da olaylarda nasıl davranacağı açıklanır.”

Ancak son yıllarda, geleneksel yaklaşımın yerine kültürlerarası yaklaşımın önemi artmıştır. Yabancı dil öğrencisinin hedef dilin ayrıntılarını da içselleştirmesi gerekmektedir. Böylelikle öğrencinin hedef dili ve kültürünü öğrenebilmesi kolaylaşır ve hedef dile karşı güdülenmesi artar. Küreselleşme etkisinin daha da arttığı son yıllarda Avrupa Konseyi 2000 yılında bir bildirme yayınlarak öğretilen

yabancı dilde öncelikli olarak erek dilin sosyokültürel bilgisinin verilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Avrupa Eğitim Komisyonu'nun 1995 yılında yayımladığı 'Öğrenen Topluma Doğru' başlıklı başka bir çalışmada, Avrupa Birliği vatandaşlarının ana dillerinin dışında en az iki Avrupa dilini yeterli düzeyde bilmelerinin ilke olarak kabul edildiği duyurulmuştur. Avrupa eğitim bakanlarının katılımı ile Polonya'nın Krakow kentinde gerçekleştirilen toplantıda, Avrupa Konseyi'nin 'yaşayan diller' bölümünün geliştirdiği standartlara uygun Avrupa Dil Gelişim Dosyası uygulamasına geçilmiştir. Bu projenin amacı, Avrupa vatandaşlarını çokdillilik ve çokkültürlülüğe teşvik etmek, ilköğretimde birinci, ortaöğretimde ikinci ve üniversitede üçüncü yabancı dil öğrenmeye yönlendirmektedir (Genç, 2004: 107).

### **2.5.2. Kültürlerarası Dil Öğrenimi**

Yeni gözde akım ise, içerisinde dilsel, toplumdilbilimsel ve edimsel (pragmatic) öğelerin bulunduğu, dil öğrencisinin dilsel anlamlarını kullanıp, yetisini geliştirebileceği "iletişimsel dil yeterliliği" (communicative language competences) dir. (Avrupa Konseyi, 2001: 9) içerisinde bulunan her temel öğenin bilgi ve becerilerden oluştuğu kabul edilmiştir (Avrupa Konseyi, 2001: 13). İletişimsel yeterliliği öğretmenin yanı sıra, dil öğrencilerini, diğer kültürlerle karşı daha açık fikirli olmayı cesaretlendirmek ve ilgili hale getirmek için iletişimsel müfredatın içerisine kültür öğesini katarak daha yeni çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Corbett, 2003; Sercu, 2002a).

Günümüzde, yabancı dilin öğretilmesindeki asıl hedef, idealleştirilmiş olan "doğal dil konuşucusu edinci" değil, kültürlerarası durumlarda, uluslararası dil kullanımını hedefleyen kültürlerarası iletişimsel edinci (intercultural communicative competence) yeterince kullanan öğrenciler yetiştirmektir (Guilherme, 2002; Alptekin, 2002; Byram, 1997).

Bir yabancı dilin öğrenilme amacı, kültürel yeterlilikleri kazanarak o dili daha iyi anlamak ve konuşmak olarak nitelendirilebilir. Bu düzeye erişebilmek için hedef dildeki sözcüklerin nerede, ne zaman, niçin, kim tarafından, hangi ortamda kullanıldığının bilinmesi ve kavranması önem taşımaktadır. Öğrenci öğrenme sürecinde yeni düşünme ve yaşam biçimleri ile karşılaşmaktadır. Bu süreçte

kullanılan beceriye ise kültürlerarası iletişimsel edinç denilmektedir. Gökmen (2007: 70) kültürlerarası iletişimsel edinci, başka dilsel kültüre sahip insanlarla, onların dillerinde etkili ve uygun bir biçimde iletişim kurma becerisi olarak tanımlamıştır.

Işık (1996: 7) kültürlerarası iletişimin yabancı dil öğretimindeki önemini şu şekilde açıklamıştır:

“Yabancı dil öğretimi bir taraftan çokkültürlüğe açılmayı, diğer taraftan çok kültürlü topluluklarda barış ve huzur içinde birlikte yaşanılmasını amaçlar. Günümüzde bu yabancı dil anlayışının, daha açık bir deyişle kültürlerarası iletişim odaklı yaklaşımın üst amacı ise kültürlerarası bildirişim yeteneğini kazandırmaktır.”

Kültürlerarası iletişimin amacını Bölükbaş ve Keskin, (2010: 226) farklı kültüre sahip bireyler arasında yeterli ve etkili bir bildirişim sağlamak olarak vurgulamışlar ve tam olarak bir bildirişimin sağlanması için, ilişki içinde bulunan farklı kültüre sahip bireylerin birbirini anlaması ve alışveriş içinde olması gerektiğinden söz etmişlerdir.

Bir beceri olarak tanımlanan kültürlerarası iletişimsel edinç, farklı kültürleri öğrenmek ve farklı kültürden insanların birbirleri ile iletişim kurmaları bakımından kolaylıklar sağlamaktadır.

Cortazzi ve Jin (1999: 196) kültürün, hedef dil öğrencilerine doğru bir şekilde aktarımı sonucunda dili öğrenen kişinin karşılaşabileceği durumlarda kullanacağı iletişimsel yetiyi geliştirdiğini, dilin doğasına ve öğrenimine karşı bir farkındalık oluşturduğunu, hedef dildeki (yabancı) kültürü incelediğini, yabancı kültürdeki insanlara karşı olumlu tutumlar geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Başkan (2006: 83) bilgi ve kültürün aktarımında yazılı-basılı gereçlerin etkili gereçler olduğundan söz etmiş, kulak yolu ile edinilen her çeşit bilginin, her zaman için “kültüraltı” bir düzeyde kaldığından ve gerçek bir kültürün ise ancak ve ancak bir insanın kendi başına kalıp okuması sırasında, kendisi ile yüzleşmesi sonucu elde edilebileceğinden bahsetmiştir. Bu yüzden, yabancı dili, belli bir kültür düzeyi sağlamak amacı ile öğrenmek isteyenlerin kitaplar, gazeteler ve dergiler gibi yazılı-basılı gereçleri tercih etmeleri gerektiğini vurgulamıştır.

Kültürlerarası karşılaşmada oluşabilecek sorunları aşmak için çeşitli nitelikler geliştirilmiştir. Bu nitelikler Sercu et al. (2005: 88-89) ve Sen Gupta (2003: 164) tarafından şu şekilde belirtilmiştir:

- Kültürleri aktarma yeteneği
- Durumlara başka biri tarafından bakabilme ve yorum yapabilme yeteneği
- Dünyayı farklı kültürel bakış açıları ile değerlendirme yeteneği
- Anlam belirsizliği ile baş edebilme yeteneği
- Kültürel bağlamları okuyabilme ve değerlendirebilme yeteneği
- Diğer kültürlerle duygudaşlık ve saygı gösterebilme yeteneği
- Başka bir bireyin bakış açısını değerlendirirken yargılayıcı olmayacak şekilde yanıt verme yeteneği
- Bir bireyin ortak kimliğine indirgenemeyeceğini bilme yeteneği

Özetle, kültürlerarası deneyimlerde sorun yaşamamak için, bireyin belirli bilgileri, yetenekleri, becerileri, davranışları, tutumları, değerleri ve dünyaya farklı bakış açılarını edinmeleri gerekmektedir. Lustig ve Koester (1999: 26) 'in söz ettiği üzere, birey kendisinin kültürel kimliğinin 'buzunu çözecek' (unfreeze) ve farkındalığını diğer kültürel sistemlerin üzerine yükseltip ve genişletecektir.

### 2.5.3. Kültürlerarası Edinç

Yabancı dil sınıflarında kültürlerarası iletişimsel edincin tanımını Byram (1997: 35) eserinde, beşli bir kural: 'savoir' ile açıklamıştır. Bu beş 'savoir', birlikte kültürlerarası edinci oluşturan becerilerin ve bilgilerin beş kuralıdır. Bu kurallar sayesinde daha önce de belirtildiği üzere, dil öğrencisi kendini Kramsch'ın (1993: 233) eserinde 'üçüncü yer' olarak betimlediği yerde bulabilir.

1. *Savoirs (Bilgi)*: Öncelikli olarak 'savoirs' en önemli unsur olan 'bilgi'dir. Byram (1997: 35) eserinde, bilgiyi hem, "bireyin kendi ülkesindeki toplumsal sınıfların ve iletişim halinde olduğu diğer bireylerin ülkelerindeki toplumsal sınıfların benzerlikleri" ni, hem de "iletişimdeki bireylerin arasında gerçekleşen süreçteki benzerliklerini bilme ve bireysel ve toplumsal seviyede bunun farkına varma" olarak tanımlamıştır. Bu yüzden, kavramsal bir çerçevede bilgi boyutu öncelikli olarak belirli bir kültürün bilgisi değil, toplumdaki sosyal gruplar arasındaki etkileşimin nasıl oluştuğu ve nasıl gerçekleştiğidir.

2. *Savoir-apprendre/faire (Karşılıklı etkileşim ve keşfetme yetisi)* kavramı Byram ve Zarate (1997a: 241) tarafından "kültürleri öğrenme yetisi ve kültürel olaylara bağımsız bir şekilde "anlam atama yetisi" olarak tanımlanmıştır. Bu kavram, yeni kültürel bilgi edinimi yeteneği ile edinilen bilginin gerçek iletişimde ve etkileşimde uygun bir şekilde kullanılması ile ilgilidir.



3. *Savoir-comprendre* (İlişki kurma ve yorumlama becerisi) ise bireyin farklı bir kültürdeki bilgileri yorumlayarak kendi kültürü ile ilişkilendirme yetisidir. Fikirleri ve olayları ayrı ayrı sıralayıp, farklı bir bakış açısından nasıl değerlendirileceğinin sorgulamasını gerektirir.

4. *Savoir-etre* (Davranışlar) Byram tarafından (1997: 57) “bireyin kendi kültürüne olan inancı kırmak ve diğer kültürlerle olan güvensizliği durdurmak için meraklılık, açıklık ve hazırlılık yetisi” olarak tanımlanmış ve irdelenmiştir. Bu yüzden, kültürlerarası konuşucu budunmerkezli algısını ve tavırlarını ortadan kaldırmalı ve kendi kültürü ile yabancı kültürü birbirleri ile ilişkilendirmelidir.

5. *Savoir s'engager* (Eleştirel kültürel uyanıklık / siyasi eğitim) “bireyin kendi kültürü ve ülkesi ile yabancı kültürü ve ülkeyi belirgin ölçütler bağlamında değerlendirme ve eleştirme yeteneği” dir (Byram, 1997: 63). Buna göre, kültürlerarası konuşucunun hem kendi kültürel davranışları üzerinde, hem de diğer insanların ve genel olarak eğitimin siyasi sonuçları üzerinde eleştirel bir farkındalığa sahip olması gerekmektedir.

Byram'ın (1997) eserinde verilen bilgiler doğrultusunda, kültürlerarası edincin kavramsal çerçevesi Tablo 1’de daha sistemsal bir hale getirilmiştir. Tablo 1 modern dil eğitiminde irdelenmesi gereken kültürlerarası edinç kavramını üç ana başlığa ayırmıştır. Bu ana öğeler, bilgi, beceri/davranış ve tutum/nitelik olarak sıralanabilir.

**Tablo 1:**  
*Kültürlerarası edincin öğeleri (Byram, 1997)*

<i>Bilgi</i>	<i>Beceri / Davranış</i>	<i>Tutum / Nitelik</i>
-Belirli kültür ve genel kültür bilgisi	-Yorumlama ve birliktelik kurma yetisi	-Kendini göreceleştirme ve diğer bireylere değer verme
-Bireyin kendini ve başkalarını bilme bilgisi	<i>Savoir-comprendre</i> (İlişki kurma ve yorumlama becerisi)	-Kültürlerarası edinç öğrenimine olumlu tutuma sahip olma
-Bireysel ve toplumsal etkileşim bilgisi	-Keşfetme ve / ya da etkileşime geçme yetisi	<i>Savoir-etre</i> (Davranışlar)
-Kültürün dili ve iletişimi etkilediğinin bilgisi	-Yeni bilgiyi edinme ve gerçek zamanlı etkileşimde bu bilgiyi, becerileri ve davranışları etkin kullanabilme yetisi	-Farklı kültürlere karşı oluşan olumsuz genel tutumu kırma
<i>Savoirs</i> (Bilgi)	-Kendi kendine öğrenmeyi sağlayabilmesi için biliş ötesi stratejisi kullanma yetisi	<i>Savoir-s'engager</i> (Eleştirel kültürel uyanıklık/siyasi eğitim)
	<i>Savoir-apprendre</i> / <i>savoir-faire</i> (Kültürel etkileşim ve keşfetme becerisi)	

Kültürlerarası edincin tanımı ile birlikte, yabancı dil eğitiminde, dil eğitiminin yanında öğrencilerin kültürlerarası hassasiyet (intercultural sensitivity) kazanmaları öne çıkmıştır. Bu yüzden öğretmenler detaylı bir şekilde bahsedilen *savoirs (bilgi)*, *savoir-comprendre (ilişki kurma ve yorumlama becerisi)*, *savoir-apprendre/faire (kültürel etkileşim ve keşfetme becerisi)*, *savoir-etre (davranışlar)* ve *savoir-s'engager (Eleştirel kültürel uyanıklık/siyasi eğitim)* kavramlarının edinimini sağlayan ve kolaylaştıran yöntemler geliştirmek durumundadır. Ancak, yabancı dil eğitimi sınıflarında her ne kadar kültürel edinci kaynaştırıcı fırsatlar yaratılsa da, Dłaska'nın (2000: 254) da değindiği gibi, dil öğrenimi kültür farkındalığını özdevimli (otomatik) olarak yükseltmemektedir. Aynı şekilde Byram, Essarte-Sarries ve Taylor (1991: 19-20) çalışmalarında 'normal' kabul edilen dil sınıflarının, dil öğrencisinin yabancı kültürle karşı olan tutumunu neredeyse hiçbir şekilde değıştiremediğinden söz etmişlerdir. Kültürü, geleneksel dil öğretimi sınıflarında bir kaynak yapmanın temeli öğretmenlerin sorumluluğunda olabilir. Öğretmenler, öğrencilerin dilsel ilerleyişlerini ve onların kültür öğrenimi üzerindeki devamlılıklarını ve bağılılıklarını gözlemleyebilir ve düzenleyebilir. Ancak, dil ve kültürel öğelerin öğrenimi arasında ortak ve zenginleştirici bir ilişki olsa dahi, birçok çalışmada da belirtildiği üzere (Dłaska, 2000; Ho, 1998; Flewelling, 1994; Dornyei, 1994; Valdes, 1986; Hedon, 1980), yabancı kültür öğretimi üzerine ilgi çekilmeli ve güdülenme sağlanmalıdır. Ancak, öğretmenler kültür ve dil öğretimini sınıflarda işlerken arada bir denge olmalı, iki öğeye de ayrılan zaman eşit olmalıdır. Kültürel öğeleri yabancı dil eğitimi sınıfları ile bütünleştirmek ve kültürlerarası iletişimsel yetinin amaçlarını karşılayabilmek için, öncelikli olarak yabancı dil öğretiminin amaçları hem yabancı dil hem de kültürel edinim bazında tanımlanmalıdır.

#### **2.5.4. Yabancı Dil Eğitiminde Kültür Öğretiminin Amaçları**

Çalışmamızda daha önceden de belirtildiği gibi, yabancı dil öğretimi, artık tamamen dilsel bir görev olarak tanımlanmamalıdır. Kültürlerarası iletişimsel edincin tümünü sağlayacak ve iletecek bir biçimde yeniden geliştirilmelidir. Sonrasında ise, daha geniş bir üzerinde yeniden düşünölmeli ve geliştirilmelidir.

Küreselleşmenin artması, dünyanın her yerinde kültürel iletişim ve anlaşma ihtiyacını daha da fazla güçlendirmiş, bunun sonucunda da yabancı / ikinci dil

eğitimi sınıflarında kültürün yeri ve önemi daha da artmıştır (Fox ve Diaz Greenberg, 2006: 418). Dil ğretiminde ana esaslar ve hedefler nispeten değişmeden kalmış, dil öğretimin ana hedefi daha geniş kapsamlı kültürel belgeleri içermenin yanı sıra, dört temel dilsel beceriye de önem vermiştir (Knutson, 2006: 603). Bu yüzden, kültürel ögelerin dil ğretiminde önemli bir yerinin olduğu, hatta anahtar rollerden birini üstlenmiş olduğu ve son yıllarda bu ögelerin dil ğretiminde oldukça arttığı gözlemlenebilmektedir.

Avrupa Konseyi (2001), dil öğretiminin amaçlarında ve yönergelerinde bir anlaşmaya varmış, iletişimsel yaklaşımın en güncel halinin kullanılmasını teşvik etmiş, dil ğretimi amaçlarına kültürlerarası bir boyut eklemiş ve bunun öneminin altını çizmiştir. Günümüzde oğunluk tarafından kabul edilen ve yabancı dil eğitiminin hedeflerinden biri haline gelmiş “kültürlerarası yeterlik”, “kültürel farkındalık”ın ve “iletişimsel yeterlik” ile oluşturulmuş ve dil ğretimi ile ilgili tüm tartışmalarda neredeyse bir kaynak, bir referans noktası olmuştur.

İletişimsel edinç, Canale ve Swain (1980) tarafından geliştirilmiş ve Őekillendirilmiřtir. İletişimsel edinç yaygın bir biçimde kabul edilecek Şekilde dört ana başlık altında toplanabilir. Bunlar, “dilbilgisel” (grammatical), “toplumdilbilimsel”, “sylen” (discourse) ve “stratejik”tir (Tseng, 2002; Alptekin, 2002; Brown, 1994; Omaggio, 1986; Savignon, 1983). Dilbilgisel edinç, “dil öğrencisinin dilbilimsel dizgide hangi konularda ustalaştığının derecesi” olarak tanımlanabilir ve içerdiği konular söz konusu olduğunda ise “söz dağarcığı bilgisi, heceleme ve sesletim kuralları, sözcük dizimi ve tümce yapısı” gibi konular eklenebilir (Omaggio, 1986:7). Başka bir deyişle, iletişimsel edinç, dilsel başarı ya da dil kullanımındaki dilbilgisel ve dilsel ögelerin doğruluğunu temel alan değerlendirmeyi içerir. Toplumdilbilimsel edinç ise “hedef dildeki toplumsal bağlamın anlaşılabilirliğini gerektirmektedir. Bu bağlamın içerisinde katılımcıların rolü, paylaştıkları bilgi ve karşılıklı olan etkileşimin görevi ve işlevi dahil edilebilir” (Savignon, 1983: 37). Kullanılan dilde, toplumsal bağlamdaki dilsel kodların uygun kullanımı bu ögeler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bir sonraki grup olan “sylen edinci” (discourse competence) birbiri ardına devam eden sesleri cümlelere, cümleleri ise anlamlı bir bütünlüğe ulaştırmayı içermektedir. Dördüncü grup olan “stratejik edinç”, iletişimde belirli veya belirsiz bir nedenle oluşan bozulmaları ya da

tutuklukları sözsöz veya sözsöz olmayan iletişimsel stratejiler kullanarak bu durumu telafi etme, dengeleme yetisidir (Tseng, 2002; Alptekin, 2002; Brown, 1994).

Dil öğrencilerinden, sadece hedef dili dilbilgisel bir doğrulukla kullanması beklenilmemektedir. Onlardan hedef dilin doğal konuşucularla gerçekteşen etkileşimlerinde ve belirli bağamlarda stratejik olarak etkili, uyumlu, tutarlı ve doğru biçimlerin de kullanılması da beklenmektedir. Byram ve Zarate'ye (1997b: 11) göre, kùltùrlerarası yetiye sahip bir kişi sınırları iki ya da daha fazla kùltùrel kimlikle aşarak kùltùrlerarasında bağdaştırıcı bir rol oynamaktadır. Bu yüzden, dil öğrenimi aynı zamanda bir kùltùrlenme (enculturation) sürecidir.

Bu süreçte, dil öğrencileri dùyuya karşı olan görùřlerinde yeni yollar bulacak ve yeni dayanak noktaları, bakış açıları geliştirecektir. Bu yüzden, dil öğreniminde hedef dilde yer alan alt kùltùr bilgilerinin de öğrenilmesini gerektirmektedir. Daha önceden de çalışmamızda belirtildiği üzere, bir dil davranışsal bağlamdan uzakta, izole bir şekilde öğrenilemeyeceğinden dolayı, kùltùrel bağlamın iletişimsel yeti ile olan bağıntısını tekrar vurgulayabiliriz. Bu yüzden bir yabancı dil öğretimi öğrencesi kùltùrlerarası iletişimi güçlendirici ve kolaylaştırıcı hedefleri içerecek şekilde yapılandırılmalıdır.

Osterling ve Fox'un (2004: 489) belirttiği üzere, "dilsel ve kùltùrlerarası yeti yabancı dil sınıflarında hem bir izlenecek yol hem de bir hedef"tir. Yabancı Dil Eğitiminde Ulusal Standartlar Projesi (1999), ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages), AATG (American Association of Teachers of German) ve AATSP (American Association of Teachers of Spanish and Portuguese) işbirliği ile kùltùrel ve dilsel öğrenim beş ana başlık altında toplanmış ve Amerika Birleşik Devletleri'nde yabancı dil öğretiminde yer alan "beş C" standardı oluşturulmuştur. Bu "beş C" ise şu şekilde tanımlanabilir:

1. İletişim (Communication): İngilizceden farklı diller ile iletişim kur.
2. Kùltùrler (Cultures): Diğer kùltùrler hakkında bilgi edin ve onları anlamaya çalış.
3. Bağlantılar (Connections): Diğer öğretiler ile kendini bağdaştır ve onlar hakkında bilgi edin.
4. Karşılaştırmalar (Comparisons): Dilin doğası ve kùltùr arasında bir bağ kur ve geliştir.

5.Topluluklar (Communities): Dünyanın her bölgesinde ve evde farklı topluluklarda veya çokdilli ortamlara katıl.

Bahsedilen standartlarda kültürün rolü oldukça açıktır: Kültür bu “beş C” den biridir ve aynı zamanda kültür içeriği tüm amaç ve hedefleri kapsayan bir yapı olarak tanımlanmıştır; örnek olarak, dil öğrencilerinden karşılaştırma (comparison) yapmasını beklemek gibi. Yabancı dil öğretimi programlarının kültürü birçok farklı ve birbirine bağlı bir şekilde, kültürlerarasındaki bağın anlaşılmasını sağlayacak; bireyin, üzerinde çalışılan kültürün pratikleri ile kendi kültüründeki bakış açısına bir yansıma olacak şekilde kapsayıcı olması oldukça önemli bir hale gelmiştir.

Lessard-Clouston (1997: 11) kültür öğretimindeki hedefleri şu şekilde özetlemektedir: “Öncelikli olarak, yabancı dil öğrencisi ikinci ya da yabancı dilin kültürü hakkındaki bilgisini geliştirmelidir. Ancak bu algısal bakış açısı oldukça yetersiz görünmektedir. Öğrenciler, aynı zamanda, hedef dilde iletişimin gerçekleşmesi için kültürel olarak uygun olan bazı becerileri düzgün etkileşim kurmak ve düzgün davranışsal kodları kullanmak için ustalaşmalıdırlar. Son olarak, öğrenciler kendilerinin sahip olduğu kültürü ve erek dilin kültürünü daha iyi anlayabilmek için kültürel farkındalık kazanmak zorundadırlar. Bu açıklama, yabancı dil öğrencilerinin henüz tanıştıkları yabancı kültürü gözlemleyerek, analiz ederek bilgilerini ve becerilerini edinmelerinin önemini vurgulamaktadır.

Yabancı dil öğrencisinin kültürlerarası bir konuşucu olması gerekliliğinden söz eden Byram ve Zarate (1997b: 11-12) yabancı dil öğretimi hedeflerinin aşağıda belirtildiği gibi olması gerekliliğinden söz etmiştir:

1. Verilen iki topluluk arasındaki ilişkinin içerisinde yer alan çatışmaları tanımlayabilme yeteneği.
2. Birbirleri ile çatışan davranışları ve inançları açıklayabilme yeteneği.
- 3.Çatışmayı çözme, sona erdirmeye ya da çözülemeyen / çözülmeyen çatışmaları kabullenişlik akdetme yeteneği.
4. Açıklayıcı bir sistemin niteliğini değerlendirebilme ve belirli kültürel arka planına sahip bir konuşucudan edindiği bilgileri kullanarak uygun bir etkileşim sistemi kurabilme yeteneği.

Bu yüzden, başarılı bir etkileşim sadece iletişimsel yetinin hedefi olan bilgilerin etkili bir değişimi değil, aynı zamanda “Başka birinin bakış açısını kendi kültürüne uyarlama ve kendi kültürünün merkezsizleşmesini sağlama ve mümkün olduğunda iletişimde ve davranıştaki işlev bozukluğunu giderme ile

gerçekleşmektedir” (Byram, 1997: 42). Günümüzde kültürlerarası öğrenimin hedefi, Byram, Esarte-Sarries ve Taylor’un (1991: 19) da belirttiği üzere, “farklı bir bakış açısından, farklı bir kültürün içinden, farklı bir etnik kimlik ile” olmalıdır. Bu yüzden, yabancı dil sınıfları, dil öğrencilerinin merakını yabancı kültürler ile bağdaştıran, erek dildeki anlamsal iletişim açısından doğru bakış açılarını kazandıran ve bu durumu kolaylaştıran “sembolik bir dilsel arena” dır (Fischer, 1994:261).

Damen (1987:247) kültürlerarası öğretim hedeflerinin aşağıda görüldüğü gibi olması gerekliliğini vurgulamıştır:

1. Öğrenci öz-algılama yeteneğini anlayabilmeli.
2. Öğrenci kendisinin yanı sıra başkalarının kültürünü, değerlerini, yaşam tarzını ve davranış örgüsünü anlayabilmeli.
3. Öğrenci davranışların üzerindeki kültürel değerlerin etkisini kavrayabilmeli.
4. Öğrenci önyargıların ve kalıp yargıların (stereotip) farkına varmalı.
5. Öğrenci kültürel farklılıkları kabul etmeli ve onlara değer vermeli.
6. Öğrenci “yabancı” olarak algılanan her şeye karşı açık olmalı.
7. Öğrenci kendi kültüründen olmayan bireyler ile olan iletişimlerinde onların hem sözselsel hem de sözselsel olmayan ifadelerini kullanmalı.
8. Öğrenci farklı bir kültürel ortamda davranışlarını uyarlamalı.
9. Öğrenci kültürel temelli çatışmalar ile mücadele etme konusunda istekli ve gönüllü olmalı.

Yukarıda bahsedilen hedefler, etnomerkezli (budunmerkezli) davranışlardan vazgeçmeyi, farklı kültürleri temel alarak genelleme yapmaktan arınmayı, yabancı kültürün doğru bir sunumunun oluşturulmasını, yeni bir çevreyi keşfetmeyi ve onu düzenlemeyi ve kişinin kendi kültürü ile yabancı kültür arasında bir ilişki kurarak var olan ilişkiyi sürdürmeyi vurgulamaktadır.

Özetlemek gerekirse, yabancı dil sınıflarında öğretimin en önemli hedeflerinden biri öğrencilerin kültürel farkındalığını artırmada yardımcı olmaktadır. Bu durumu Tomalin ve Stempleski (1993: 5) “iletişim ve dil kullanımı üzerinde kültürel uyarılmışlığa (culturally-induced) hassaslık kazandırma” olarak tanımlamıştır. Böylece, öğrencilere hem kendi hem de başkalarının kültürlerine karşı farkındalık kazandıracak ve onların başarılı bir iletişim için gerçekleştirilen oyuna, bahsedilen iki kültürü ve iki kimliği ortaya koyma olanağı sağlayacaktır. Bu yüzden, en büyük hedef Byram ve Zarate’nin (1997a: 240) de bireyin kendi kültürü ile başkalarının kültürü arasında aracılık etme yeteneği olarak tanımlanan kültürlerarası edinci yaratmaktır. Kültür öğretiminde odak nokta hedef dildeki nesnelere üzerinde

değil, ancak kültürlerarası becerilerde, dil öğrencilerinin bilgilerinde ve davranışları üzerindedir. Öğretmenler de dil öğretimi çerçevesinde kültür öğretimi yaparken öğrencilerine bu becerileri geliştirme konusunda onlara yardım etmeli ve oluşturulan eğitim çizelgesini kültürlerarası yetiyi güçlendirecek şekilde zenginleştirmelidir.

## **2.6. Yabancı Dil Öğretmenleri ve Kültür Öğretimi**

Daha önceki bölümlerde de tartışıldığı üzere yabancı dil öğretimi bugün kültürlerarası bakış açısını gerektirecek şekilde algılanma eğilimi taşımaktadır. Öğretmenler artık yalnızca hedef dildeki iletişimsel beceriyi güçlendirecek bilgiler değil, kültürlerarasında gerçekleşen iletişimi de destekleyecek şekilde eğitim yapma ve destekleme ihtiyacı duymaktadırlar (Sercu, 2005; Avrupa Konseyi, 2001). Sercu (2005, 2002b) yabancı dil öğretmenlerinin sadece dilbilimsel görevlere ve geleneksel iletişimsel yetiyi temel alan modellere odaklandıklarını vurgulamıştır. Bunun yerine, öğretmenlerin budunbilim (ethnography), insanbilim (anthropology), kültür öğrenim teorileri ve kültürlerarası iletişime odaklanmalarının gerekliliğinden söz etmiştir (Sercu, 2005, 2002b; Dunnett, Dubin ve Lezberg, 1986). Öğretmenler öğrencilerine başkaları ile etkili iletişim kurabilmesini sağlayan dilsel ve kültürel davranışları kazandırmalı ve başkaları ile oluşabilecek farklılıklar ile baş etmede farklı stratejiler geliştirmesini sağlayacak şekilde donatmalıdır. Özetleyecek olursak, yabancı dil öğretmenlerinden kültürlerarası yetiyi nasıl öğreteceklerini bilmesi beklenmektedir (Willems, 2000).

Kültür öğretiminde, Damen (1987: 98) öğretmenin sınıf içerisindeki rollerini yeniden tanımlayarak, onları danışman, gözlemci, eğitici budunbetimci ve aracı olarak nitelendirmiştir. Öğretmenlerin kültürlerarası boyuttaki rolünü Guilherme (2002) ise yine aracı ve yorumlayıcı (interpreter) olarak betimlemiş ve onları kültürel işçi olarak tanımlamıştır. Diaz-Greenberg ve Nevin (2003: 224-225) öğretmenlerden kültür öğretimi çerçevesinde öğrencilerini özgürleştirici nitelikte davranmalarını beklemişlerdir. Fennes ve Hapgood (1997: 65) öğretmenlerin kültürlerarası etkileşimi kolaylaştırıcı olmalarından, buyurucu bir bilgi kaynağı olmamaları gerektiğinden söz etmiştir. Sercu (1998: 256) ise, kültürlerarası öğrenme ortamında, öğretmenlerin bir “büyükelçi”den ziyade “sosyal ve kültürlerarası yorumlayıcı” olmasından bahsetmiştir. Son olarak, birçok araştırmacı (Byram ve Risager, 1999;

Cortazzi ve Jin, 1999; Seidl, 1998; Ellis, 1996; Edelhoff, 1992; Kramsch, 1993) yabancı dil öğretmeninin en ideal rolünün “kültürel aracı” (cultural mediator) olması gerektiğini vurgulamışlardır. Anlaşıldığı üzere, yabancı dil öğretmenleri, yeni öğretim istekleri ile karşılaşmakta ve giderek artan bu tabloyu karşılamak zorunda kalmaktadırlar.

### **2.6.1. Kültürel Arabulucu Olarak Yabancı Dil Öğretmenleri**

Kültürel arabuluculuğun tanımını Bochner (1981a: 7) “çokkültürlülüğe erişkin, ulus aşırı rollerde görev alan, kültürlerötesi gönderge kümesine sahip, kendi profesyonel işi için kültürlerötesi sosyal desteği edinebilen ve birçok kültürü kapsayıcı şekilde oluşturulmuş iletişim ağına sahip olan birey” olarak nitelendirmiştir. Verilen tüm bu niteliklerin hepsini sağlayabilen, sağlamayı ümit eden ya da bekleyen öğretmenlerin sayısı ise oldukça azdır, ancak Damen’ın (1987: 103) belirttiği üzere, bahsedilen becerilerden birkaç tanesi bile öğretmenleri, kültürlerarası öğretmenlere, arabuluculara dönüştürebilmektedir. Bu çerçevede içerisinde, birçok araştırmacı (Byram ve Risager, 1999; Cortazzi ve Jin, 1999; Seidl, 1998; Ellis, 1996; Edelhoff, 1992; Kramsch, 1993; Damen, 1987) kültürel olarak duyarlı öğretmenin tanımını şu şekilde yapmıştır:

“Arabulucu öğretmenler, anadil ve hedef dil kültürleri arasında öğrencilere karşı kendi kültürlerini korurken, diğer kültürlere karşı olan farkındalıklarını artıracak bir şekilde ve öğrencilerin de kendi kültürel arabulucu (cultural mediator) yeteneklerini de geliştirecek şekilde bir bağ görevi görmektedir.”

Seidl (1998: 108) “kültürlerötesi aracı” terimini önermiş, oluşturduğu kavramın önemini ve farkını “Kültürlerötesi edincin hedefi öğrencilere sadece kendi kişisel durumları hakkında dışarıdan bir bakış açısı kazandırmaz aynı zamanda kendilerinin farklı bir kültürde ‘yabancı’ olma durumunu ortaya koyar ve onlara bu konu üzerinde cesaret ve güven verir.” şeklinde açıklamıştır.

Uygun çokkültürlü bir ortam yaratmak için, öğretmenler öğrencilerinin hedef dildeki kültür bilgilerinin anlaşılmasını artırmada katkı sağlarken, aynı zamanda onlara kendi kültürlerini yansıtma konusunda da yardım eder.

Bochner (1981b) iki tür kültürel arabuluculuğun olduğundan söz etmiş, ilk olarak bir grubun kültürel örgülerini farklı bir grupta doğru bir şekilde aktarılmasını



sağlayan “çevirme” (translating) ve ikincil olarak ise, ayrı örgüleri birleştirmeyi, uzlaştırmayı içeren “sentezleme” (synthesizing) kavramlarından bahsetmiştir. Bir sonraki adımda da, dil öğrencisinin kendi kültürü ile hedef dildeki kültür arasında köprü kurmayı sağlayan bilgidен yardım alınır. Bu bağlam içinde, Medgyes (1999: 21) ve Alptekin & Alptekin (1984: 14) kültürlerarası sezgiye sahip olan ikidilli öğretmenlerin yabancı dil öğrencileri için tekdilli ve tekkültürlü anadil konuşucusu öğretmenlerden eğitimsel açıdan daha uygun bir model olduğunu öne sürmüşlerdir. Bu yaklaşımın altında vurgulanan nokta ise, ikidilli öğretmenlerin öğrencilerine kültürlerarası arabuluculuk edebileceğinin bir kanıtı olmasıdır. Kramsch (1997: 6) anadilkonuşmacılığının (nativespeakerism) kişinin doğumunda ortaya çıkan bir olgu olduğunu yine aynı şekilde, ikidilli olan öğretmenlerin ise kendi dilleri ve hedef dil arasında değişim yaparak kazandığı tecrübenin tartışmasız rastlantısal olduğundan söz etmiştir.

Diğer yandan, Damen (1987: 106) ve McLeod (1981: 38) kültürel aracının çiftkültürlü bir konuşucu olma zorunluluğunun olmadığını vurgulamıştır. Her şeyden önce, doğru bir arabulucu, etkili iletişim becerilerine sahip olmalı ve hem bilişsel hem de duyuşsal yönden bir kültürden daha fazlasını anlayabilme yetisine sahip olmalıdır (McLeod, 1981: 38-39). Sonuç olarak, çiftkültürlülük (biculturalism) büyük ölçüde yardımcı olsa da Byram, Gribkova ve Starkey’in (2002: 6) bahsettiği “en iyi öğretmen” ne anadil konuşucusu, ne de sadece hedef dil konuşucusu olmalıdır. “İyi öğretmen” kavramında öğretmenin anadil konuşucusu olup olmadığının irdelenmesi bir önem taşımamaktadır. Öğretmen öğrencilerine kültürlerarasında karşılaştırma ve aracılık yapmasını sağlamalı, onları diğer kültürlerle ilgi duymaya güdülemeli ve diğer insanların bakış açısından kendi kültürlerinin nasıl olduğuna dair farkındalığı artırmalıdır.

Özetlemek gerekirse, yabancı dil öğretmeni kültürlerarasında bir arabulucu olmalı ve bunu sağlayıcı nitelikler kazanmalıdır. Sercu (1998) bu niteliklerin sosyokültürel, kültürel ve kültürlerarası boyuttaki özel öğretmenlik yetkinlikleri olarak aşağıdaki gibi sıralanabileceğinden söz etmiştir:

#### 1. Sosyokültürel boyut

- Toplumdilbilimsel çeşitliliklerin farkında olma
- Hedef dilde, uygun sosyal etkileşimsel aktiviteleri uyarlayabilme
- Hedef dilde okumalar, tartışmalar gibi farklı içerik bölgelerini de kapsayan kavrayış oluşturabilme

## 2. Kültürel boyut

- Kültürel çeşitliliğe karşı duyarlı olma ve değer verebilme
- Öğrencilerin kültürel çeşitliliğini yararlı bir şekilde kullanabilme
- Hedef kültüre karşı olan bakışı merak ettirip, anlayışını teşvik edebilme
- Öğrencilere hedef dilde deneyim yaşatabilme fırsatı sağlama
- Öğrencileri kültürel farklılığa karşı duyarlı olmaya ve saygı duymaya güdüleme

## 3. Kültürlerarası boyut

- Öğrencilerin kendi kültürleri ve hedef kültürleri arasında kritik bir uzaklık belirleyebilme
- Öğrencilerin kendi kültürleri ve hedef kültür arasında benzerlikler ya da zıtlıklar yapabilmesini sağlama
- Kültür temelli çatışmalar var olursa, onlarla baş edebilme

Eğer öğretmenler öğrencilerini diğer kültürlere ve medeniyetlere karşı olumlu yaklaşımlar sergilemesi için güdüleyecekler ve kültürel farkındalıklarını artırmada yardımcı olacaklar ise, öğrencilerini beceri temelli “yorumlayıcı çerçeve” (çeviri: interpretative framework) ile desteklemelidir (Cortazzi ve Jin, 1999: 218). Böylece, dil öğrencileri şu becerileri geliştirebilirler: (Sercu, 1998: 262)

- Soru sorma
- Bilgi toplama
- Edinilen bilgiyi düzenleme ve değerlendirme
- Fikirlerini ifade edebilme, destekleme ve savunabilme
- Anlamı açığa çıkarabilme
- Resimleri yorumlama
- Değersel yargılardan kaçınarak karşılaştırmalar yapabilme
- Var olan bilgilerin üstüne yeni bilgi edinebilme
- Anlam belirsizliğini, benzerlikleri ve farklılıkları ifade edebilme
- Birinin diğer kültüre karşı olan duygularını ve tepkilerini değerlendirebilme

Yukarıda bahsedilen becerileri uygulamak için, öğrencilere hedef dilin ülkesine ait otantik materyaller ile çalışma fırsatı verilmeli, hedef dil konuşucuları ile bağlantı kurabilmeli, orada yaşayan toplulukların deneyimlerini ve bakış açılarını tanımlayabilmeli ve dilde ifade edilen kültürel tavırların farkına varabilmelidir.

Kültür öğrenimi, dil ile birlikte olmaktadır, bu öğrenim beceriye dayalı, öğrenci merkezli olmalı ve bağımsız öğrenme stratejilerini içermelidir (Dlaska, 2000). Bu yüzden, öğretmenler görev temelli öğretim ve işbirlikçi öğrenim yaklaşımına yönelmelidir (Tomalin ve Stempleski, 1993: 11). Böylece, öğretmenler

öğrencilerine dilsel ve kültürel girdi sağlamaya devam edecek ancak, “Bilgi geri çağırımı ve değerlendirilmesi için farklı teknikler uygulayacak ve bu yöntemin uygulanması ile birlikte, bilgi kendisinden daha önemli bir hale gelmiş olacaktır” (Dlaska, 2000: 255). Ayrıca, kültür öğretimi konu merkezli olmalıdır ve öğretmenler kültür öğrenimi için uygun konular ve durumlar bulmalı ve seçmelidir (Dlaska, 2000: 255). Yine aynı derecede önemli olarak, bol miktarda ders materyali de öğrencilerin hedef dili sorgulamalarını ya da onunla iç içe geçmelerini sağlayacaktır.

## **2.7. Yabancı Dil Ders Materyallerinde Kültür**

Özellikle 1950’lerden önce, yabancı dil ders kitapları genel anlamda dilsel amaçlar için düzenlenmiştir. Bu kitapların içerisinde, dilsel ve dilbilgisel konular tüm alıştırmaları ile detaylandırılarak verilmiştir. Ancak, günümüzde oldukça önemli kültürel bir rol üstlenmişlerdir (Risager, 1998: 36). Yapısalcılık ile birlikte, dil öğreniminin en önemli hedeflerinden biri olan temel biçimdeki yazınsal eserleri düzgün yorumlamak ve çevirmek önem kazandı. 1970’lerde iletişimsel yeti dil öğreniminde öncelikli bir hedef haline geldiğinde, Audio-Lingual Metod’un “büyük c” kültürü (edebiyat, sanat, gelenekler) yerini, “küçük c” kültür kavramına (inançlar, davranışlar ve değerler) bırakmıştır. O zamandan beri, dilbilgisel örnekler daha geniş ancak daha arkaplansal bir kavram haline gelmiş, içerisinde günlük geleneklerin, yaşama düşünme tarzının daha ön planda yer aldığı bir olgu haline dönüşmüştür.

Bugün, sosyal ve ekonomik küreselleşmenin hızla geliştiği bir çağda yaşıyoruz. Yabancı dil öğrencileri iletişimi uluslararası anlamda sağlamak istiyor ve kültürlerarası iletişimsel yetiye ihtiyaç duyuyorlar. Uygun, öğretici materyal seçimi bireylerin başarılı birer çiftdilli olmalarını ve hem yerel hem de kültürlerarası ortamlarda oldukça başarılı şekilde görev yapan, işleyen kültürlerarası bireyler haline gelmelerine yardımcı olmaktadır. Yine de, kültürel bilginin büyüyen önemine rağmen, kültürel içerik dilsel içerik ile karşılaştırıldığında hâlâ ikinci planda kalmaktadır. Aslında, yabancı dil ders kitaplarındaki kültür içeriği, öğretmenlerin öğrencilerine “diğer”liği ve yabancı gerçekliğini öğretme konusunda en iyi aracı olabilirler.

Diğer yandan, yabancı dil ders kitaplarındaki kültür üzerine birçok sert eleştiri de yapılmıştır. Callaghan (1998: 6-7), baskın ders kitaplarının öğrenciyi

ülkeye gelmesi beklenen bir turist olarak gördüğünden ve bu yüzden tamamlanmamış, eksik ve aşırı derecede olumlu bir “yabancı” gerçekliği çizildiğinden söz etmektedir. Alptekin ve Alptekin (1984: 16-17) etkili bir çiftkültürlülük ya da çiftdillilik yerine fahri bir doğal dil konuşucusu olarak teşvik edilen öğrencilerin kullandığı İngilizce öğretimi ders materyallerinde yer alan ve özellikle hedef dildeki değerler, davranışlar ve dünya görüşüne odaklanan kültürün aktarım yolunu irdelemiş ve eleştirmiştir. Yüzeysel farklılıkların dışında, çoğu ELT materyalinde tekkültürlülük ve etnomerkezcilik (ethnocentrism) nitelikleri üstün gelmektedir (Prodromou, 1992; Alptekin ve Alptekin, 1984). Çoğu TESOL materyallerinde kültür tek taraflı, dar ve idealleştirilmiş bir biçimde sunulmakta ve bu durum gerçekdışı ve basmakalıp bir İngiliz kültürünü oluşturmaktadır (Clarke ve Clarke, 1990: 41). Kısaca, baskın yabancı dil kitapları hedef dil toplumunun gerçek ve doğru deneyimlerini ya bir turist bakış açısı yüzünden ya da temsil ettiği yabancı dil topluluğunun kültürünü aşırı derecede basitleştirmesi yüzünden anlatma fırsatı bulamamış, toplumsal gerçekliği yansıtamamıştır (Byram, 1990: 77-78).

Yukarıda bahsedilen problemler kültür öğretiminin zorluklarını ve kültür aktarımında genellemelerden uzak durulmasının tercih edildiğini ortaya koymuştur. Sercu (1998: 258), herhangi bir yabancı dil kitabını soru sorarak değerlendirirken, sadece ders kitabının nitelikleri ya da kitabın öğrencilere verdiği sınıf içi veya sınıf dışı roller üzerinde odaklanmasını değil aynı zamanda, kitapların içerisindeki gerçekliğin ve temsil edilebilirliğinin de araştırılmasını ve değerlendirilmesini istemiştir. Bir ders kitabı ancak yabancı kültürlerin kapsamlı bir portresini çizmeyi başarabilecek olursa ölçütler karşılanmış olur. Başka araştırmacılar da (Cortazzi ve Jin, 1999; Byram, 1993; Damen, 1987; Huhn, 1978) ders kitapları içerisinde yer alan kültürü tanımlarken belirli değerlendirme ölçütleri kullanmışlardır. Byram (1993)’ın listelediği belirli maddeleri yorumlayarak, daha geniş ve detaylı bir hale getiren Cortazzi ve Jin (1999:203) yabancı dil ders kitaplarında yer alan kültürün incelenmesi için örnek bir liste oluşturmuşlardır:

**Tablo 2:**

*Ders Kitabı Değerlendirmesi için Ölçütler (Cortazzi ve Jin, 1999: 203)*

---

**Ders Kitabı Değerlendirmesi için Ölçütler**

*Kültürel içeriğe odaklanma:*

- **toplumsal kimlik ve toplumsal gruplar.**  
(toplumsal sınıf, bölgesel kimlik, etnik azınlıklar)
  - **sosyal iletişim**  
(dışarıdan ya da içeriden gelen biri olarak resmiyetin farklı seviyeleri)
  - **inanç ve davranışlar**  
(ahlak sistemi, dinsel inançlar ve günlük rutinler)
  - **toplumsal ve siyasi kurumlar**  
(devlet kurumları, sağlık hizmeti, kanun ve düzen, sosyal güvenlik, yerel yönetim)
  - **sosyalleşme ve yaşam tarzı**  
(aileler, okullar, görevlendirme, geçiş törenleri)
  - **ulusal tarih**  
(toplumsal tarihi oluşturan çağdaş ya da tarihi olaylar)
  - **ulusal coğrafya**  
(toplumun üyeleri tarafından coğrafi olarak önem taşıyan faktörler)
  - **genellemeler ve ulusal kimlik**  
(ulusal genellemeler yaparken “tipik semboller” nedir?)
- 

Aynı zamanda, yabancı dil ders kitaplarında kültür aktarımı irdelenirken, yapılan ve yapılacak olan iyileştirmeler de değerlendirmelidir. Ders kitaplarındaki kültür içeriğinin iyileştirilmesinde kullanılacak olan ölçütleri Byram (1990) şu şekilde tanımlar:

1. Doğru ve çağdaş kültür bilgisi verilmeli.
2. Genelleme farkındalığı yaratmaktan kaçınılmalı.
3. Hedef kültürün gerçek resmi betimlenmeli.
4. Toplumların baskın görüntülerinde siyasal eğilimler sorgulanmalı.
5. Kültürel bilgi dışı kapalı gerçekler şeklinde değil, bağlamın içinde yer almalı.
6. Tarihi bilgileri çağdaş toplum ile ilişkilendirerek sunmalı.
7. Kişilikleri içerisinde yer aldığı çağa göre tanımlamalı.

Sercu (1998: 259) yabancı dil ders kitaplarının gerçekliğini ve temsil edilebilirliğini sorular sorarak benzer bir biçimde değerlendirme ölçütleri oluşturmuştur:

1. Ülkelerin betimlenen resimleri gerçekçi mi?
2. Ders kitabı sadece turizm odaklı mı?
3. Yabancı kültürün tartışılmalı noktaları ile ilgilenilmiş mi?

4. Yabancı kültürün çokkültürlü karakteri güvenilir bir biçimde, doğru bir şekilde betimlenmiş mi?
5. Dil ve kültür arasındaki ilişkiden bahsedilmiş mi?
6. Kültür temelli farklılıklar yüzünden oluşabilecek yanlış anlaşılmalara değinilmiş mi?
7. Ders kitabı öğretmeni ve öğrencileri, kültürel konular hakkında farklı ek kaynaklara göz atmasını güdüyor mu?
8. Farklı uluslardan olan insanların yazdıkları metin ve oluşturduğu materyaller de kitap içerisinde yer alıyor mu?
9. Sadece tarih ve gerçekler mi verilmiş, yoksa değerler ve fikirler de ele alınmış mı?
10. Günümüzdeki toplumun özelliklerinin nedenlerini betimleyen tarihsel bilgi sunuluyor mu?
11. Kültürel bilgi ders kitabının içerisinde, derse iliştilirilmiş mi yoksa kitabın sonunda bir ek olarak mı veriliyor?

Bahsedilen ölçütler ile bir ders kitabının, hedef kültürü tam, güncel, gerçekçi ve tasvir edilebilir bir biçimde sunup sunamadığı anlaşılabilir. Ayrıca, kültürlerarası yetiyi kullanarak eğitim yapmak isteyen bir öğretmen için elindeki ders kitabının yeterli olup olmadığının anlaşılmasını da kolaylaştırabilir. Bu çerçevede, kültür ile ilgili konular listesi Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3**

*Kültürel Konu Listesi (Adaskou, 1990: 9)*

<b>Yazar</b>	<b>Konu</b>
Brooks	karşılamlalar, kibarlık kalıpları, sözsel tabular, festival ve bayramlar, folklor, müzik, tıp ve ilaç, hobiler ve uğraşlar, okulda öğrenim, öğünler, sporlar ve kariyerler.
Chastain	aile, yuva ve ev, para, din, tatiller, kıyafetler, görgü ve sözel olmayan iletişim
CEF	günlük yaşam, yaşama koşulları, kişilerarası iletişim, değerler, inançlar, tavır ve davranışlar, bölgesel kültürler, vücut dili, toplumsal davranışlar.
Hasselgreen	günlük yaşam aktiviteleri ile baş edebilme, gelenekler ve yaşam biçimleri, toplumsal davranışlar ile baş edebilme becerisi, değerlere karşı güvенеbilme, yabancı dil kullanıcısının inançları ve tavırları, sözel iletişim yollarını kullanabilme, sözel olmayan dili kullanabilme.
Byram, Morgan	toplumsal kimlik ve sosyal gruplar, toplumsal etkileşim, inançlar ve davranışlar, sosyo-politik kurumlar, sosyalleşme ve yaşam döngüsü, ulusal tarih, ulusal coğrafya, ulusal kültür mirası, genellemeler ve ulusal kimlik.
Razı	düşünsel değerler, yaşam tarzları, davranışlar, medya, sanatsal değerler, aile, birincil ve ikincil değerler, resmi değerler.

Bu ölçütlere ek olarak Razi (2012) çalışmasında, kendisi tarafından geliştirilen “Kültürel Öge Dökümü” ile birlikte kültür öğelerini ayırmış ve gruplandırarak düzenlemiştir. Kültürel öge dökümünde toplam 7 ana grup ve 44 madde yer almaktadır. İlk öge “düşünsel değer”dir ve bu değerde düşünceler, alışkanlıklar, inançlar, gelenekler, sınıfsal etiketler, etik değerler yer almaktadır. İkinci öge olan “yaşam tarzı” ögesinde, insanların dansları, takıları, hobileri, belirli becerileri, özgün araçları, giyinme alışkanlıkları, yemekleri, içecekleri, oyunları, tatiller, hava durumları, trafik kuralları ve seyahat alışkanlıkları dikkate alınmıştır. Ayrıca, üçüncü öge olan “davranış” sözsüz davranış modellerini, sözlü davranış modellerini, davranışsal örüntülerini, iletişim araçlarını, belirli durumlarda kullanılan belirli davranışları incelemektedir. Bir sonraki öge olan “medya” ögesinde ise, televizyon şovları, haber yayınları, popüler web siteleri, reklamlar, bilimsel / teknolojik başarılar, basılı materyaller olan gazete ve dergiler irdelenmektedir. Beşinci öge olan “sanatsal değer” ögesinde, müzik, sinema, sanat ve edebiyat incelenirken altıncı öge olan “aile” ögesinde aile hayatı, tabular, insanların birbirleri ile olan ilişkileri ve insanların günlük yaşamları ele alınmaktadır. Son olarak yedinci ögede “Bilim” olarak betimlenen tarih, coğrafya, ülke, felsefe, hukuki sistem, siyaset ve ekonomi öğeleri incelenmektedir. Çalışmamızda, Adaskou’nun (1990: 9) da belirttiği öğelerin dışında, kültürel öğelerin incelenmesinde Salim Razi’nin (2012) hazırladığı Kültürel Öge Dökümü kullanılacaktır. Kültürel Öge Dökümü, kültürel öğeleri kapsamlı bir şekilde içinde barındıran en güncel değerlendirme ölçütü olduğu için kullanılmıştır. Çalışmada ayrıca *Global A2 Coursebook* ve *İzmir A2 Ders Kitabı* kullanılacaktır. Belirtilen kitaplar bu değerlendirme ölçütüne göre incelenecektir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

#### 3.1. Giriş

Bu bölümde, araştırma planı ve *Global Elementary Coursebook* ve *İzmir A2 Ders Kitabı* hakkında detaylı bilgiler verilecektir.

#### 3.2. Araştırma Planı

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak İngilizce ve yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde yer alan kültüre ait kavramların gruplanarak incelenmesi ve bu metinlerde yer alan kültür aktarımının seviyesinin karşılaştırılması olarak tespit edilmesidir.

İçerik analiz metodu kullanılarak oluşturulan bu çalışma, Avrupa Dil Portfolyosu'nda A2 olarak belirlenen dil seviyesinde yer alan yabancı dil ders kitaplarının kültürel içeriğini ortaya koymaktadır. Çalışmanın içeriğini oluşturan bilgilerin kaynağı, iki farklı yabancı dil kitabı serisinde yer alan ve A2 seviyesinde olan *Global Elementary* ve *İzmir A2* ders kitaplarıdır. Çalışma betimleyici ve niteliksel bir türe aittir. Ayrıca, çalışmada incelenen ders kitapları, T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda (YDY) ve Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde (DEDAM) kullanılmaktadır. Belirlenen ders kitaplarında yer alan, ek materyal ve dinleme metni hariç, okuma parçaları, soru yönergeleri ve alıştırmaların tümünü kapsamaktadır.

#### 3.3. İçerik Analizi ve Tasarım

##### 3.3.1. İçerik Analizi

İçerik çözümlemesinde metinleri yorumlamak için kullanılan yöntemler oldukça yaygındır. Weber (1990)'a göre, sözcük sıklıkları, bağlamdaki anahtar sözcük (key-word-in-context), bağlamlı dizim, içerik gruplarına göre sözcükleri sınıflandırma, içerik grup sayımları, eşdizimlilikten ve içerik gruplarından bilgi



çıkarma gibi yöntemler kullanılabilir. Kodlama düzenini oluşturmak ve uygulamak birkaç basit adımdan oluşmaktadır.

### **3.3.2. Tasarım**

Ders kitaplarında yer alan her bir ünite, içerisinde yer alan kültürel öğelerin ortaya çıkması için kodlama işlem sürecinde Creswell'in yöntemi (2002) uygulanarak dikkatlice incelenmiş ve irdelenmiştir.

### **3.4. Kitapların Kodlama Şeması**

Ramirez ve Halls'ın (1990) içerik analizine ve yukarıda belirtilen sınıflandırmalar göz önünde tutularak *Global Elementary* ve *İzmir A2* kitapları incelenmiştir. Ders kitaplarındaki kültürel öge barındıran ve Razi (2012)'nin oluşturduğu "Kültürel Öge Dökümü" ne uyan her cümle sınıflandırılmıştır. "Kültürel Öge Dökümü" nde 7 ana başlık, (Düşünsel Değerler, Yaşam Tarzları, Davranışlar, Medya, Sanatsal Değerler, Aile ve Bilim) ve bu başlığın altında yer alan toplam 44 madde bulunmaktadır. Sınıflandırma işlemi sürecinde dolaylı göndergeler de dikkate alınmıştır.

### **3.5. Materyaller**

Çalışma, Dokuz Eylül Üniversitesi bünyesinde kullanılan iki ayrı seriye ait yabancı dil eğitimi kitapları üzerinde yapılmıştır. Bu çalışma, *Global* ve *İzmir* kitaplarında yer alan kültürel öğelerin sunumunu irdelemeyi hedeflemiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda, tüm kitaplar incelenmiştir. Kitaplarda yer alan metinlerin, sadece belirli bölümleri değil, öncesi ve sonrasındaki bağlam ve bulunduğu sosyal ortam da dikkate alınmış ve böylece oldukça zengin bir veriye ulaşılmıştır.

#### **3.5.1. Global Elementary (A2)**

Uzun yıllardan beri oldukça olgunlaşmış olan İngilizce dil eğitiminde ve öğretiminde, son yıllarda dil öğrencilerinin daha iletişimsel bir eğitime sahip olması

beklenmekte ve dil eğitiminin daha öğrenci merkezli olması gerekliliğinden söz edilmektedir.

*Global* ders kitapları oluşturulurken, hedef dilin hem anadil konuşucuları ile olan iletişimde, hem de ana dil konuşucusu olmayan bireylerle iletişim kurmak istenildiğinden söz edilmiş ve İngilizcenin artık bir dünya dili olduğu varsayılmıştır. Bu sebeple kitap içerisinde oldukça fazla hedef kültür dışı kültürel öge bulunmakta, kitapta yer alan “Global Voices” bölümlerinde ise anadili konuşucularının yanı sıra anadil konuşucusu olmayan bireylere de yer vermektedir. Kitap içerisinde yer alan metinlerin çoğunluğunun özgün materyal olduğundan söz edilmiş ve öğrencilerin gerçek İngilizceyi görmeleri arzulanmıştır. Kitap toplam 10 üniteden ve her ünite içerisinde “Function globally”, “Global English”, “Writing”, “Global review” bölümleriyle desteklenen toplamda 6 alt bölümden oluşmaktadır. Ünitelerin ilk dört bölümü dilbilgisi öğretimi ve beceri eğitimi ağırlıklı iken, “Function globally” bölümlerinde hedef dilin sözlü davranış modelleri ve “Global English” bölümlerinde ise hedef dilin kendi kültürüne yönelik bilgileri ve hedef dilin farklı aksanlarına yönelik alıştırmaları ön planda tutulmuştur. “Writing” bölümlerinde hedef dile ait yazma becerisi geliştirilirken, “Global review” bölümlerinde ise belirtilen ünitedeki bilgilerin gözden geçirilmesini sağlayan mekanik alıştırmalar yer almaktadır. *Global* serisi, yazarlar tarafından, gerçek hayatların, uluslararası seslerin, entelektüel merakın, kültürel bilginin ön plana çıktığı farklı bir kitap olması arzulanmıştır.

Kitap bölümlerinde yer alan ana başlıklar “Reading”, “Vocabulary”, “Grammar”, “Pronunciation”, “Speaking”, “Listening”, ve “Warm-up” olarak betimlenebilir. Basit bir dil kullanarak kendi özgeçmişi ve yakın çevresi hakkında bilgi verebilme ve anlık gereksinimlerini karşılayabilme, bildiği, alışılmış konularda doğrudan bilgi alışverişinde bulunarak basit düzeyde iletişim kurabilme, kişisel, aile, alışveriş, iş ve yakın çevre ile ilgili konularda çok sık kullanılan temel deyimleri ve cümleleri anlayabilme kitabın temel odak noktaları olmuştur.

**A. Reading:** Bu bölümde hedef dil öğrencilerinden yazınsal metinleri okumalarını, sonrasında ise anlama yönelik soruların çözülmesini istenmiştir.

Okuma öncesi bölümler genellikle metne karşı ilgi uyandıran sorularla ya da mini testlerle desteklenmiştir.

- B. Vocabulary:** Kitapta sözcük öğretimi hem diğer beceriler içerisinde yer alırken, hem de bir çok üniteye ayrı bir bölüm olarak verilmiştir. Sözcük öğretimi, boşluk tamamlama, eş anlamlı sözcük eşleştirme, yanlış yazılan sözcükleri düzgün hale getirme, resimlerle eşleştirme gibi oldukça çeşitli aktivitelerle desteklenmiştir. Ayrıca her üniteye sıklıkla yer alan “Extend your vocabulary” bölümlerinde, hedef dilin günlük yaşantısına uyan sözcükler, hedef dilde yer alan ve öğrencinin ana dilinden kaynaklanan kalıplarla genellikle yanlış öğretilen sözcükler ve yine günlük yaşamda sıkça kullanılan deyimler yer almış ve bunun öğretimi yapılmıştır.
- C. Listening:** Dinlemeye yönelik olan bu bölüm dört alt sınıfla beraber açıklanabilir. Sesletime dayalı olan dinleme bölümlerinde öğrencilerden dinlenen sözcüklerin tekrarı istenmektedir. Ayrıntı için dinleme alıştırmalarında öğrencilerden kitapta verilen detaylı bilgiye odaklanmalarını ve boşlukları tamamlamaları ya da çoktan seçmeli testleri çözmeleri beklenmektedir. Tartışma için dinleme alıştırmalarında, öğrencilerden dinleme içeriğine yorum yapmaları beklenmektedir. Kitapta yer alan soruların cevaplarına yönelik tartışmalar yapılmaktadır. Anlamak için dinleme alıştırmalarında yeni sözcüklerin öğretiminden sonra, öğrenciler metinde geçen sözcüklerden oluşan alıştırmaları ve metne dayalı oluşturulan soruları çözmektedirler. *Global* serisinde yer eden önemli bir nokta ise “Global Voices” bölümlerinde İngilizcenin farklı aksanlarla konuşulduğunun da gösterilmesidir. Böylelikle dil öğrencileri hem hedef dilin standart aksanını hem de, hedef dilin bir dünya dili olduğunu varsayarak farklı aksanlarını da dinleme fırsatı bulacaktır. Ayrıca, öğrenci kendisinden daha düşük bir konuşma becerisine sahip olan konuşucuları dinledikçe kendine olan güdülenme seviyesi de artacaktır.
- D. Speaking:** Kitapta kullanılan konuşma bölümleri oldukça çeşitlidir. Verilen sözcüklerle cümle ya da diyalog oluşturma, verilen duruma göre diyalog oluşturma, anket cevaplandırma ya da soruları cevaplama gibi aktivitelerle

desteklenmektedir. Ayrıca kitapta konuşma becerisi, tıpkı sözcük bölümleri gibi hem ayrı bölümlerde, hem de diğer becerilerin içerisinde verilmektedir.

**E. Writing:** Writing bölümleri içerisinde yer alan ve genellikle kasıtlı bir şekilde hatalı olarak bırakılmış metinlerle desteklenmektedir. Öğrenciler, ilk bölümde metni okuyarak soruları cevaplamakta, sonrasında ise yazma becerisinin ön planda tutulduğu “Writing Skills” bölümlerindeki talimatları uygulamakta ve alıştırmaları çözmektedir. Ayrıca, yazma becerisine yönelik hazır kalıplar da yine bu bölümde yer almaktadır. Yazma becerisine yönelik alıştırmalar, cümleden paragrafa, paragraftan makaleye gittikçe seviyesi artan bir şekilde tasarlanmıştır. Yine tıpkı “Speaking” ve “Vocabulary” gibi farklı üniteler içerisinde yer edinmiş, ana “Writing” bölümünden ayrı olarak yerleştirilmiş “Writing” bölümleri de bulunmaktadır.

**F. Grammar:** Her ünitenin ilk dört kısmında yeni dilbilgisi öğretimi yapılmaktadır. Bu bölümde yer alan dilbilgisi bir kutu şeklinde öğrencilere sunulmuş ve konunun özetini içermektedir. Dilbilgisi bölümünden sonra öğrenilen kavramlar, mekanik alıştırmalarla birlikte desteklenmektedir. İçerik bakımından, tüm kitapta en düşük seviyede olan dilbilgisi bölümü, zayıf öğrenciler için arkada yer alan mekanik alıştırmalarla beraber desteklenmiştir.

**G. Warm-up:** Genellikle kitabın “Function globally” kısmında yer alan bu bölümlerde dil öğrencilerin sonraki alıştırmaya güdülenmesini sağlayacak çeşitli aktiviteler yer almaktadır. Bunlar, resim eşleştirme, resim yorumlama, belirli durumlarda kullanılan belirli sözcükler gibi alıştırmalardır. Konuşma becerisine yönelik içeriklerde ise hemen altında “Useful language” adı altında hazır kalıplar bulunmaktadır. Böylelikle her düzeyden öğrencinin hem bağımsız hem de kitaba bağımlı bir şekilde konuşma becerisinin geliştirildiği düşünülmektedir.

### 3.5.2. Global Elementary (A2) Ünite İçeriği ve Sıralaması

*Global Elementary Coursebook* kapsam dizisi Tablo 4’te gösterilmektedir.

**Tablo 4***Global Elementary Coursebook*

ÜNİTE	DİLBİLGİSİ	OKUMA	DİNLEME	SÖZCÜK BİLGİSİ	KONUŞMA	YAZMA
1. Fact & Figures	a.Articles b.Be c.Possessive adjectives	a. Global English Facts b. The power of numbers c. The Uk and US: telecommunication facts and figures	a. Number plates from around the world b. Numbers and ordinals c. Forms	a.International words b. Numbers c. Email and website addresses	a.Conversations about cars b. Numbers in a sequence c. Finding out personal detail	a. A form
2. Where & When	a.Prepositions b.Questions (Wh) c. Present Simple	a. The created capital b. The cross-border commuter c. Calendars from around the world	a.Megacities b. Cities and countries c. Telling the time d. The cross-border commuter e. Dates	a. Megacities b Describing places c. Daily routines d. Time and dates	a. Where are you from? b. Important factors in choosing a place to live c. A typical day	a. Favourite days
3. Family & Friends	a. Possessive b. Question with do / does c. Wh questions d. Object pronouns	a. Shakespeare's tragic families b. Clans c. Meeting places around the world d. Man's best friend?	a. Clans b. Man's best friend?	a. Family b. Colours c Describing what you do with friends d Adjectives to describe characteristics	a. Find someone who b. Talking and asking about friends	a. Your family
4. Bed & Breakfast	a. There is b. Countable / Uncountable c. Quantifiers	a. Unusual hotels b. The CouchSurfing project c. A full English breakfast	a.Describing a home b. A full English breakfast	a. Hotel facilities b. Furniture c. Food and drink	a. Inventing a hotel b. Talking about your house c. Describing a picture of a breakfast	a. an email to a hotel b. Writing about what you eat
5. Film & TV	a. Frequency adverbs	a. World cinema b. Make a pitch c. Television theories	a. World cinema  b. People talking about television programmes	a. A trip to the cinema b. Types of film  c. Television programmes d. Phrasal verbs	a. A trip to the cinema b. Television habits  c. Talking about television d. Phrasal verbs	a. Writing a pitch
6. Work & Study	a. Can (possibility) b. Can (ability) c. Was / were d. Questions with was / were	a. The Gallup Survey b. Ten facts about typing c. Important firsts: centres of learning d. School days	a. Benefits at work b. Important firsts: centres of learning c. School days	a. Jobs b. Abilities c. Types of school d. School subjects	a. Can b. Schools in your country c. School subjects d. Talking about school	a. Writing about a job b. A job application

7. News & Weather	a. Past Simple b. It	a. The news from local to global b. All the President's Men c. The great Eskimo Vocabulary Hoax d. Storm chasing	a. The news from local to global b. All the President's Men c. Storm chasing	a. History and story b. Wheather	a. A news story b. Conversations with it c. Opinions about weather d. A day out	a. A biography b. Describing an event
8. Coming & Going	a. Present continuous b. Present simple & Present continuous c. The Comparative d. The infinitive of purpose	a. Pedal power b. Coming to Hong Kong c. Culture shock d. Global migration e. Why did you go?	a. The Mid-Levels Escalators b. Feelings	a. Transport b. Big numbers c. Feelings d. What would you take and why?	a. A transport questionnaire b. A travel dialogue c. Changes in population d. What would you take and why?	a. An email about culture shock? b. A report
9. Life & Style	a. Present perfect b. The superlative c. Have got d. One and ones	a. One planet, one place b. Rites of passage c. Body styles	a. A conversation about unusual species b. Parts of the body c. The history of fashion	a. Nature b. Life events c. Parts of the body / face d. Clothes and colours	a. Contact with nature b. Life events c. A tradition in your country	a. Describing someone b. Writing a speech
10. Fun & Games	a. The -ing form b. Going to c. Present perfect and past simple	a. Masters of fun b. Malta c. A ball can change the world d. Kim's Game	a. Reasons for visiting Malta b. Popular language games	a. Free time activities b. Places in a city c. Sports d. Playing games	a. Free time activities b. Malta c. Planning a weekend for someone d. Asking about sport e. Playing games f. Explaining a game	a. Writing an email to a friend

### 3.5.3. İzmir A2 Ders Kitabı

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi günümüzde gittikçe daha fazla önem kazanmakta ve gerekliliği artmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe eğitimine yönelik kitap serileri geliştirilmekte ve yayımlanmaktadır. Bu çerçevede, güncel kitap serilerinden biri de *İzmir Yabancılar için Türkçe* kitap serisidir.

*İzmir Yabancılar için Türkçe A2*, Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma merkezi (DEDAM) tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için hazırlanmış bir setin ikinci kitabıdır. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (The Common European Framework of Reference for Languages) temel alınarak belirlenen düzeylere göre, A2 düzeyi için sınıf içinde uygulamaya elverişli olan *İzmir Yabancılar için Türkçe A2 Ders Kitabı*, alıştırma kitabı ile desteklenmektedir. Ders kitabı ve alıştırma kitabının yanında dinleme etkinlikleri için ses kayıtlarının bulunduğu CD de yer almaktadır.

Kitap 8 üniteden oluşmaktadır. Her üniteye ise 5 ders bulunmaktadır. Kitapta dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin yanında, dilbilgisel farkındalık oluşturacak etkinlikler de yer almaktadır. Etkinliğin nasıl yapılacağı, kısa ve açık yönergeler ve semboller ile belirtilmektedir.

*İzmir Yabancılar için Türkçe A2*, hafta 20 ders / saat ve toplamda 120 ders / saat bir programa göre ve Türkçeyi Türkiye’de öğrenen öğrenciler göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Farklı ülkelerde ve farklı programlarla da uygulanabilir, ancak bu gibi durumlarda işleyişte, kitaptaki bazı etkinlikleri uygulama dışı bırakmak ya da öğrenci ihtiyaçlarına bağlı olarak kitaba paralel ek malzemeler kullanmak gibi değişiklikler yapılması gerekebilmektedir. *İzmir Yabancılar için Türkçe*, 2009 yılında faaliyete geçmiş olan DEDAM’da hazırlanmış ve uygulanmış ders materyallerinin bir araya getirilmesi ile oluşturulmuştur.

Kitapta yer alan sekiz ünitenin yedisinde konu anlatımı ön planda tutulurken sonuncu ünite tekrar ünitesi olarak düzenlenmiştir. Kitapta dil becerileri hem ayrı bölümler halinde verilmiş hem de diğer becerilerle bağdaştırılarak verilmiştir. Ünite içerisinde hangi beceriye yönelik çalışıldığı soru yönergelerinde belirtilmiştir. Ünite dağılımında hem mekanik hem de üretime dayalı alıştırmalar, çeşitli görsellerle beraber desteklenmiştir. Dilbilgisi öğretimi ise, kısa özetlerle birlikte, genel olarak formüllere dayalı şekilde aktarılmıştır. Kitabın genelinde, dilbilgisi öğretimine değinilmiş ancak iletişim ve üretkenlik daha ön planda tutulmuştur.

### 3.5.4. İzmir A2 Ders Kitabı Ünite İçeriği ve Sıralaması

İzmir A2 Ders Kitabı kapsam dizisi Tablo 5'te gösterilmektedir. İçerikte *Global Elementary Coursebook* gibi dil becerilerine yönelik bir ayırım gözetilmemiştir.

**Tablo 5**

*İzmir A2 Ders Kitabı*

ÜNİTE	DERS	DİLBİLGİSİ
1. Alışveriş	a. Mağazada b. En ucuz yer c. Nereden aldım? d. Bakmadan alma! e. Birlikte alışveriş yapalım!	a. (y)I (belirtme durumu) b. –Dan daha / en c. –ki d. –mAdAn (ulaç) e. ile/-(y)IA
2. Geziyoruz	a. Tatil b. Ben Türkiye’deyken c. Nesi meşhur? d. Türkiye’nin neresinde? e. İzmir’in havasına güven yok	a. –(I)yordu (süren geçmiş zaman) b. –(y)ken c. belirtili ad tamlaması d. yer belirtecileri
3. Doktora Gidiyorum	a. Doktora gidiyorum b. Sağlıklı yaşam c. Sağlığımız için önce... d. İlaç içmeyi sevmiyorum e. Sağlığım	a. belirtisiz ad tamlaması b. –DiktAn sonra (ulaç) c. –mAdAn önce (ulaç) d. –mA+durum ekleri e. bağlaçlar
4. Gelecekte	a. Yeni hayatım b. Planın ne? c. Hava nasıl olacak? d. Projeler e. Hayallerim	a. –AcAk (gelecek zaman) b. –AcAk (gelecek zaman) c. öyleyse / madem / o zaman d. –sAnA / -sAnIzA
5. Davranışlar	a. Yasak değil ayıp b. Nerede ne yapmamız lazım c. Alışkanlıklar d. İnsanlar neler yapmaz e. Farklı ülkelerden farklı gelenekler	a. –mAk lazım b. –mA+iyelik eki lazım c. –(I/A)r (geniş zaman) d. –(I/A)r (geniş zaman)
6. Kim “ne” dedi?	a. Kim? b. “Ne” dedi? c. İşte! d. Nasıl? e. Neden?	a. belgisiz adıl ve sıfatlar b. dolaysız aktarım c. –(y)ArAk (ulaç) d. –DIK+iyelik eki için (ulaç)
7. Kimmiş neymiş nasılmış?	a. Kimden duydu? b. Masal bu ya! c. Yorucuymuş d. Nasıl konuşuyorlarmış? e. Neymiş, nasılmış?	a. –mİş (duyulan geçmiş zaman) b. –(I)yormuş (süren duyulan geçmiş zaman) c. –CI / -(y)IcI d. –Abil+ir (rica ve izin işlevleri)
8. Tekrar ediyoruz	a. Tekrar ediyoruz	a. Tekrar ediyoruz



### 3.6. Çalışmada Kullanılan Ölçüm Aracı

Çalışmada kullanılan yönerge yedi ana başlık ve bu başlığın altında toplamda 44 maddeyi içermektedir. Belirtilen değerlendirme ölçütünde ilk ana öge “Düşünsel Değerler” ögesidir ve içinde 6 alt sınıfı barındırmaktadır. Bu alt sınıflar şu şekilde sıralanabilir:

1. Düşünceler
2. Alışkanlıklar
3. İnançlar
4. Geleneksel değerler
5. Sınıfsal etiketler
6. Etik değerler

İkinci öge olan “Yaşam Tarzları”ndaki alt gruplar ise şu şekilde sıralanabilir:

1. Danslar
2. Takılar
3. Hobiler
4. Beceriler
5. Özgün araçlar,
6. Giyinme alışkanlıkları
7. Yemekler ve içecekler
8. Oyunlar
9. Tatiller
10. Hava durumu
11. Trafik kuralları
12. Seyahat alışkanlıkları

Üçüncü öge olan “Davranışlar” bölümü beş alt sınıftan oluşmuştur. Değerlendirme yapılırken bu 5 alt öge göz önünde tutulmuştur:

1. Sözsüz davranış modelleri
2. Sözlü davranış modelleri
3. Davranışsal örüntüler
4. İletişim araçları
5. Belirli durumlarda kullanılan belirli davranışlar

Dördüncü ana öge olan “Medya” bölümünde toplamda altı alt öge incelenen kitaplar üzerinde sorgulanmıştır:

1. Televizyon şovları
2. Haber yayınları
3. Popüler web siteleri
4. Reklamlar, bilimsel
5. Teknolojik başarılar
6. Basılı materyaller olan gazete ve dergiler

Beşinci öge olan “Sanatsal Değerler” de incelenen kitaplarda dört alt ögeye dair izler aranmıştır. Bu alt ögeler ise şu şekilde tanımlanabilir:

1. Müzik
2. Sinema
3. Sanat
4. Edebiyat

Altıncı öge olan “Aile” bölümünde yer alan dört alt öge vardır:

1. Aile hayatı
2. Tabular
3. İnsanların birbirleri ile olan ilişkileri
4. İnsanların günlük yaşamları

Kitap incelemesinde kullanılan ölçütün son ögesi olan “Bilim” bölümünde yedi alt öge dikkatle irdelenmiştir:

1. Tarih
2. Coğrafya
3. Ülke
4. Felsefe
5. Hukuki sistem
6. Siyaset
7. Ekonomi

Çalışmada kullanılan yönergede yer alan değerler Razi'nin (2012) kendi çalışmasındaki yönergeden uyarlanmıştır. Razi (2012: 171) bu tür çalışmaların tüm dünyadaki araştırmacılar tarafından kültür ve dil öğrenimi arasındaki ilişkinin yorumlanabilirliğine katkıda bulunmasına rağmen, kültür öğelerinin tanımlanabilmesi için güvenilebilir ve anlaşılabilir bir aracın ihtiyacından söz etmiştir. Bu yüzden, araştırmacı kendi kültürel öge dökümünü oluşturmuştur. Kültür ve dil öğrenimi birbirinden ayrılamaz varsayıldığından, dil öğretim sınıflarının kültür değerlerini de içermesi gerekmektedir. Bu çalışmada kültürel değerlerin dökümü, araştırmacının oluşturduğu “Kültürel Öge Dökümü”ne göre biçimlendirilmiştir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUMLAR

#### 4.1. Kültür Oranı

*Global A2 Coursebook* ve *İzmir A2 Ders Kitabı*'nın, “Kültürel Öge Dökümü”nde yer alan ana gruplara göre dağılımındaki betimsel değerleri Tablo 6’ da gösterilmektedir.

**Tablo 6**

*Global A2 Coursebook* ve *İzmir A2 Ders Kitabı* kültür oranları

	GLOBAL		İZMİR	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Düşünsel Değerler	1002	18.81	635	31.97
Yaşam Tarzları	1152	21.63	386	19.43
Davranışlar	788	14.79	320	16.11
Medya	370	6.94	106	5.33
Sanatsal Değerler	411	7.71	27	1.35
Aile	428	8.03	202	10.17
Bilim	1174	22.04	310	15.60
TOPLAM:	5325	100	1986	100

Tablo 6’da görüldüğü üzere, *Global Elementary Coursebook*’ta 5325, *İzmir A2 Ders Kitabı*’nda ise 1986 sonuç elde edilmiştir. Veriler elde edilirken kitap içerisinde yer alan cümleler temel alınmış, ancak öbekler ve sözcükler de önceki ve sonraki bağlamları da göz önünde bulundurularak dahil edilmiştir. *Global Elementary Coursebook*’ta toplam incelenen madde sayısı 5325, ve *İzmir A2 Ders Kitabı*’nda incelenen madde sayısı 1986’dır. Toplum sonuç ise 7311’tir. İncelenen maddeler, birden fazla alt grup ile birlikte değerlendirilebilir. Örnek olarak, *İzmir A2 Ders Kitabı*’nda yer alan “İnsanlar, artık kafelerde, pastanelerde buluşmuyorlar, alışveriş merkezlerinde buluşuyorlar.” Tümcisinde “kafe” ve “pastane” beşeri coğrafyaya ait ögeler iken, tümcenin tümü “düşünceler” grubuna aittir.

## 4.2. Düşünsel Değerler

Tablo 6’da yer alan değerlere göre, düşünsel değerler *Global*’da daha düşük, *İzmir*’de ise oldukça yüksektir. Tablo 7’ de düşünsel değerlere ait alt sınıflandırmayı görmekteyiz.

**Tablo 7**

*Global A2 Coursebook ve İzmir A2 Ders Kitabı “Düşünsel Değerler” oranları*

	GLOBAL		İZMİR	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Düşünceler	393	39.3	151	23.7
Alışkanlıklar	136	13.5	103	16.2
İnançlar	44	4.4	0	0
Geleneksel Değerler	76	7.6	85	13.3
Sınıfsal Etiketler	314	31.4	229	36.3
Etik Değerler	39	3.8	67	10.5
TOPLAM:	1002	100	635	100

Düşünsel değerler bölümünde toplam altı alt başlık bulunmaktadır. Düşünceler alt başlığında, kitapta yer alan bireylerin başka bireylere, ya da olgulara karşı olan düşünceleri yer alırken, alışkanlıklar bölümünde bireylerin günlük yaşantılarında yer alan rutin olaylar bulunmaktadır. İnançlar başlığında, her türlü dini ya da felsefi olgu incelenmiş, geleneksel değerlerde ise hedef dilin kültürüne ait değerler göz önünde tutulmuştur. Sınıfsal etiketlerde kitap içerisinde yer alan bireyleri nitelendiren her türlü sıfat ve meslek grupları dahil edilmiş, etik değerler grubunda ise sadece hedef dilin kültürüne ait olmayan, tüm dünyaca kabul edilen ahlak değerleri araştırılmıştır.

Ortaya çıkan sonuçta, *Global*’da düşünceler grubunun değeri %39.3 *İzmir*’de ise %23.7 olduğu görülmektedir. *Global*’da düşünceler grubunun daha fazla olduğu ortaya çıkmaktadır. Düşünceler alt başlığına ait olabilecek veriler şu şekildedir:

### GLOBAL:

1. “Personally, I don’t like him very much.”
2. “People say that a dog is a man’s best friend.”

İZMİR:

1. “Çok şıksm.”
2. “Tabii seninki de çok güzel Seda!”

Alışkanlıklar bölümünde ise *İzmir*'deki oran %16.2 iken *Global*'daki oran %13.5 seviyesindedir. Alışkanlıklar alt başlığına örnek olabilecek veriler şu şekildedir:

GLOBAL:

1. “I don't play football.”
2. “Do you read film reviews before you go to the cinema?”
3. “I watch the news five days a week.”

İZMİR:

1. “Kampanyaları takip ediyorum.”
2. “Alışveriş yapmak, bazı insanlar için bir alışkanlık, bazı insanlar için bir hobi, bazı insanlar için bir ihtiyaç.”
3. “Yeni gelen her filme giderim.”

İnançlar alt başlığında ise *Global*'da 44 sonuç yer alırken, *İzmir*'de hiç sonuç bulunmamaktadır.

GLOBAL:

1. “The Islamic calender doesn't use the sun.”
2. “The New Year in an Islamic calender begins in month of Muharram-usually between November and February on a Gregorian calender.”
3. “Diwali is a very important religous festival in South Asia.”

Geleneksel değerler alt başlığında *Global*'daki oran 7.6 iken *İzmir*'de bu oran 13.3'e yükselmektedir. Geleneksel değerler alt başlığına örnek olabilecek veriler şu şekilde olabilir:

GLOBAL:

1. “All Scottish people are part of a clan.”
2. “Tartan is a speacial material for kilts.”
3. “Scottish people wear kilts on special occasions.”

İZMİR:

1. "Yasak değil ama ayıp oğlum."
2. "Yavrum gerçekten böyle konuşman çok ayıp."
3. "Bir yere gidiyoruz, orada yaşlı insanlar var. Onların elini öpmek lazım."

Sınıfsal etiketler bölümü oranı *Global*'da 31.4 iken *İzmir*'de bu oran 36.3' e kadar yükselmektedir. Düşünel değerler bölümünde *İzmir*'deki en yüksek oran sınıfsal etiketler bölümündedir. Sınıfsal etiketler alt başlığına örnek olabilecek veriler şu şekilde olabilir:

GLOBAL:

1. "Many British people eat it with toast and coffee."
2. "The girl decides to leaver her rich boyfriend."
3. "The hotel manager is a strage man."

İZMİR:

1. "Bilim adamları 'Karadeniz'de bu yakıt toplam 70-80 bin göçmen kuşu etkiliyor ve kuşlar hızla ölüyor' dedi."
2. "Başbakan 'Gerekli önlemleri aldık. Ama yine de dikkatli olmamız gerek.' diye cevapladı."
3. "Doktor anne adaylarına 'Yemekler bebekleri etkiliyor, onlar da sizinle aynı yemeği yiyor.' dedi."

Etik değerler alt başlığında *Global*'daki yüzdeler oran 3.8, *İzmir*'deki yüzdeler oran ise 10.5 olarak ortaya çıkmıştır. Etik değerler alt başlığına örnek olabilecek veriler şu şekilde olabilir:

GLOBAL:

1. "Woodward thought the burglary was unusual."
2. "No cheating!"
3. "I am well and quiet busy at the moment, I am doing a voluntary job with a small private company three days a week."

İZMİR:

1. "Toplumda bazı kurallar var."

2. “Bu kurallar yazılı değil.”
3. “Utandım ve özür diledim.”

### 4.3. Yaşam Tarzları

Tablo 6’de yer alan değerlere göre, yaşam tarzları değerleri *Global*’da daha yüksek (%21.63), *İzmir*’de ise (%19.43) daha düşüktür Yaşam tarzları sınıfında incelenen öğeler, danslar, takılar, hobiler, beceriler, özgün araçlar, giyinme alışkanlıkları, yemek ve içecekler, oyunlar, tatiller, hava durumu, trafik kuralları ve seyahat alışkanlıklarıdır. *Global A2 Coursebook* ve *İzmir A2 Ders Kitabının*, “Kültürel Öge Dökümü”nde ikinci sırada yer alan “Yaşam Tarzları” grubundaki dağılımının betimsel değerleri Tablo 8’te gösterilmektedir:

**Tablo 8**

*Global A2 Coursebook* ve *İzmir A2 Ders Kitabı* “Yaşam Tarzları” oranları

	GLOBAL		İZMİR	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Danslar	2	0.1	5	1.2
Takılar	12	1	3	0.7
Hobiler	56	4.9	31	8.1
Beceriler	48	4.1	0	0
Özgün Araçlar	100	8.6	21	5.5
Giyinme	59	5.2	63	15.4
Alışkanlıkları				
Yemek ve İçecekler	246	21.4	71	18.4
Oyunlar	128	11.2	12	3.1
Tatiller	45	3.9	72	18.7
Hava Durumu	85	7.4	40	10.3
Trafik Kuralları	146	12.6	20	5.2
Seyahat	225	19.6	52	13.4
Alışkanlıkları				
TOPLAM:	1152	100	386	100

Tablo 8’de görüldüğü üzere, “Danslar” alt grubunda ortaya çıkan değer, %0.1 (*Global*) ve %0.2 (*İzmir*) olarak her iki kitapta da en düşük seviyededir. “Danslar” sınıfına ait olabilecek örnekler şu şekilde olabilir.

GLOBAL:

1. “dance”

İZMİR:

1. “Y sıcak yemek sevmiyor ve danstan da hoşlanmıyor.”
2. “Z dansı seviyor ama diğerleri sevmiyor.”

“Takılar” alt grubundaki veriler *Global*’da %1 ve *İzmir*’de %0.7 olmak üzere ortaya çıkmıştır. Bu sınıfta her iki kitap arasında da büyük bir fark gözlemlenmemektedir. “Takılar” sınıfına ait olabilecek örnekler şu şekilde olabilir.

GLOBAL:

1. “necklace”
2. “bracelet”

İZMİR:

1. “Peki benim kolyem nasıl?”
2. “Çok pahalı bir kolye değil mi?”

“Hobiler” alt grubundaki veriler *Global*’da %4.1 ve *İzmir*’de %8.1 olarak belirlenmiştir. Bu sınıfın oranı *İzmir*’de daha yüksektir. “Hobiler” sınıfına ait olabilecek örnekler şu şekilde olabilir.

GLOBAL:

1. “do sports”
2. “read books”

İZMİR:

1. “Tiyatroları takip ederim ve her hafta bir oyuna giderim.”
2. “Kaç kişi bateri çalıyor?”



Tablo 8’de görüldüğü üzere, “Beceriler” alt grubundaki veriler *Global*’da %4.9 ve *İzmir*’de %0 olarak belirlenmiştir. Bu sınıfın oranı *İzmir*’de yer almama nedeni içerdiği dilbilgisi konusunun (-ebilmek) belirlenen kitapta yer almamasından kaynaklı olabilir. “Beceriler” sınıfına ait olabilecek örnekler şu şekilde olabilir.

GLOBAL:

1. “You can make up sentences which play with English pronunciation: these are called tongue-twisters.”
2. “Many people can say this slowly.”
3. “You can try something really difficult, such as writing a story without using the letter e.”

Tablo 8’de görüldüğü üzere, “Özgün Araçlar” alt grubundaki veriler *Global*’da %8.6 ve *İzmir*’de %5.5 olarak belirlenmiştir. Bu sınıfın oranı *Global*’da daha yüksek, *İzmir*’de ise daha düşüktür. “Özgün Araçlar” sınıfına ait olabilecek örnekler şu şekilde olabilir:

GLOBAL:

1. “Stereo”
2. “keyboard”
3. “Across Europe, projects like Velib’ are becoming more popular.”

İZMİR:

1. “kayak”
2. “şnorkel”
3. “termos”

Tablo 8’de görüldüğü üzere, “Giyinme Alışkanlıkları” alt grubundaki veriler *Global*’da %5.2 ve *İzmir*’de %15.4 olarak belirlenmiştir. Bu sınıfın oranı *Global*’da daha düşük, *İzmir*’de ise daha yüksektir. “Giyinme Alışkanlıkları” sınıfına ait olabilecek örnekler şu şekilde olabilir.

GLOBAL:

1. “Many Scottish people wear kilt in their clan tartan on special occasions such as weddings.”
2. “a tie and a scarf?”

#### İZMİR:

1. “Bazı şehirlerde özel kıyafetler var.”
2. “Gömleğin yeni mi?”
3. “Ayakkabı bakacağım.”

Tablo 8’de görüldüğü üzere, “Yemek ve İçecekler” alt grubundaki veriler *Global*’da %21.4 ve *İzmir*’de %18.4 olarak belirlenmiştir. Bu sınıfın oranı *Global*’da daha yüksek, *İzmir*’de ise daha düşüktür. “Yemek ve İçecekler” sınıfına ait olabilecek örnekler şu şekilde olabilir:

#### GLOBAL:

1. “Does the man have a coffee?”
2. “The history of food words in English tells us a lot about the history of Britain and its contact with the rest of the world.”
3. The oldest words, in Anglo-Saxon times, from the fifth century, were bread, butter and fish with water, wine and beer to wash them down.”

#### İZMİR:

1. “Sevgililer orada buluşuyor, yemek yiyor ve duygusal saatler geçiriyor.”
2. “Beyaz peynir”
3. “Limitsiz yerli içki”

Tablo 8’te görüldüğü üzere, “Oyunlar” alt grubundaki veriler *Global*’da %11.2 ve *İzmir*’de %3.1 olarak belirlenmiştir. Bu sınıfın oranı *Global*’da daha yüksek, *İzmir*’de ise daha düşüktür. “Oyunlar” sınıfına ait olabilecek örnekler şu şekilde olabilir:

#### GLOBAL:

1. “Football games are on TV on Wednesday nights.”
2. “Some people say that modern video games also make young people violent.”
3. “I use a bike to go into the village and I started tennis lessons to meet people.”

#### İZMİR:

1. “Satranç turnuvasını kim kazandı?”

2. “Kızıyla oyunlar oynuyor.”
3. “Basketbol”

Tablo 8’te görüldüğü üzere, “Tatiller” alt grubundaki veriler *Global*’da %3.9 ve *İzmir*’de %18.7 olarak belirlenmiştir. Bu sınıfın oranı *Global*’da daha düşük, *İzmir*’de ise daha yüksektir. “Tatiller” sınıfına ait olabilecek örnekler şu şekilde olabilir:

**GLOBAL:**

1. “A holiday that includes hotel, transport and food and extras is a ...”
2. “There are guided tours.”
3. “These hotels don’t have all typical facilities, but each of them offers something special and unique.”

**İZMİR:**

1. “Turistler Nemrut’a sadece kayak yapmak için gelmiyor.”
2. “Kış aylarında turistler Türkiye’nin doğusunda, Nemrut’ta, Uludağ’da, Erciyes’te kayak yapıyor.”
3. “Bodrum ve Marmaris ise eğlenceli tatil yerleri.”

Tablo 8’de görüldüğü üzere, “Hava Durumu” alt grubundaki veriler *Global*’da %7.4 ve *İzmir*’de %10.3 olarak belirlenmiştir. Bu sınıfın oranı *Global*’da daha düşük, *İzmir*’de ise daha yüksektir. “Hava Durumu” sınıfına ait olabilecek örnekler şu şekilde olabilir:

**GLOBAL:**

1. “clouds”
2. “rain”
3. “It is a kind of snow that is part snow and part water.”

**İZMİR:**

1. “Kapadokya’da hava ne çok sıcak ne de çok soğuk oluyor.”
2. “Türkiye’nin ikliminden çok hoşlanacaksınız.”
3. “İzmir’in havasına güven yok.”

Tablo 8’de görüldüğü üzere, “Trafik Kuralları” alt grubundaki veriler *Global*’da %12.6 ve *İzmir*’de %5.2 olarak belirlenmiştir. Bu sınıfın oranı *Global*’da daha yüksek, *İzmir*’de ise daha düşüktür. “Trafik Kuralları” sınıfına ait olabilecek örnekler şu şekilde olabilir:

GLOBAL:

1. “Driving licence”
2. “From 6am to 10 am the escalators go down.”

İZMİR:

1. “Tüm arabalar, havada raylarda gidecek.”
2. “Taşıtlar havada mı gidecek? Yerde araba olacak mı?”

Tablo 8’te görüldüğü üzere, “Seyahat Alışkanlıkları” alt grubundaki veriler *Global*’da %19.6 ve *İzmir*’de %13.4 olarak belirlenmiştir. Bu sınıfın oranı *Global*’da daha yüksek, *İzmir*’de ise daha düşüktür. “Seyahat Alışkanlıkları” sınıfına ait olabilecek örnekler şu şekilde olabilir:

GLOBAL:

1. “People are travelling more by bicycle and less by car.”
2. “On Mondays, Wednesdays and Fridays, the first bus leaves / is leaving Glasgow at 5.15 am.”
3. “No trains are travelling between New Bridge station and South Central station.”

İZMİR:

1. “*İzmir*’den çıkıyorduk ve babam soruyordu: Haydi söyleyin bakalım nereye gidiyoruz?”
2. “Babam ise fark etmez, sizinle her yer güzel diyordu ama ben biliyorum, o Karadeniz’e gitmek istemiyordu.”
3. “Rezervasyonsuz gidiyorduk ve yer bulmak çok zor oluyordu.”

#### 4.4 Davranışlar

Tablo 6’da yer alan değerlere göre, “Davranışlar” ögesi *Global*’da daha düşük (%14.79), *İzmir*’de ise daha yüksek (%16.11) bir seviyededir. Her iki kitapta da bu grubun öğeleri olan sözlü davranış modelleri, sözsüz davranış modelleri, davranışsal örüntüler, iletişim araçları ve belirli durumlarda kullanılan belirli davranışlar irdelenmiş ve oranları tablolaştırılmıştır. *Global A2 Coursebook* ve *İzmir A2 Ders Kitabının*, “Kültürel Öge Dökümü”nde üçüncü sırada yer alan “Davranışlar” grubundaki dağılımının betimsel değerleri Tablo 9’da gösterilmektedir.

**Tablo 9**

*Global A2 Coursebook ve İzmir A2 Ders Kitabı “Davranışlar” oranları*

	GLOBAL		İZMİR	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Sözsüz Davranış Modelleri	27	3.4	13	4.1
Sözlü Davranış Modelleri	361	45.8	140	43.7
Davranışsal Örüntüler	0	0	0	0
İletişim Araçları	62	7.9	5	1.6
Belirli Durumlarda Kullanılan Belirli Davranışlar	337	42.8	162	50.6
TOPLAM:	788	100	320	100

Tablo 9’da görüldüğü üzere, “Sözsüz Davranış Modelleri” alt grubundaki veriler *Global*’da %3.4 ve *İzmir*’de %4.1 olarak belirlenmiştir. Bu sınıfın oranı *Global*’da daha düşük, *İzmir*’de ise daha yüksektir. “Sözsüz Davranış Modelleri” sınıfına ait olabilecek örnekler şu şekilde olabilir:

GLOBAL:

1. "Donna is happy to meet the three men again but she doesn't know who is her real father."
2. "The story is interesting / great fun / sad / scary."
3. "Yours sincerely"

İZMİR:

1. "Düşündüm, düşündüm, sonunda 'Karnım ağrıyor' diyeyim ve annemi arasınlar. Annem gelip beni alsın. diye karar verdim."
2. "Doktor sinirliydi."

Tablo 9'da görüldüğü üzere, "Sözlü Davranış Modelleri" alt grubundaki veriler *Global*'da %45.8 ve *İzmir*'de %43.7 olarak belirlenmiştir. Bu sınıfın oranı *Global*'da daha yüksek, *İzmir*'de ise daha düşüktür. "Sözlü Davranış Modelleri" sınıfına ait olabilecek örnekler şu şekilde olabilir:

GLOBAL:

1. "Thanks."
2. "Oh."
3. "Thank you."

İZMİR:

1. "Yaaa!"
2. "Yani, şey!"
3. "İşte"

Tablo 9'da görüldüğü üzere, "Davranışsal Örüntüler" alt grubuna ait hiçbir veri ne *Global*'da ne de *İzmir*'de saptanabilmiştir.

Tablo 9'da görüldüğü üzere, "İletişim Araçları" alt grubundaki veriler *Global*'da %7.9 ve *İzmir*'de %1.6 olarak belirlenmiştir. Bu sınıfın oranı *Global*'da daha yüksek, *İzmir*'de ise daha düşüktür. "İletişim Araçları" sınıfına ait olabilecek örnekler şu şekilde olabilir:

#### GLOBAL:

1. "People know a lot of English because it is connected to the world of music, travel, business, fashion or computers."
2. "internet"
3. "The emergency number for the police, ambulance, and fire department is 999 in the UK."

#### İZMİR:

1. "Tatil rehberi radyoda anlatıyor."
2. "... cep telefonu vb. elektronik aletleri kapamamız lazım."
3. "Evdeyken telefonumu hep kapalı tutuyorum."

Tablo 9’da görüldüğü üzere, "Belirli durumlarda kullanılan belirli davranışlar" alt grubundaki veriler *Global*’da %42.8 ve *İzmir*’de %50.6 olarak belirlenmiştir. Bu sınıfın oranı *Global*’da daha düşük, *İzmir*’de ise daha yüksektir. "Belirli durumlarda kullanılan belirli davranışlar" sınıfına ait olabilecek örnekler şu şekilde olabilir:

#### GLOBAL:

1. "I love it when it is ...."
2. "In my country, the best weather is in ..."

#### İZMİR:

1. "Buyurun ne almak istiyorsunuz?"
2. "Nasılsın, iyi misin?"

#### 4.5. Medya

Tablo 6’da yer alan değerlere göre, "Medya" ögesi *Global*’da (%6.94), *İzmir*’de (%5.33) hemen hemen aynı seviyededir. Her iki kitapta da bu grubun ögeleri olan televizyon şovları, haber yayınları, popüler web siteleri, reklamlar, bilimsel / teknolojik başarılar, basılı materyaller olan gazete ve dergiler irdelenmiş ve orantıları tablolaştırılmıştır. *Global A2 Coursebook* ve *İzmir A2 Ders Kitabının*, "Kültürel Öge Dökümü"nde dördüncü sırada yer alan "Medya" grubundaki

dağılımının betimsel değerleri Tablo 10’da gösterilmektedir:

**Tablo 10**

*Global A2 Coursebook ve İzmir A2 Ders Kitabı “Medya” oranları*

	GLOBAL		İZMİR	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Televizyon şovları	98	26.4	11	10.3
Haber yayınları	67	18.2	45	42.5
Popüler web siteleri	23	6.2	6	5.7
Reklamlar	37	10	10	9.5
Bilimsel / teknolojik başarılar	120	32.5	26	24.5
Basılı materyaller olan gazete ve dergiler	25	6.7	8	7.5
TOPLAM:	370	100	106	100

Tablo 10’da görüldüğü üzere, “Televizyon şovları” alt grubundaki veriler *Global*’da %26.4 ve *İzmir*’de %10.3 olarak belirlenmiştir. Bu sınıfın oranı *Global*’da daha yüksek, *İzmir*’de ise daha düşüktür. “Televizyon şovları” sınıfına ait olabilecek örnekler şu şekilde olabilir:

**GLOBAL:**

1. “Fariha has a new job, she works in a hotel, she gets up very early, she goes to work at eight o’clock after that she has lunch, in the afternoon she watches TV, she goes to bed about eleven o’clock.”
2. “I usually watch TV.”
3. “cable television”

**İZMİR:**

1. “Biraz televizyon izliyor, biraz gazete okuyor ve sonra da yatıyormuş.”
2. “Televizyon izlemek istiyorum.”



Tablo 10’da görüldüğü üzere, “Haber Yayınları” alt grubundaki veriler *Global*’da %18.2 ve *İzmir*’de %42.5 olarak belirlenmiştir. Bu sınıfın oranı *Global*’da daha düşük, *İzmir*’de ise daha yüksektir. “Haber yayınları” sınıfına ait olabilecek örnekler şu şekilde olabilir:

GLOBAL:

1. “Do you watch the news?”
2. “I always watch the news on TV”
3. “I don’t often watch the news on TV.”

İZMİR:

1. “Gazeteciler de onlara sorular soruyor.”
2. “Radyo A, insanlarla röportaj yaptı ve insanlara ‘sizce en sıkıcı şey ne’ diye sordu ve ilginç cevaplar aldı.”
3. “Haberleri izlemeden önce televizyonu açtık. Televizyon kapalıydı.”

Tablo 10’da görüldüğü üzere, “Popüler web siteleri” alt grubundaki veriler *Global*’da %6.2 ve *İzmir*’de %5.7 olarak belirlenmiştir. Bu sınıfın oranı *Global* ve *İzmir*’de hemen hemen aynı seviyededir. “Popüler web siteleri” sınıfına ait olabilecek örnekler şu şekilde olabilir:

GLOBAL:

1. “www.bbc.co.uk.”
2. “www.independent.co.uk/sport”

İZMİR:

1. “www.ucuzucuzenucuz.com.tr”
2. “Sitemizi her gün güncelliyoruz.”

Tablo 10’da görüldüğü üzere, “Reklamlar” alt grubundaki veriler *Global*’da %10 ve *İzmir*’de %9.5 olarak belirlenmiştir. Bu sınıfın oranı hem *Global* hem de *İzmir*’de hemen hemen aynı seviyededir. “Reklamlar” sınıfına ait olabilecek örnekler şu şekilde olabilir:

GLOBAL:

1. "Films and advertising are both huge businesses so it is not surprising to see them working together in more and more sophisticated ways."
2. "In the past commercials were an aperitif, something you saw before the movie."

İZMİR:

1. "Dinlenmeye ihtiyacınız yok mu? O zaman sizi otelimize bekliyoruz."
2. "Otelin için özellikler seç ve bir reklam metni yaz."

Tablo 10'da görüldüğü üzere, "Bilimsel ve Teknolojik Başarılar" alt grubundaki veriler *Global*'da %32.5 ve *İzmir*'de %24.5 olarak belirlenmiştir. Bu sınıfın oranı *Global*'da daha yüksek, *İzmir*'de ise daha düşüktür. "Bilimsel ve Teknolojik Başarılar" sınıfına ait olabilecek örnekler şu şekilde olabilir:

GLOBAL:

1. "A spaceship answers an SOS call from another spaceship."
2. "The other spaceship is empty."

İZMİR:

1. "Yemek yemeyeceğiz, haplar içeceğiz."
2. "Film izlemeyeceğiz, filmin içine gireceğiz."

Tablo 10'da görüldüğü üzere, "Basılı materyaller olan gazete ve dergiler" alt grubundaki veriler *Global*'da %6.7 ve *İzmir*'de %7.5 olarak belirlenmiştir. Bu sınıfın oranı *Global* ve *İzmir*'de hemen hemen aynı seviyede bulunmaktadır. "Basılı materyaller olan gazete ve dergiler" sınıfına ait olabilecek örnekler şu şekilde olabilir:

GLOBAL:

1. "Can I use a dictionary?"
2. "I always / sometimes / never read the news in English."

İZMİR:

1. “Diğeri gazete okumaktan hoşlanmıyor.”
2. “Biraz televizyon izliyor, biraz gazete okuyor ve sonra da yatıyormuş.”

#### 4.6. Sanatsal Değerler

Tablo 6’da yer alan değerlere göre, “Sanatsal Değerler” ögesi *Global*’da daha yüksek (%7.71), *İzmir*’de ise daha düşük (%1.35) bir seviyededir. Her iki kitapta da bu grubun öğeleri olan müzik, sinema, sanat, edebiyat kavramları irdelenmiş ve oranları tablolaştırılmıştır. *Global A2 Coursebook* ve *İzmir A2 Ders Kitabının*, “Kültürel Öge Dökümü”nde beşinci sırada yer alan “Sanatsal Değerler” grubundaki dağılımının betimsel değerleri Tablo 11’de gösterilmektedir.

**Tablo 11**

*Global A2 Coursebook* ve *İzmir A2 Ders Kitabı* “Sanatsal Değerler” oranları

	GLOBAL		İZMİR	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Müzik	36	8.7	8	29.6
Sinema	165	40.3	8	29.6
Sanat	145	35.2	8	29.6
Edebiyat	65	15.8	3	11.2
TOPLAM:	411	100	27	100

Tablo 11’de görüldüğü üzere, “Müzik” alt grubundaki veriler *Global*’da %8.7 ve *İzmir*’de %29.6 olarak belirlenmiştir. Bu sınıfın oranı *Global*’da daha düşük, *İzmir*’de ise daha yüksektir. “Müzik” sınıfına ait olabilecek örnekler şu şekilde olabilir:

GLOBAL:

1. “You can borrow books and music CDs here.”
2. “I listen / don’t listen to the radio in the morning.”

İZMİR:

1. “Şarkıyı dinle ve boşlukları doldur.”
2. “yüksek sesli müzik dinlemek”

Tablo 11’de görüldüğü üzere, “Sinema” alt grubundaki veriler *Global*’da %40.3 ve *İzmir*’de %29.6 olarak belirlenmiştir. Bu sınıfın oranı *Global*’da daha yüksek, *İzmir*’de ise daha düşüktür. “Sinema” sınıfına ait olabilecek örnekler şu şekilde olabilir:

GLOBAL:

1. “A film that is a bit sad”
2. “The film won four Oscars.”

İZMİR:

1. “Yarın sinemaya gidelim mi?”
2. “Sinema”

Tablo 11’de görüldüğü üzere, “Sanat” alt grubundaki veriler *Global*’da %35.2 ve *İzmir*’de %29.6 olarak belirlenmiştir. Bu sınıfın oranı *Global*’da daha yüksek, *İzmir*’de ise daha düşüktür. “Sanat” sınıfına ait olabilecek örnekler şu şekilde olabilir:

GLOBAL:

1. “The two pictures at the bottom of page 49 come from a book called Hungry Planet.”
2. “Yes – it was a good school with opportunities to do other things – art, music, theatre and sports.”

İZMİR:

1. “Bir tiyatro oyunu.”
2. “Kaç kişi tiyatro ile ilgileniyor?”

Tablo 11’de görüldüğü üzere, “Edebiyat” alt grubundaki veriler *Global*’da %15.8 ve *İzmir*’de %11.2 olarak belirlenmiştir. Bu sınıfın oranı *Global*’da daha

yüksek, *İzmir*'de ise daha düşüktür. “Edebiyat” sınıfına ait olabilecek örnekler şu şekilde olabilir:

**GLOBAL:**

1. “In Denmark, Prince Hamlet’s father is dead and his mother Gertrude is now married to Claudius – Hamlet’s uncle.”
2. “Lady Macbeth wants power and she wants her husband to be the king.”

**İZMİR:**

1. “kitap”
2. “İkisi kitap okumayı seviyor.”

#### 4.7 Aile Değerleri

Tablo 6’da yer alan değerlere göre, “Aile” ögesi *Global*’da daha düşük (%8.3), *İzmir*’de ise daha yüksek (%10.17) bir seviyededir. Her iki kitapta da bu grubun öğeleri olan aile hayatı, tabular, insanların birbirleri ile olan ilişkileri ve insanların günlük yaşamları irdelenmiş ve orantıları tablolştırılmıştır. *Global A2 Coursebook* ve *İzmir A2 Ders Kitabının*, “Kültürel Öge Dökümü”nde altıncı sırada yer alan “Aile” grubundaki dağılımının betimsel değerleri Tablo 12’de gösterilmektedir.

**Tablo 12**

*Global A2 Coursebook* ve *İzmir A2 Ders Kitabı* “Aile” oranları

	GLOBAL		İZMİR	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Aile hayatı	128	29.9	69	34.1
Tabular	0	0	0	0
İnsanların birbirleri ile olan ilişkileri	147	34.3	71	35.1
İnsanların günlük yaşamları	151	35.8	62	30.8
TOPLAM:	428	100	202	100

Tablo 12’de görüldüğü üzere, “Aile Hayatı” alt grubundaki veriler *Global*’da %29.9 ve *İzmir*’de %34.1 olarak belirlenmiştir. Bu sınıfın oranı *Global*’da daha düşük, *İzmir*’de ise daha yüksektir. “Aile Hayatı” sınıfına ait olabilecek örnekler şu şekilde olabilir:

GLOBAL:

1. “My wife and I have two small children and Jack is really good with the children.”
2. “A typical family in my country has ...”

İZMİR:

1. “Sizin için hayatta aile, arkadaşlarınız ve zaman önemli.”
2. “Aile ve arkadaşlarınıza biraz daha zaman ayırmanız lazım.”

Tablo 12’de görüldüğü üzere, “Tabular” alt grubundaki verilere ne *Global*’da ne de *İzmir*’de rastlanabilmiştir.

Tablo 12’de görüldüğü üzere, “İnsanların birbirleri ile olan ilişkileri” alt grubundaki veriler *Global*’a %34.3 ve *İzmir*’de %35.1 olarak belirlenmiştir. Her iki kitapta da ortaya çıkan oran neredeyse aynı seviyededir. “İnsanların birbirleri ile olan ilişkileri” sınıfına ait olabilecek örnekler şu şekilde olabilir:

GLOBAL:

1. “He is retired / married / single / divorced”
2. “Your father’s father is your ...”

İZMİR:

1. “bekar, evli...”
2. “Biliyor musun? Nurcan’ı sevgilisi terk etmiş.”

Tablo 12’de görüldüğü üzere, “İnsanların günlük yaşamları” alt grubundaki veriler *Global*’da %35.8 ve *İzmir*’de %30.8 olarak belirlenmiştir. Bu sınıfın oranı *Global*’da daha yüksek, *İzmir*’de ise daha düşüktür. “İnsanların günlük yaşamları” sınıfına ait olabilecek örnekler şu şekilde olabilir:

GLOBAL:

1. “Which things do you have in your kitchen?”
2. “I live in a flat.”

İZMİR:

1. “gıda”
2. “kozmetik”

#### 4. 8 Bilim Değerleri

Tablo 6’da yer alan değerlere göre, “Bilim” ögesi *Global*’da daha yüksek (%22.04), *İzmir*’de ise daha düşük (%15.60) bir seviyededir. Her iki kitapta da bu grubun öğeleri olan tarih, coğrafya, ülke, felsefe, hukuki sistem, siyaset, ekonomi kavramları irdelenmiş ve oranları tablolaştırılmıştır. *Global A2 Coursebook* ve *İzmir A2 Ders Kitabı*’nın, “Kültürel Öge Dökümü”nde yedinci sırada yer alan “Bilim” grubundaki dağılımının betimsel değerleri Tablo 13’da gösterilmektedir.

**Tablo 13**

*Global A2 Coursebook ve İzmir A2 Ders Kitabı “Bilim” oranları*

	GLOBAL		İZMİR	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Tarih	119	10.2	10	3.2
Coğrafya	283	24.2	95	30.8
Ülke	668	56.9	165	53.3
Felsefe	0	0.0	0	0
Hukuki sistem	2	0.1	3	0.9
Siyaset	49	4.3	3	0.9
Ekonomi	51	4.3	34	10.9
TOPLAM:	1174		310	100

Tablo 13’te görüldüğü üzere, “Tarih” alt grubundaki veriler *Global*’da %10.2 ve *İzmir*’de %3.2 olarak belirlenmiştir. Bu sınıfın oranı *Global*’da daha yüksek,

*İzmir*'de ise daha düşüktür. “Tarih” sınıfına ait olabilecek örnekler şu şekilde olabilir:

GLOBAL:

1. “In the past commercials were an aperitif, something you saw before the movie.”
2. “Brand props (short for properties – objects for a play or in a film) started in the 1940s.”

İZMİR:

1. “Kız Kulesi, İstanbul’da denizin içinde, ada üzerinde bir tarihi eser.”
2. “Galata Kulesi’ni 1384 yılında Cenevizliler yaptı, ama Kule 1393’te Osmanlı Devleti’ne geçti.”

Tablo 13’te görüldüğü üzere, “Coğrafya” alt grubundaki veriler *Global*’da %24.2 ve *İzmir*’de %30.8 olarak belirlenmiştir. Bu sınıfın oranı *Global*’da daha düşük, *İzmir*’de ise daha yüksektir. “Coğrafya” sınıfına ait olabilecek örnekler şu şekilde olabilir:

GLOBAL:

1. “gym”
2. “swimming pool”

İZMİR:

1. “Otopark”
2. “Çamaşırhane”

Tablo 13’te görüldüğü üzere, “Ülke” alt grubundaki veriler *Global*’da %56.9 ve *İzmir*’de %53.3 olarak belirlenmiştir. Bu sınıfın oranı *Global*’da biraz daha yüksek, *İzmir*’de ise biraz daha düşüktür. “Ülke” sınıfına ait olabilecek örnekler şu şekilde olabilir:



GLOBAL:

1. "This hotel is in an old station in Nova Scotia."
2. "The most popular cities to Couchsurf are: Paris, France; London, the UK, Montreal, Canada; Berlin, Germany; Vienna, Austria and Istanbul, Turkey."

İZMİR:

1. "Ankara ile Bodrum arası sekiz saatten fazla sürüyor."
2. "Ben Mısır Piramitleri'ni çok merak ediyorum."

Tablo 13'te görüldüğü üzere, "Felsefe" alt grubundaki verilere ne *Global*'de ne de *İzmir*'de rastlanabilmıştır.

Tablo 13'te görüldüğü üzere, "Hukuki Sistem" alt grubundaki veriler *Global*'de %0.1 ve *İzmir*'de %0.9 olarak belirlenmiştir. Bu sınıfın oranı *Global* ve *İzmir*'de neredeyse aynı seviyededir. "Hukuki Sistem" sınıfına ait olabilecek örnekler şu şekilde olabilir:

GLOBAL:

1. "lawyer"
2. "And some people in other countries think of criminals, the military or people with no education when they see tattoos."

İZMİR:

1. "Yasalar değişiyor, sürekli onları takip edeceğim."
2. "Bir grup işçi fabrikanın önünde oturma eylemi yapıyor."

Tablo 13'te görüldüğü üzere, "Siyaset" alt grubundaki veriler *Global*'de %4.3 ve *İzmir*'de %0.9 olarak belirlenmiştir. Bu sınıfın oranı *Global*'de daha yüksek, *İzmir*'de ise daha düşüktür. "Siyaset" sınıfına ait olabilecek örnekler şu şekilde olabilir:

GLOBAL:

1. "He now lives in Egypt with the Queen Cleopatra."
2. "The President visits Harvard University and discuss politics with student leaders."

İZMİR:

1. "Ankara'da Atatürk'ün mezarı, Anıtkabir var."
2. "Gazeteciler, Başbakan'a Kriz Türkiye'yi etkiliyor mu? ..."

Tablo 13'te görüldüğü üzere, "Ekonomi" alt grubundaki veriler *Global*'de %4.3 ve *İzmir*'de %10.9 olarak belirlenmiştir. Bu sınıfın oranı *Global*'de daha düşük, *İzmir*'de ise daha yüksektir. "Ekonomi" sınıfına ait olabilecek örnekler şu şekilde olabilir:

GLOBAL:

1. "Prices are from \$25 to \$65."
2. "The price is around \$300 or \$620 for a full package."

İZMİR:

1. "İndirimleri bekliyorum."
2. "Haşhaşı ilaç sanayinde kullanıyorlar ve haşhaş ile börekler yapıyorlar."

## BÖLÜM: V

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

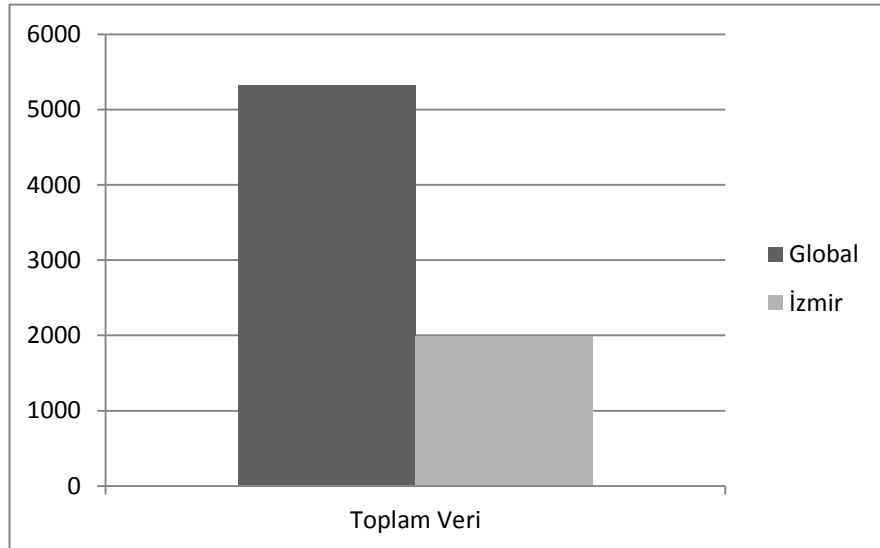
#### 5.1. Tartışma

Bu çalışmanın ana hedefi Türk ve İngiliz yazarlar tarafından hazırlanmış yabancı dil kitaplarındaki kültür öğelerinin incelenip karşılaştırılmasıdır. Bu hedefe ulaşabilmek için, A2 seviyesinde olan ve Dokuz Eylül Üniversitesi'nde kullanılan iki serinin kitabın ders kitapları incelenmiştir. İçerisindeki her türlü okuma metni ve yönergeler, soru ve alıştırmalar taranmıştır ve “Kültürel Öge Dökümü”ne göre değerlendirilmiş ve tablolaştırılmıştır.

Araştırmanın sonucuna varabilmek için *Global* ve *İzmir* kitaplarının yazınsal bölümlerindeki kültür yükü (cultural load) incelenmiştir. Bu inceleme boyunca, kitapta yer alan her cümle ya da öbeğin kültür yükü “Kültürel Öge Dökümü”nde yer alan kriterlerle eşleştirilmiştir. Ayrıca inceleme sürecinde yer alan veriler değerlendirilirken, verilerin öncesinde ve sonrasında yer alan bağlam ve dolaylı anlatım da dikkate alınmıştır.

#### Şekil 1

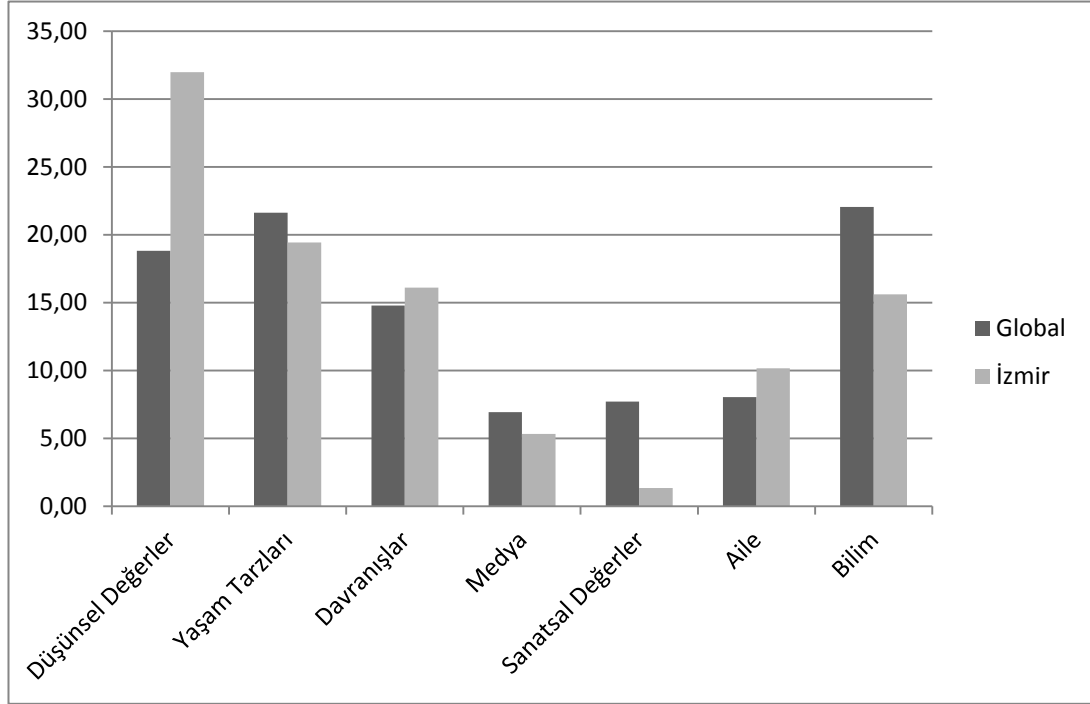
*Global ve İzmir'deki Toplam Veri sayısı*



*Global*'da incelenen veri sayısı 5325, *İzmir*'de incelenen veri sayısı ise 1986'dır. Bu bağlamda genel çerçevede *Global*'da incelenen veri yükü daha fazladır. Yedi başlıktan oluşan ana değerlendirmeye göre, veriler *Global*'da *İzmir*'e oranla daha eşit dağılım göstermektedir.

## Şekil 2

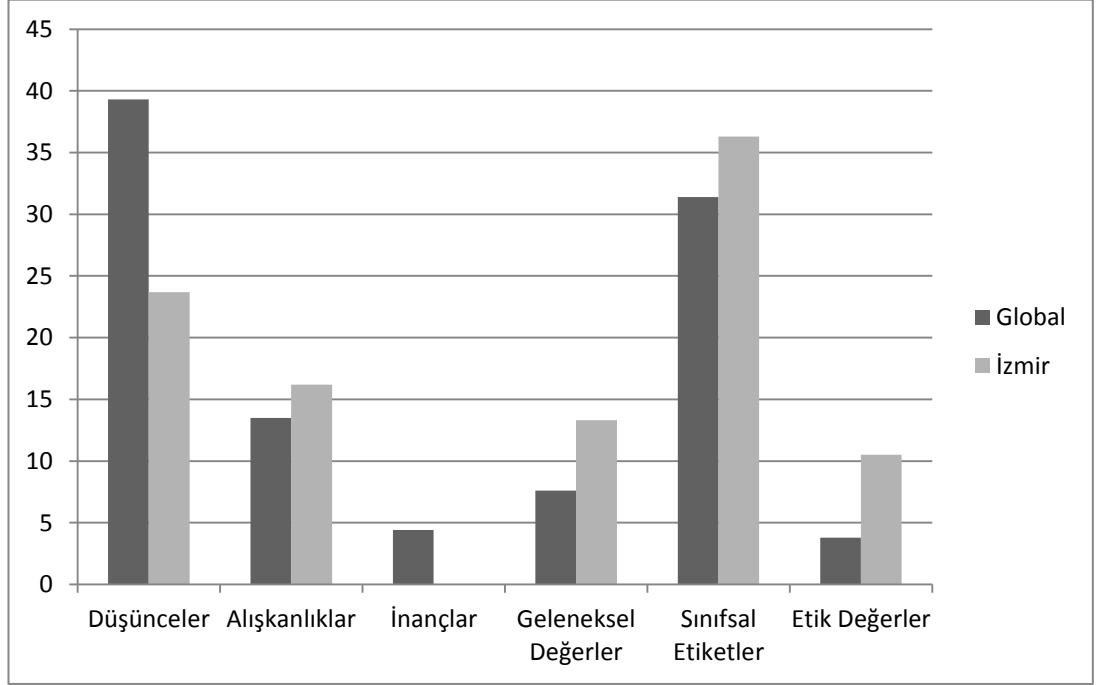
### *Global ve İzmir Ana Değerlendirme Oranları*



Çalışmanın sonunda, *İzmir*'in *Global*'a göre %13.16 daha fazla düşünsel değere sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Yaşam tarzları alanında %2.2 fark ile *Global* ön planda yer almaktadır. Davranışlar alt ögesinde %1.32'lik bir fark ile *İzmir* önde iken, medya alt ögesinde üstünlük %1.61'lik fark ile *Global*'da yer almaktadır. Sanatsal değerler grubunda, *Global*, *İzmir*'e oranla %6.36 daha fazla değer barındırmaktadır. Razi (2012) çalışmasında beşinci sırada yer alan sanatsal değerler grubunun içerisinde, müzik, sinema, sanat ve edebiyat başlıklarını içermesi gerektiğinden söz etmektedir. Ayrıca sanatsal değerler, medya ve aile alt grupları her iki kitapta da en düşük seviyede yer almakta, neredeyse göz ardı edilmektedir. Aile ana grubunda %2.14 veri fazlası ile *İzmir* öne çıkmaktayken, bilim grubunda ise %6.44 fark ile *Global* üstünlük taşımaktadır.

### Şekil 3

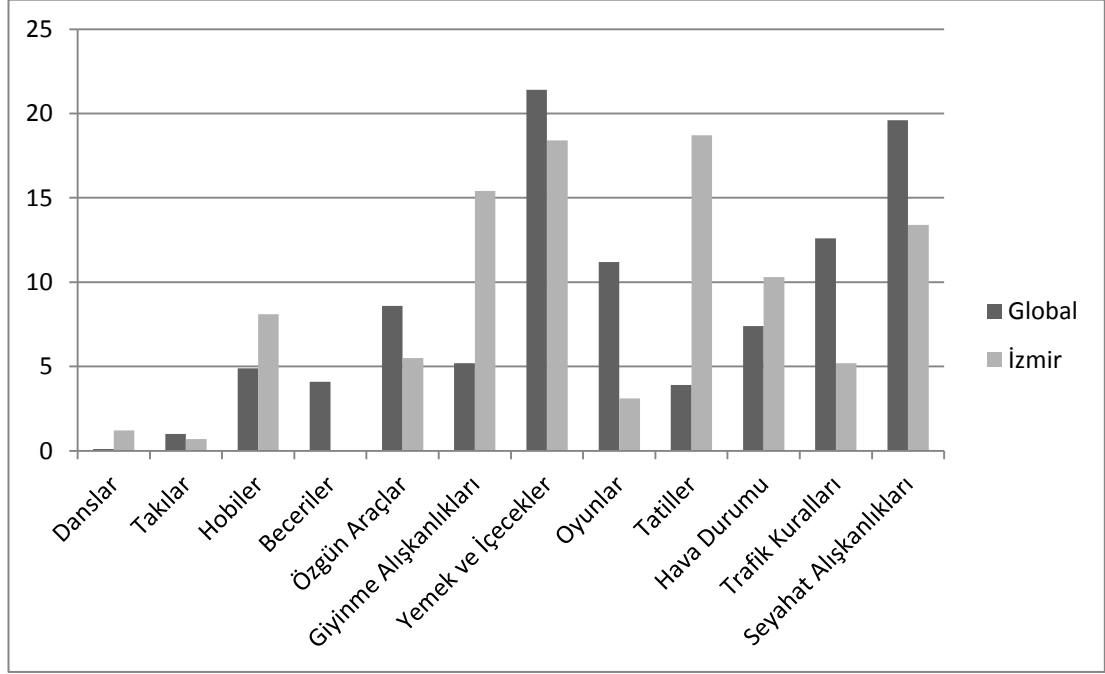
#### Düşünsel Değerler Ana Grubu Değerleri



Düşünsel değerler grubunda, düşünceler, alışkanlıklar, inançlar, geleneksel değerler, sınıfsal etiketler, etik değerler incelenmiştir. Düşünsel değerler başlığındaki dağılım *İzmir*'de daha orantılı ilerlemektedir ancak inançlar bölümünde herhangi bir veri bulunmamaktadır. Düşünceler grubunda %15.6 ve İnançlar grubunda %4.4 oranında bir fark ile *Global* ön plandayken; *İzmir*, Alışkanlıklar bölümünde %2.7, Geleneksel Değerler bölümünde %5.7, Sınıfsal Etiketler bölümünde %4.9 ve Etik değerler bölümünde ise %6.7 lik bir fark ile Düşünsel Değerler ana grubunda ön planda yer almıştır. *İzmir*'de etik değerler irdelenirken, geleneksel değerler ile de bağdaştırılmış ve zenginleştirilmiştir. *Global*'da 1002, *İzmir*'de ise 635 veriye ulaşılmıştır.

#### Şekil 4

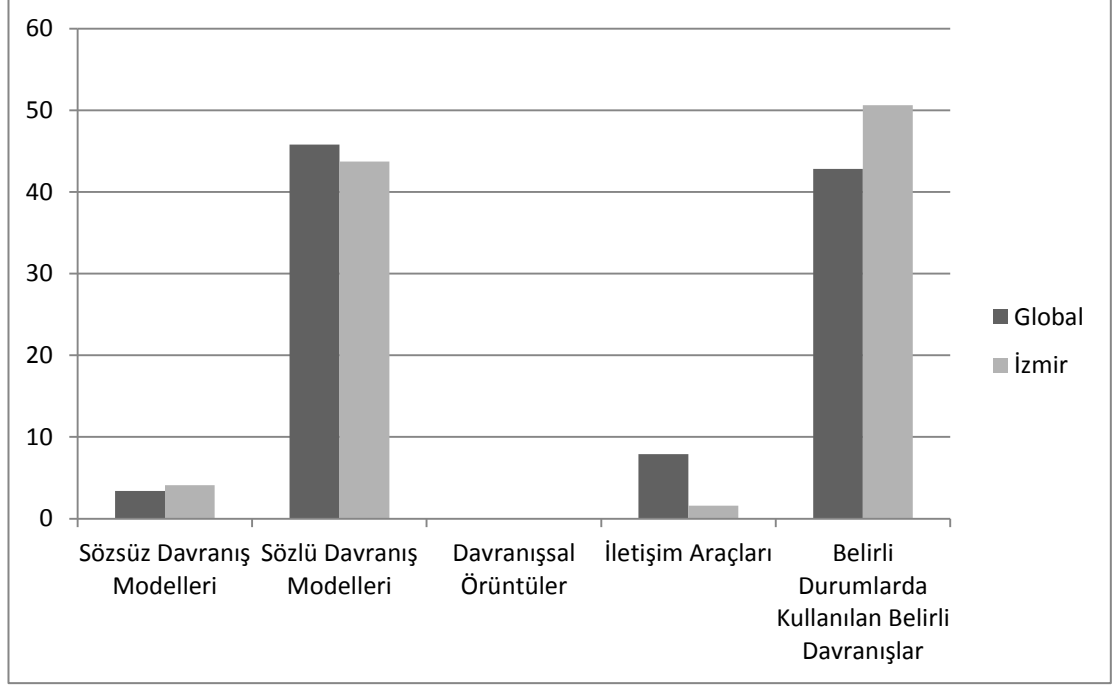
##### Yaşam Tarzları Ana Grubu Değerleri



Yaşam tarzları değer grubunda, danslar, takılar, hobiler, beceriler, özgün araçlar, giyinme alışkanlıkları, yemek ve içecekler, oyunlar, tatiller, hava durumu, trafik kuralları ve seyahat alışkanlıkları incelenmiştir. Bu bölümde göze çarpan en büyük fark, giyinme alışkanlıkları ve tatiller grup değerlerinin *İzmir*'de oldukça fazla olmasıdır. Başka bir deyişle, *İzmir Global*'a oranla çok daha fazla giyim ve tatil temalı içerik barındırmaktadır. Ancak öte yandan, *Global*'da oyun değerleri ve trafik kuralları seviyesi *İzmir*'e göre oldukça yüksektir. Beceriler grubunda *İzmir*'e ait herhangi bir veriye rastlanmamıştır. Daha önceden de belirtildiği üzere, beceri grubunda kullanılan dilbilgisi konusunun (-abilmek / -ebilmek) *İzmir* serisinin bu kitabında yer almamasından kaynaklı olabilir. *İzmir*; Danslar grubunda %0.1, hobiler grubunda %3.2, Giyinme Alışkanlıkları grubunda %10.2, Tatiller grubunda %14.8, Hava Durumu grubunda ise %7.9 fark ile ön plandadır. *Global*'ın veri yükünün yüksek olduğu gruplar ise %0.3 fark ile takılar, %4.1 ile beceriler %3.3 fark ile özgün araçlar, %3 fark ile yemek ve içecekler, %8.1 fark ile oyunlar, %7.3 fark ile trafik kuralları ve %6.4 fark ile Seyahat alışkanlıklarındadır. Ayrıca, *Global*'da 1152, *İzmir*'de 386 veriye ulaşılmıştır.

## Şekil 5

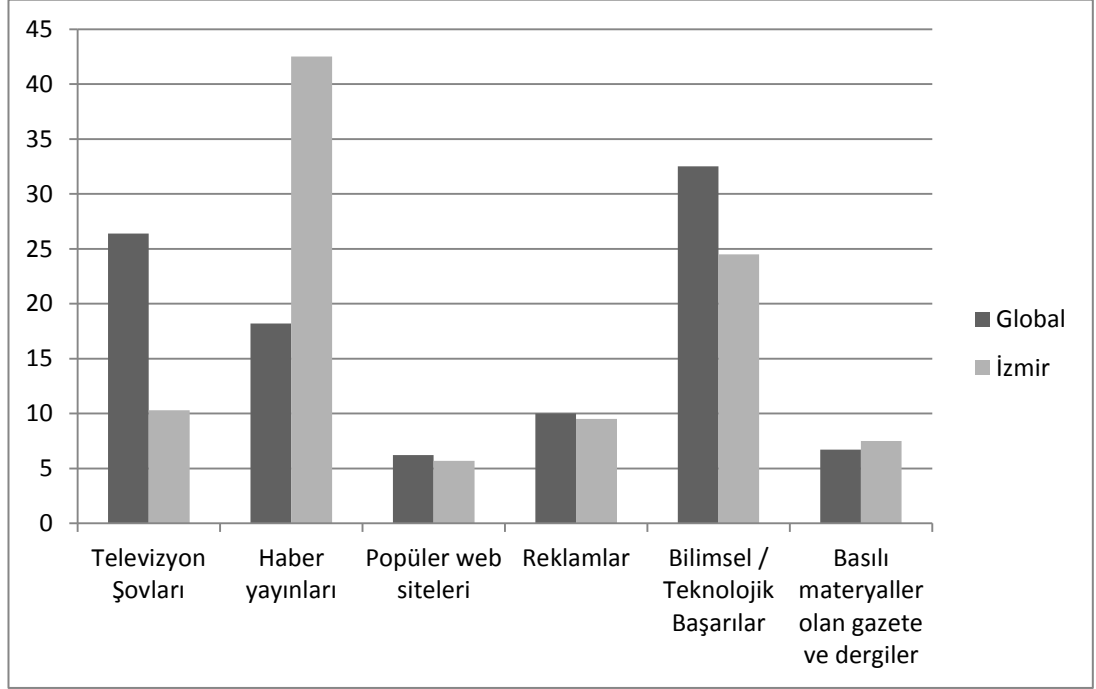
### Davranışlar Ana Grubu Değerleri



Davranışlar bölümünde, sözlü davranış modelleri, sözsüz davranış modelleri, davranışsal örüntüler, iletişim araçları ve belirli durumlarda kullanılan belirli davranışlar irdelenmiştir. Bu bölümde göze çarpan en büyük fark, iletişim araçları seviyesinin *İzmir*'de *Global*'a oranla çok daha düşük olmasıdır. Ancak, sözsüz davranış modelleri, sözlü davranış modelleri ve belirli durumlarda kullanılan belirli davranışlar her iki kitapta da benzer oranlarla ifade edilmiştir. Ayrıca, belirtilen her iki kitapta da davranışsal örüntülere ait herhangi bir veriye rastlanılmamıştır. *İzmir* sözsüz davranış modellerinde %0.2 fark ve belirli durumlarda kullanılan belirli davranışlar grubunda %7.8 fark ile ön planda iken, *Global* sözlü davranış modellerinde %2.1 ve iletişim araçları grubunda %6.3 fark ile daha fazla veri bulundurmaktadır. Bu veriler *Global*'da 788, *İzmir*'de ise 320 adet olarak ortaya çıkmıştır.

## Şekil 6

### Medya Ana Grubu Değerleri

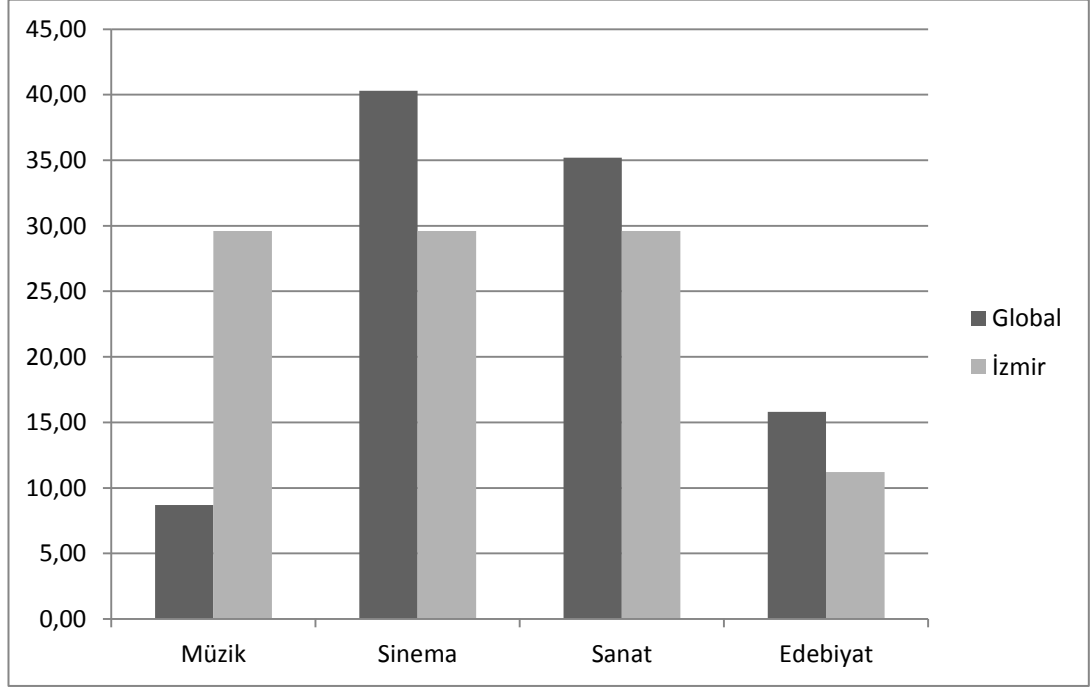


Medya ana grubunda, televizyon şovları, haber yayınları, popüler web siteleri, reklamlar, bilimsel ve teknolojik başarılar, basılı materyaller olan gazete ve dergiler incelenmiştir. Bu bölümde en büyük farklar, televizyon şovları ve haber yayınları alt sınıflarında yer almaktadır. *Global* içeriğinde daha fazla yer edinen grup oranları %16.1 fark ile televizyon şovları, %0.5 fark ile popüler web siteleri, %0.5 fark ile reklamlar, %8 ile bilimsel ve teknolojik başarılar olarak gözlenebilir. *İzmir* içeriğinde daha fazla yer edinen grup ise %24.3 fark ile haber yayınlarıdır. Bu ana grupta yer alan verilerin sayısı, *Global*'da 370, *İzmir*'de ise 106 olmak üzere netleşmiştir.



## Şekil 7

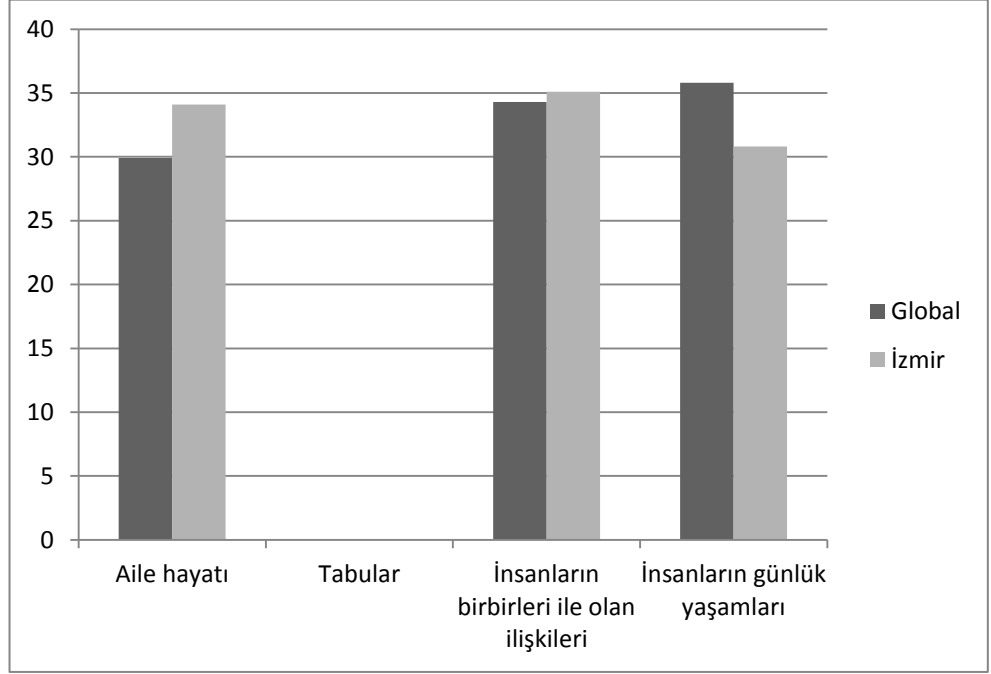
### Sanatsal Değerler Ana Grubu Değerleri



Sanatsal Değerler ana grubunda, müzik, sinema, sanat ve edebiyat kavramları irdelenmiştir. Müzik alt ögesi *Global*'da oldukça az ancak *İzmir*'de ise çok daha fazla bir şekilde yer alırken, sinema ve sanat alt öğelerinde *Global*'ın seviyesi üstünlük taşımaktadır. Edebiyat alt ögesinde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. *İzmir*'in içerik bağlamında üstünlük kazandığı grup %20.9 fark ile müzik grubudur. *Global* ise %10.7 fark ile sinema grubunda, %5.6 fark ile sanat grubunda ve ayrıca, %4.6 fark ile edebiyat grubunda içerik bağlamında üstünlük kazanmaktadır. Bunların dışında, bu ana gruba ait verilerin toplamı *Global*'da 411 *İzmir*'de ise 27 dir.

## Şekil 8

### Aile Ana Grubu Değerleri



Aile bölümünde, aile hayatı, tabular, insanların birbirleri ile ilişkileri ve günlük yaşamları irdelenmiştir. Aile hayatı, insanların birbirleri ile olan ilişkileri ve günlük yaşamları her iki kitapta da benzer özellikler barındırmaktadır. Ancak, yine her iki kitapta da tabular alt ögesine ait bir veriye rastlanılmamıştır. *İzmir* %4,2 fark ile aile hayatı grubunda ve %0,8 fark ile insanların birbirleri ile olan ilişkilerinde ön planda yer almakta, *Global* ise insanların günlük yaşamlarında %5 fark ile *İzmir*'e oranla daha fazla içerik bulundurmaktadır. Bu ana grubun toplam verileri, *Global*'da 428, *İzmir*'de ise 202 olarak belirlenmiştir.

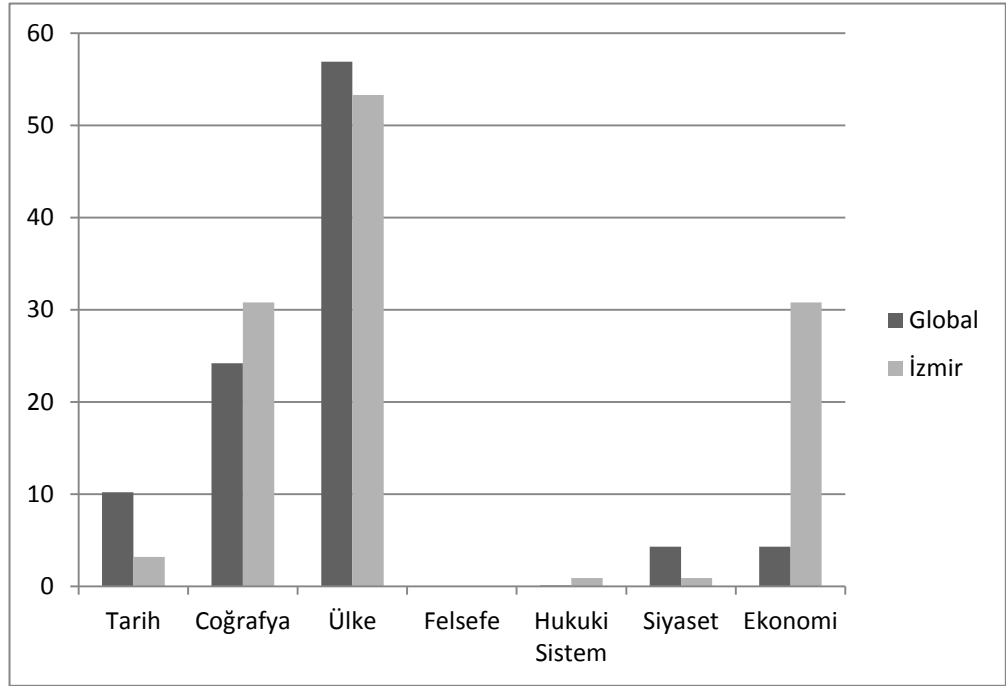
Her iki kitapta da “Aile” değeri oldukça düşük bir seviyededir. Aile kavramının ve olgularının kültür aktarımındaki önemini Kramsch (1998: 6) şu şekilde belirtmektedir:

“Kendilerini bir sosyal grubun üyesi olarak tanımlayan bireyler (aile, komşuluk, bireylerin dünya görüşlerini edinirler. Bu görüşler; aile, okul, işyeri, kilise, devlet gibi sosyalleşme bölgelerinde pekiştirilir. Yaygın davranışlar, tutumlar, inançlar ve değerler gruptaki üyelerin kullandığı dil ile yansıtılır: neyi söylemeli ya da söylememeli ya da nasıl söylemeli?”

Bu bağlam çerçevesinde, aile gibi bir kurum bir ders kitabında görmezden gelinemez. Çünkü “aile” olgusu, kültürün temelidir ve kesinlikle dili ve düşünme biçimini ve işlevini etkilemektedir.

### Şekil 9

#### Bilim Ana Grubu Değerleri



Kültürel Öge Dökümü'nün son ana başlığı olan bilim grubunda, tarih, coğrafya, ülke, felsefe, hukuki sistem, siyaset ve ekonomi alt ögeleri incelenmiştir. İncelenen veri sayısı *Global*'da 1174 *İzmir*'de ise 310'dur. İncelenen veri sayısında oldukça fazla bir fark bulunmaktadır. Ancak, kitapları dağılım yönünden incelediğimizde ortaya çıkan sonuca göre, en büyük fark tarih alt ögesinde yer almaktadır. *Global*'da *İzmir*'e oranla çok daha fazla tarih temalı içerik bulunmaktadır. Ekonomi alt ögesinde ise *İzmir*'deki içeriğin fazlalığı ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, coğrafya, ülke hukuki sistem, siyaset gibi alt ögelerde *Global* ve *İzmir* benzer özellikler taşımaktadır. Son olarak felsefe alt ögesiyle eşleşecek veri, ne *Global* ne de *İzmir*'de bulunabilmiştir. *Global*'ın içerik bağlamında *İzmir*'e göre üstünlük kazandığı gruplar, %7 fark ile tarih, %3,6 ile ülke ve %3,8 fark ile siyaset alt ögeleridir. *İzmir* ise %6,6 fark ile coğrafya grubunda, %0,8 fark ile hukuki sistem

grubunda ve %6,6 fark ile ekonomi grubunda içerik olarak daha fazla tema bulundurmaktadır.

Her iki kitap da hedef kültürdeki coğrafik ve tarihi bilgileri öğrenciye aktarırken bunu farklı alıştırmalara ve farklı biçimlere dönüştürerek zenginleştirmiştir. Ancak, *Global* serisinde yer alan coğrafik ve tarihi bilgiler küresel düzlemde yer alırken, *İzmir*'de hedef kültürün tarihine ve coğrafyasına yönelik bilgiler çok daha fazla yer almıştır.

Son olarak, her iki seride de kültürün sistematik olarak öğretilmediği ortaya çıkmıştır. *İzmir A2 Ders Kitabı*nda Türk kültürü, *Global Elementary Coursebook*'ta ise İngiliz kültürü egemenlik taşımaktadır. Her iki kitapta da oranları değişmekle beraber, kültürün ana öğeleri olan yemek, müzik, sanat, filmler, edebiyat, diğer kültürlerden elde edilen kültürel bilgiler, medya, siyaset, giyinme tarzları, aile ilişkileri, günlük yaşam, gelenek ve görenekler yer almaktadır. Ancak, din, ünlü insanlar gibi kültürel öğeler *Global*'da yer alırken, *İzmir*'de böyle bir bilgiye rastlanılmamıştır. Bu çalışmanın sonuçları Korkmaz (2009)'un eserinde ortaya çıkardığı sonuçlarla eşleşmiştir. Eserinde, incelenen kitaplarda yer alan kültürel öğelerin kitap boyunca nasıl dağıldığına dair herhangi bir ipucu ya da neden bulamamıştır. Yine hem *İzmir*'de hem de *Global*'da kültürel öğelerin kitap boyunca dağılımına dair herhangi bir ipucu ya da bir sistem görememekteyiz.

Tüm bu bilgiler doğrultusunda, ulaştığımız sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

- *Global Elementary A2 Coursebook*'ta incelenen kültürel öğe ya da başka bir deyişle kültür aktarımını sağlayacak olan öğe sayısı 5325'tir.
- *İzmir Yabancılar için Türkçe A2 Ders Kitabı*'nda incelenen kültürel öğe ya da başka bir deyişle kültür aktarımını sağlayacak olan öğe sayısı ise 1986'dır.
- Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarında kültür aktarım oranları arasındaki fark bulunmaktadır. *Global Elementary A2 Coursebook*, *İzmir Yabancılar için Türkçe A2 Ders Kitabı*'na göre 3339 daha fazla kültürel yük barındıran öğeye sahiptir.
- İki kitap arasındaki farklılıklar içerdiği kültürel öğelerin toplam sayısının dışında şu şekilde açıklanabilir: Yaşam tarzları (%2.2), medya (%1.61)

sanatsal değerler (%6.36) ve bilim (%6.44) fark ile *Global Elementary A2 Coursebook*'da *İzmir Yabancılar için Türkçe A2 Ders Kitabı*'na oranla daha fazla yer almaktadır. *İzmir Yabancılar için Türkçe A2 Ders Kitabı*'nda ise, *Global Elementary A2 Coursebook*'a göre daha fazla dūşünsel değerlerden (%13.16), davranış değerlerinden (%1.32) ve aile (%2.14) değerlerinden fark ile söz edilmiştir.

- İngiliz ve Türk yazarlar tarafından hazırlanan ders kitaplarında kültürel farklılıklar olduğu düşünölmektedir. Örneğin, Aile bölümüne baktığımızda *İzmir*'in *Global*'a oranla daha fazla içerik barındırdığını görmekteyiz (%2.14). Bu durumun açıklaması aile ve aileye ait kavramların Türk toplumunda daha fazla yer edinmesi olabilir. Yine aynı şekilde, Türk yazarların hazırladığı kitapta (*İzmir*) sanatsal değerler neredeyse yer almazken, *Global*'da az da olsa yer edinebilmiştir. Başka bir deyişle, yabancı dil kitaplarını incelediğimizde, o topluma ait izleri ve kavramları bulabilmekteyiz.
- *Global Elementary A2 Coursebook*'ta yer alan kültürel ögeler çoğu zaman evrensel özellikler barındırmaktadır. Her ünite içinde yer alan bölümlerde çoğunlukla farklı ölkelerle ilgili, siyasi, ekonomik, tarihi, coğrafi, toplumsal vb. bilgiler ön plana çıkmaktadır. Ünite sonlarında yer verdiği metinlerde ise, hedef kültüre ait bilgiler sunulmaktadır. Ancak, *İzmir Yabancılar için Türkçe A2 Ders Kitabı*'nda yer alan metinlerin büyük bir bölümü hedef kültüre (Türkçe) ait bilgiler içermektedir. Bu bağlamda, *İzmir Yabancılar için Türkçe A2 Ders Kitabı*'nın daha fazla evrensel kültüre sahip olması beklenmektedir.
- Her iki kitapta da kültürel ögeler belirli bir sistemle dağıtılmamış, üniteler içinde yer edinmiştir. Bahsedilen kültürel ögeler, her iki kitapta da farklı dağılımlar gösterse de, kitap içeriklerinde önemli roller oynamıştır. Kültür öğretimini ön planda tuttuğunu belirten *Global A2 Coursebook*'un sonuçları *İzmir A2 Ders Kitabı*'nın sonuçları ile benzer nitelikler taşımaktadır. Bu sebeple, *İzmir Yabancılar için Türkçe A2* ve *Global Elementary Coursebook A2*'nin, kültür aktarımını sağlayacak yeterli kültürel ögeye sahip oldukları düşünölmektedir.

## 5.2. Sonuç

Brooks (2008: 20) eserinde, kültürü incelemenin en verimli yolunun onun “ne yaptığını görmek” olduğundan söz etmiştir. Derin kültür, insanların davranışlarına ya da yaşam biçimlerinde yoğunlaşır. (Yeme içme biçim ve alışkanlıkları, nasıl yaşadıkları, çevresindekilere davranışları ve bunları ifade etme yolları, onay ve red durumunda kullandıkları ifadeler vb.) Buna göre kültür, insan ve insan gruplarının bir sorun karşısında kullanabileceği önceden belirlenmiş çözümlerin somutlaşmış halidir. Dolayısıyla, kültür insan ve çevresi arasında bir bağ işlevi görür. Yabancı dil öğrencilerine yalnızca sözlüksel bilgi ya da tarih, coğrafya bilgileri sunulursa, yabancı dil eğitim sürecinde hedef kültür bağlamındaki yaşam hakkında somut bilgiler öğrencide yer edinemez.

Dil öğrenimi sürecindeki temel amaç, hedef dilde etkili bir şekilde iletişim kurabilmektir. Yabancı dil öğrenimi, yer aldığı kültürel çerçeveden bağımsız ele alınamaz. Yabancı dil öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yer alan metinler, deyimler ve atasözleri, topluma özgü kurallar ve bunlara ek olarak dilin iletişimsel yönünü ortaya koyan çalışmalar da içermelidir. Öğrencilerin anlama ve anlatma yeteneklerinin geliştirilebilmesi için metinlerde bulunan kültürel öğelere ağırlık verilmeli ve değerlendirilmelidir. Dolayısıyla yabancı dil ders kitaplarında hedef dilin söz varlığını yoğun bir biçimde kapsayan metinlerin yer alması büyük önem taşımaktadır.

Yabancı dil eğitiminde metinlerin önemli işlevleri söz konusudur. Seçilen bu metinler öğrencilerin dil seviyelerine, ilgi ve gereksinimlerine uyumlu olmalıdır. Bu nedenle ders kitapları hazırlanırken müfredat irdelenmeli ve değerlendirilmelidir. Bu duruma ek olarak, hedef dili daha etkin bir biçimde öğretebilecek metinlere yer verilmelidir. Günlük dil bağlamında sıklıkla kullanılan deyim ve atasözleri de öğrencilere aktarılmalıdır. Böylece hedef dilde iletişim kurulması kolaylaştırılmış ve yetkinlik kazandırılmış olacaktır.

Yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde yer alan yöntemlerin yanı sıra ders araç ve gereçleri de önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda hazırlanan kitaplar hakkında birçok çalışma gerçekleştirilmiş, yönerge ve yönlendirmeler, ünite ve tema

çeşitliliği, temel dil becerileri ve etkinlikleri irdelenmiş olmasına rağmen, bu konuların incelenmesinin öğrenim isteğini tam olarak karşılamadığı görülmekte ve kültürel faktörlerin de incelenmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Peçenek 2009; Tüm 2010; Yaylı 2007; Yorulmaz 2000).

Bu çalışmada kültürün yabancı dil öğretimindeki rolü ve önemi irdelenmiş ve ders kitaplarında aktarılan kültür ve kültürel öğeler incelenerek ayrıntıları ile sunulmuştur. Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda İngilizce öğretiminde kullanılan *Global A2 Coursebook* ile Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde yabancılara Türkçe öğretirken kullanılmakta olan *İzmir A2 Ders* kitabı, kültür aktarımı açısından belirli ölçütler çerçevesinde incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

İçinde yaşadığımız çağda, yabancı dil eğitiminde kültürel aktarımın gerekliliği yadsınamaz bir olgudur. Öğrenci, dil öğrenimi süreci boyunca kendi kültürel değerlerini ve hedef kültürün değerlerini yakından tanıma deneyimine sahip olmalı, böylelikle kendi kültürünü ve hedef kültür arasındaki farkları gözlemlemelidir. Bu durumda, kültürel farklılıklar koşulsuz ve önyargısız değerlendirilebilecektir. Diğer bir deyişle, benzer kültürel değerlerin, farklı toplumlarda, farklı işlevler görmesinin yarattığı farkındalık ile öğrenci, dünya görüşünü geliştirecek, kültürel değerleri sadece “doğru” ya da “yanlış” olarak algılamayacaktır. Bu durum ile birlikte, öğrenci yeryüzündeki toplulukların kendine özgü kültür sistemlerinin olduğunu görecektir ve bu kültür sistemlerinde yer alan kültürel öğelerin, içerisinde bulunduğu kültürel düzene göre değerlendirilmesi gerektiğinin farkına varabilecektir.

Yabancı dil öğrenimi bir kültürlenme sürecidir. Bu süreç boyunca öğrenci hedef dili öğrenirken, aynı zamanda daha hoşgörülü olmayı deneyimleyecek; gözlemlediği ve yaşadığı olay ve olgulara karşı evrensel bir yaklaşım sergileyecektir. Yabancı dil öğreniminde kültür aktarımı, özdevimli gerçekleşebilen bir süreç ya da olgu sayılamaz. Öğretmenler bu çerçevede önemli bir role sahiptir, çünkü öğrenim ve öğretim süreci boyunca öğrenciler ile birebir iletişim içinde yer almaktadırlar. Öğrenciler kendi kültürel değerlerini fark etme sürecinde öğretmenlerinin yardımına

gereksinim duymaktadırlar. Bu farkındalığın yaratılması ile öğrenciler, kendi kültürleri ile hedef dilin kültürünü karşılaştırma olanağına sahip olabilirler. Böylelikle yabancı dil öğretiminde kültür aktarımı etkin bir biçimde gerçekleşebilecektir. Bu sayede öğrencilerin kültürlerarası iletişim yetisini geliştirmeleri sağlanacaktır. Hedef dilin kültürüne kendi kültürü ile eşit mesafeden bakabilme, kültür aktarımı bağlamında büyük bir önem ve etkiye sahiptir. Sözü edilen verilerin dışında, öğretmenlerden bu konuda tek başına yeterlilik sağlaması beklenemez; ayrıca, ders içi materyaller de kültür aktarımına uygun olarak düzenlenmiş olmalıdır. Yabancı dil öğretim sürecinde yer alan ders kitapları, kültür aktarımının gerçekleştirilmesi konusunda belirli ölçütlere göre özenle ve dikkatle seçilmelidir.

Yabancı dil öğretiminde, karşılaştırmalı kültür aktarımının önemli bir rolü vardır. Öğrencilere yalnızca hedef dilin kültürü aktarılmamalı, öğrencinin kendi kültürü ile karşılaştırma yapabileceği konular dikkate alınmalıdır. Öğrencinin hedef kültür değerlerine aşırı bir biçimde maruz kalması durumunda öğrenci, hedef dilin kullanıldığı kültür yapısını kavraya bile, bir karşılaştırma yapamayacağı için konuyu özümseyemeyecektir. Bu durum kültür aktarımının olumsuz yönde etkilenmesine neden olacaktır. Bu bağlamda ders kitapları ve içerdiği metinler seçilirken, kültür aktarımının düzgün gerçekleşebilmesi için, hedef kültüre dair verilerin yanı sıra kaynak kültür ile evrensel kültür öğelerinin birlikte sunulması öğrencinin karşılaştırma yapması sağlanmalıdır.

*İzmir A2 Ders Kitabı* kültür aktarımı açısından incelendiğinde, içerisinde hedef kültür olan Türk kültürünün öğrencilere farklı yönleriyle sunulduğu birçok öge içerdiği ve bu şekilde Türkçe öğretmeyi hedeflediği öğrenci kitlesine Türk kültürünü aktarmada başarı sağlayabilecek nitelikte olduğu görülmüştür. Bu durum kültür aktarımı açısından uygun olsa da, *İzmir*'de kaynak kültür ve evrensel kültür öğelerinin *Global*'daki kadar yer almadığı görülmekte; kültürlerarası iletişim açısından ele alındığında, öğrencinin kültürlerarası iletişimsel yeti kazanması ve kültürel farkındalık oluşturmasını etkileyecek bazı eksiklikler taşıdığı ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmanın amacı, *İzmir A2 Ders Kitabı*ndaki ve *Global A2 Coursebook*'daki kültür aktarımı üzerine yapılan çözümleme ve değerlendirmelerle



konuya dikkat çekmek ve bu kitapları kullanan öğretmenlere ipuçları vererek çalışmalarına katkı sağlamaktır.

### 5.3. Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde, yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde yer alacak başka çalışmalara da ışık tutacağından dolayı olası öneriler de tartışılacaktır.

Kültürel alıştırmalar ve hedefler, öğretim içeriğini zenginleştirmek ve bilgilendirmek adına, dikkatlice yapılandırılmalı ve ders planlarına dahil edilmelidir. Sınıflarda kültürü sunarken kullanılacak olan birkaç işe yarar fikir aşağıda detaylandırılmıştır.

Otantik materyaller ve kaynaklar kullanmak, öğrencilere otantik kültürel deneyim yaşatmayı sağlamaktadır. Kaynak olarak, filmler, haber yayınları ve televizyon şovları, web siteleri, fotoğraflar, dergiler, gazeteler, restoran menüleri, seyahat broşürleri ve diğer basılı materyaller kullanılabilir. Öğretmenler otantik materyal kullanımını öğrencilerin yaşlarına ve dil yeterlik seviyelerine göre uyarlayabilir. Örnek olarak, başlangıç seviyesinde bile, öğrenciler hedef kültürdeki televizyon şovlarından alınan video klipleri selamlaşma gibi kültürel adetlere odaklanarak izleyebilir ya da dinleyebilir. Öğretmen, öğrencilerine videoyu dinlerken ya da izlerken doldurmaları için detaylı bir çeviri metni, bir tablo, şema ya da bir taslak verebilir. Sınıf videoyu izledikten sonra, öğretmen öğrencileri ile sunulan kültürel ölçünleri ve kültürel değerde neyi ya da neleri gösterdiğini tartışabilir. Tartışma konuları sözsüz davranışları da içerebilir: konuşmacılar arasındaki fiziksel uzaklık, jest ve mimikler, göz teması, toplumsal roller, farklı toplumsal rollerde yer alan bireylerin birbirleri ile olan iletişimi vb. Öğrenciler gözlemledikleri davranışları tarif edebilir ve bu davranışların hangilerinin kendi kültürlerinde benzer ya da farklı olduklarını açıklayabilir. Böylelikle hedef dilde etkili iletişimi sağlanması için güçlü stratejiler oluşturmaya karar verilebilir.

Hedef dildeki yaygın deyimlerin tartışılması, öğrencilerin ana dillerindeki deyimler ile benzerlik ya da farklılıklarına odaklanmalarını sağlayabilir, böylelikle tarihi ve kültürel arkaplanın nasıl fark ettiği görülebilir (Ciccarelli, 1996: 565). Yeni

bir kültürü keşfederken, deyimleri kullanmak ayrıca, hedef kültüre ait genellemeleri ve yanlış anlamaların da değerlendirilmesini sağlayan bir yol olabilir. Dahası, öğrencilere kendi kültürlerinde yer alan deyimlerdeki kültürel değerleri de keşfetmelerini sağlayabilir.

Rol canlandırma aktivitelerinde, öğrenciler kültürel farklılıkları temel alan bir yanlış anlaşılma olayını canlandırabilir. Örnek olarak, hedef kültürde farklı gruptan ya da farklı yaştan bireylere hitap etme öğretildikten sonra, öğrenciler içinde uygun olmayan bir selamlamanın kullanıldığı bir canlandırma gerçekleştirebilir. Diğer öğrenciler canlandırmayı gözlemleyerek, yanlış anlamamanın nedenini bulup tanımlayabilir. Sonrasında ise, aynı durumun kültürel olarak düzgün hali tekrar canlandırılabilir.

Öğrencilere hedef kültüre ait farklı nesnelere (alet, figür, mücevherat vb.) ya da resimler sunulabilir. Sonrasında ise, öğrenciler verilen nesne hakkında araştırma yaparak ya da verilen ipuçlarını çözerek hakkında bilgi toplayabilir. Daha sonra, nesnenin hedef kültürdeki önemine dair kısa bir özet yazabilir ya da sınıfta sözlü bir sunum gerçekleştirebilir. Bu tür aktiviteler aynı zamanda, öğretmenin daha sonra öğrencilerle birlikte daha geniş bir kapsamda etkileşimde bulunacağı kültürel, tarihi ya da dilsel öğelerin tartışılmasına zemin hazırlayabilir. Bir konuyu çevresindeki öğeleriyle birlikte ele alma, kültür özü aktarımının başarılmasında önem taşımaktadır.

Avrupa Birliği Eğitim Projeleri'nden (Erasmus, Gruntvig, Leonardo di Vinci vb.) sonra, üniversiteler ve okullar hiç olmadığı kadar kültürel ve etnik olarak çeşitli bir yapıya sahip olmuştur. Değişim öğrencileri, göç ile gelen öğrenciler ya da evde hedef dili konuşan öğrenciler bir kaynak olarak sınıfa davet edilebilir. Bu öğrenciler, hedef dildeki kültürel hayatın otantik içeriğini sınıftaki öğrenciler ile paylaşabilir.

Hedef dili ve kültürü öğrenmenin etkili bir yolu da öğrencileri bilgi toplamak amacıyla topluma göndermektedir. Öğrenciler toplumdaki hedef dil konuşucuları ile defterlerine not alabildiği ya da videosunu ya da sesini kaydedebildiği etnoğrafik röportajlar yapabilir. Tartışma alıştırılmaları sözel olarak aile tarihlerini, meslekleri ve sosyal gruplardaki çalışmalarını içerebilir (Pino, 1997). Ancak unutulmamalıdır ki,

hedef dil konuşucuları ile yapılan bu röportajlar röportajın devamlılığının ve anlaşılabilirliğinin sağlanması amacıyla öğretmenlerin gözetiminde yapılmalıdır. Ayrıca bu tür aktiviteler için bolca zamana gereksinim duyulmaktadır.

Edebi metinler genellikle kültürel bilgi açısından oldukça doludur ve okuyucuların hatırlanabilir tepkiler vermesini sağlar. Bir kültürün iç yüzünün kavranması için dikkatle seçilen ve belirli hedef taşıyan metinler bir grup öğrenciyi aktivite olarak verilebilir ve sorularla zenginleştirilebilir.

Film ve televizyon, yabancı dil öğrencilerine metinlerde açık bir şekilde yer almayan davranışlara şahit olma fırsatı tanımaktadır. Genellikle filmler, bir kültürün görünüşünü, hissini ve ritmini güncel ve daha anlaşılabilir şekilde anlatan bir araçtır. Filmler ayrıca, öğrencileri dil ve kültür konuları ile kaçınılmaz bir şekilde birbirine bağlar (Stephens, 2001: 23-24). En azından bir çalışma, öğrencilerin sınıfta hedef kültürdeki filmleri izledikten sonra hatırı sayılır miktarda kültürel bilgi kazandıklarından söz etmektedir (Herron ve diğerleri, 1999: 530).

Sonuç olarak, kültür öğretimi fikri yabancı dil öğretmenleri için yeni bir fikir değildir. Birçok durumda, kültür öğretimi birkaç ders boyunca hedef kültürde yer alan tatillere, geleneksel kıyafetlere, halk şarkılarına ve yemeklere odaklanılmaktadır. Bu konular işe yarar gözükse de, eğer dil öğretimindeki hedef öğrencilerin hedef, dilde ve hedef dildeki toplumda etkili bir şekilde işlev görmesine olanak sağlamaksa, kültür öğretimi daha geniş bir bağlam ya da çerçeveye taşınmalıdır. Hedef kültürde yer alan selamlaşma, vedalaşma, seslenme biçimleri, teşekkür etme, ricalarda bulunma, iltifat alma ve verme gibi günlük yaşantıda yer alan kültürel bağlamı anlamak, dilbilgisel çerçevede düzgün cümleler üretmekten çok daha fazla önemlidir. Bu durum, kime ne demenin uygun olacağının, ne durumlarda ne kullanılacağına bilinmesi ve dilde farklı biçimlerle ve kullanımlarla tasvir edilen çeşitli inançların ve değerlerin anlaşılmasına olanak sağlayacaktır.

## ALTINCI BÖLÜM

### KAYNAKÇA

- Adaskou, K. (1990). Design decisions on the cultural content of a secondary English course for Morocco. **ELT Journal**. 44/1, 3-10.
- Aksan, D. (1977). **Her Yönüyle Dil**. Ankara: TDK Yayınları.
- Aksan, D. (1995). **Her Yönüyle Dil**. Ankara: TDK Yayınları.
- Aksan, D. (2006). **Dil, şu büyüğü düzen**. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Alptekin, C. & Alptekin, M.: The Question of Culture: EFL Teaching in Non-English-Speaking Countries. **ELT Journal**. 38/1: 14-20.
- Alptekin, C. (2002). Towards Intercultural Communicative Competence in ELT. **ELT Journal**. 56/1: 57-64.
- Armour-Thomas, E., & Gopaul-McNicol, S. A. (1998). **Assessing intelligence: Applying abio-cultural model**. Annandale: Sage Publications, Inc.
- Baker, W. (2003) Should Culture be an Overt Component of EFL Instruction Outside of Countries? **Asian EFL Journal**, 5/4: 9-13. [http://asian-efljournal.com/september\\_05\\_plh.php](http://asian-efljournal.com/september_05_plh.php) (24.03.2014).
- Bakhtin, M. M. (1986). **Speech Genres and Other Late Essays**. Austin: Texas University Press.
- Banks, J. (2002). **Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching**. New York: John Wiley and Sons.
- Başer, Ayşegül (2003). Kulturübertragung und Interkulturelle Kommunikation in Literarischen Übersetzungen. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Başkan, Ö. (2006). **Yabancı Dil Öğretimi İlkeler ve Çözümler**. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Bochner, S. (1981a). The Social Psychology of Cultural Mediation. (Ed.) by S. Bochner. **The Mediating Person: Bridges Between Cultures** içinde (s. 6-36) Boston: G. K.Hall.
- Bochner, S. (1981b). **The Mediating Person: Bridges Between Cultures**, Boston: G. K.Hall.
- Bölükbaş, F. & Keskin F. (2010). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metinlerin Kültür Aktarımındaki İşlevi. **Turkish Studies**. 5/4: 11-15.
- Brooks, N. (1975). The analysis of language and familiar cultures. R. Lafayette (Ed.), **Reports of the Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages** içinde (s. 19-31).Lincolnwood: National Coursebook.
- Brown, H. D. (1994). **Teaching by principles**. New Jersey: Prentice Hall.
- Brown, J. D. (1986). **Evaluations of self and others: Self-enhancement biases in social judgments**. New York: Guilford Press.
- Byram, M. & Grundy, P. (2003) **Context and Culture in Language Teaching and Learning**. Buffalo: Multilingual Matters.
- Byram, M. & Morgan, C. (1994). **Teaching and Learning Language and Culture**. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Byram, M. & Risager, K. (1999). **Language Teachers, Politics and Cultures**. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. & Zarate, G. (1997a). Defining and Assessing Intercultural Competence: Some Principals and Proposals for the European Context. **Language Teaching**. 29: 239-243.

- Byram, M. & Zarate, G. (1997b). **The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching**. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. (1989) **Cultural Studies In Foreign Language Education**. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1990) Foreign Language Teaching and Young People's Perceptions of Other Cultures. B. Harrison (Ed.), **Culture and the Language Classroom** içinde (s. 76-78). Hong Kong: Modern English Publications and the British Council.
- Byram, M. (1991). **Towards An Intercultural Theory of Foreign Language Education**. Philadelphia: Multilingual Matters
- Byram, M. (1997). **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Esarte-Sarries, V., Taylor, S. (1991). **Cultural Studies and Language Learning: A Research Report**. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, M. (2002). **Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching**. Strasbourg, Council of Europe.
- Callaghan, M. (1998) An Investigation into the Causes of Boys' Underachievement in French. **Language Learning Journal**. 12: 2-7.
- Canale, M. & Swain, M. (1980) Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. **Applied Linguistics**. 1: 1-47.
- Castro, P., Sercu, L., Mendez Garcia, M. C. (2004). Integrating Language-And-Culture Teaching: An Investigation of Spanish Teachers' Perceptions of the Objectives of Foreign Language Education. **Intercultural Education**. 15/1: 91-104.
- Ciccarelli, A. (1996). **Teaching culture through language: Suggestions for the Italian language class**. New York: JStore

- Clandfield, L., Pickering, K. (2010). **Global Elementary Coursebook A2**. Oxford: MacMillan Publishers Limited.
- Clarke, J. & Clarke, M. (1990). Stereotyping in TESOL materials. **Culture and the language classroom**. 28/1: 31-44.
- Condon, E. C. (1973). **Introduction to Cross Cultural Communication**. New Jersey: Rogers University Press.
- Corbett, J. (2003). **An Intercultural Approach to English Language Teaching**. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cortazzi, M., & Jin, L. (1999). **Cultural mirrors**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2001). **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, and Assessment**. Cambridge: Cambridge University.
- Creswell, J. W. (2002). **Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative**. New Jersey: Prentice Hall
- Crozet, C., Liddicoat, A. J. & Lo Bianca, J. (1999). **From Language Policy to Language Education, Striving for The Third Place: Intercultural Competence Through Language Education**. Melbourne: Language Australia.
- Curtin, J. B. (1979). Attitudes to Language Learning: The Adult Student. **ELT Journal**. 33/4: 281-284.
- Çetinkaya, Y. (2008). Yabancı dil öğretiminde kültürel öğelerin etkisi ve bu öğelerin yabancı dil kitaplarında uygulanış biçimi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Damen, L. (1987). **Culture learning: The fifth dimension in the language classroom**. Boston: Addison Wesley Publishing Company.

- Demirel Ö. (2007). **Yabancı Dil Öğretimi**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Diaz-Greenberg, R. & Nevin, A. (2003). Listen to the Voices of Foreign Language Student Teachers: Implications for Foreign Language Educators. **Language and Intercultural Communication**. 3/3: 213-226.
- Dlaska, A. (2000). Integrating Culture and Language Learning in Institution-wide Language Programs. **Language, Culture, and Curriculum**. 13/3: 247-263.
- Dornyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. **The Modern Language Journal**. 78/3: 273-284.
- Dunnett, S., Dubin, F. & Lezberg, A. (1986). **English Language Teaching from an Intercultural Perspective**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duranti, A. (1997). **Linguistic anthropology**. New York: Cambridge University Press.
- Edelhoff, C. (1992). In-service Teacher Training and Teaching through Activities. A. Van Essen & E. I. Burkart. (Ed.), içinde **Homage to W. R. Lee: Essays in English as a Foreign and Second Language** (s. 53-66). Berlin: Foris.
- Ellis, G. (1996). How Culturally Appropriate is the Communicative Approach? **ELT Journal**. 50/3: 213-18.
- Fairclough, N. (1992). **Discourse and social change**. Stafford: Polity Press
- Fennes, H. & Hapgood, K. (1997). **Intercultural Learning in the Classroom**. Washington: Cassell.
- Fischer, L. M. (1994). **Intercultural Communication**. Frankfurt: Peter Lang.
- Fiske, J. (1989). **Understanding Popular Culture**. Boston: Unwin Hyman.



- Flewelling, J. L. (1994). The Teaching of Culture: Guidelines from the National Core French Study of Canada. **Foreign Language Annuals**. 27/2: 133-142.
- Fox, R. K. & Diaz-Greeberg, R. (2006). Culture, Multiculturalism, and Foreign World Language Standards in US Teacher Preparation Programs: Toward A Discourse Dissonance. **European Journal of Teacher Education**. 29/3: 401-422.
- Geier, M. (1998). **Orientierung Linguistik**. Hamburg: Reinbeck.
- Genç, A. (2005). **Türkiye’de İlk ve Ortaöğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi**.[www.manas.kg/pdf/sbdpdf10/Makaleler/10.pdf](http://www.manas.kg/pdf/sbdpdf10/Makaleler/10.pdf). (22.03.2014).
- Gleason, H. A. (1961). **Workbook in descriptive linguistics**. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gökmen, E. (2007). **Yabancı Dil Öğretiminde Kültürlerarası İletişimsel Edinç**. Ankara: TÖMER.
- Guilherme, M. (2002). **Critical Citizens for an Intercultural World: Foreign Language Education as Cultural Politics**. Clevedon: Multilingual Matters.
- Günay, V. D. (2004) **Dil ve İletişim**. İstanbul: Multilingual Yayınevi.
- Günay, V. D., Fidan, Ö., Yıldız, F. & Çetin, B. (2012). **İzmir Yabancılar için Türkçe A2 Ders Kitabı**. Bağcılar: Papatya Yayıncılık.
- Güvençer, E. B. (2001). Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde kültürün ders kitaplarındaki sunumu. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hall, E. T. (1959). **The silent language**. New York: Doubleday.
- Harris, P. R., Moran R.T. (1979). **Managing cultural differences**. Houston: Gulf Publishing.

- Harrison, B. (1990) **Culture and The Language Classroom**. London: Modern English.
- Hedon, V. S. (1980). Introducing Culture in the High School Foreign Language Class. **Foreign Language Annuals**. 13/3: 191-99.
- Herron, C., Cole, S. P, Corrie, C. & Dubreil, S. (1999). The effectiveness of video-based curriculum in teaching culture. **The Modern Language Journal**. 83(4): 518-533.
- Hickerson, N. P. (1980). **Linguistic anthropology**. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Hinkel, E. (1999). **Culture in second language teaching and learning**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ho, M. C. (1998). Culture Studies and Motivation in Foreign and Second Language Learning in Taiwan. **Language, Culture and Curriculum**. 11/2: 165-182.
- Holiday, A., Hyde, M., & Kullman, J. (2004). **Intercultural Communication, an Advanced Resource Book**. London: Routledge.
- Huhn, P. (1978). Landeskunde um Lehrbuch: Aspekte der Analyse, Kritik und Korrektiven Behandlung. W. Kuhlwein & G. Radden (Ed.), **Sprache und Kultur** içinde (s. 122- 128). Tübingen: Gunter Narr.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. **Sociolinguistics**.11/1: 269-293.
- Işık, Ş. (1996). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Bağlamı ve Aktarımı. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Jiang, W. (2000). **The relationship between language and culture**. Oxford: Oxford University Press.
- Kaplan, M. (2006). **Kültür ve Dil**. İstanbul: Dergah Yayınları.

- Kaplan, R. B. (1986). **Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching**. New York: Cambridge University.
- Kim, Y. Y., & Gudykunst, W. B. (1988). **Theories in intercultural communication**. Annandale: Sage Publications, Inc.
- Kluckhohn, C. (1945). **The concept of culture**. New York: Colombia University Press.
- Knutson, M. E. (2006). Cross-Cultural Awareness for Second/Foreign Language Learners. **The Canadian Modern Language Journal Review**. 62/4: 591-610.
- Korkmaz, İ. (2009). A descriptive study on the concept of culture and multiculturalism in English language coursebooks. Yüksek Lisans Tezi, Edirne. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kramsch, C. (1998). **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. J. (1991). **Culture in Language Learning: A View from The United States**. Philadelphia: John Benjamins.
- Kramsch, C. J. (1993). **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press.
- Larson, D. N., & Smalley, W. A. (1972). **Becoming Bilingual: A Guide to Language Learning**. New York: University Press of America.
- Lessard-Clouston, M. (1996). Chinese Teachers' Views of Culture in Their EFL Learning and Teaching. **Language, Culture and Curriculum**. 9/3: 197-224.
- Lustig, M. W. & Koester, J. (1999). **Intercultural Competence: Interpersonal Communication across Cultures**. New York: Longman.

- Mcleod, B. (1981). The Mediating Person and Cultural Identity. S. Bochner. (Ed.), **The Mediating Person: Bridges Between Cultures** içinde (s. 37-52). Boston: Hall
- Medgyes, P. (1994). **The Non-native Teacher**. London: Macmillan.
- Omaggio, A.C. (1986) **Teaching Language in Context**. Boston: Heinle and Heinle.
- Osterling, J. P. & Fox, R. K. (2004). The Power of Perspectives: Building a Cross-cultural Community of Learners. **Bilingual Education in Bilingualism**. 7/6: 489-505.
- Özışık, C. (2004). Yabancı dil öğretiminde kültürel farkındalık: New Headway ders kitaplarının kültür aktarımı açısından incelenmesi ve değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Peck, D. (1998). **Teaching culture: Beyond language**. Yale: New Haven Teachers Institute.
- Peçenek, D. (2009). The Role of Familiarity and Semantic Analyzability in Children's, Adolescents' and Adults' Understanding of Idioms. S. Ay, Ö. Aydın, İ. Ergenç, S. Gökmen, S. İşsever ve D. Peçenek (Ed.) içinde, **Essays on Turkish Linguistics Proceedings of the Fourteenth International Conference on Turkish Linguistics**, (ss.197-206). Harrassowitz Verlag: Wiesbaden.
- Pino, C. R. (1997). Teaching Spanish to native speakers: A new perspective in the 1990s. **ERIC/CLL News Bulletin**. 21/1: 4-5.
- Prodromou, L. (1992) What Culture? Which Culture? Cross-cultural Factors in Language Learning. **ELT Journal**. 46/1: 39-50.
- Ramirez, G. A. & Hall, K. J. (1990). Language and Culture in Secondary Level Spanish Coursebooks. **Modern Language Journal**, 74/1: 48-65.

- Razi, S. (2012). **Developing the inventory of cultural components to assess perception in language learning.** *Novitas-ROYAL*, 6/2: 169-186.
- Risager, K. (1998). Language Teaching and the Process of European Integration. M. Byram & M. Fleming (Ed.), **Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography** içinde (15-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosaldo, M. (1984). **Culture theory: Essays on mind, self, and emotion.** Cambridge: Cambridge University Press.
- Samovar, L. A., Porter, R. E., & Jain, N. C. (1981). **Understanding intercultural communication.** Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Savignon, S. (1983) **Communicative Competence: Theory and Classroom Practice, Reading.** Addison: Wesley Publishing Company.
- Seidl, M. (1998). Language and Culture: Towards a Transcultural Competence in Language Learning. **Forum for Modern Language Studies**. 14/2: 101-113.
- Sen Gupta, A. (2003). **Changing the Focus: A Discussion of the Dynamics of the Intercultural Experience: Intercultural Experience and Education.** Clevedon: Multilingual Matters.
- Sercu, L. (1998). In-service Teacher Training and the Acquisition of Intercultural Competence M. Byram & M. Fleming (Ed.), **Language Learning in Intercultural Perspectives** içinde (s. 255-289). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sercu, L. (2002a). Implementing Foreign Language Education. Belgian, Danish And British Teachers' Professional Self-Concepts and Teaching Practices Compared. **Evaluation and Research in Education**. 16/3: 150-165.

- Sercu, L. (2002b). Autonomous Learning and the Acquisition of Intercultural Communicative Competence: Some Implications for Course Development. **Language, Culture and Curriculum**. 15/1: 61-74.
- Sercu, L. (2005) Foreign Language Teachers and the Implementation of Intercultural Education: A Comparative Investigation of the Professional Self-Concepts and Teaching Practices of Belgian Teachers of English, French and German. **European Journal of Teacher Education**. 28/1: 87-105.
- Sercu, L. et al. (2005). **Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An International Investigation**. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sleeter, C. & Grant, C. (2002). **Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches To Race, Class, and Gender**. New York: John Wiley and Sons.
- Spradley, J. P. (1979). **The ethnographic interview**. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Stryker, H. (2003). Intercultural Competence and Education for Democratic Citizenship: Implications for Language Teaching Methodology. M. Byram (Ed.), **Intercultural Competence** içinde (s. 67-88). Strasbourg: Council of Europe.
- Stephens, J. L. (2001). Teaching culture and improving language skills through a cinematic lens: A course on Spanish film in the undergraduate Spanish curriculum. **ADFL Bulletin**. 33/1: 22-25.
- Tomalin, B. & Stempleski, S. (1993). **Cultural Awareness**. Oxford: University Press.
- Tseng, Y. H. (2002). A Lesson in Culture. **ELT Journal**. 56:1, 11-21.

- Tüm, G. (2010). Türkçe Alıştırma Kitabım. **9. Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri**. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Türkmen, Zeki (1999). Yabancı Dil (İngilizce) Ders Kitapları Yoluyla Öğrencilere Sunulan Kültürel Öğeler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ülker, N. (2007). Hitit Ders Kitapları' örneğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımı sürecine çözümleyici ve değerlendirici bir bakış. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uygur, M. (1996). **Kültür Kuramı**. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Valdes, J. M. (ed.) (1986). **Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching**. New York: Cambridge University.
- Vygotsky, L. S. (1962). **Thought and Language**. Cambridge: MIT Press.
- Wardhaugh, R. (1976). **The Contexts of Language**. New York: Newbury House Publishers.
- Weber, R. (1990). **Basic Content Analysis**. Annandale: Sage Publication
- Whorf, B. L. (1956). **Language, thought, and reality**. Cambridge: Technology Press of MIT
- Wierzbicka, A. (1992). **Semantics, culture, and cognition: Universal human concepts in culture-specific configurations**. Oxford: Oxford University Press.
- Willems, G. (2000). Teacher Education. M. Byram (Ed.), **Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning** içinde (s. 603-608). London: Routledge.

- Yaylı, D. (2007). Yabancı Dil Olarak Türkçe Programı Öğrencilerinin Türkçeye ve Türkiye'ye İlişkin Görüşleri. **Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research**. 26: 221-232.
- Yorulmaz, B. (2000). Öğretmen ve Öğrenci Açısından Türkçe Öğretiminde Kitap ve Yöntem Sorunu. **Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyum Bildirileri**. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Yuen, K. M. (2011). The representation of foreign cultures in English textbooks. **ELT Journal**. 65/1: 13-31.



## YEDİNCİ BÖLÜM

### EKLER

#### Ek: 1

*Kültürel Ögeler Dökümü (Razi, 2012)*

#### 1. Düşünsel Değerler

1. Düşünceler
2. Alışkanlıklar
3. İnançlar
4. Geleneksel değerler
5. Sınıfsal etiketler
6. Etik değerler

#### 2. Yaşam Tarzları

7. İnsanların dansları
8. İnsanların takıları
9. İnsanların hobileri
10. İnsanların becerileri
11. İnsanların özgün araçları
12. İnsanların giyinme alışkanlıkları
13. İnsanların yemekleri ve içecekleri
14. İnsanların oyunları
15. Tatiller
16. Hava durumu
17. Trafik kuralları
18. Seyahat alışkanlıkları

#### 3. Davranışlar

19. Sözsüz davranış modellerini
20. Sözlü davranış modellerini
21. Davranışsal örüntülerini
22. İletişim araçlarını

23. Belirli durumlarda kullanılan belirli davranışları

#### **4. Medya**

- 24. Televizyon şovları
- 25. Haber yayınları
- 26. Popüler web siteleri
- 27. Reklamlar
- 28. Bilimsel / teknolojik başarılar
- 29. Basılı materyaller olan gazete ve dergiler

#### **5. Sanatsal Değer**

- 30. Müzik
- 31. Sinema
- 32. Sanat
- 33. Edebiyat

#### **6. Aile**

- 34. Aile hayatı
- 35. Tabular
- 36. İnsanların birbirleri ile olan ilişkileri
- 37. İnsanların günlük yaşamları

#### **7. Bilim**

- 38. Tarih
- 39. Coğrafya
- 40. Ülke
- 41. Felsefe
- 42. Hukuki sistem
- 43. Siyaset
- 44. Ekonomi