

T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
RADYO TELEVİZYON VE SİNEMA ANABİLİM DALI
RADYO TELEVİZYON VE SİNEMA BİLİM DALI

İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN DERS
KİTAPLARINDAKİ KÜLTÜREL BOYUTUN
KÜRE-YERELLEŞME AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NİHAL TOPRAKCI

KOCAELİ 2018

T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
RADYO TELEVİZYON VE SİNEMA ANABİLİM DALI
RADYO TELEVİZYON VE SİNEMA BİLİM DALI

İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN DERS
KİTAPLARINDAKİ KÜLTÜREL BOYUTUN
KÜRE-YERELLEŞME AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NİHAL TOPRAKCI

DANIŞMAN: DOÇ.DR. F. BELGİN ÖZAYDINLI

KOCAELİ 2018

T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
RADYO, TELEVİZYON VE SİNEMA ANABİLİM DALI
RADYO, TELEVİZYON VE SİNEMA BİLİM DALI

İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN DERS
KİTAPLARINDAKİ KÜLTÜREL BOYUTUN
KÜRE-YERELLEŞME AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ


Tezi Hazırlayan: NİHAL TOPRAKCI

Tezin Kabul Edildiği Enstitü Kurulu Karar ve No: 27.06.2018/17

Jüri Başkanı: Doç. Dr. F. BELGİN ÖZAYDINLI



Jüri Üyesi: Dr. Öğretim Üyesi KERİM KARABACAK



Jüri Üyesi: Doç. Dr. SEDAT ÖZEL



KOCAELİ

ÖNSÖZ

Mevcut bir problemin sebep ve sonuçlarının araştırılması, cevaplara ulaşmak için pek çok yol ve yöntemden faydalanılması; bunların geliştirilmesi gibi gerçek hayatın sistematik bir tablosunu gösteren tez yazım işinin ne kadar zor olduğu toplanan parçalar birleştirilirken ve parçalar birbirleriyle ilişkilendirilirken daha iyi anlaşılmaktadır. Bu sürecin sağlıklı ve akılcı bir yolla ilerlemesinde en önemli görev araştırmacıdan çok danışmana düşmektedir. Bu nedenle, bu çalışmanın başlamasında ve en önemlisi bitirilmesinde en büyük katkısı olan, değerli bilgilerini benimle paylaşan, ne zaman ihtiyacım olsa bana kıymetli zamanını ayırıp sabırla ve büyük bir ilgiyle bana yol göstermekten kaçınmayan, gerek lisans eğitimimde gerekse yüksek lisansta hayatımın önemli bir noktasında bulunan ve gelecekteki mesleki hayatımda da değerli bilgilerinden faydalanacağımı düşündüğüm kıymetli danışman hocam Doç.Dr. F. Belgin ÖZAYDINLI'ya teşekkürü bir borç biliyor ve şükranlarımı sunuyorum.

Bu süreçte her daim yanımda olduğunu gösteren, hissettiren, eşim Koray TOPRAKCI'ya, beni bu günlere sevgi ve saygı kelimelerinin anlamlarını bilecek şekilde yetiştirerek getiren, benden hiçbir zaman desteğini esirgemeyen ve her zaman her koşulda yanımda olan annem Durşen KARAARSLAN ve babam İlhan KARAARSLAN'a, zorlandığımda sırtımı dayamaktan çekinmeyeceğim ve benim hayatımı kolaylaştırmak için ellerinden gelen özveriyi gösterip yardımlarını esirgemeyen ikinci annem Akile TOPRAKCI'ya ve ikinci babam Sezer TOPRAKCI'ya, ablam Gülbahar ÇETİNKAYA, kardeşim Zuhul BAŞ'a, eşlerine, yeğenlerime, eşimin ablalarına, yeğenlerine; kısacası geniş aileme, en önemlisi de onlardan çalmak zorunda kaldığım zaman için anlayışlı davranan kızlarım Neva ve geceleri benim çalışmama izin veren minik Dila'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yine çalışmamda konu, kaynak ve yöntem açısından bana yardımları olan İzmir'deki okul müdürleri, İzmir İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde görevli arkadaşlarımıza, görüşmeler için katkı sağlayan tüm değerli öğretmenlerimize ve okulda benim bu süreci sorunsuz atlatmam için desteklerini esirgemeyen iş arkadaşlarıma da sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

NİHAL TOPRAKCI

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	I
ÖZET.....	IV
ABSTRACT	VI
KISALTMALAR	VIII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	IX
TABLolar LİSTESİ.....	X
RESİMLER LİSTESİ.....	XI
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM.....	11
ALANYAZIN	11
1.1. KÜLTÜRLERARASI İLETİŞİM ÖGESİ OLARAK DİL	11
1.1.1. Kültür Kavramı.....	11
1.1.2. Dil Kavramı	12
1.1.2.1. Dil Öğrenme ve Öğretme	14
1.1.2.2. Ana Dil (Türkçe) – Hedef Dil / Yabancı Dil (İngilizce)	16
1.1.3. Dil Öğretiminde Kültürün Önemi	17
1.2. İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE KÜRESELLEŞME	20
1.2.1. İletişimsel Yaklaşım (Communicative Approach)	23
1.2.2. Kültürlerarası İletişim	25
1.2.3. Merkez – Çevre (Center-Periphery) Modeli.....	26
1.2.4. Küresel (Global) Bakış Açısı	27
1.2.5. Küre-yerel (Glokal) Bakış Açısı.....	29
1.2.6. Konu ile İlgili Araştırmalar.....	35
1.3. TÜRKİYE’DE İNGİLİZCE ÖĞRETİMİ.....	36
1.3.1. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı.....	38
1.3.2. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR)	41
1.4. DERS KİTAPLARININ ÖĞRETİMDEKİ YERİ VE ÖNEMİ.....	43
1.4.1. Dil Öğretiminde Kitap Kullanımının Önemi.....	45
1.4.2. İngilizce Ders Kitaplarında Kültürün Yeri	46
1.4.3. Ders Kitabının Değerlendirilmesi ve Seçimi.....	47

İKİNCİ BÖLÜM	54
YÖNTEM	54
2.1. ARAŞTIRMA MODELİ	54
2.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ	55
2.2.1. Oxford University Press.....	56
2.2.2. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Ders Kitapları	57
2.2.3. Seçilen Kitaplar Hakkında Genel Bilgi	58
2.2.3.1. Solutions Elementary (Second Edition)	58
2.2.3.2. Directions Türkiye A1	59
2.2.3.3. Secondary Education Teenwise	60
2.2.3.4. Kitapların Yazarları Hakkında Genel Bilgi.....	61
2.3. ÇALIŞMA GRUBU	62
2.3.1. Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler.....	63
2.4. VERİ TOPLAMA YÖNTEMİ	65
2.4.1. Veri Toplama Araçları.....	66
2.4.1.1. Ders Kitabı İnceleme Formu	66
2.4.1.2. Görüşme.....	68
2.4.2. Verilerin Analizi	68
2.4.2.1. Betimsel Analiz.....	69
2.4.2.2. İçerik Analizi	70
2.5. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK	72
2.6. BULGULAR	77
2.6.1. Ders kitaplarının analizine ilişkin bulgular	79
2.6.1.1. Araştırmaya konu olan İngilizce ders kitaplarındaki kültürel içeriğin Dil Öğrenmenin Dünya-Hazırbulunuşluk Standartlarına uygunluğuna ilişkin bulgular.....	79
2.6.1.2. Kitaplardaki kültürel görsellerin güncelliğine ilişkin bulgular	84
2.6.1.3. Kitaplardaki kültürel görsellerin özgünlüğüne ilişkin bulgular	86
2.6.1.4. Görsellerin farklı insan topluluklarını, farklı kültürleri tarif etmesine ilişkin bulgular.....	88
2.6.1.5. Görsel imgelerle bütünleştirilen etkinliklerin öğrenciyi tartışmaya, gözlem yapmaya yöneltmesine ilişkin bulgular	90
2.6.1.6. Yabancı dilin konuşulduğu ülkelerin temsil edilmesine ilişkin bulgular.....	92
2.6.1.7. Yabancı kültürün işlendiği oyun, şarkı, hikâye, drama gibi eğlencelere katılma olanağının olmasına ilişkin bulgular ...	94

2.6.1.8. Yabancı kültüre ilişkin bakış açıların, davranışların tartışılmasına ilişkin bulgular	96
2.6.1.9. Yabancı kültüre özgü somut ve soyut ürünler hakkında değerlendirme yapılabilme imkânına ilişkin bulgular	98
2.6.1.10. Öğrencilerin kendi kültürlerini ve yabancı kültürleri karşılaştırma imkânına ilişkin bulgular	100
2.6.2. Öğretmen görüşlerine yönelik bulgular	102
2.6.2.1. Yerel kültürel açıdan hazırlanmış ders kitabındaki metinler ve görsellere ilişkin öğretmen görüşlerine yönelik bulgular	102
2.6.2.2. Küresel kültürel açıdan hazırlanmış ders kitabındaki metinler ve görsellere ilişkin öğretmen görüşlerine yönelik bulgular	106
2.6.2.3. Küre-yerelleşme açısından hazırlanmış ders kitabındaki metinler ve görsellere ilişkin öğretmen görüşlerine yönelik bulgular	109
2.6.2.4. Öğrencinin derse ilgisinin oluşması ve öğrenme isteğini arttırması açısından yararlı bulunan kitaba ilişkin bulgular	111
2.6.2.5. Derste etkili iletişimin sağlanması açısından yararlı bulunan kitaba ilişkin bulgular.....	111
2.6.2.6. Yabancı dil dersine karşı olumlu tutum geliştirme açısından yararlı bulunan kitaba ilişkin bulgular.....	112
2.6.2.7. Tam ve doğru öğrenme açısından daha yararlı kabul edilen kitaba ilişkin bulgular.....	112
SONUÇ VE TARTIŞMA.....	114
ÖNERİLER	129
KAYNAKÇA	132
EKLER.....	154
ÖZGEÇMİŞ	170

**İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN DERS
KİTAPLARINDAKİ KÜLTÜREL BOYUTUN
KÜRE-YERELLEŞME AÇISINDAN İNCELENMESİ**

TOPRAKCI, Nihal

Yüksek Lisans – Radyo Televizyon ve Sinema Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç.Dr. F. BELGİN ÖZAYDINLI

MAYIS, 2018, 168 sayfa

ÖZET

İngilizcenin tüm dünyada ortak iletişim dili olmasının sonucu olarak İngilizce öğretimini etkileyen faktörlerle ilgili çalışmaların arttığı görülmektedir. İngilizcede dinleme, konuşma, okuma ve yazmayı içeren dört dil becerisine kültür faktörünün eklenmesiyle dilin kültürle bağlantısı da incelenmeye başlamıştır. İngilizce öğretiminde planlı ve programlı ilerlemenin sağlanması, işleyişin takibi için ders kitapları kullanılmaktadır. Bu çalışmanın amacı, İngilizce öğretiminde kullanılan 9. sınıf ders kitaplarının küre-yerelleşme açısından, ders kitapları değerlendirme ölçütlerine ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesidir. Çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasını içermektedir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ve görüşme yöntemleri, çalışmanın veri analizinde ise betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmanın amacına uygun olarak 9. sınıf İngilizce dersinde kullanılan kitaplar arasından küresel, yerel ve küre-yerel bakış açılarıyla hazırlanan üç ders kitabı seçilmiştir. Doküman analizinde, seçilen ders kitapları Dil Öğrenmenin Dünya-Hazırbulunuşluk Standartlarındaki kültür bölümüne göre incelenmiş, kültürel içeriklerinin küre-yerel bakış açısını ne ölçüde yansıttığına bakılmıştır. Çalışmanın görüşme aşaması ise, incelenen ders kitaplarındaki kültürel

içerikle ilgili öğretmen görüşlerini kapsamaktadır. Görüşme yapılan öğretmenler amaçlı örnekleme göre belirlenmiştir. Bu amaçla, seçilen üç ders kitabını Anadolu Liselerinin 9. sınıflarında kullanmış olan öğretmenler seçilmiştir. Toplam 50 öğretmenle yapılan görüşmeler kayıt altına alınmış; görüşmenin kaydedilmesini istemeyenlerden görüşleri yazılı şekilde alınmıştır. Yapılan görüşmeler içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre, yabancı yayınevinin Türkiye için hazırlanmış kitabının küre-yerel bakış açısını yansıttığı, MEB TTKB tarafından seçilen kitabın da bu amaçla hazırlandığı ama içeriğinin yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi sonucunda, dil öğrenirken kullanılacak ders kitabının evrensel izler taşıması gerektiği ortaya çıkmıştır. Türkiye için bir kitap hazırlanmasına gerek olmadığı, ders kitaplarında Türkiye'yi de içerecek örnekler verilmesinin önemli olduğu anlaşılmıştır. Küresel kültürel unsurların dil öğrenimindeki önemi vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Küre-yerelleşme, Küreselleşme, Yerelleşme, Ders kitabı

**AN ANALYSIS of CULTURAL DIMENSION in COURSE BOOKS USED in
ELT in THE CONTEXT of GLOCALIZATION**

TOPRAKCI, Nihal
Master of Arts – Radio Television and Cinema Studies Department
Supervisor: Assoc. Prof. F. BELGİN ÖZAYDINLI

ABSTRACT

It has been observed that the studies focusing on factors which have impact on teaching English have increased in number as a result of English being lingua franca in the world. The relationship between language and culture has also been a field of study owing to adding ‘culture factor’ to the four language skills that are made up of Listening, Speaking, Reading and Writing. In English Language Teaching, course books are used to provide an organized, programmed progress and track the process. The purpose of this study is to analyse 9th grade course books used in ELT in the context of glocalization and depending on course book evaluation criteria and teacher views. The study includes case study among qualitative approaches. In this study, document analysis and interview were used among the qualitative research methods. For the analysis of data descriptive analysis and content analysis were applied. In accordance with the purpose of the study, three books which were prepared on global, glocal and local perspectives were selected among the 9th grade English coursebooks. In document analysis, selected books were analysed according to culture parts of The World-Readiness Standards for Learning Languages and observations were made to what extent these cultural contents reflect glocalization view. Interview phase of the study involves teachers’ views on cultural content in selected course books. Teachers who were interviewed were specified in accordance with purposive sampling. For this reason, teachers who used selected three books at the 9th grade of Anatolian High Schools were chosen. 50 teacher interviews were recorded; the views of ones who did

not wish to be recorded were collected in written form. Interviews were assessed within the framework of content analysis. According to the findings of the study, it has been understood that the foreign publisher's book written for Turkey reflects glocalization view, whereas, although the book chosen by MEB TTKB is prepared with this point of view, it is insufficient in terms of content. After the evaluation of teachers' views, it has been found out that a course book to be used in learning a language should have a universal imprint. It has been revealed that there is no need to compile a course book for Turkey; it is also necessary to give examples regarding Turkey. The importance of global cultural elements in language learning has been emphasized.

Key Words: Glocalization, Globalization, Localization, Coursebook

KISALTMALAR

A1	:	CEFR'a göre 1. İngilizce dil yeterlilik seviyesi (Temel Kullanıcı)
A2	:	CEFR'a göre 2. İngilizce dil yeterlilik seviyesi (Temel Kullanıcı)
ACTFL	:	The American Council on the Teaching of Foreign Languages (Amerikan Yabancı Dil Eğitimi Konseyi)
bkz.	:	Bakınız
CEFR	:	Common European Framework of References (Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni)
EBA	:	Eğitim Bilişim Ağı
EPI	:	The English Proficiency Index – İngilizce Yeterlilik Endeksi
ICC	:	International Communicative Competence (Kültürlerarası İletişim Yetisi)
L1	:	First Language / Mother Tongue / Source Language (Anadil / Kaynak Dil)
L2	:	Second Language / Foreign Language (İkinci Dil / Yabancı Dil)
MEB	:	Milli Eğitim Bakanlığı
OUP	:	Oxford University Press (Oxford Yayınevi)
SLA	:	Second Language Acquisition (İkinci Dil Edinimi)
TTKB	:	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
YÖK	:	Yükseköğretim Kurumu

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Uluslararası Anlayış ve İletişim için İngilizce Öğretiminin Üç Bileşeni	22
Şekil 2. Sınıflara göre İngilizce seviyeleri	39
Şekil 3. İçerik analizinin aşamaları	72
Şekil 4. Araştırmanın aşamaları	76



TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Ortak Referans Seviyeleri	42
Tablo 2. Global Scale of English (www.englishscale.com).	42
Tablo 3. Öğretmenlerin hizmet süreleri.....	63
Tablo 4. Öğretmenlerin mezun oldukları bölümler	64
Tablo 5. Öğretmenlerin kitap incelemeye ilişkin ders alma durumları.....	64
Tablo 6. Katılımcı öğretmenlerin cinsiyeti.....	65
Tablo 7. Ders kitabında olması gereken özellikler	77
Tablo 8. Kitap incelemesi genel tablo görünümü	83
Tablo 9. Ders kitaplarının görsellerinin güncelliği	85
Tablo 10. Ders kitaplarının görsellerinin özgünlüğü	87
Tablo 11. Ders kitaplarındaki görsellerin farklı kültürleri içermesi	89
Tablo 12. Ders kitaplarındaki görsellerle kültürel etkinliklerin bütünleştirilmesi.....	91
Tablo 13. Yabancı dilin konuşulduğu ülkelerin temsil edilmesi	93
Tablo 14. Kültürün işlendiği oyun, şarkı, hikâye ve dramalara yer verilmesi..	95
Tablo 15. Yabancı kültürle ilgili bakış açılarının, davranışların tartışılması	97
Tablo 16. Yabancı kültüre özgü somut ve soyut ürünlere yer verilmesi	99
Tablo 17. Öğrencilerin kendi kültürlerini yabancı kültürlerle karşılaştırmaları	101
Tablo 18. Yerel kültürel bakış açısına ilişkin öğretmen görüşleri.....	102
Tablo 19. Küresel kültürel bakış açısına ilişkin öğretmen görüşleri.....	106
Tablo 20. Küre-yerelleşme bakış açısına ilişkin öğretmen görüşleri.....	109

RESİMLER LİSTESİ

Resim 1. Solutions Elementary (Second Edition) Güncellik	85
Resim 2. Solutions Elementary (Second Edition) Güncellik	85
Resim 3. Directions Türkiye A1 Güncellik.....	85
Resim 4. Directions Türkiye A1 Güncellik.....	85
Resim 5. Secondary Education Teenwise Güncellik	85
Resim 6. Secondary Education Teenwise Güncellik	85
Resim 7. Solutions Elementary (Second Edition) Özgünlük	87
Resim 8. Solutions Elementary (Second Edition) Özgünlük	87
Resim 9. Directions Türkiye A1 Özgünlük	87
Resim 10. Directions Türkiye A1 Özgünlük	87
Resim 11. Secondary Education Teenwise Özgünlük	87
Resim 12. Secondary Education Teenwise Özgünlük	87
Resim 13. Solutions Elementary (Second Edition) Farklı kültürel görseller ...	89
Resim 14. Solutions Elementary (Second Edition) Farklı kültürel görseller ...	89
Resim 15. Directions Türkiye A1 Farklı kültürel görseller	89
Resim 16. Secondary Education Teenwise Farklı kültürel görseller	89
Resim 17. Secondary Education Teenwise Farklı kültürel görseller	89
Resim 18. Solutions Elementary (Second Edition) Görsele ilişkin etkinlik	91
Resim 19. Directions Türkiye A1 Görsele ilişkin etkinlik	91
Resim 20. Directions Türkiye A1 Görsele ilişkin etkinlik	91
Resim 21. Secondary Education Teenwise Görsele ilişkin etkinlik	91
Resim 22. Secondary Education Teenwise Görsele ilişkin etkinlik	91
Resim 23. Solutions Elementary (Second Edition) Yabancı ülkelerin temsili ...	93
Resim 24. Directions Türkiye A1 Yabancı ülkelerin temsili	93
Resim 25. Directions Türkiye A1 Yabancı ülkelerin temsili	93
Resim 26. Secondary Education Teenwise Yabancı ülkelerin temsili	93
Resim 27. Secondary Education Teenwise Yabancı ülkelerin temsili	93
Resim 28. Solutions Elementary (Second Edition) Oyun, hikâye, şarkılar	95
Resim 29. Solutions Elementary (Second Edition) Oyun, hikâye, şarkılar	95
Resim 30. Directions Türkiye A1 Oyun, hikâye, şarkılar	95
Resim 31. Secondary Education Teenwise Oyun, hikâye, şarkılar	95
Resim 32. Solutions Elementary (Second Edition) Kültürel bakış açıları	97
Resim 33. Directions Türkiye A1 Kültürel bakış açıları	97
Resim 34. Secondary Education Teenwise Kültürel bakış açıları	97
Resim 35. Solutions Elementary (Second Edition) Somut/soyut kültür unsuru	99
Resim 36. Solutions Elementary (Second Edition) Somut/soyut kültür unsuru	99
Resim 37. Directions Türkiye A1 Somut / soyut kültür unsuru	99
Resim 38. Directions Türkiye A1 Somut / soyut kültür unsuru	99
Resim 39. Secondary Education Teenwise Somut / soyut kültür unsuru	99
Resim 40. Solutions Elementary (Second Edition) Öz kültürle karşılaştırma	101
Resim 41. Directions Türkiye A1 Öz kültürle karşılaştırma	101
Resim 42. Directions Türkiye A1 Öz kültürle karşılaştırma	101
Resim 43. Secondary Education Teenwise Öz kültürle karşılaştırma	101

GİRİŞ

Bu bölümde, çalışmanın problem durumuna, varsayımlara, araştırmanın amacına, önemine ve çalışmanın sınırlılıklarına yer verilmektedir.

20. yüzyılın sonu ve 21. yüzyılın başından itibaren, bireyler ve toplumlar iletişim konusunda sıkıntı yaşamamakta; bilgiye ulaşmak için pek çok yoldan yararlanmaktadır. Teknolojik imkânların ve iletişim ağlarının yoğun şekilde kullanılması etkileşimi hızlandırmaktadır. İnsanın, içinde yaşadığı toplumun kültürel değerlerini ve dilini farkında olmadan edinmekte; anadili de kültürel unsurlarının zenginliğine oranla gelişmektedir. Kitle iletişim araçları ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler farklı kültürlerin, aynı zamanda dillerin etkileşimini de arttırmaktadır. Uluslararası alanda sosyal, siyasal ve ekonomik ilişkilerin artması da farklı dilleri öğrenme zorunluluğu getirmektedir. Örneğin; Filipinler’de insanların, başta eğitim ve ticaret olmak üzere; günlük hayatta karşılaşılabilecekleri sorunlarla tam anlamıyla ilgilenebilmeleri için, iki dilli (bilingual) eğitim anlayışı benimsenerek, Filipince ve İngilizce öğrenme zorunluluğu getirilmiştir (Republic of the Philippines, National Commission for Culture and the Arts [NCCA], 2015).

Farklı toplumların ve dillerin çeşitliliği göz önüne alındığında, ortak bir dil kullanma zorunluluğu, bunun küresel yayılımı ve tüm dünya ülkelerinde yükseköğretimde baskın olması, İngilizcenin saygınlığını arttırıp, gücün dili haline getirmekle birlikte, iletişimde de ortak bir dil olmasını sağlamıştır (Shin, 2007, s. 76). Thomas (1996)’a göre, 20. yüzyılın sonunda bile, ‘dünyada gönderilen maillerin % 75’i, bilgisayar verilerinin % 80’i, kaydedilen ve özetlenen bilginin % 85’i İngilizcedir’ (aktaran Alptekin, 2002, s. 60). 2017 yılında elde edilen verilerin sonucuna göre ise, dünyada en çok kullanılan ve toplamı % 77 gibi bir orana karşılık gelen 10 dil içerisinde yine en büyük payı % 25 ile İngilizce almaktadır (Internet World Stats, Usage and Population Statistics, 2017).

İngilizcenin dünyanın ortak iletişim dili olması sonucu ortaya çıkan İngilizce öğrenme zorunluluğu üzerine; son yıllarda bu dilin öğretilmesi ve öğrenilmesinde yaşanan sıkıntıların giderilmesi için pek çok araştırma ve geliştirme yapılmaktadır.

Gerek bilim, gerekse iletişim dili olarak kabul edilen İngilizce, öğrencilerin kişisel, dilsel, sosyal ve kültürel gelişimlerine de katkı sağlayacağı için (Le, 2004, s. 167), yüzden fazla ulusun standart okul programına yerleştirilmiştir (Crystal, 2012, s. 175). 21. yüzyılda evrensellik anlamında İngilizcenin önüne hiçbir dilin geçemeyeceği düşünüldüğünden (Bruthiaux, 2002, s. 153); yeni teknik ve yöntemlerle öğretilmesi, bireylerin bilişsel gelişmelerinin öğrenmeye etkisi, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel anlamlarda ne kadar önemli olduğunun araştırılması da, İngilizce öğrenme ve öğretme alanına temel oluşturmaktadır.

İngilizce öğretimi birçok ülkede olduğu gibi, Türkiye’de de önem verilen derslerden birisi olmasına karşın, İngilizce dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında yeterli düzeye ulaşılmadığı son yıllarda yapılan araştırmalarda ortaya çıkmaktadır (Demirpolat, 2015). Dünyanın en büyük eğitim şirketlerinden biri olan *English First* (EF) tarafından İngilizce Yeterliliği açısından gerçekleştirilen araştırmada, dünya genelinde yetişkinlerin İngilizce seviyeleri ile ilgili bir sıralama yapılmış ve bu sıralama ‘İngilizce Yeterlilik Endeksi (*The English Proficiency Index –[EPI]*)’ olarak adlandırılmıştır. Ülkelerdeki İngilizce seviyelerinin karşılaştırılmasının yanında, İngilizcenin refah seviyesi, yaşam süresi, internet kullanımı gibi konularla ilişkisini de ortaya koyan EPI, 80 ülkede bir milyondan fazla yetişkinin katılımıyla oluşturulmuştur. EPI’ye göre, 2011 yılında Türkiye, 44 ülke arasında 43. sırada, 2016’da 72 ülke arasında 51. sırada ve son olarak 2017’de, 80 ülke arasında 62. sırada yer almıştır (<http://www.ef.com.tr/epi/>). Hollanda (ortalama % 71,45), İsveç ve Danimarka’nın ilk sıralarda olduğu liste incelendiğinde, Türkiye’nin, ortalama %47,79 ile Avrupa ülkeleri arasında 27 ülkeden 26. sırada yer alması, İngilizce öğretiminin gözden geçirilmesini zorunlu hale getirmektedir. “Çok Yüksek – Yüksek – Orta – Düşük – Çok Düşük” şeklinde ifade edilen yeterlilik seviyelerinde Türkiye, ‘çok düşük’ bandında yer almıştır. Bu bandın beceri çıktıları ise, ‘*kendini basitçe tanıtabilir (adı, yaşı, ülkesi), basit işaretleri anlayabilir, yabancı bir misafire*

basit şekilde yön tarif edebilir' şeklinde ifade edilmektedir (<http://www.ef.com.tr/epi/about-epi/proficiency-bands/>).

İlgili alanyazın incelendiğinde, İngilizce öğretiminde yeterli düzeye ulaşamamasındaki nedenlerin başında, fiziki şartların yetersizliği, öğretmen-öğrenci sayılarının orantısızlığı, belirlenen hedeflerin öğrenci gelişim düzeyi ile örtüşmemesi gibi unsurlar yer almaktadır. Son zamanlarda bu unsurlara, dört temel becerinin – dinleme, konuşma, okuma ve yazma – yanı sıra, bu çalışmaya da konu olan kültür faktörünün göz ardı edilmesi de eklenmektedir. İngilizcenin küresel (global) dil haline gelmesinin sonucu olarak, yabancı dil öğretiminde kültürlerarası iletişimsel yetinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Dil öğretiminde, yabancı dili öğrenen bireylerin o dilin konuşulduğu ülkelerin kültürlerini de öğrenmeleri ve öğrendiklerini anlamlı hale getirmeleri bireyin dünyaya olan bakış açısının şekillenmesi açısından son derece önemli görülmektedir (Robinson-Stuart ve Nocon, 1996, s. 432, Tseng, 2002, s. 12). Küresel kültürün öğretilmesi (globalizasyon) yaklaşımı olarak ifade edilen bu yaklaşıma göre, ders materyalleri veya ders kitaplarının içerikleri de kültürel anlamda küresel olabilmekte; İngilizcenin ana dil olarak konuşulduğu ülkelerin kültürel örnekleriyle sınırlamaksızın tüm dünyadan unsurlara yer verilebilmektedir (Alptekin, 2002, s. 60). Bu yaklaşıma karşı çıkanlara göre ise, hedef dilin kültürünün baskın olduğu metinler kimi zaman öğrenci özerkliğini olumsuz etkileyebilmekte; kitaplardaki metinlerin dili, o dilin yerlisi olmayanlara yabancı gelebilmektedir (Widdowson, 1998, ss. 710-711). İspanya ve İtalya gibi kendilerine özel kursların oluşturulduğu ülkelerde yerli yazarlar tarafından özellikle yerel bilgiyi içeren materyallerin hazırlandığı görülmektedir (Gray, 2002, s. 165). Öğretim programı ve ders izlencelerinin kendi kültürlerine göre hazırlandığı ülkelerde, yer ve insan isimlerinin bile o yerel halkı kapsayacak şekilde sunulmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Öte yandan, yerelleşme fikrine katılan; fakat tamamen yerelleşmeyi desteklemeyen araştırmalara da rastlanmaktadır. 1990'larda 'standart' İngilizceyi benimseyip, tamamen Amerikan ve İngiliz kültürünü içeren kitapların kullanılmaya başlandığı Çin'de, öğrencilerin derslerden uzaklaştıkları, kendilerinin tecrübe etmelerinin imkânsız olduğu kültürel değerlerle dolu bir kitabı kullanmak

istememedikleri ortaya çıkmıştır (Xu, 2010, s. 176). Fakat öğrencilerin tamamen yerel içerikle küresel bir dili öğrenmelerinin imkânsız olduğu fikri de öne sürülmüştür. Bu sürecin daha doğru bir ifadesi olarak ortaya çıkan küre-yerelleşme (glokalizasyon) bakış açısıyla küresel bir yapının içinde daha yerel kültürel değerlerin olduğu materyallerin hazırlanması fikri önem kazanmaya başlamıştır. Böylece küresel kadar, yerelin de önemi vurgulanmakta; yayınevleri hazırladıkları ders kitapları ve yardımcı materyallerde bu bakış açısıyla hareket etmektedir (Block ve Cameron, 2002: 10).

Türkiye’de dil öğretiminde genel olarak Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (Common European Framework of References [CEFR]) kapsamında öncelikle amaçlar belirlenmektedir. Bu amaçlar doğrultusunda öğrencilerin seviyelerine uygun ve onları her seviye sonundaki hedeflere ulaştıracak ders kitapları seçilmekte ve seçim yapılırken kültürel içerikler de dikkate alınmaktadır. Kültürel içerik ders kitaplarında farklı düzeylerde yansıtıldığı için, CEFR’da temel olarak kültürlerarası iletişimi sağlayacak içeriklere önem verilmektedir. Dil öğretimine kültürel unsurların yansıtılması ile ilgili ortaya çıkan bakış açılarından ilk grubu, hedef dilin kültürünün dil ile birlikte öğretilmesiyle, dil öğrenmede başarının sağlanacağını, hedef dili anlamının artacağını (Tseng, 2002, s. 13) ve hedef dilde yeterli olunacağını (Nault, 2006, s. 316) düşünenler oluşturmaktadır. İkinci grupta, dili öğrenenlerin kendi yerel kültürlerinin hedef dildekilerden baskın şekilde verilmesinin (Robinson 1988, s. 12), özellikle yerli yazarlar tarafından hazırlanmasının doğru olduğunu düşünenler yer almaktadır. Bu gruptakiler, dil öğretimine kaynak (yerel) kültürel içeriğin daha fazla yansıtılmasının gerekli olduğunu ifade etmektedirler (Kramsch, 1993, s. 205, McKay, 2003, ss. 132-133). Üçüncü grupta ise, kültürler arası bakış açısının gelişmesi için hedef dilin konuşulduğu ülkelerin hepsinden kültürel unsurlarının dil öğretimine katılmasının gerekliliğini (Dong, 2005, s. 56) savunanların yer aldığı görülmektedir.

Yayınevleri, ders kitaplarının kültürel içeriğini yukarıda ifade edilen bakış açılarına göre hazırlamaktadır. Bu anlamda Türkiye’de dil öğretiminde yerel kültürel unsurların da olduğu ders kitaplarının kullanımı yaygın hale gelmektedir. Özellikle yabancı yayınevleri, hazırladıkları ders kitaplarına yerel kültürden örnekler katarak Türkiye’ye özel ders kitapları hazırlamaktadırlar. Bunların başında yayın politikası özellikle yerel pazara hizmet etmek olan ‘Oxford University Press (OUP)’ (<http://global.oup.com/about/publishing?cc=tr>) gelmektedir. Oxford University Press,

özellikle ekonomi ve pazarlama alanlarında ön plana çıkan küre-yerelleşme (glokalizasyon) bakış açısını ders kitaplarına da yansıtarak Türkiye'ye özgü kültürel unsurları Türkiye'de okutulan ders kitaplarında yansıtmaktadır.

Problem Durumu

Türkiye'de ders kitaplarının hazırlanması Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın sorumluluğundadır. Devlet okullarında bakanlık tarafından seçilip gönderilen kitabın okutulma zorunluluğu bulunmasına rağmen, özel okullarda İngilizce öğretiminde yabancı yayınevlerinin hazırladığı ders kitapları da tercih edilebilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nca hazırlanan İngilizce ders kitaplarında Avrupa Birliği'nin eğitimde standartlaşmak amacıyla yaptığı çalışmalardan Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninin dikkate alındığı; İngilizce öğretim programlarının da bu metindeki seviyeler ve kazanımlara göre hazırlandığı ifade edilmektedir. Ayrıca hazırlanan İngilizce öğretim programlarında dil öğretiminin amacının iletişimsel yetinin kazandırılması olduğu ve dil öğretiminde önemli olan dört dil becerisinin – dinleme, konuşma, okuma ve yazma – dışında, dilde iletişimin etkin olmasını sağlayan kültürel bilgi ediniminin de önemli olduğu belirtilmektedir.

Öte yandan Türkiye'de okutulan İngilizce ders kitaplarının kültürel boyutta nasıl ele alındığı; hangi yaklaşıma dayalı hazırlandığı ve kitapların iletişimsel yeti kazandırmada ne derece etkili olduğu konusunda yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu nedenle ders kitaplarındaki kültürel boyutun ne derece yeterli olduğu, Türkiye'de okutulan kitaplarla ilgili özellikle ortaöğretim kademesinde ne tür aksaklıklar yaşandığı ortaya konulamamaktadır. Dil öğretiminde ders kitaplarının niteliği en az öğretmen ve eğitim programı kadar önemli bir unsurdur. Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin ve öğretim programlarının nitelikleri hakkında birçok çalışma olmasına karşın; ders kitaplarının nitelikleri hakkındaki çalışmaların sınırlı kaldığı anlaşılmaktadır. Bu çalışmalar da, çoğunlukla ders kitaplarını tasarım ve içerik açısından ele alan çalışmalardır. Kültürel boyutun ne ölçüde ve hangi bakış açısıyla ders kitaplarında ele alındığı, ne ölçüde etkili olduğuna ilişkin çalışmaların ortaya konması daha nitelikli ders kitaplarının hazırlanmasına önemli ölçüde katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, küresel, küre-yerel ve yerel bakış açısıyla hazırlanmış ders kitaplarının kültürel içeriklerini kitap değerlendirme ölçütlerine ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak ortaya koymaktır.

Yukarıda ifade dilen amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Araştırmaya konu olan İngilizce ders kitaplarındaki kültürel içerik Dil Öğrenmenin Dünya-Hazırbulunuşluk Standartları'na ne ölçüde uymaktadır?
 - A. "Solutions Elementary (Second Edition)" kitabındaki kültürel içerik Dil Öğrenmenin Dünya-Hazırbulunuşluk Standartları'na ne ölçüde uymaktadır?
 - B. "Directions Türkiye A1" kitabındaki kültürel içerik Dil Öğrenmenin Dünya-Hazırbulunuşluk Standartları'na ne ölçüde uymaktadır?
 - C. "Secondary Education Teenwise" kitabındaki kültürel içerik Dil Öğrenmenin Dünya-Hazırbulunuşluk Standartları'na ne ölçüde uymaktadır?
2. Yerel kültür (lokalizasyon) açıdan hazırlanmış İngilizce ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
 - A. Öğretmenlerin kitapta yer alan kültürel metinler hakkındaki görüşleri nelerdir?
 - B. Öğretmenlerin kitapta yer alan kültürel görseller hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Küresel kültür açısından hazırlanmış İngilizce ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
 - A. Öğretmenlerin kitapta yer alan kültürel metinler hakkındaki görüşleri nelerdir?
 - B. Öğretmenlerin kitapta yer alan kültürel görseller hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Küre-yerelleşme açısından hazırlanmış İngilizce ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
 - A. Öğretmenlerin kitapta yer alan kültürel metinler hakkındaki görüşleri nelerdir?
 - B. Öğretmenlerin kitapta yer alan kültürel görseller hakkındaki görüşleri nelerdir?
5. Öğretmenler öğrencinin derse ilgisini oluşturması ve öğrenme isteğini artırması açısından hangi kitabı daha yararlı kabul etmektedirler?
6. Öğretmenler derste etkili iletişim sağlaması açısından hangi kitabı daha yararlı kabul etmektedirler?

7. Öğretmenler yabancı dil dersine karşı olumlu tutum geliştirmesi açısından hangi kitabı daha yararlı kabul etmektedirler?
8. Öğretmenler tam ve doğru bir öğrenme açısından hangi kitabı daha yararlı kabul etmektedirler?

Araştırmanın Önemi

Alanyazında, küre-yerelleşme (glokalizasyon) kavramının İngilizce öğretimine yansması ve küresel dilin yerel içerikle öğretilmesinin ne ölçüde önemli olduğu ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırma, ders kitaplarının küresel ya da yerel kültürel içerikle sunulmasının, öğrencilerin iletişim becerilerine ne ölçüde etkisi olduğunu tespit etmeye çalışması bakımından önemlidir. Araştırma sonuçlarının, uygulayıcıların bakış açısını yansıttığından, kitapların ders içi kullanımında ortaya çıkan olumlu ve olumsuz yanlarını belirlemede bir kaynak görevi sağlaması beklenmektedir. Çalışmada ele alınan ders kitapları aynı zamanda, Dil Öğrenmenin Dünya-Hazırbulunuşluk Standartları (*The World-Readiness Standards for Learning Languages*) açısından da ele alındığından; standart bir kontrol listesi ile kitapların gözden geçirilmesi ve bunun öğretmen görüşleri ile desteklenmesini sağlaması açısından da önemlidir. Sözü edilen kontrol listesinin Türkiye'deki yerel içerikli ders kitaplarının incelenmesinde ilk kez kullanılması da çalışmayı önemli hale getirmektedir.

Sayıtlar

1. Çalışmaya katılan öğretmenlerin, sorulara içtenlikle yanıt verdikleri varsayılmaktadır.
2. Araştırma için seçilen kitapların araştırma evrenini en uygun şekilde temsil ettiği varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırma, küresel kültürün (globalizasyon) yansmasının incelenmesi için 2013-2017 arasında Türkiye genelinde tercih edilmesi nedeniyle *Oxford University*

Press tarafından hazırlanan *Solutions Elementary (Second Edition)*, yerelleşme (localization) bakış açısıyla hazırlanan ders kitaplarından 2017-2018 eğitim-öğretim yılında MEB TTKB tarafından seçilen *Secondary Education Teenwiseve*; küre-yerelleşme (glokalization) bakış açısıyla *Oxford University Press* tarafından hazırlanan *Directions- Türkiye A1* kitapları ile sınırlıdır.

Tanımlar

Kültür: “Belli somut ve evrensel değerler anlamında insanın mükemmel olma durumu, entelektüel ve hayali bir çalışmanın ürünü, insan yaşamına içeriden ya da dışarıdan etki eden, yaşamı soyut ya da somut olarak içinde yaşadığı topluma göre şekillendiren geleneklerin ve değerlerin tümüdür” (Williams, 2009, s. 32).

Kaynak Kültür: Bireyin içinde yaşadığı kültürdür. Türkiye için Türk kültürüdür.

Hedef Kültür: İngilizcenin ana dil olarak konuşulduğu ülkelerin kültürleridir; İngiliz ve Amerikan kültürleri gibi.

Küresel Kültür: Kaynak ve hedef dillere ait kültürel unsurların yanında, hedef dilin konuşulduğu ülkelerin hepsini içinde alan kültürel değerlerdir.

Hedef Dil (Target Language): Kişinin anadili dışında öğrendiği, ikinci dil ya da yabancı dildir (Chan vd. 2015, ss. 1-2).

Kaynak Dil (Native / Source Language): Kişinin ilk öğrendiği dil, anadilidir.

Küreselleşme (Globalization): “Sınırları aşan ve geçersiz kılan ekonomik, kültürel, politik ve çevresel bağlantıların artmasını ifade eden ve daha çok kültürel ideolojik bir bakış açısını içeren süreç, sistem, durum, güç ya da çağdır” (Steger, 2017, ss. 1-2). İngilizcenin dünyada 380 milyondan fazla insan tarafından ana dil olarak konuşulması, 200 milyondan fazla insan tarafından da ikinci dil olarak öğreniliyor olması, onu dünya genelinde ortak iletişim dili haline getirmiştir (Alfarhan, 2016, s. 1). Kültürlerarası iletişim dili olarak kullanılması ve kültürel farkındalığın artırılmasının yolu olarak

evrensel dil İngilizcenin tüm dünyada ortak iletişim dili kabul edilmesi, küreselleşmenin dil ve kültüre olan etkisini göstermektedir.

Yerelleşme (Localization): “İnsanlar tarafından yapılan yaygın şekilde katılımın olmasını gerekli kılan ulusallık durumudur, toplumsal yenilenmenin artışıdır” (Hines, 2000, ss. 27-37). “Yerelleşme, bilgi, teknoloji, ticaret hareketlerinde bir sınırlılığı ifade etmemekte; tam aksine küresel anlamda etkin olan yerel faaliyetlerin hız kazanması” anlamına gelmektedir (Welch, 2007, s. 31). Dil açısından ifade edilen şekli ise, “hedef dilin kültürünün önemsenmemesi, kaynak dilin kültürel değerlerinin dikkate alınmasıdır; bu amaçla kültürel ve dil bariyerlerini aşabilen bir ürün elde edebilmek için dil ve teknolojinin birleştirilmesidir” (Esselink, 2003, s. 4). Dil öğrenenlerin kendi kültürel değerlerinden uzaklaşmadan dili öğrenmelerinin sağlanmasıdır. “Hedef dile ait kültürel unsurların göz ardı edildiği, öğrencilerin ilgili şekilde dili öğrenmelerinin sağlanacağı bakış açısıdır” (Mahabadi, 2013, s. 65). Özellikle dil öğretiminde kullanılan materyallerin bu yönde hazırlanmasıyla, yerli içerik ve yerli yazarlarla dil öğretiminin sağlanacağı ifade edilmektedir.

Küre-yerelleşme (Glokalizasyon): Dildeki boyutuyla küre-yerelleşme, kültürel kavramsallaştırmayı, kültürler arasında geçişi ifade etmektedir (Sharifian, 2013, s. 2). Farklı kültürel alt yapıya sahip, anadili İngilizce olmayan milletlerin birbiri ile etkileşimi; İngilizcenin yerelleşmesi ve bu sayede İngilizcenin çeşitliliğinin artması anlamlarına gelmektedir (Sharifian, 2010, s. 144). İngilizce öğretiminde de, merkezdeki (*center*) ülkelerin kültürel ve dilbilimsel yapısıyla birlikte, çevresindeki (*periphery*) ülkelerin kendi toplum ve kültürleriyle bağdaştırarak dil öğretiminin gerçekleştirilmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır (Wahyudi, 2014, ss. 252-253). Burada merkezdeki ülkelerle, İngilizcenin anadil olarak konuşulduğu ülkeler gösterilirken; çevresindekilerle, İngilizce seviyesinin yetersiz görüldüğü ve İngilizcenin ikinci dil ya da yabancı dil olarak öğretildiği az gelişmiş ülkeler işaret edilmektedir.

Kültürlerarası İletişim: Gelişen teknoloji ve gelişmiş ülkelere yapılan göçlerin sonucunda ya da farklı amaçlarla farklı ülkelere insanlarla sürekli etkileşim halinde olma ve dil, ulus, ırk ve köken bakımından farklı insan gruplarının iletişim kurarken

dilleriyle birlikte kùltùrlerini de iletme durumu olarak ifade edilmektedir (Novinger, 2001, ss. 8-9).

Ders Kitabı: Belli bir dersi öğretmek amacıyla oluşturulmuş, ders izlenceleri, üniteler ve alıştırmalar içeren; belli bir felsefe, yaklaşım, yeterlilik ve standartları yansıtan; derste öğrencilerin işleyişi takip edebildikleri araçtır (McGrath, 2013, Kayapınar, 2009, Richards ve Rogers, 2007, Chambers, 1997).

Etnosentrizm: Kültürel anlamda kişinin içinde yaşadığı toplumun kültürünü üstün görmesi, kendi kültürünün merkezde olması ve diğer kültürleri kendi kültürüne göre değerlendirmesidir. Kültürel anlamda dar görüşlülük olarak da ifade edilmektedir. Diğer bir deyişle, kişilerin kendine yakın gördüğü kültürleri kabul edip, diğerlerini reddetme durumudur (Gülmez ve Yılmaz, 2009, s. 279). Dil öğretiminde ise, küresel kültürü benimseyemeyen öğrencilerin hedef dili öğrenmelerinde zorlanmaları ve kendi kültürel değerlerini diğer toplumlarınkinden üstün görme şeklidir. Bu yüzden, hedef dile ait kültürel unsurları zihninde anlamlandıramayan öğrenciler, dil öğrenirken kendi kültürünün yoğun olduğu materyalleri tercih etmektedirler.

BİRİNCİ BÖLÜM

ALANYAZIN

Bu bölümde araştırmanın problemi ile doğrudan ilgili konulara ve kavramlara, bunların alanyazındaki tanım ve açıklamalarına yer verilecektir. Kültürün ne demek olduğu, dil ve kültür ilişkisi, küreselleşme, yerelleşme ve küre-yerelleşme hakkında detaylı bilgiye, ders kitabı kullanımının önemi ile ilgili genel ifadelerle değinilecektir.

1.1. KÜLTÜRLERARASI İLETİŞİM ÖGESİ OLARAK DİL

1.1.1. Kültür Kavramı

Kültür, insanın var olduğu toplumun düşünme, yaşama biçimi ve değerlerinin edinimi ile kimliğinin oluşumu, toplumun genelini oluşturan ortak değerler ve karşılıklı etkileşimle oluşturduğu soyut ve somut eserler bütünü olarak ifade edilmektedir (Uygur, 2006: ss. 17-19). Genellikle halkın ve toplumun yaşam biçimi olarak tarif edilmekte olan kültür, içinden çıktığı toplumsal ortamın değerleriyle, gelenek ve görenekleriyle, beğenileriyle, gereksinim ve güdüleriyle beslenerek varlık kazanır (Güngör, 2007: s. 12). Toplum ve kültür birbirinden ayrılamaz ve her toplumun davranış biçimi ve inançları, kendini oluşturan insan grubunu bir arada tutmaktadır. Kültür, insanların, içinde yaşadıkları çevreye uyum sağlamaları için inandıkları, düşündükleri, yaptıklarıdır (Lessow-Hurley, 2003: ss. 9-10). Bullivant (1993: s. 29-47) ise, uyum sağlamamız gereken çevrelerin fiziksel, sosyal ve metafiziksel olduğunu belirtmektedir. Bullivant bu görüşünü, ‘ev’ ve ‘barınma’ örneğiyle açıklamaktadır. Diğer bir deyişle, fiziksel anlamda binayı; sosyal olarak aileyi ve yuvayı; metafiziksel olarak da pek çok kültürde bazı felsefeleri içeren sistemler bütünüdür; Asya’daki göçmenlerin benimsediği *feng shui* buna örnektir.

Kültür kavramı pek çok anlamı içinde barındırmaktadır. Edebiyat ve bütün güzel sanatlar – resim, dans, mimarî, heykel – kültür sahasına girdiği gibi, güzel sanatların dışında insanoğlunun elinden çıkma eşya, yiyecek, içecek, elbise, silah gibi ürünler de kültür sahasına girer (Kaplan, 2010: s. 11). Simmel (2015: s. 333), kültürün,

kişinin varlığının kendine dışsal olan bir şeyi çektiğinde ve toplumda bir grubun içinde yer almasıyla mümkün olduğunu ifade etmektedir. Bireyler toplumun her kesiminden insan gruplarını (köylü, işçi, din adamı, siyasal katılımın bilinçlendirdiği bütün yurttaşlar) kapsamakta ve bunlar kültürün öğelerini oluşturmaktadır. Bunlar da düşünüldüğünde, kültürün ‘demokratik, çağdaş ve devrimci’ bir niteliğinin olduğu ifade edilmektedir (Kongar, 1994: s. 35). Güvenç (1996: ss. 101-105), antropolog Murdock (1981)’un kültürle ilgili ifadelerine yer vermekte; öğrenilen, tarihi, sürekli, ihtiyaçları karşılayıcı, değişken, bütünleştirici bir yapısının olduğundan bahsetmektedir. Asante ve Ravitch (1991: ss. 267-76), başkalarını anlamak, ikna etmek ve onlarla amaçlar ve değerler konusunda uzlaşmak için; insanın, bu kişilerle temel karmaşık işaret ve sembolleri, inanç ve değerleri, gelenek ve göreneği paylaşması gerektiğini ifade etmektedirler. Kültürün iletişim için vazgeçilmez bir unsur olduğunu, iletişimin de dilden ayrı düşünülmemeyeceğini vurgulamaktadırlar. Diğer bir deyişle, dilin, toplum içindeki ortak değer ve alışkanlıkların aktarılması sürecinde önemli rol oynadığı düşünülmektedir (Mengü, 2003: s. 20). Yule (1990: s. 21), insanların dile yatkınlıkla doğmadıklarını, iletişim kurmak için bir içgüdülerinin olduğunu; fakat bunun dilden soyutlanmış bir ortamda gelişemeyeceğini ifade etmiş; kültürel aktarım (*cultural transmission*) yolu ile insanlarda edinim sürecinin oluştuğunu eklemiştir. Bu bağlamda da, dil ile ilgili, kültürle bağlantısını açıklarken ‘sosyal olarak edinilen bilgi’ ifadesini kullanmaktadır (Yule, 1990: s. 195).

1.1.2. Dil Kavramı

Dil, çevredeki nesnelerin ve fikirlerin etiketlenmesi, karmaşık anlam bütünüünün oluşturulması için kurulmuş bir şifreleme sistemidir (Lessow-Hurley, 2003: s. 16). Dilin en temel amacı iletişim kurmayı sağlamaktır ve bunu sağlamak için çeşitli ses, kelime ve hece birimlerini de içinde barındırması gerekmektedir (Vardar, 2001: ss. 14-19).

Dil ile ilgili bazı temel nitelikler aşağıdaki gibi ifade edilmektedir (Geist ve Cousins, 1970: ss. 20-39):

- Dil, insana ait ve insan tarafından geliştirilen bir beceridir.

- Dilin, iletişimin daha sağlıklı olmasını sağlamak; belirsizliği, yanlış anlamaları gidermek gibi bir amacı vardır.
- Dil, düşünce ve hislerden bağımsız olarak ve rastgele oluşan sembol ve işaretler bütünüdür.
- Dil, bir kodlama sistemine sahiptir. Mors alfabesinde noktaların bir anlam kazanması da böyle bir sisteme örnektir.
- Dil, biyolojik olmaktan çok sosyal bir kavramdır.
- Dilde mükemmellik ve ilkelik söz konusu değildir. Her dil doğar ve zamanla insanların iletişimi ve gereksinimleri ile gelişir.
- Dilde, önce ses sonra yazı gelmektedir.

Dilin, toplumdaki gereksinimleri karşılama ve kültürel anlamların ifade edilip aktarılmasında iletişim aracı olarak önemli bir görevi vardır (Sirbu, 2015: s. 405). Dillerin birbirinden üstünlüğü yoktur ve hepsi hukuken ve sosyal etik anlamında eşittir (Yuming, 2015: s. 191). Diller, toplumsal bir işlevi yürütebilmede yeterli ve etkili bir iletişim aracıdır; diller arası karşılaştırma yaparken kültürlerarası karşılaştırma da yapılmaktadır (Gazi Eğitim Enstitüsü 1965: ss. 2–3). Dil, başkaları ile konuşup anlaşmamızı ve uyuşmamızı, geçmişi ve deneyimlerimizi tanımlayıp değerlendirmemizi sağlar (Kaypakoglu, 2008: s. 8).

Saussure, dili toplumsal iradenin ürünü olarak görmekte, bireyden bireye değişemeyeceğini, nedene bağlı olmadan var olan tarihi, sosyal, kültürel bir sistem olduğunu ifade etmektedir (aktaran Ağaçasapan, 2002: s. 4). Kültürel değer yargıları ile ilgili, Wallace Lambert, 1967 yılında uygulamalı bir sosyo-dilbilim çalışması gerçekleştirmiştir. Bu çalışma kapsamında İngiliz kökenli ve Fransız kökenlilerden oluşan Kanadalı gruba, iki dilli tek bir kişi, iki ayrı denekmiş gibi dinletilmiş ve gruptan bu kişinin karakteri hakkında yorum yapılması istenmiştir. İngilizce konuşan kişi ‘zeki, sevecen, yakışıklı’ gibi ifadelerle değerlendirilirken; Fransızca konuşan kişi ‘dost canlısı ve dindar’ şeklinde ifade edilmiştir. Bu durum toplumsal değerlerin bireylerin kullandığı dil ile bağlantılı olduğunu göstermektedir (aktaran Ağaçasapan, 2002: s. 61).

1.1.2.1. Dil Öğrenme ve Öğretme

Dil, bir iletişim aracıdır ve çocuklar dilbilgisi kurallarını öğrenmeden çok önce o dille iletişim kurabilmektedirler. Dillerin genetik yoluyla doğuştan mı geldiği ya da sonradan mı öğrenildiği hususunda farklı görüşler ortaya atılmaktadır. Bu konudaki öncülerden biri etnolog Horatio Hale (1887), çocuklarda dil için var olan bir içgüdüden bahsetmektedir (aktaran Engel, 1970: s. 29). 1960'ların devamında Noam Chomsky, dilin sadece bir 'sözel davranış' olmadığını ifade etmiştir. Chomsky'e göre, davranışların altında yatan karmaşık bir kurallar sistemi vardır ve bu, konuşmacının hiç karşılaşmadığı sayısız cümleler topluluğunu anlamayı ve oluşturmayı sağlamaktadır (Littlewood, 2006: ss. 4–5). Çocuk, içinde büyüdüğü çevrede kullanılan dil ve lehçeleri edinmektedir ve bu durum da onların daha başka diller edinimlerinde kendi kimlik gelişimlerinde temeli oluşturmaktadır (Clayton, Barnhardt ve Brisk, 2008: s. 25). Diğer bir deyişle ana dil, doğduğumuz toplumda sürekli maruz kaldığımız dil olduğu için en hızlıca edindiğimiz dildir. Bununla ilişkili olarak dille ilgili, dil bilimciler tarafından genellikle, çevrede duyulan ifadelerin ezberlenmesi ile oluşması fikri ortaya atılmaktadır. Bunun üzerine ünlü dilbilimci Noam Chomsky (1971: s. 127), 20. yüzyılın ortalarında LAD (Language Acquisition Device – Dil Edinimi Aygıtı) diye bir fikir öne sürmüştür. Burada insanoğlunun dil öğrenmeye yatkınlığının olduğu ifade edilmektedir. İlk dili edinirken hiçbir kitap ya da malzemeye gerek duymayan çocuk, bebeklikten itibaren kendi dilindeki sesleri çıkarmakta ve bunları zaman içinde duyduğu şekillere çevirmektedir. Böylece dildeki ses sistemi oluşmaktadır (Chomsky, 1965: s. 6).

Çocuklar İngilizce ile okulda karşılaştıklarında ikinci dil edinimi açısından dört temel aşamadan geçmektedirler: ana dil kullanımı, sessizlik dönemi, kısa ve şekilsel kullanım ve dilin üretilmesidir (Genesee, Paradis ve Crago, 2011: s. 109). Yabancı dil öğrenme ya da pek çok kaynaktan dil edinimi ile ilgili, ikinci dil öğrenme veya edinme gibi ifadeler yer verilmektedir. Genel anlamıyla, 'ikinci dil edinimi' (SLA – Second Language Acquisition) ya da kaynaklarda geçen 'L2' ikinci dil, anlamına gelmektedir. Fakat burada 'ikinci' ifadesi anadil ya da bebeklikten itibaren kazanılan ilk dilin dışındaki tüm dilleri göstermektedir (Ellis, 2008: s. 5). Ellis (2008: s. 6), yabancı dil edinimini ikinci dil ediniminden ayırmakta; ikinci dil ediniminde toplumun ihtiyaç

duyduğu ve o toplumda önemli bir dil olarak kabul edilen dilin öğrenilmesini işaret etmektedir. Amerika Birleşik Devletleri, Birleşik Krallık, Afrika'nın Nijerya gibi ülkelerde İngilizcenin öğretilmesi bu gruba örnektir. Yabancı dilin toplumun önceliği olmayan, çoğunlukla sınıf ortamında öğretilen (Fransa, Japonya, Türkiye gibi ülkelerde olduğu gibi) dil olarak ifade edilmesi bu iki ifadenin de birbirinden ayrıldığını göstermektedir. Bu çalışmada, okullardaki İngilizce dersi üzerinde durulduğu için, çoğunlukla yabancı dil öğretimi ifadesi kullanılmaktadır. Çünkü Krashen (1981: ss. 21-22) 'edinim' ve 'öğrenme' kavramlarını birbirinden ayırarak; edinimi bilinçsiz ve farkından olmadan, dile maruz kalma; öğrenmeyi ise, bilinçli bir dil oluşumu şeklinde ifade etmektedir. Okullarda, dil öğretimi belli bir program ve planlanmış bir sistem üzerinden yapıldığı için, öğrenme ve öğretme ifadeleri daha yaygın şekilde kullanılmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde geçmişten günümüze pek çok yaklaşım ve yöntem geliştirilmiştir. 16. yüzyılda "Klasik Yöntem" adıyla ortaya atılmış, tümdengelim ve geleneksel olarak bildiğimiz dil kurallarının öğretilmesi ile başlamış (Richards ve Rogers, 2007: ss. 3-4), 19. yüzyılda Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi'ne (Yavuz ve Şimşek, 2008: s. 51) kadar pek çok yöntem geliştirilmiştir. Ana dilin etkinliğinin ön plana çıkararak hedef dilin, öğrencilerin zihinlerindeki ana dil yapısı içine işlenmesini amaçlayan Bilişsel Dil Öğrenme Yönteminden önce daha farklı bakış açılarıyla dil öğretimlerinden bahsedilmektedir (Demirel, 2007: s. 45). 20. yüzyıl ise, yabancı dil öğretimi açısından çeşitli kuram ve yaklaşımların ortaya atıldığı bir dönem olarak algılanmaktadır. Bu yüzyıllarda ortaya atılmış 'davranışçı, bilişsel, hümanistik, yapılandırmacı ve yapısalcı' gibi yaklaşım ve yöntemlerden, yabancı dil eğitiminin sürekli geliştiği, kendiliğinden dönüşüm ve değişime maruz kaldığı anlaşılmaktadır (Köksal, 2008: s. 6). Dili öğrenme ya da öğretmeyi insan davranışında olduğu gibi fiziksel ve zihinsel kabul eden tüm teoriler, ikinci dil öğrenimi sırasında edinilen bilgi girişinin önemi üzerinde durmaktadır (VanPatten ve Williams, 2015: ss. 12 - 15). Güneşli ve Demirel'e (2006: s. 110) göre, dilin kurallarının öğretilmesi fikri geçmişten günümüze kadar geçerliliğini korumaktadır. Sheils (1996: s. 92)'e göre, dil politikası Avrupa konseyinin, Avrupa'nın geleceği için belirlediği eğitim-kültür alanındaki en önemli konu olarak yerini almaktadır.

1.1.2.2. Ana Dil (Türkçe) – Hedef Dil / Yabancı Dil (İngilizce)

Ana dil diye ifade edilen; bireyin doğuştan itibaren içinde yaşadığı toplumla birlikte edindiği, anlamsal bazı dizinleri zaman içinde içselleştirdiği dil iken (Clark, 2016: ss. 401-402, Brown ve Bellugi, 1967), yabancı dil (ya da hedef dil) öğrenilmekte ya da öğretilmekte olan dildir. Çocukların ana dili öğrenmeleriyle ilgili yapılan bazı çıkarımlar aşağıdaki gibi ifade edilebilmektedir (Gass ve Selinker, 2008: ss. 37 – 38):

- Çocuklar farklı hızda, aynı gelişim evrelerinden geçerler.
- Çocuklar kendi dil sistemlerini oluşturur, dilbilgisi için kendi kurallarını geliştirirler.
- Dilbilgisiyle ilgili sözcüklerde genelleme yaparlar.
- Edinimi ve kullanmayı yönlendiren bazı işlem kısıtlamaları vardır.
- Dil edinimini belirleyen zekâ değildir.

Çocuğun doğuştan gelen becerisine ek olarak, Lois Bloom (1970) ve Dan Slobin (1979) tarafından iki kelimelik ifadelerden çocuğun dili üretmedeki eğilimi ortaya atılmış ve anlama odaklanma fikri savunulmuştur. Burada da, çocuğun zihninde bir dilin varlığı, dildeki bazı kelimelerin görevlerinin de aslında mevcut olduğu anlaşılmaktadır. Halliday ve Matthiessen (2004) ise, dilin ses ve kelime sistemi olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer bir deyişle, dil, bütünüyle anlamlı hale gelen yapısal bir özelliğe sahiptir. Roger Brown (1973)'un, çocukların dildeki her bir kelimeyi edinimleri ile ilgili çalışması hem ana dili; hem de; ikinci dil edinimini açıklamakta kullanılmıştır. Fries (1957)'a göre ise, ikinci dili öğrenmek anadilden farklı şekilde olmaktadır ve anadilde oluşan bazı alışkanlıklar nedeniyle ikinci dili öğrenirken çeşitli zorluklar yaşanmaktadır (Lado, 1957). Alanyazında, yabancı dil öğrenirken etkili olan dilin yapısal özellikleri, kişinin psikolojik yapısı ve yaş-gelişim ilişkisi, anadil ve yabancı dil arasındaki dilbilimsel analizler gibi faktörlerle ilgili pek çok yaklaşım almaktadır. Dilbilimsel, ekonomik, sosyal, kültürel ve politik etkenlerin de İngilizcenin edinimini arttırdığı ya da engellediği anlaşılmaktadır (Gass ve Selinker, 2008: s. 28).

Günümüzde İngilizcenin uluslararası iletişim dili kabul edilmesi ve yaygın şekilde kullanılıyor olması '*English as a Lingua Franca*' şeklinde ifade edilmektedir

(Alptekin, 2002: s. 60). Diğer bir deyişle, İngilizce, farklı ana dillere sahip kişilerin ortak bir dille anlaşip iletişim kurmalarını sağlamaktadır (Seidlhofer 2005: s. 339). Farklı dilleri konuşan ülkeler arasında iletişimin sağlanması için bu dili ikinci dil ya da yabancı dil olarak öğrenen ve kullanan bireylerin sayısı İngilizceyi anadili olarak konuşanların sayısını geçmiştir (Crystal, 2012, Jenkins, 2009: s. 201). İngilizcenin uluslararası bir dil olarak kullanımının artmasında küreselleşmenin çok büyük etkisi olduğunu ifade eden Garcia (2002: s. 359), bunun sonucu olarak para hareketi ve yeni ürün ya da servislerin daha verimli şekilde işlemeye başladığını, internet üzerinde İngilizce kullanımının yaygınlaştığını eklemektedir. Fransızca, Almanca, İspanyolca ve İtalyancanın da günümüzde yaygın şekilde konuşuluyor ve öğretiliyor olmasına rağmen, ana dili İngilizce olmayan Rusya, Japonya ve Türkiye gibi farklı milletlere sahip ülkelerde İngilizce halen yoğun şekilde eğitim-öğretim programlarında yer alan ve öğretilen dildir (Pinner, 2016: s. 34). İster sınıf ortamında, isterse sınıf ortamının dışında; pek çok dil öğrenen kişinin, ikinci dili tam anlamıyla kazandığı söylenemez (Gass ve Selinker, 2008). Corder (1977) ise, okul ortamında öğretmen-öğrenci arasındaki bağın da geleneksel bir yapısı olduğunu dikkate almıştır. Buna göre, dilin sadece resmi anlamda verilmesi gereken bir programının olduğu; öğrencinin bilgiyi alan ya da araştıran, öğretmenin ise bilen ya da aktaran konumunda olduğu; bunların arasındaki rol paylaşımının da dili öğrenmeyi etkilediği ifade edilmektedir (aktaran Gass ve Selinker, 2008: s. 303).

1.1.3. Dil Öğretiminde Kültürün Önemi

Toplumların oluşmasında temelde önemli bir unsur olarak ifade edilmekte olan dil, toplumbilimcilerin inceleme alanlarından birini oluşturmaktadır. Dil, toplumu bir arada tutan ve toplum gibi kendine has özellikleri olan bir gerçeklik olarak kabul edilebilir (Benveniste, çev. Öztokat, 1995: ss. 164–169). Ulusları bir araya getiren en güçlü bağ olan dil, bireyin geçmişi ve geleceği ile de kuvvetli bir bağ kurmaktadır (Aksan, 2009: s.13). Toplumu oluşturan özelliklerin tümü – inançları, gelenek-göreneklere, yaşam tarzı, sosyo-ekonomik katkıları, felsefe ve görüşleri – diğer bir deyişle kültürü (Simpson ve Weiner, 2016), o toplumun diline yansır. Aksan (2009), *Her Yönüyle Dil* kitabında, Türklerin elinde olan yazıtlardan VIII. yüzyıldaki

yaşantıları hakkında bile bilgi edinilebildiği ve kültürün o zamandan bu zamana geçirdiği evrelerinin ancak dil sayesinde öğrenilebildiği örneği üzerinde durmaktadır.

Dil, sosyal ağlar ve bu sosyal ağlar arasında daha hızlı ve etkili şekilde gezinmeye ve oluşan sosyal problemleri kolaylıkla çözebilmeye yardımcı olmaktadır. İnsanlar arasında, dilin ilerlemesi, onları çevreleyen dünyanın anlamını oluşturmayı sağlar (Matsumoto ve Juang, 2011: ss. 234 – 240). Bu anlam ve bağlam, kültürel ortamı kapsadığından, iletişimin temel etkenleri dil ve kültürün birbirinden ayrılmazlığı pek çok kaynakta aktarılmaktadır (Cortazzi ve Jin, 1999: s. 196, Özil, 1991: ss. 95–96,). Sonnenberg’in (2004: ss. 3-4) Sapir (1921)’den aktardığı ifadeye göre; dil, yaşamımızın öz yapısını belirler, toplumdan kalıtsal olarak alınmış; inanç ve uygulamalar toplamı olan kültürden ayrı var olamaz. Dil ile birlikte kültür de öğrenilir ve gelişir. Dil, bu öğrenme sürecinin en önemli aracıdır; çünkü insana mahsus dil, kültürel öğelerin aktarılmasını sağlamaktadır (Mengü, 2003: s. 15).

Dili öğrenmekteki amaç, kelimelere, deyimlere, hatta edebi eserlere yüklenmiş kültürel anlam birimlerini anlamaktır. Bu anlam birimleri, kültürdeki ‘*temel anlam birimleri*’dir (*Elementary Meaning Units – EMUs*) ve kültürden kültüre, diğer bir deyişle dilden dile farklılık göstermektedir (Lado, 1979: s. 28). Ana dildeki bu birimler hedef dildekenden, öğrenmek istenen yabancı dilin anlam birimlerinden farklıdır. Dili öğrenen bireyin kendi kültürüne ait öğeler, öğrendiği dilde benzerlik gösteriyorsa, dil öğrenme daha başarılı şekilde gerçekleşmektedir. Farklılık gösteren kültürel öğeler de, dilde yanlış transfere neden olacağı için öğrenmeyi zorlaştırabilmektedir (Lado, 1979: ss. 23-30). Yabancı dil öğrenen bir bireyin karşılaştığı dil ya da kültür şoku, bireyde endişe yaratabilmekte ve bu dili kullananlara karşı bir tepki oluşturabilmektedir (Jones, 1977: ss. 331–341). Bireylerin ana dillerindeki anlam ve yapıları, yabancı dile aktarma eğiliminde olduklarını ifade eden Lado (1957: s. 2), kültürel anlamda da anadilin etkisinin olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle, eğitimsel anlamda uygun materyalin geliştirilmesi için anadil ile yabancı dilin karşılaştırmalı şekilde ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Böylece, dilin yapısı ve içinde olduğu kültür daha iyi anlaşılacak ve uygulanacaktır. Bhasin (2008: s. 127), Risager (2006)’ın dil ve kültürle ilgili fikrini aktarmakta, dilin kültürden, kültürün ise dilden meydana geldiğini; bununla birlikte evrensel bir bakış açısı ile milletlerarası bilgi aktarımının

önemini ifade etmektedir. Dil öğretiminde, anadilin ön yargı oluşturmasının muhtemel olduğunu belirtmektedir. Thomas ve Collier (2002: s. 9), ana dil seviyesinin ne kadar yüksek derecede olursa, ikinci dilde başarının da o oranda iyi olduğunu ifade etmektedirler. Anadilin, yabancı dil öğrenmeye etkisi hususunda bireyin anadile olan hâkimiyeti dile getirilmektedir. Bunun, yabancı dil öğrenmeyi destekleyeceği ve başarılı bir dil gelişimi için pozitif etki yaratabileceği savunulmaktadır (Spolsky 1986: s. 188).

Yabancı dil öğreniminde anadilin etkisi dışında, içinde yaşanılan ortamın da etkisinden bahsetmek mümkündür. Günümüzde gerek kitle iletişim araçlarının fazlalığı, gerekse insanların çeşitli nedenlerle yer değiştirmelerinin sonucu olarak toplumlar farklı kültürel öğelerle karşılaşmakta; farklı etnik gruplarla kültürel etkileşimde (*acculturation*) bulunmaktadırlar. İçinde yaşadığı ortam, kişinin dil edinimini de etkilemektedir (Uygur, 2006: s. 23). Caldas ve Caron-Caldas'ın (2002) yaptığı bir çalışmada, iki dilli çocuklardan Louisiana, ağırlıklı İngilizce konuşulan yerde yaşamaktadır. Quebec ise ağırlıklı Fransızca konuşulan yerdedir. Bu çalışma sonucuna göre, ortamın dil edinimini nasıl etkilediği üzerine aşağıdaki yargılara varılmaktadır (Gass ve Selinker, 2008: ss. 286-287):

Öğrenenin farklı tutum sergilediği unsurlar aşağıdaki gibidir:

- Hedef dil
- Hedef dili konuşanlar
- Hedef dile ait kültür
- İkinci dil öğrenmenin sosyal anlamda önemi
- Hedef dilin özel kullanımları
- Kendileri (öz kültürleri de etkili olduğu için)

Bu çalışmanın sonucuna göre, birey dilin yapısal özelliklerini öğrenmekle birlikte; dili oluşturan pek çok öğeyi de dil ile eş zamanlı öğrenmektedir. Bu dil kullanıldıkça içselleştirilmekte; kalıcı hale gelmektedir. Bu durum, bireyin dili kullanmasının etkin rol aldığını ve dili öğrenmeden çok, katılarak kazanım sağlama fikrini de desteklemektedir.

Dilin öğrenilmesine ya da öğretilmesinde etkili olan kültürel bakış açısında bakılırken üç faktör dikkate alınmaktadır (Risager, 2011: s. 485):

- 1. İçerik:** Ders kitaplarında ya da sınıfta aktarılan hedef dilin kullanıldığı ülkelere ait görseller.
- 2. Öğrenen:** Kültürlerarası öğrenme becerisi ve öğrenenin kimliği
- 3. Durum:** Toplumda dilin öğrenilmesine ya da öğretilmesine yönelik bakış açısı.

Risager (2010), “*The Language Teacher Facing Transnationality*” başlıklı makalesinde ‘*lingua franca*’ (ortak iletişim dili) olarak kabul edilen İngilizcenin – ya da Fransızca ve Almancanın bile, o dilin kültürünün göz ardı edilerek öğrenilmesinin mümkün olmadığını; öğretmenlere bu anlamda çok yük düştüğünü ifade etmektedir. İlk kez 1994’te Michael Agar tarafından ortaya atılan ve daha sonra Karen Risager tarafından tekrar ele alınan ‘*linguaculture*’ (ya da ‘*languaculture*’) kavramı ile dilin içerisinde kültürün de olduğu, aynı dili kullanan farklı yöre insanların kültürlerinden de bahsedilmesinin ve anlamsal olarak ifade edilmesinin gerekliliğine değinilmiştir. Dili öğrenenin sadece kendi öz kültürü ile bunu başaramayacağı; küresel dillerin – özellikle İngilizcenin – o dillerin konuşulduğu ülke kültürlerinin de bilinmesiyle edinilebileceği vurgulanmaktadır. *Linguaculture*, öğrenilen dil ile anadil arasında ortaklık oluşturmakta; anadile ait kültürel öğelerin sorun yaratmasını engellemektedir. Bu unsur dikkate alındığında, öğretmenlerin dili öğretirken bu dengenin farkına varmaları önemli hale gelmektedir.

1.2. İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE KÜRESELLEŞME

“Küreselleşme” kavramının İngiliz dilinde ilk ortaya çıkması 1940’ları işaret etse de, toplum tarafından algılanmasının uzun bir zaman aldığı anlaşılmaktadır (Steger, 2017: s. 1). İnternet üzerinde yüzlerce tanımı bulunabilecek bu kavram, sosyal ve beşeri bilimlerin dışında tüm bilim dallarında sıkça kullanılmaktadır. En temel şekilde küreselleşme, ‘*insanlar, şirketler, farklı ulusların hükümetleri arasında bütünleşme ve etkileşim süreci; bilgi teknolojileri aracılığıyla ve uluslararası ticaret ve yatırımlarla ilerleyen bir süreçtir. Kısacası, ulusal sınırlar ötesinde insanların işbirliğindeki ilerlemedir*’ (Boudreaux, 2008: s. 1). Küreselleşme sayesinde

toplumların yakınlaşması, dünya ülkelerinin tanınması, diğer insanlarla paylaşım, inandırma, etkileme ve insanların birbirleri ile iletişim içinde olmaları kaçınılmaz hale gelmektedir (Myers ve Myers, 1992: ss. 4–6).

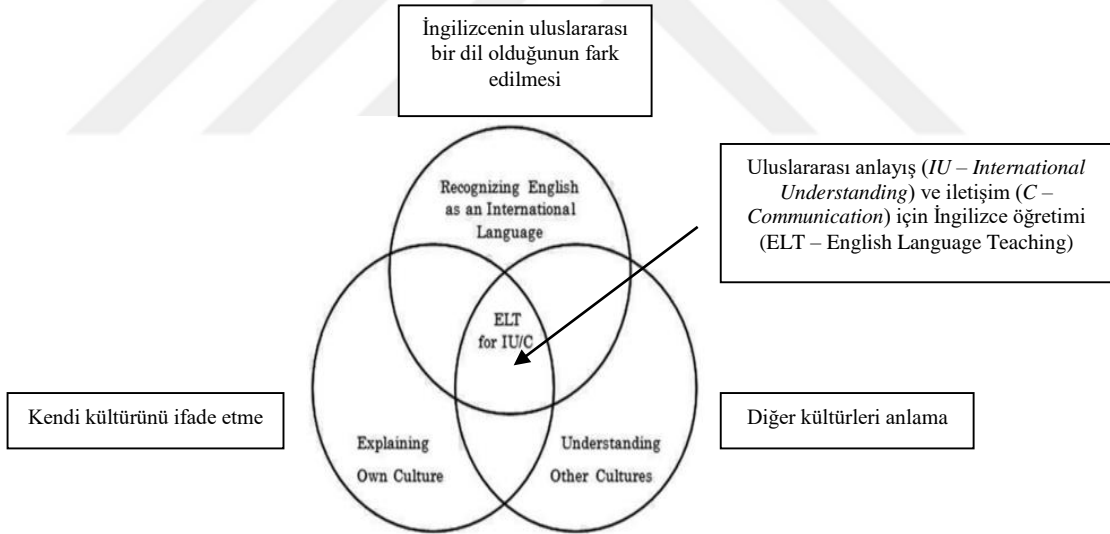
Küreselleşmeyi dünyaya ilk tanıtanlardan ve en bilinenlerden biri olan Kanadalı medya uzmanı Marshall McLuhan 1950’lerde çalışmalarına başlamıştır (Lule, 2012: s. 8). 1980’lerde de Antony Giddens bu kavramı araştırma işine girmiş ve ne kadar hızla kabul edilmeye başlandığını fark etmiştir (Lule, 2015: s. 21). Daha toplumsal davranmaktan çok, bireyselliğe doğru ilerleyen bu çağda “enformasyon toplumu” (Binark ve Kılıçbay, 2005: s. 15) ile evrensellik birbiri ile iç içe geçmiştir. “Siber” önekiyle türetilen pek çok kavram küreselleşme ile hayatımıza dâhil olmuş; küresel bir toplum yaratılmaya çalışılmıştır (Binark ve Kılıçbay, 2005: s. 19). Bu şekilde kültürel değerler de birbiri ile bütünleşip yeni yapısını oluşturmaya başlamıştır. Kültürel değerler küreselleşmekteyken; dil de aynı hızla bundan etkilenmekte ve evrensel olduğu kabul edilen İngilizceye yeni kavram ve tamlamalar eklenmektedir.

Dünya Görüşü (Weltanschauung / Worldview) ile dil-kültür bağlantısının temellerini atan Wilhelm von Humboldt (1767–1835) kültür, dil ve dilbilim topluluklarının eş zamanlı geliştiğini, birinin diğerinden ayrılmayacağını savunmaktadır. Bu görüşün temelinde dil ve dil çeşitliliğinden, kültür ve kültürel farklılıklardan sorumlu bir zihinsel gücün varlığı fikri yatmaktadır (Losonsky, 1999: s. xi). Humboldt, dil ve düşüncenin birbirinden ayrılamayacağını ifade etmektedir. İnsanların nesnelere, kendi dillerindeki anlamsal çerçevenin onlara sunduğu imkân kadarıyla algılayabildiklerini ve dilin, konuşanın dünya görüşünün ifadesi olduğunu savunmaktadır (Humboldt 1836/1971).

Küresel dil İngilizce sayesinde, dünyanın her yerinde yüz yüze ya da sanal ortamda iletişim halinde olan insanlar, her kültürün dilini öğrenmek zorunda kalmamaktadır. Kültürel etkileşim sırasında dünyada küresel dil olarak kullanılan İngilizcenin de öğrenilmesi ya da geliştirilmesi kaçınılmaz olmaktadır. Son yıllarda Avrupa Birliği’nin “Hayatboyu Öğrenme Programı” adı altında başlattığı Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig, Transversal, Jean Monnet gibi programlar, eğitim alma ya da eğitim verme amaçlarından ziyade kültürel etkileşim sağlanmasını;

toplumların farkında olmadan, kültür alışverişinde bulunmasını amaçlamaktadır. Kültür ile birlikte İngilizceyi ya da yabancı dili geliştirme amacı da içeren bu programlar uluslararası bütünleşmeyi de sağlamaktadır.

Küreselleşmenin İngilizce ile olan ilişkisine dikkat çeken Honna (2008), Japonya'daki öğrencilerle yaptığı çalışmayla, İngilizcenin bölgesel ya da küresel anlamda uluslararası iletişimi sağlaması için kültürü de kapsamı gerektiği sonucuna ulaşmaktadır. Honna, İngilizcenin dünyada hızla yayılmasıyla 'uluslararasılaşma' diye adlandırılan yeni bir oluşumun ortaya çıktığını belirtmektedir. İngilizcenin yerel ya da bölgesel şekilde çeşitlendiğini ve Japonya, Çin, Kore gibi asıl dili İngilizce olmayan ülkelerde uluslararası dilin ulusal yansıması olarak yayıldığını ifade etmektedir. Honna, çalışmasıyla Japon / Çin İngilizcesi gibi yeni çıktılara dikkat çekmekte ve İngilizce öğretiminde öne çıkan üç güncel bileşeni öne sürmektedir (Honna, 2016):



Şekil 1. Uluslararası Anlayış ve İletişim için İngilizce Öğretiminin Üç Bileşeni (Honna ve Takeshita, 2014)

Şekil 1’de gösterilen ve Honna (2016)’nın ifade ettiği üç bileşenin ilki İngilizcenin uluslararası bir dil olması, tüm dünyada kullanılan ortak iletişim dili olmasıdır. İkincisi, İngilizce ile kendi kültürünü açıklayabilmedir. Üçüncüsü ise, diğer kültürleri anlama, onlara karşı olumsuz tavır takınmaktan kaçınmadır. Bu üç bileşenin ortak noktası ise, İngilizce öğretiminde uluslararası bir anlayışın benimsenmesidir. İngilizcenin kültürlerarasında köprü görevi görmesi ve bu dil sayesinde insanların

diğer kültürleri de öğrenip, onlarda yer alan değerlere saygılı olmanın anlaşılması iletişimin etkili ve doğru olması için gereklidir.

1.2.1. İletişimsel Yaklaşım (Communicative Approach)

Dili öğrenme ya da öğretme amacı iletişimin sağlanması olduğu için, dil bilmek sadece o dilin dil bilgisi ya da sözcük dağarcığına hâkim olmak anlamına gelmemektedir. Dilin iletişimsel açıdan önemi düşünüldüğünde, bir iletinin yayılması ya da aktarılması akla gelmektedir (Wilce, 2017). Dile maruz kalan bireylerin, dilin kendilerine sunduğu toplumsal dil yetisini de kazanmaları amaçlanmalıdır. Bir kültürü diğerinden ayıran farkların bilinmesi, öğrenilen başka dilin ana dilden ayrılan yönlerinin ve bunun kültüre yansımalarının farkına varılması dilin kazanılmasında önemli rol oynamaktadır (Heyworth, 2004: s. 14). Heyworth (2004: s. 14), Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metnini de temellendiren İletişimsel Yaklaşımın, aşağıdaki maddeleri içerdiğini belirtmektedir:

- Öğrenenin işlevsel amaçlarına dayanan ihtiyaç analizleri
- Öğrenenin katılımı ve öğrenme isteği
- Öğreten ve öğrenen arasında işbirliğinin kurulması
- Soyut mükemmeliyetçi bir hedef yerine, mevcut kaynakların kullanıldığı, gerçek bir yol takip eden program oluşturulmasıdır.

CEFR kapsamında, dili öğrenme anlayışının dilin nasıl kullanıldığı ile bütünleştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Dil öğretiminin, bilgi temelli (knowledge-based) değil; eylem temelli (action-based) bir yapısı olması gerektiği ifade edilmekte; bu nedenle de İletişimsel Yaklaşım (Communicative Approach) benimsenmektedir (Heyworth, 2004: s. 14). CEFR, özellikle dil öğrenme ya da dil öğretme üzerine bir yaklaşım önermemektedir. Sadece öğrenen ve öğretene tanımlamalar yoluyla yeterlilik düzeylerine göre çeşitli seçenekler sunmaktadır (Mariani, 2004: s. 39). Dili öğrenen kişi, bir öğretmen tarafından aktarılan bilgiyi alan bir bilgi işlemci değil bilgiyi işleyip anlamlı hale getirendir (Kramsch, 2002: s. 1). Dil öğrenmede anlam da öne çıkmakta, başarılı bir iletişimin kurulabilmesi için anlam önem kazanmaktadır. Dilbilimci ve antropologlar Hymes (1972), Gumperz ve Roberts

(1979), uygulamalı dilbilimciler Breen ve Candlin (1980) bu fikrin iletişimin temelinde olmasının gerekliliğini vurgulamaktadırlar. “Çocuklar ve dil öğrenmeye yeni başlayanlar dil aracılığıyla sosyalleşirler ve bu nedenle dili anlamlı, doğru ve etkin kullanmayı öğrenirler.” diyen Ochs (1996: s. 408), dil ediniminin amacını işlevsel ve iletişimsel yetkinlik olarak ifade etmekte ve doğru sosyo-kültürel performansın önemine değinmektedir.

İletişim kaynaklarının artması, küresel teknolojilerin gelişmesi ile küreselleşme ve çok-kültürlü eğitim tüm dünyada insanlar arasındaki iletişimi etkilemektedir. Dil, iletişim için vazgeçilmez bir öge olduğundan, anlayabiliyor ya da anlaşılabilir olmak, diğer bir deyişle iletişimsel yetkinlik kazanmak, aksan ve doğru şekilde cümleler kurmaktan daha önem kazanmakta; iletişimsel becerinin edinimi de, o dilin aktif şekilde kullanılmasından geçmektedir (Lessow-Hurley, 2003: s. 16).

Dil ediniminin, dilin iletişimsel yapısının ve dilbilimi boyutunun tam anlamıyla başarılması olduğunu ifade eden Kramersch (2002: s. 2), dilde sosyalleşmenin de o dildeki kültürlenme ve o dili özümsemenin başarılması ile sağlandığını eklemektedir. Sınıf ortamında anlamlı hale getirilen metinler sayesinde öğrencinin pek çok anlamı da fark etmesi sağlanmaktadır. Öğrencinin bu anlamları keşfetmesi ne kadar sağlanırsa, dilin öğrenilmesi de o kadar artmaktadır (Kramersch, 1993: s. 67). İletişimsel dil öğrenmede içeriğin önemli olduğunu belirten Lyster (2007), kültürel içeriğin öneminin 90’lı yıllarda fark edildiğini ifade etmektedir. İletişimsel yaklaşımın, temelinde öğrenenin kendisinin olduğu, öğretmenin merkezde olmadığı bir yaklaşım olduğu ileri sürülmektedir (Lantolf ve Genung, 2002: s. 184). Öğrenenin tam katılım sağlaması ile bilgi edinilmekte; böylece tam öğrenme sağlanmaktadır. Aynı zamanda yalnızca bilginin edinimi değil, edinilen bilginin kullanılmasıyla; neyin nerede, ne zaman, nasıl ve niçin kullanılacağını da bilinmesiyle doğru iletişim gerçekleşmektedir (Kocaman, 2009: s. 30). Dili öğretmenin bazı yöntemleri kararlı şekilde uygulamasının yanında, ikinci dil ya da yabancı dile ait anlamların içselleştirilmesiyle, hikâye anlatımı, diyalog kurma etkinlikleri ile gerçek yaşamı yansıtan kaynaklar (*authentic materials*) aracılığıyla soyut bir dil yetisinden daha fazlası başarılmaktadır (Bannink, 2002: ss. 278–283). Öğrenilen dilin kalıcı olması için de, kaynak dil ve hedef dil arasında bir bağ oluşturulması gerekmektedir. Bireyin

kendi toplumsal değer ve normlarından da ayrılmadan, (Lemke, 2002: ss. 83–84) öğrendiği dile, edindiği kültürel bilgiyi de eklemesiyle iletişim daha etkili hale gelmektedir. ‘İletişim yetisi’ (*communicative competence*) diye ifade edilen kavram ile dil becerisinin sosyal ve etkileşimsel yönüne vurgu yapılmaktadır (Canale and Swain, 1980: ss. 1–47). Byram (1997) iletişimsel yetinin ön planda olduğu “kültürler arası iletişimsel yetinin (*ICC – International Communicative Competence*) özelliklerini; bilgi, beceri, davranış ve eleştirel kültürel farkındalık olarak açıklamaktadır.

1.2.2. Kültürlerarası İletişim

Küreselleşen toplumlarda, bireylerin çeşitli takımlarla ve farklı kültürel tabakalarla iletişim - etkileşim halinde olmaları beklenmektedir. (Sarıaslan, 2014: s. 1). Son yıllarda tüm dünyada bu etkileşimi arttırmak için çeşitli kültürel program ve projeler geliştirilmekte ve disiplinler ya da bilim kolları oluşturulmaktadır. Bunun başında da kültürlerarası iletişim (cross-cultural communication) gelmektedir. Kültürlerarası iletişim, farklı kültürlere mensup insanlar arasında etkileşim ve anlam aktarımları, yabancıların algılanması, açıklanması ve kültürel farklılıkların gözetilmesi gibi konuları inceleyen disiplinler arası bir bilim dalıdır (Kartarı, 2001: s. 22). İletişim ve ulaşım teknolojilerinin gelişmesi, çok uluslu işletmelerin pek çok ülkede faaliyetini arttırması, uluslararası para politikaları, sivil toplum kuruluşlarının dünyanın pek çok yerine yayılması, turizm sektörünün gelişmesi gibi pek çok nedenle kültürel ve kültürlerarası iletişimi de arttırmaktadır. Farklı toplumsal sınıfların dil, duygu ve düşünce yeteneklerinin farklı oluşu, kitle iletişiminde sorunlara neden olmaktadır (Oskay, 2001: ss. 14–16). Bu bağlamda, kültürlerarası iletişim insanların bu hareket sırasında yaşayabilecekleri sorunların çözümünü hedefleyen bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır (Aksoy, 2012: s. 298).

Kültürlerarası iletişim disiplininin altyapısını Ruth Benedict’in İkinci Dünya Savaşı sırasında yürüttüğü çalışma oluştursa da, kavram olarak kültürlerarası iletişim ilk kez Edward T. Hall tarafından 1959 tarihli *The Silent Language* (Sessiz Dil) adlı eserinde kullanılmıştır (Aksoy, 2012: s. 298). Hall, gerçekleştirdiği karşılaştırmalı

kültür çalışmalarıyla iletişimdeki pratik etkileşimi ortaya çıkarmaya çalışarak, kültür çalışmalarını iletişim alanına genişletmiş ve niteliksel araştırma yöntemlerinin iletişim alanında da kullanılmasını sağlamıştır (Kartarı, 2001: ss. 30 – 31). Uzmanlarca, iletişim halinde olduğumuz kültürün dilini öğrenmekle, o kültürde kendimizi ifade etmenin de kolaylaşacağı görüşü vurgulanmaktadır (Moran vd., 2014: ss. 35-38). Bu yüzden bir insanın farklı kültürlerle etkileşime geçmeden önce, o toplumların kültürleri, dilleri, tarihleri ve yaşadıkları çevre hakkında yeterince bilgiye sahip olması önem kazanmaktadır.

Kültürlerarası iletişim sırasında oluşan problemler iletişimin temelini oluşturan davranış biçimlerinin farklılıklarından kaynaklanmaktadır. Adler (1992), kültürlerarası iletişim problemlerinin genel olarak toplumsal değer yargılarının iyi anlaşılabilmesi, kendi kültürünü iyi tanımama ya da hedef dile ait bazı dilsel ifadeleri kendi kültüründekine benzer şekilde algılamaya çalışmaktan kaynaklandığını savunmaktadır (aktaran Soydaş 2010: s. 14, Selçuk, 2002). Buradan da anlaşılacağı üzere, yabancı dilin dilbilgisi kalıplarının, dilbilimsel açıdan dilin özelliklerinin bilinmesi ve bu özelliklerin şekilsel olarak doğru kullanılması, sorunsuz iletişim anlamına gelmemektedir. Bireyin, öğrenmekte olduğu dilin kültürel değerlerine ve kendi kültüründeki davranış biçimlerine hâkim olması da zorunlu hale gelmektedir.

Günümüzde dil, özellikle ikinci dil ya da yabancı dil öğrenirken farklı kültürler arasında oluşacak boşlukları kapatmak için kullanılmaktadır. Bunu sağlamak için de, Kültürlerarası İletişim Yetisi (*Intercultural Communicative Competence – ICC*) fikri ortaya atılmıştır. Bu durum daha çok dil öğretimi ile ilişkilendirilmektedir. Çünkü kültürle birlikte dil, dille birlikte kültür edinimi sağlamaktadır (Ağaçsapan, 2002: ss. 83–85).

1.2.3. Merkez – Çevre (Center-Periphery) Modeli

Kapitalist ve gelişmekte olan toplumların birbirleri ile ilişkilerinin dile getirilmesi; gelişmiş bir ülkenin merkezde olması ve daha az gelişmiş olanların çevresini oluşturduğu ilişki yapısını ifade etmektedir (Scott ve Marshall, 2015).

Sosyoloji, politika, pazarlama ve dil öğretimi alanlarında yaygınca kullanılmaktadır. İletişim teknolojilerinin ekonomik ve siyasal küreselleşmeden çok, kültürel küreselleşmeyi hızlandırması (Smith, 2004: s. 278), dünyanın McLuhan'ın ifadesiyle 'küresel köy'e dönüşmesi modernizmi oluşturmuş (Robertson, 1999: s. 57) ve ulus-devlet anlayışının terk edilip yeni bir kültürün doğmasına neden olmuştur (Giddens, 2010). Jacob (2015)'a göre, kültürel küreselleşme, küresel ve yerel arasındaki ilişkiyi yoğunlaştırmış; 'merkezi çevreye, çevreyi de merkeze' getirmiştir. İngilizce öğretiminde de, İngilizce artık yaygın hale geldiği için, yabancı yayınevleri, bazı ülkelerdeki öğrenme oranının azlığından yola çıkarak, çevreyi merkeze almaya başlamıştır. Hedef kitle, İngilizce öğrenmeye çalışan ülkeler ve onların beklentileri olmuştur. Bu çalışmada da, yayınevlerinin hazırlayıp sundukları ders kitabı içeriklerinin merkezdeki ülkelere hitap edecek şekilde getirilmesi ve bu içeriklerin öğrencilerin iletişim becerilerine etkisi üzerinde durulmaktadır.

Üretim-dağıtım ve politik dünya sistemleri üzerinde yoğunlaşan modelin dilde uygulanması, '*Yalnız İngilizce*' bakış açısının benimsetilmeye çalışılması gibi algılansa da, İngilizcenin evrensel bir dil olarak benimsenip; İngiliz ya da Amerikan sömürgelerinin dışındaki ülkelerin varlığı da kabul edilmektedir (Richardson, 2010: s. 97). Dilsel anlamda ortak bir dil oluşsa da, kültürel anlamda ortaklığın olmayacağı belirtilmektedir. Canagarajah (2010), yerli eğitimcilerin de kültürel ve dilsel anlamda standartlaşmayı desteklemediği yönünde fikir belirtmektedir. Diğer bir deyişle, merkez-çevre yaklaşımının dil için uygulanamayacağı, sınırların ötesindeki yerli toplumların da birleştirilmesi ve çevrenin de merkezle bağlantısının olmasıyla öğrenmenin artacağı ima edilmektedir.

1.2.4. Küresel (Global) Bakış Açısı

Küreselleşme fikrinin altında yatan ekonomik faktörlerin önemine dikkat çeken Friedman (2000), bunu 'serbest pazar kapitalizmi' olarak görmekte, ülkelerin ekonomisine müdahale ve yabancı yatırımcının hükmetmesi ve rekabetin daha da artması anlamlarına geldiğini belirtmektedir. Tomlinson (1999: ss. 150–200), kültürel küreselleşmeyi, kişiyi mekândan bağımsızlaştırma, anayurdundan soyutlama, kültürü ve yeri arasındaki bağı zayıflatma şeklinde ele almaktadır.

Schumann (1978)'in 'kültürlenme modeli (*acculturation model*)' ile ifade ettiğine göre, iletişimde gereksinimler ne kadar artarsa ve psiko-sosyal anlamda mesafe ne kadar azalır, öğrenilmeye çalışılan hedef dildeki dilbilgisi yapılarına hâkimiyet de o kadar artar; resmi bir eğitim olmadan da dil bir anlamda edinilmiş olur (Schmidt, 1983: s. 139). Hedef dilin kültürel özelliklerine olan mesafenin dilin öğrenilmesinde – başka pek çok faktör göz önünde bulundurulmasa da – önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedendir ki, çocuk ikinci dili öğrenirken, kültürlenme sürecinden geçeceği için öğretmenlerin, hem öz kültürlerine, hem de öğrettikleri dilin kültürüne hâkim olması beklenmekte (Ellis, 2008: s. 29); çocuğun bu aşamada geçmekte olduğu zihinsel süreç hakkında bilinçlenmesi gerekmektedir (Ardila-Rey, 2008: ss. 335-336). Sezgin (2002: ss. 122-128)'e göre küreselleşme ile ulusal kültürel değerler yok olmaya mahkûm olsa da, teknolojik gelişmelerin gerisinde kalınmasının mümkün olmaması nedeniyle, Türkiye'nin demokratikleşme sürecinde eğitimde de küreselleşmenin etkilerini görmek kaçınılmazdır.

İngilizce öğretiminde kültürel edinimin kaçınılmaz olduğunu ifade eden Alfarhan (2016: s. 3.), Lobaton (2012) tarafından Kanada'da yapılan çalışmayı aktarmakta; öğrencilerin dil öğrenim sürecinde kendi kültürlerinden vazgeçme eğiliminde olduklarını ya da kendi kültürleriyle öğrendikleri dilin kültürü arasında bir ikilem yaşadıklarını ifade etmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin farklı kültürel kimliklere sahip olmaları nedeniyle dil öğrenmedeki kültürel edinimlerinde de farklılık yaşandığı; kimi öğrencilerin kendi kültürünü bırakıp yeni dilin kültürünü benimsediği, kimi öğrencilerin ise, kendi kültürel unsurlarının yabancı dile ait kültürel unsurlardan farklı olduğu için dili de öğrenemediği ortaya çıkmıştır.

Xu (2010), tarafından gerçekleştirilen bir araştırmadan, bu çalışmanın başında bahsedilmiştir. Aynı araştırmacı tarafından 2013'te Çin'de gerçekleştirilen, yine kültür üzerine olan bir çalışmanın sonucunda küreselleşme ve kültürel küreselliğin İngilizce öğretiminde göz ardı edilemeyeceği, kültürlerarası bakış açısının önemli olduğu vurgulanmış; öğretmenlere de bu süreçteki aracı olma görevleri nedeniyle çok iş düştüğünü ifade etmiştir. Hasanen, Al-Kandari ve Al-Sharoufi (2014) tarafından Kuveyt'te gerçekleştirilen araştırmalarının sonucunda, İngilizcenin öğretilmesinde küresel bir bakış açısının benimsenmesinin gerekliliği vurgulanmıştır.

Dil öğretiminde hedef dile özgü unsurların önemini ifade eden, fakat hedef dili Türkçe olarak ele alan Tüm ve Sarkmaz (2012: s. 457)'ın benzer bir çalışmasında, ders kitaplarında hedef dile ait kültürel unsurların her bölgeyi kapsayacak şekilde verilmesiyle doğru iletişimin sağlanacağını vurgulamışlardır.

İngilizcenin küresel bir dil olduğunu, dil öğretimi sırasında bu dilin pek çok kültürde öğretildiğinin dikkate alınmasının gerektiğini ifade eden Ocak ve Akar (2016: s. 129) Afyonkarahisar'daki Anadolu Liselerinde bir çalışma gerçekleştirmişler; bunun sonucunda da kültürel anlam aktarımında bulunurken kültür çeşitliliğinin önemi ile ilgili çıkarımlarda bulunmuşlardır. Dil öğretiminde kapsayıcı olunması gerektiğini, kültürlerarası iletişimde kültürlerin de tüm dünyadakine göre dikkate alınarak İngilizce öğretimine dâhil edilmesinin gerekliliğini ifade etmişlerdir.

1.2.5. Küre-yerel (Glokal) Bakış Açısı

80'li yılların devamında küreselleşme fikrinin her alanda yayılmasının ardından, toplumsal gelişim dünya genelinden daha küçük bir boyuta indirgenmeye çalışılmıştır. Bu durum küresellik ve yerellik kavramlarını ortaya çıkarmıştır. Yerel unsurların ve kürenin içinde yerelin de önemi anlaşılıp; yerel unsurlar da göz önünde tutulmaya başlanmıştır (Swyngedouw, 2004: ss. 25-26).

Yerellik kavramı, ekonomi, politika, sosyoloji, eğitim gibi pek çok alanda kullanılmaktadır ve her birinde farklı amaçlar içermektedir. Kültürle bağdaştırıldığında ise, uluslararası yaşam şekillerinin içine ulusal öğeler yerleştirilmektedir (Ejderyan ve Backhaus, 2007: s. 1). Küreselleşme, en geniş anlamıyla kültürlerin homojenleşmesi anlamına gelse de, asıl anlam olarak toplumsal ya da bölgesel bir kültürün diğerleri üzerinde egemenliği – homojen bir yapıdan ziyade heterojen bir yapının oluşumu – şeklinde ifade edilmektedir (Robertson, 1994: s. 33). “Milliyetçilik” ya da “Kabilecilik” olarak da nitelendirilebilecek “Yerellik” fikri ise, ulusların kendi topraklarında farklı bir siyasi, ekonomik ya da sosyo-kültürel gücün etkisine izin vermemesi anlamına gelmektedir (Tezcan, 2002: s. 34).

Kitle iletişim araçları yoluyla toplumun algısında etkileyici izler bırakmak amacıyla yapılan ürün tanıtımlarında – Ramazan ayında Coca Cola markasının iftar ve sahur sofralarını da içine alan reklamlar hazırlaması gibi – küresel ekonomide yerini almış bir markanın yerele hitap etme çabası küreselleşmenin artık yereli de dikkate aldığı anlamına gelmektedir.

Küreselleşme ve yerelleşmenin ardından ortaya çıkan yeni kavram ‘küre-yerelleşme’ ise, ilk kez 1980’lerde Japon ticaret metodu olarak ifade edilmekte; günümüzde pazarlama için yeni bir bakış açısını içermektedir (Roudometof, 2016). Japonca kökenli ‘dockhaku’ – genel tarım tekniklerinin yerel koşullara uyarlanması – kelimesinden üretilmiştir (Olgun, 2007: s. 111). Roland Robertson’ın Japoncadan aldığı ‘küre-yerelleşme (glokalizasyon)’ – işletme kavramı olarak küresel temellerdeki ürün ve hizmetlerin pazarlamasında yerelin ihtiyaçlarının karşılanması – kültürel açıdan ‘tikel’ in (*particular*) ‘tümel’in (*universal*) iç içe geçmiş yapı’ (*interpenetrating*)’sını, ifade etmektedir (Robertson, 1995: s. 30). Küre-yerelleşme özellikle sosyolojik ve politik bir kavram olarak düşünülmektedir. Bir taraftan uluslararası bir bakış açısını, diğer yandan da, toplumun her bireyini kapsamaktadır (Swyngedouw, 1992: s. 42). Marshall McLuhan’ın “Küresel Köy” olarak ifade ettiği kitle iletişim araçlarının da artmasıyla, dijital ortama geçişin hızlandığı ve bilgiye daha çabuk ulaşıldığı kabul edilirse, ulusların tüm dünya kültürlerini de oldukça çabuk öğrenme imkânları söz konusudur. Bu küreselleşme sürecinde üstün bir dil olan İngilizce bilmemek, yeni iletişim teknolojilerinden yararlanmada engel oluşturmaktadır (UNESCO, 2005). Bu durum, dilin öğrenilip geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. İngilizcenin küresel bir dil olması ve kültürün de dilden ayrılmazlığı dikkate alınmış; kültürel anlamda daha ulusal boyutlarda hareket edilmeye başlanmıştır. Bireylerin öğrendikleri dilin kültürü ile kendi kültürleri arasında yaşadıkları çatışma sonucunda İngilizcenin öğretilmesini kolaylaştırmak için ders kitaplarında yerel bakış açısına da yer vermeye başlanmıştır. Gray (2002: s. 166) yayıncılarla olan görüşmesinde yerel ve küreselin böyle bir birleşime doğru gittiğinin doğruluğunu teyit etmektedir. Ulusların kendi yaşam tarzlarını da barındıran bir bakış açısı ile İngilizcenin öğretilmesi fikri benimsenmektedir. Böylece, yerel konular, amaçlar ve ilgi alanlarının olduğu bir içerikle öğrencinin daha istekli olacağı ya da öğrenmeye karşı direnç göstermeyeceği düşünülmektedir.

Melliti (2013: s. 7) *Headway International* ders kitabının kullanımı ile ilgili yaptığı araştırmada, öğrencilerin küre-yerel bir içerik istediklerini tespit etmiştir. Küresel bakış açısı yansıtan bir ders kitabındaki cinsiyet, ırkçılık, gen mühendisliği, helal / haram yiyecekler gibi tartışmaya açık pek çok konu derste işlendiğinde, öğrencilerin kendi toplum kurallarıyla örtüşmeyen bir yapıyı benimseyemeyecekleri ve dilini de öğrenmeye karşı direnç gösterecekleri vurgulanmaktadır. Bu anlamda, farklı kimliğe ve beklentilere sahip öğrenciler için öğretim materyalinin yerleşmesinin doğru tercih olacağı ifade edilmektedir. Diğer bir deyişle, Melliti, öğrencinin yerel anlamda beklenti ve ihtiyaçlarını karşılayan bir ders kitabıyla, dili daha etkin şekilde öğrendiğini fark etmiştir. Melliti, araştırmasını öğrenciler üzerinde gerçekleştirmiş olsa da, öğretmenlerin tespitinin de buna yönelik olabileceği düşünöldüğü için burada bahsedilmektedir. Ayrıca Tunus'ta gerçekleştirilen bu araştırmanın Türkiye için önemli sayılması söz konusu olabilir. Çünkü Tunus, EF tarafından hazırlanan *İngilizce Yeterlilik Endeksi*, 2016 yılı verilerine göre İngilizce Yeterliliği açısından 72 ülkeden 52. Sıradadır. Türkiye ise, aynı listede 51. sırada yer almıştır. (<http://www.ef.com.tr/epi/>). Melliti, yayıncılara, küresel olarak hazırlanmış bir ders kitabının, yerel öğrencilere özgü tasarlanmış ders kitaplarına dönüştürölmesinin daha doğru olduğunu aktarmaktadır. Böylece, eğitimcilerin ve öğretmenlerin dersi daha özgüvenle ve özerklikle işleyebileceğini tespit etmektedir.

Başkan (2006: s. 60), özellikle Türkiye'de İngilizce öğretim ile ilgili yaşanan sorunlardan biri olarak bu durumu vurgulamakta; Türk öğrencilerin kendi yaşamlarında karşılaşmadıkları nesne ve olaylar karşısında yabancılık duygusuna kapıldıklarını ifade etmektedir. Buna çözüm olarak da, '*Türk öğrencilerine yabancı dil öğretmek için hazırlanacak gereçlerin, öğrencilerin yaşantılarına uyacak biçimde ancak Türk öğretmenler tarafından meydana getirilebileceğini*' belirtmektedir.

Uluslararası pazar hedeflenerek hazırlanmış bir ders kitabının özel öğretim içeriklerini kapsar şekilde yerli yazarlar tarafından değiştirilmesi ve kendi sistemlerine uydurulması 'glokal' materyal olarak ifade edilmektedir (Arnold ve Rixon, 2008: s. 40). Örneğin, *Gogo Loves English*, Çin'in bir bölümünde adaptasyona uğramış şekilde kullanılmaktadır. Çalışmanın bir bölümünde, uluslararası alanda hizmet veren yayıncıların yerli yazarları eğittikleri; bunun uluslararası ajanslar tarafından (The UK

Department for International Development, The British Council gibi) desteklenen bir proje olduğu belirtilmektedir. Dat (2006), yerleştirilmiş ders kitabı kullanılmasını destekleyerek, küresel şekilde hazırlanan ders kitaplarının öğrencilerin ihtiyaç ve isteklerini tam karşılayamayacakları için İngilizce öğrenen bireylerin dünyalarını da yanlış ifade edebileceklerini anlatmaktadır. Masuhara ve Tomlinson (2008: s. 22) yaptıkları araştırmada ülke dışındaki öğretmen ve öğrencilerin İngilizce dersi kitaplarında, kendi yaşamlarıyla daha ilgili konular görmek istediklerini tespit etmişlerdir. Kendi düşüncelerini canlandıracak, ilgi çekici metinlerle öğrenci ya da öğretmenlerin daha esnek davranabileceklerini, farklı öğrenme stillerini destekleyecek ders kitaplarını daha çok tercih edeceklerini belirtmişlerdir ve Çinli bir öğretmenin böylece *'kitapların kölesi olmayacağını; öğretmeye hâkim olacağını'* ifade ettiğini kaydetmişlerdir.

Türkiye’de olduğu gibi, Çin, Kore, Japonya, Malezya gibi İngilizce yabancı dil olarak öğretilmekte, ilk/ortaöğretim Eğitim Bakanlığı tarafından idare edilmektedir. İngilizce öğretimi için ortalama altı yıl harcanmaktadır. Ders kitaplarının yerleştirilmiş şekliyle, derslerde ana dili kullanmayı tercih eden yerli öğretmenlerce öğretim gerçekleştirilmektedir (Masuhara ve Tomlinson, 2008: s. 19). Bu öğretmenler, derslerde hem öğretim programını yetiştirip, hem de öğrencileri sınavlara hazırlanmanın; aynı anda da İngilizce öğretmenin zor olduğundan bahsetmektedirler.

1989 yılında uluslararası pazarda başlayıp 90’lı yıllarda artan küresel yayılma ve yerel ihtiyaçlar, son yıllarda yerel içeriklerde üretilen ders kitaplarıyla giderilmektedir. Bu yıllarda iletişimsel, işlevsel ya da kuramsal bir bakış açısına yönelme de ifade edilmeye başlamıştır (Prodromou ve Mishan, 2008: s. 193). Yerel şekilde oluşturulmuş materyallerin etkisi, çevrenin merkeze karşı verdiği savaş için ilginç bir örnektir (Prodromou ve Mishan, 2008: s. 203). Öğrenciler, yabancı bir ülkede ya da yabancı dilin içinde kendilerini kurtarma becerisi eğilimi içindedirler (Wilkinson, 2012: s. 303). Bunu da yerleştirilmiş bir kaynakla daha kolay başarabileceklerini ifade etmektedirler. Diğer bir deyişle, yerel şekilde oluşturulmuş bir materyal içten dışa, tamamen kendi yerel bakış açısı ve kültürel yapısının dikkate alınması suretiyle değerlendirildiğinde daha etkili olacaktır. Bu nedenlerden, uluslararası yayınevlerinin kendi varlıklarını sürdürmesinin koşulu olarak, çevrimiçi

öğrenme kaynaklarını çoğaltmaları ve medyanın etkisiyle artan rekabet ortamının, yerelliğin küreselin önüne geçtiğini fark etmeleri gerekmektedir (Prodromou ve Mishan, 2008: ss. 208-209). Yayınevleri, mevcut küresel kitaplarını yerele adapte etmekle hedef kitlenin kültürel ve pedagojik alt yapısını dikkate aldığını ve onlara uygun ürünler çıkardığını göstermiştir.

1990’larda yerelleştirilmiş ders kitabı ile ilgili, British Council tarafından gerçekleştirilen bir projenin sonucu aşağıdaki gibi ifade edilmektedir (Bolitho, 2008: s. 218):

- Macaristan, Polonya, Çek Cumhuriyeti’nde yerli yazarlar tarafından oluşturulmuş kitaplar değil; küresel olanlar kabul edilip okutulmuştur.
- Rusya ve Beyaz Rusya’da da, İngiliz bir yayınevinin bir serisinin yerel yazarlar tarafından kendilerine uygun hale getirilmiş ders kitapları kullanılmıştır.

Lumala ve Trabelsi (2008: s. 226) öğretmen görüşlerine dayalı olarak yaptıkları çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşmışlardır:

- Öğretmenler batılı kültürlerle ve Amerikan ya da İngiliz kültürleriyle donatılmış ders kitapları kullanmak zorunda olmaktan,
- Ulusal ya da bölgesel içerikli yerli yayınların azlığından,
- Yerel kültürün ders kitaplarında yansıtılmadığından,
- Kitapların içindeki bölümlerin, öğrencilerin yaşadıkları ortamı gerçek metinlerle anlatmadıklarından ve bu nedenle onları geleceğe hazırlamadıklarından şikâyet etmektedirler.

Brown (1990: s. 13), oldukça kolay ulaşılabilir ve yaygın kullanımda olan bir ders kitabının ‘*kozmpolit*’ diye etiketlenmesi üzerine bir değerlendirme yapmaktadır. Ona göre, bir bölümünde materyalist değerler içinde, tatili, boş zamanları ve para harcamayı ön planda tutan ve bunu bir norm gibi yansıtan etkinliklere yer vermek doğru değildir. Gray (2002: s. 160) de, İngilizce öğretimi için tüm dünyada yaygın şekilde kullanılan *New Headway / Intermediate* kitabında karşılaştığı benzer bir durumu paylaşmaktadır. Kitapta geçen bir diyalog, pahalı ama gösterişli tabir edilen bir ceketin satın alınması ile ilgilidir. Etkinliğin devamında, öğrencilerden de buna

benzer bir diyalog kurmaları beklenmektedir. Gray, bu örneği gördükten sonra, bunun, farklı sosyo-ekonomik alt yapılardan gelen öğrencilerde özenme, kıskançlık hissine neden olabileceğini düşünmekte, öğrencilerde istek uyandırabilecek örneklerin kitaplarda yer verilmesinin doğru olmadığını ifade etmektedir. Bu görüşünü de yayınevine aktarmakta, onları bu tarz hassas konularda uyarmaktadır.

Gray (2010: s. 162), Barcelona’da 22 öğretmenle görüşmeler gerçekleştirmiştir. Burada, Pere (erkek öğretmen)’nin ve Eulalia (kadın öğretmen)’nin ifadelerinden vardığı sonuç aşağıdaki gibi özetlenmektedir:

- Kitaplar Anglo-Saxon, İngiliz kültürünü daha fazla içerdiği için, öğrenciler derse ‘dâhil olma’ konusunda sorun yaşamaktadırlar. Bu nedenle yerel kültürel unsurları içeren ders kitapları küresel içeriklilerden daha faydalı olacaktır.
- Pere, yerel içerik eksikliği nedeniyle internetten sürekli Barcelona’yı içeren yardımcı materyaller bulmak zorunda kalmaktadır.

Song (2013) tarafından Kore’de gerçekleştirilen çalışma sonucunda, öğretmenlerin dil öğretimi için kendi kitaplarını oluşturmalarının faydalı olacağı görüşü ortaya çıkmıştır. Kore, Çin ve Japonya’da yerel içerik anlamında yürütülen pek çok çalışma olduğu ifade edilmiş ve küre-yerelliğin önemi vurgulanmıştır.

Bu örneklerle birlikte bir kez daha, İngilizce ders kitaplarında küreselleşmenin yansımalarına bakılmakta ve yerelin küreselden daha baskın hale gelmesinin ve yayıncıların da buna dikkat etmesinin arttığı anlaşılmaktadır (Wallace 2002: s. 101). Aslında evrensel bir dil olan İngilizce yerel içerikle sunulsa da, yine küresel etkilerinden kurtulamamaktadır. Bunun farkında olan yayıncılar, yerel kesime hitap ederek oluşturdukları ürünün orijinalini hedef pazarın diline çevirerek, dıştan içe üründe bazı ayarlamalar yaparak küre-yerel bir ürün elde etmektedirler (Cronin, 2003: s. 134).

Ritzer, Pieterse ve Robertson’ın ifade ettiği küresel, yerel ve küre-yerel kavramları İngilizce öğretimine de etki etmekte; İngilizcenin dünya genelinde en çok

öğretilen dil olmasıyla da ortaya çıkan batılılaşma çabasına engel olacak bakış açıları geliştirilmektedir (aktaran McKay ve Bokhorst-Heng, 2008, Phillipson, 2003).

1.2.6. Konu ile İlgili Araştırmalar

Çalman (2017) tarafından kültürlerarası beceri geliştirme açısından bir ders kitabı incelenmiştir. Çalışmada yeterli kültürel içeriğe sahip olmayan iletişim ortamının kimi zaman yanlış anlamalarla sonuçlanabildiği ifade edilmiştir. İngilizce öğretiminde kullanılan bir kitapta sadece hedef kültürün ya da yerel kültürün ağırlıklı olmasının doğru bir yaklaşım olmadığı kültürlerarası yaklaşımla desteklenmiştir. Konuya ilişkin Avrupa Konseyi (2010) kararı da eklenmiş; iletişimin doğru ve tam olmasında tüm dünyadan kültürel unsurların edinilmesinin ve öğrencilerin bu dili tecrübe ederek öğrenmesinin önemi vurgulanmıştır.

Kayapınar (2009) tarafından Mersin’de gerçekleştirilen ders kitabı değerlendirmeye yönelik çalışma sonucuna göre öğretmenlerin % 62’si ders kitaplarındaki kültürel içeriğin azlığından şikâyet etmektedirler. Bu durumun öğrencinin öğrenme isteğine etkisini de ortaya koyan çalışmaya göre öğrencilerin kendi yaşamlarında karşılaşmadıkları kiliseye gitme, Cadılar Bayramını kutlama gibi etkinliklerin öğrencilerin öğrendikleri bilgiyi gerçek yaşama aktarmalarında sorun yarattığı ortaya koyulmuştur.

İriskulova (2012) tarafından gerçekleştirilen başka bir çalışmada yine, bir İngilizce ders kitabındaki okuma parçaları ve diyaloglar kültürel içerikleri açısından incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen verilere göre, kitaptaki kültürel içeriğin belirlenmesinde öğrencinin yaşı ve yeterlilik seviyesinin bile dikkate alınması gerekmektedir. Bu durumun, yayınevleri tarafından da göz önünde bulundurulması gerektiği ifade edilmiştir.

İnci (2011),’nin çalışmasında, İngilizce ders kitaplarındaki hedef kültürün bir değerlendirmesi yapıp, konuya ilişkin öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Çalışmanın sonucunda, öğretmenler doğru iletişimin sağlanması için hedef dilin kültürünün derslerde yer almasının gerekliliğini ifade etmişlerdir. Hedef dilin mutlaka derslerde olması gerektiğini belirten öğretmenler, gerek duyduklarında yerel kültürü

de dışarıdan materyaller aracılığıyla derse taşıyabildiklerini eklemişlerdir. Yerel kültürün dışarıdan desteklenebileceğini, fakat hedef dil ile ilgili bilgilerin kitapta yer alması gerektiğini vurgulamışlardır. Çalışma, öğretmenlerin % 70'inin kültürle ilgili konuları işlemekte sıkıntı çekmediklerini, yalnızca birkaç öğretmenin derslerde kültürel unsurları işlerken zorlandığını ortaya koymuştur.

Danacı (2009), tarafından kültürel içerikle ilgili 9. sınıf öğrencilerinin tercihlerine yönelik çalışmada ise, öğrencilerin tüm dünyadan kültürel unsurları derslerinde görmek istedikleri vurgulanmış; lise öğrencilerinin farklı kültürel bakış açılarını öğrenmeye yönelik ilgilerinin olduğu anlaşılmıştır.

1.3. TÜRKİYE'DE İNGİLİZCE ÖĞRETİMİ

Türkiye'de dil öğretimi ve öğreniminin başlangıcı İslamiyet'in kabulüne kadar gitmekte; Selçuklu ve Osmanlı dönemlerine gelindiğinde resmi olarak bazı adımlar atıldığı görülmektedir. Selçuklularda resmi yazışma, edebi ve tarihi eserler için Farsça, yargı için ise Arapça kullanıldığı görülmektedir (Sezer, 2003: s. 178). Başta dini amaçlara hizmet etmek için, yabancı dil olarak Arapça ve Farsça öğretimi ön plandayken, Cumhuriyet'in ilanı ile Türkiye'de eğitim sisteminde milli, çağdaş ve laik devlet anlayışı ile hareket edilmiştir. 1928'deki Harf İnkılabı ile Arapça ve Farsça dersler kaldırılıp, yabancı dil öğretiminde Fransızca, Almanca ve İngilizce dersleri öğretim programlarına eklenmiştir (Yücel, 1994: s. 186). 1950 yılında, Türkiye'nin Birleşmiş Milletler ve NATO üyelikleri sürecinin başlamasıyla, edebiyat, politika ve ticaret alanlarındaki metinlerin pek çoğu İngilizce olduğu için, İngilizce öğrenmenin gerekliliği her bilim alanında dile getirilmeye başlamıştır (Çelik ve Erbay, 2013: s. 340).

İngilizcenin eğitimin içerisinde tamamen yer alması ise; ancak 1951-1952 eğitim-öğretim yılında mümkün olmuştur (Demircan, 1988). 1972'de Talim ve Terbiye Dairesi'nin kurduğu 'Yabancı Diller Öğretimini Geliştirme Merkezi' tarafından 'Yabancı Diller Projesi' oluşturulmuştur ("Milli Eğitim Bakanlığı", 1973: s. 91). 80'li yıllarda gerek ilk ve ortaöğretim, gerekse yükseköğretim alanında yabancı dille eğitim yapan kurumlar artmış ve yabancı dil, okutulması zorunlu dersler arasına

alınmıştır (Akyüz, 1993: s. 307). Bu durum yabancı dil öğretimi ile ilgili yenilikleri de gerekli kılmıştır. Yabancı dille eğitimi düzenlemek için, 14.10.1983 tarihinde 2923 sayılı Yabancı Dil Eğitim ve Öğretimi Kanunu yürürlüğe girmiştir (Resmi Gazete, 18196). Yabancı Diller Öğretimini Geliştirme Merkezi'nin kurulması yabancı dil öğretiminde program geliştirme çalışmalarının önemini göstermiştir (Demirel, 1987: s. 17). 14.09.1985 tarihinde yürürlüğe giren Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği (Resmi Gazete, 18868) ile yabancı dil eğitim ve öğretiminin amacı, program – yöntem ve uygulamaları ile ilgili esasları belirlenmiştir.

Türkiye'nin de içinde bulunduğu '*Bologna Süreci*' ile eğitim-öğretimde *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni* dikkate alınmaya; dil öğretiminde hedef ve kazanımlar da buna göre düzenlenmeye başlamıştır. Bu da, yabancı dil eğitiminde de Avrupa standartlarının yakalanmaya çalışıldığını göstermektedir. Fatih Projesi (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) ile donanımın, yazılımın ve öğretmen eğitimleri arttırılmaktadır. Etkin eğitim-öğretim programlarının geliştirilmesi ve bunların sonucunda da kaliteli içerik ve teknolojinin aynı noktada birleştirilmesi hedeflenmektedir (<http://www.fatihprojesi.meb.gov.tr/>). Bunun için benimsenen 12 yıllık (4+4+4) kesintisiz eğitim modeli oluşturulmuş ve İngilizce temel yabancı dil olarak benimsenip ikinci yabancı dil pek çok okulda seçmeli dersler listesinde yer almaktadır.

Eurydice ve *Eurostat*'ın Avrupa Komisyonu ile işbirliği sonucu 2010/11 yılları referans alınarak yayınlanmış belgesi, "*Avrupa'da, Okullarda Dil Öğretimi üzerine Önemli Veriler 2012*" ye göre, Avrupa'da erken yaşlarda başlayan zorunlu yabancı dil eğitimi, Türkiye'de 9 yaşında başlatılmaktadır. Belçika'da 3 yaşında başlaması buna örnektir (Eurydice 2012). Aynı belgenin, 2009/10 yılları verilerinden de Türkiye'de ilköğretim düzeyinde İngilizce dışında bir dil öğrenilmediği; bunun da % 65'i geçmediği anlaşılmaktadır (Eurostat, UNESCO OECD Eurostat – UOE, 2011).

British Council, TEPAV (Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı) ve T.C. Milli Eğitim Bakanlığı ile Şubat-Mayıs 2013 döneminde ülke çapında yapılan bir ihtiyaç analizi çalışmasıyla dil öğretimindeki eksiklikler belirlenmeye çalışılmıştır (<https://www.britishcouncil.org.tr/programmes/education/research>). Öğrenci,

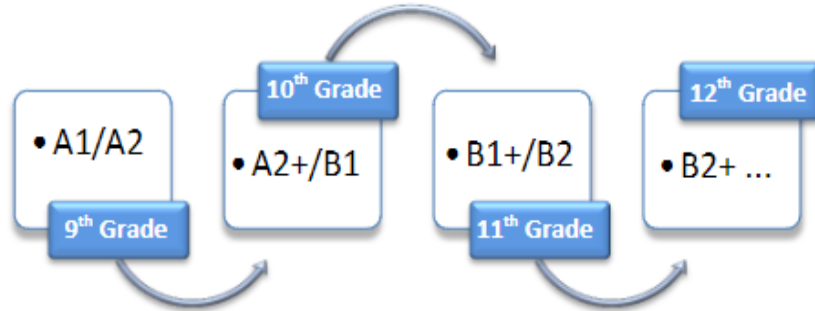
öğretmen ve velinin de dâhil olduğu bu çalışmada, İngilizce öğretim politikasından dersin değerlendirilmesine kadar pek çok konuya değinilmektedir. Bu çalışmada, ders kitaplarıyla ilgili sonuçlara da yer verilmekte; ders kitaplarının içeriğinin öğrencilerin beklentisine uygun; iletişimi ve kişiler arası etkileşimi daha olanaklı hale getirecek şekilde hazırlanmasının gerekliliği vurgulanmaktadır (British Council ve TEPAV, 2013).

1.3.1. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı

Yabancı dilin, tüm dünyada ekonomi, ticaret, teknoloji ve turizm alanlarında öneminin anlaşılması ve İngilizcenin ortak iletişim dili olarak benimsenmesi üzerine, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilk ve orta dereceli okullarda, eğitim-öğretim kurumlarında, yükseköğretime bağlı okul ve kurumlarda pek çok düzenleme yapılmaktadır.

2011 yılında hazırlanan “T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı” ile 9., 10., 11. ve 12. sınıf İngilizce dersi ve kitaplarının içeriği belirlenmiştir. Programın, ‘öğrencilerin zihinsel gelişim düzeylerine uygun, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarla ilgili, iletişimsel yetilerini, çalışma becerilerini ve kültürler arası iletişimi geliştirmeye yönelik olarak düzenlendiği’ ifade edilmektedir (“Milli Eğitim Bakanlığı”, 2011). Yine, 2011 yılındaki “Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı” nın hazırlanmasındaki amaç olarak “ülkemizde yabancı dil öğretiminin niteliğini arttırmak” (“Milli Eğitim Bakanlığı”, 2011) gibi genel bir ifadeye yer verilse de; programın tamamen İngilizcenin öğretilmesi, ilettilmesi ve iletişimde kullanılması üzerine odaklandığı görülmekte ve diğer diller için ayrı bir programın olduğu anlaşılmaktadır. Ortaöğretim Programlarının, 2011'den sonra, 2012, 2014 ve en son 2017 yıllarında değiştiği görülmektedir. 2014 ve 2017 yıllarındaki programlarda çok fazla değişikliğin olmadığı, yalnızca 2017 yılı programına değerler eğitiminin eklendiği anlaşılmaktadır.

2011 yılında hazırlanan programın da, 2017’de hazırlanan programın da hareket noktası Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR)’dir. Programın temel amaçları, İngilizce öğrenmek isteyen bireyler arasındaki iletişim becerilerini arttırmak; dil öğreniminde işbirliğini sağlamaktır. Öğrencide kendi özerkliğinin oluşturulması; ne öğrenmesi gerektiğinden çok; nasıl ve niçin öğrenmesi gerektiğinin kazandırılması da amaçlar arasında yer almaktadır. Etkinlik ve proje temelli bir anlayış benimsenen programda 9., 10., 11., 12. sınıfların kültürel hedefleri belirtilmektedir. Bu hedeflerin, öğrencilerin kendi kültürlerini aktarmak, hedef dilin kültürünü anlayıp, kendilerinininkinden ayırt etmek ve kültürler arası iletişimsel yetiyi geliştirmek olduğu ifade edilmektedir. Programlarda dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine eşit önem verildiği anlaşılmaktadır. 2017 yılında hazırlanan öğretim programında 9. sınıf içerisine A2 seviyesinden de kazanımların eklenebileceği ve dersin ona göre planlanabileceği görülmektedir.



Şekil 2. Sınıflara göre İngilizce seviyeleri

2017 yılında yayınlanan öğretim programını öncekilerden ayıran en önemli nokta ‘Etik ve Değerler Eğitimi’nin programa dâhil edilmiş olmasıdır. Kitap içeriğine ahlaki değerlerin eklenmesi ve kitabın Türk Milli eğitiminin amaçlarına uygun etkinliklerden oluşturulması gerektiği vurgulanmaktadır. Seçilecek ve kullanılacak diğer materyallerde de, ulusal, ahlaki, insani ve kültürel değerlere uygunluk aranmaktadır. Milli Eğitim Kalite Çerçevesi ’ne göre yabancı dildeki öğrenci öğrenme kazanımı ise, ‘en az bir yabancı dilde, okuduğunu ve dinlediğini anlama, sözlü anlatım yapma, metin yazma ve dili toplumları tanıma aracı olarak kavrama ve kullanma’ (23.05.2015 Resmi Gazete, sayı: 29364) şeklinde ifade edilmektedir.

Ders kitabı içerisindeki yazılı metinlerin, görsellerin ve materyallerin gerçek yaşamı yansıtması, dilde anlama ve anlatmayı temel alan dört dil becerisine (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) hitap etmesi gerektiği ifade edilmektedir. Öğrencilerin farklı öğrenme yöntemleri ile öğrenebildiklerinin öğretmenlerce göz ardı edilmemesinin gerekliliği belirtilmektedir. Öğretim programına göre, kitabın 10 üniteden ve her ünitenin de kendi aralarında bağlantılı konulardan oluşması gerekmektedir. Sosyal ve günlük yaşamdaki sorunların ele alındığı konulara yer verilirse, öğrencilerin derse daha fazla katılımının sağlanacağı ifade edilmektedir. Seçilen malzemenin eğitimsel bakış açısına hitap etmesi, sunumunun da gerçeği yansıtması beklenmektedir. Teknolojinin ve materyalin dijital ortamda kullanılabilmesi gerektiği ifade edilmekte; harmanlanmış öğrenmenin önemi vurgulanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin çok kültürlü bir bakış açısı kazanmaları ve ön yargı oluşmasını önlemek için diğer ülkelerin kültürlerinden de bahsedilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

9. sınıf öğretim programında A1 ve A2 seviyelerinin kazanımlarından bahsedilmekte; daha net ve sade bir içerik planlandığı ifade edilmektedir. Program, günlük yaşama hitap edebilecek temalardan oluşturulmaktadır.

9. sınıf öğretim programındaki temalar aşağıdaki gibi ver almaktadır:

1. Yurtdışında öğrenim (yeni insanlarla tanışma)
2. Çevrem (öğrencinin yaşadığı ortam ve komşuları)
3. Filmler (hobiler ve boş zaman aktiviteleri)
4. Doğadaki insan (günlük yaşam ve beceriler)
5. İlham veren kişiler (karakterler ve dış görünüş)
6. Kültürlerarası köprü (farklı kültürler ve turizm)
7. Dünya mirası (keşifler)
8. Acil durum ve sağlık problemleri
9. Davet ve kutlamalar
10. Televizyon ve sosyal medya

Öğretim programlarının tamamına bakıldığında temaların oldukça kapsamlı hazırlandığı ve içeriklerine bakıldığında Türkiye'den kültürel unsurlara yer verilmesinin de mümkün olduğu görülmektedir.

1.3.2. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR)

CEFR (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment) 1950'lerin sonunda Avrupa Konseyi'nin amaçları ve isteği üzerine oluşturulmuştur (Morrow, 2004: s. 3). *Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi, Avrupa Ortak Dil Kriterleri, Avrupa Yabancı Dilleri Ortak Çerçevesi, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı* ya da *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni* gibi farklı şekilde Türkçeye çevrilmiş şekillerini görmek mümkündür. Avrupa çapında dil öğretimi izlenceleri, planları, öğretim programları, değerlendirmeler ve ders kitaplarının ayrıntılarına ilişkin ortak bir altyapı sağlamaktadır (Council of Europe, 2001: s. 1). Dil programlarının hazırlanması aşamasında evrensel değerlerin benimsenmesi için ve dili öğrenenlerin Avrupa genelinde ortak seviyelerde dil öğrendiklerini göstermek için hazırlanmıştır. Dil öğrenenlerin, dili iletişim için kullanırken ne bilmeleri gerektiğini, daha etkili olması için ne tür bilgi ve beceri geliştirmeleri gerektiğini anlamlı bir yolla anlatmaktadır. Bu anlatım, kültürel bakış açısını da kapsamaktadır (Council for Cultural Co-operation Education Committee, 2001: s. 1).

CEFR'in benimsediği kültürlerarası yaklaşımda, iletişimsel dil yeterliliğinin edinilmesi, sosyo-kültürel farkındalığın oluşturulması, etkili ilişkiler kurulabilmesi ve kimlik hissi kazandırılması dil eğitiminde amaçlandığı için, CEFR'in içeriğinde ya da öğrenme seviyelerindeki kazanımlarda asla 'dilbilgisinin öğretilmesi' ya da örneğin, 'Simple Present Tense' gibi dilbilgisi konusunun öğretilmesini gösteren ifadeler rastlanamaz. CEFR'a göre, iletişim yetisi her bireyde vardır ve her birinin kişiliğinde farklı gelişim yolları göstermektedir.

Metin içeriğinde yer alan unsurlar aşağıdaki gibidir:

- Uluslararası iletişimde birleşim ve karşılıklı anlayış.
- Kültürel çeşitlilik ve kişilerarası etkileşim
- Hareketliliğin sağlanması için üye ülkelerde dil öğrenme ve öğretme,
- Farklı ülkelerde eğitim sektöründeki kuruluşların işbirliğini sağlamak

- Okul öncesinden yetişkin eğitime kadar her alanda ve sonrasında yaşam boyu öğrenmenin en önemli örneği olan dil öğrenmeyi başarmak (Intergovernmental Symposium, 1991, Council of Europe, 1992)

CEFR’da bireyin, dil becerisi altı farklı seviye ile ifade edilmektedir. A1 – C2 arasında basamaklandırılan seviyeler dil öğreniminin oldukça şeffaf hale gelmesini sağlamaktadır.

Tablo 1. Ortak Referans Seviyeleri

Temel Kullanıcı (Basic User)	A1 (Breakthrough)
	A2 (Waystage)
Bağımsız Kullanıcı (Independent User)	B1 (Threshold)
	B2 (Vantage)
Yeterli Kullanıcı (Proficient User)	C1 (Effective Operational Proficiency)
	C2 (Mastery)

Bu seviyeler, bireyin dile ne ölçüde hâkim olduğunun anlaşılabilmesi ve ortak bir yorumda bulunulabilmesini kolaylaştırmak için belirlenmiştir. Bu seviyelerin her biri, bireyin seviye sonunda neleri yapabileceğini, hangi becerilerde (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) ne kadar yetkinlik kazandığını ifade etmektedir. Bu seviyeler aynı zamanda iletişim becerisinin kazanılma seviyesini de göstermektedir.

Tablo 2. Global Scale of English (www.englishscale.com).

GSE	10	20	30	40	50	60	70	80	90
Advanced									
Upper Intermediate									
Intermediate									
Pre-intermediate									
Elementary									
CEFR	<A1	A1	A2 ⁺	B1 ⁺	B2 ⁺	C1	C2		

Tablo 2’de, yabancı dil öğretiminde seviyeleri gösteren evrensel ifadelerle CEFR’a karşılık gelen harf aralıkları gösterilmektedir. ‘Başlangıç (Beginner)’ seviyesinin bu sıralamadan çıkarıldığı, CEFR’daki A1 seviyesinin de bu seviyenin bir bölümüne karşılık geldiği görülmektedir.

CEFR'a göre seviyeler A1 – C2 arasında basamaklansa da, bu çalışmada yalnızca *Directions Türkiye* kitabının A1 seviyesindeki ve *Solutions* kitabının Elementary seviyesindeki kitapların iletişimsel anlamda ulaşılması beklenen kazanımlarına yer verilmektedir. Elementary seviyesi A1+'a (tam olarak A2'yi içermez) denk gelse de, A2 içerisinden hedef ve kazanımları ayırtmanın zor olması nedeniyle her iki seviyenin de genel içeriğinden bahsedilmektedir.

A1 (Breakthrough) Seviyesi: Dilin üretken şekilde kullanılmasını gösteren en düşük seviye olarak düşünülmektedir. Bu noktada öğrenciden; “*basit şekilde etkileşim içinde olması, kendileri, çevreleri, tanıdıkları insanlar ve sahip oldukları eşyalar hakkında basit sorular sorup cevaplaması, anlık ihtiyaçlarla karşılaşılan durumlarda ya da çok bildik konularla ilgili basit cümlelerle karşılık vermesi*” beklenmektedir (CEFR, 2001: s. 33).

A2 (Waystage) Seviyesi: Bu seviyede bahsedilen tanımların büyük bölümünde dilin sosyal görevini yerine getirdiği belirtilmektedir – “*her gün kullandığımız selamlama ve hitap etme ifadelerini basit şekilde kullanmak, bazı haberlere ve bunların nasıl olduğuna dair soru sormak, sosyal anlamda soru-cevap tarzını basit şekilde idare etmek, işte ve boş zamanlarında neler yapıldığı ile ilgili sorular sorup cevaplamak, davet etmek ve davete karşılık vermek, ne yapacağını, nereye gideceğini tartışmak, buluşma saat ve yeri tayin edip ayarlamak, teklifte bulunmak ve teklifi kabul etmek*” (CEFR, 2001: s. 33).

Her iki seviyede de, dilbilgisi konuları dile getirilmeden, dilin sosyal anlamda kullanılmasına imkân sağlamakta; iletişimi ön planda tutan ifadelerle seviyelerin beceri durumları aktarılmaktadır. Bunlara bağlı olarak her ünite ve konuda uygun dilbilgisi ve kelime bilgisinin kullanılması gerektiği de ifade edilmektedir.

1.4. DERS KİTAPLARININ ÖĞRETİMDEKİ YERİ VE ÖNEMİ

Teknolojik ve ideolojik değişimleri devam eden toplumların kalıcılığının sağlanması yazılı kaynaklarla sağlanmaktadır. Kitaplar sayesinde belirli bir programa göre sıralanmış bilgi, okuyucuya aktarılmakta; bilgi için başvurulacak kaynaklar

ortaya çıkmaktadır. Teknoloji ne kadar gelişirse gelişsin, yazılı kaynakların varlığı ve kitaplar toplumun nesiller arasındaki bağı güçlü tutmaktadır. Ders kitapları, ait olduğu derse ait bilgileri, öğrencinin kendiliğinden öğrenmesine de yardımcı olacak şekilde doğru, sıralı, öğretim programlarına uygun şekilde hazırlanmış yazılı bir malzemedir (Aytuna, 1963: s. 218). Ders kitaplarının, öğretim programının kaçınılmaz bir parçası olduğunu ifade eden Richards ve Rogers (2007), gerekçe olarak içeriği daraltmasını ve ders izlencesindeki maddelerin kapsamını belirlemesini göstermektedirler.

Littlejohn (1998: s. 193) ders kitaplarının öğrencilerde sistematik ve tutarlı bir ilerleyiş hissi yarattığını; bir uyum içinde başarıyı devam ettirmelerini sağladığını ifade etmektedir. Wala (2003: s. 60)'ya göre ise, ders kitapları bir amacı gerçekleştirmek, bir görevi yerine getirmek için hazırlanmıştır ve kültürel, ideolojik ya da belli bir kullanım amacını kapsayan anlamlar içermektedir. Ders kitapları, planlı olmayı ve düzeni sağlamaktadır. Ders kitapları, öğretim programındaki görevleri tamamladığı için, öğretmenlerin öğretirken neyi vurgulamaları gerektiğini karar vermelerinde, onlara yardımcı olmakta; biçimli bir ilerleyişe olanak sağlamaktadır (Squires, 2009: s. 27). Howson (1995), ders kitaplarının mevcut ve amaçlanan programlar arasında bir aracı olduğunu, hedeflenen içeriklerin derse aktarılması görevini üstlendiğini belirtmektedir.

O'Neill (1982: s. 11) ise ders kitaplarının kullanılma gerekçelerini aşağıdaki şekilde ifade etmektedir:

- Ders kitaplarının büyük bir bölümü öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hazırlanmaktadır.
- Ders kitapları öğrencilerin kendilerini eski dersleriyle birlikte yenileyip ilerlemelerini, kaçırdığı dersleri takip etmelerini sağlar.
- Ders kitapları pratik anlamda hazırlanmış ekonomik bir malzemedir.
- İyi hazırlanmış bir ders kitabı öğretmenin doğaçlama ve uyarılama yapmasına, aynı zamanda öğrencinin sınıfta kendiliğinden etkileşime geçmesine imkân sağlar.

1.4.1. Dil Öğretiminde Kitap Kullanımının Önemi

Dil öğretiminde ders kitapları pek çok şekilde kullanılmakta; her biri farklı bir beceriye (okuma, yazma, dinleme, konuşma, kelime dağarcığını geliştirme gibi) yönelik olabilmektedir (Richards, 2001: s. 254). Dil öğretiminde kitap kullanımıyla ilgili, avantajlarını ya da dezavantajlarını savunan pek çok bakış açısına ya da yoruma rastlanmaktadır. Ur (1996: s. 184) yaptığı araştırmalarda derste kitap kullanımının avantajlarını aşağıdaki gibi belirlemiştir:

- Bir çerçeve ile öğrenci sıralama olarak nasıl ilerlediğini görebilir.
- Düzenli planlanmış bir ders izlenince tablosu oluşturur.
- Hazır metin ve materyal sağlar.
- Öğrencilerin temin edebilecekleri ekonomik bir kaynaktır.
- Hafiftir. Taşınabilir ve tüm parçalarıyla bir bütündür.
- Özellikle mesleğe yeni başlayan ve ne yapması gerektiğini çok bilmeyen öğretmenlere kılavuzluk eder.
- Öğrencilerin kendi kendilerine de ilerleyebildikleri, öğretmene bağlı kalmadan kaçırdıkları yerleri telafi edebildikleri bir kaynaktır.

Richards (2001: ss. 254–556) yukarıda belirtilen avantajlara ek olarak, ders kitaplarının standartlaştırılmış bilgi içerdiğinden, kaliteyi arttırdığından, pek çok çeşitte öğrenme kaynağı sağladığından, öğretmeni eğittiğinden, etkili olduğundan, görsele hitap ettiğinden bahsetmektedir. Ders kitaplarının kullanılmasındaki amaçlar Özışık (2007) tarafından ise şöyle ifade edilmektedir: ‘İletişim becerisini geliştirmek, dilin doğası ve öğrenimine karşı farkındalık oluşturmak, yabancı dilin kültürünü de iyice incelemek ve bu kültüre sahip insanlara karşı olumlu tutum geliştirmektir’ (aktaran Tüm ve Sarkmaz, 2012: s. 448).

Öte yandan, Ur (1996: s. 185), kitap kullanımına karşı olan öğretmen grubu üzerinde yapılan araştırmasında ise, her sınıfın kendine has bir dinamiğinin olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenciler ya da sınıflar için yetersiz kalabileceğini; kitapta geçen metinlerin öğrencilerin ilgisini çekmeyip, konularıyla alakasız olabileceğini belirtmektedir. Bu noktada kitapların öğrencinin ilgisini çekecek şekilde hazırlanması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

1.4.2. İngilizce Ders Kitaplarında Kültürün Yeri

Küreselleşme ile dilin etkisinin özellikle, evrensel dil olan İngilizcenin öğretilmesinde kültürün önemli olduğu bilinmektedir. Gray (2010: s. 12) kültürün İngilizce öğretiminde oynadığı rolü ile ilgili tartışmalara küreselleşmenin etkisini de ekleyerek, ekonomik neoliberalizmin ve kültürel hibritleşmenin katkısını ifade etmektedir (Block 2008: s. 34). Dil öğrenme, dil öğretme ve kültür arasındaki bağlantı Byram (1989), Phillipson (1990) gibi pek çok yazar ve araştırmacının da ele aldığı konular arasındadır ve ders kitaplarında da dilin aktarılmasında hedef dilin kültürünün de bir araç olarak kullanılması ve bunun etkileri vurgulanmaktadır (Alptekin, 1993). Ders kitaplarındaki kültürel içeriğin de önemli olduğu, öğretim programlarının amacının da kültürel ufku genişletilmesi olarak ifade edildiği (Hedge, 2001: s. 38), dil öğretimi üzerine yazılan pek çok kaynakta rastlanmaktadır. Kullanılan materyaldeki kültürel içeriğe karar verilmesi için bir çerçeve sunan Adaskou, Britten ve Fahri (1990), kültürü de aşağıdaki belirtilen anlamlara ayırmaktadırlar:

- Estetik Algı: İngilizce konuşulan ve kültürün de yer aldığı sanat, edebiyat, müzik gibi alanlar.
- Sosyolojik Algı: Günlük hayatta – ev, iş, gelenekler, boş zamanda yapılan aktiviteler gibi yaşamı ilgilendiren alanlar.
- Anlamsal Algı: Dile işlenmiş kavramsal bakış açısı.
- Toplumsal Dilbilim (Sociolinguistic) Algısı: Dilin statü ve yaş ile olan bağlantısı, tüm yazılı (resmi mektup, yazışmalar...) metinler ve toplumda geleneksel nezaket kurallarının ifade edilmesi.

Cullen (2000), kültürün öğretilmesi için, bilgiye ulaşmada videolar, CDler, televizyon, okuma metinleri, hikâyeler, şarkılar, gazeteler gibi pek çok kaynağın kullanılabileceğini ifade etmektedir (aktaran Deneme, Ada ve Uzun, 2011: s. 153). Öğretmenden de, bu kaynakları sınıf içinde en doğru şekilde kullanması ve kültürel anlamda dengeyi kurması beklenmektedir. Farklı kültürlerdeki bazı olayların nedenlerini ve bu kültürleri öğretmede önemli bir role sahip olan öğretmen; bunu yaparken bir kültürün diğerinden üstün olduğunu ifade etmeden ya da kendi kültürünün hedef dilin kültüründen daha iyi olduğunu belirtmeden yapmalıdır (Kılıçkaya, 2004). Öğretmenler derste en çok ders kitaplarından faydalanmaktadır.

Riazi (2003: s. 52), ders kitaplarının yabancı dil öğretilen sınıflarda, dili öğrenme ve öğretmede, öğretmenden sonra önemli bir rolü olduğunu ifade etmektedir.

İngilizce ders kitaplarında kültürel değerlere doğrudan ya da dolaylı olarak yer verilmektedir. McKay (2000: ss. 9-10)'e göre hedef kültür, kişinin öz kültürü ya da uluslararası anlamda hedef dile ait olan kültürel unsurlar yer almaktadır. Materyallerde hedef dilin öğretildiği ülkelerin, evrensel kültürel unsurların tümünün kapsandığı bir içeriğin daha doğru olduğu, öğrencinin tek düze bir kültürel anlayışı benimseyip asimile olmaması açısından da önemli olduğu ifade edilmektedir. Gray (2000), İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılan ders kitaplarının hedef ya da kaynak kültürü içerir şekilde üretildiğini belirtmektedir. Cortazzi ve Jin (1999) ise, buna örnek olarak Venezuela'da kullanılan bazı İngilizce dersi kitaplarında kendi ulusal kahramanları ve şehirlerinin yer aldığı; Türkiye'de kullanılanlar da ise Türk yiyeceklerinin ve tarihinin işlendiğini göstermektedir (aktaran Messekher, 2014: s. 70).

Dilin, iletişim için kaçınılmaz olması ve kültürle olan bağlantısı nedeniyle, ders kitaplarında kültürel unsurların da gerek hedef dile, gerek anadile, gerekse hedef dilin tüm dünyada konuşulduğu ülkelere özgü olsun, mutlaka kültürel değerlere ve unsurlara yer verilmelidir (Cortazzi ve Jin, 1999). Bunlar, hem dili öğrenmeyi, hem de iletişimi kolaylaştırır. İletişimsel yeti açısından da bu oldukça önemlidir; Milli Eğitim Bakanlığı iletişimsel yaklaşımı ön planda tuttuğunu ifade etse de, ders kitaplarının her zaman bu bakış açısını yansıtmadığı bazı çalışmalarda ortaya konulmaktadır (Büyükkantarcıoğlu, 2004). İngilizcenin küresel bir dil olmasının sonucu olarak, İngilizce öğretiminde kullanılan kaynakların da uluslararası standartlarda ve uluslararası bakış açılarını yansıtır şekilde hazırlanması gerekmektedir.

1.4.3. Ders Kitabının Değerlendirilmesi ve Seçimi

Ders kitapları genellikle belli öğretim durumlarına göre yazılmaktadır; yayıncıların da, yazar, öğretmen ve kullanıcıların istek ve beklentilerine hitap edecek şekilde kitaplarını oluşturmaları gerekmektedir (Sheldon, 1987: s. 7). Ders kitapları öğretim programlarına göre değerlendirilmekte, öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine

göre seçilmektedir. Günümüzde kullanıma sunulan kitapların pek çoğunun hazırlanması aşamasında dil edinimi ilke, kuram ve yöntemlerinden çok, yönetici ve öğretmenlerin istekleri dikkate alınmaktadır (Tomlinson 2008: s. 7). Tomlinson (2008), büyük bir yayınevi ile ilgili 12 farklı ülkede gerçekleştirdiği araştırmada İngilizce öğretiminde kullanılan ders kitaplarının % 85'inin yönetici, % 15'nin ise öğretmenler tarafından seçildiğini, öğrencinin göz ardı edildiğini tespit etmiştir.

Hesapçıoğlu (2011: s. 418) da, ders kitabı seçiminde öğretim içeriklerinin, işlevlerinin ve özel amaçların dikkate alınmasının gerekli olduğunu eklemektedir. Kitabın kullanım amacı kitabın değerlendirilme amacını ortaya koymakta, bu amaca göre de değerlendirme ölçeği seçilmekte ve uygulanmaktadır. Örneğin, Litz (2000) *First Hand 2*'de çoğul içerik ve dört becerinin birleştirilip birleştirilmediğini anlamaya çalışmıştır. Ranally (2002) *New Headway*'i yöntembilim, akıcılık ve hatasızlık açılarından ele almış; kitapta konuşma becerisine yer verilmediğini tespit etmiştir. Hamiloğlu ve Karlıova (2009)'nın kelime bilgisi ve öğretim teknikleri yönünden karşılaştırdıkları beş tane kitaptan elde ettikleri sonuca göre, ders kitabı hakkında değerlendirmenin yapılabilmesi için kullanım amaçları, öğretim programı ve okutulacak ortamın belirlenmiş olması gerektiğini ifade etmektedirler (aktaran Alemi ve Mesbah, 2013: s. 164). Buradan, her kitabın her ortama uygun olmadığı anlaşılmaktadır. Bir kitabın değerlendirilmesinin yapılabilmesi için ders kitabının eğitim-öğretim programındaki yerinin, öğretmenin ve öğrencinin de programdaki yerlerinin, günlük ihtiyaç ve amaçların belirlenmiş olması gerekmektedir (Richards, 2001: ss. 256-257).

Dünya genelinde pek çok öğretim ortamında kullanıldığı için evrensel dil İngilizcenin ders kitaplarının da küresel olması gerektiği ifade edilmektedir (Gray, 2002: s. 155). Küresel anlamda kullanılan bu kitapların içerikleri oluşturulurken, öğrencilerin beklentilerinin dâhil edilmesinde fayda görülmektedir (Melliti, 2013: s. 1). İngilizce öğretiminde kültürün dilden ayrılmayacağı da dikkate alındığında, ders kitaplarının kültürel kalıplar üzerine fikir belirtmeye imkân tanınması gerektiğini ifade eden Wandel (2002: s. 73) öğrencilere iletişimi sağlayacak, zihinlerinde belirsizliği giderecek ve etkileşimi sağlayacak şekilde sunulması gerektiğini de eklemektedir. Bu anlamda, Michael (1993), içerik analizi yapılırken, dilbilimsel ve kültürel içeriklere

odaklanması gerektiğini vurgulamaktadır. Diğer bir deyişle, genel bir kültürel içeriğin öğretim materyallerinde uygulanabilirliğinin tespiti oldukça önem kazanmaktadır (Kılıçkaya, 2004). Çünkü aslında kültürel bir içerik öğrencileri motive edip öğrenmeyi arttırmaktadır (McKay, 2000: s. 7). Kültürel içeriğin küresel bir boyut içerip içermemesi ya da öğretmenlere bu konuda düşen görev nedeniyle ders kitaplarındaki kültürel yapının aktarılması hususlarında öğretmenlerin bakış açısı çeşitlilik göstermektedir. Sınıf ortamında ders kitabının yönlendiricisi öğretmen olduğu için, kitabın içeriğine hâkim olmak ve uygun bir şekilde bunu öğrencilere aktarma görevi de öğretmene düşmektedir. Bu anlamda kitap seçiminde öğretmenler aktif görev almaktadır. Bunu yaparken de pek çok kitabı inceledikten sonra değerlendirme yapmaktadırlar, çünkü ders kitaplarının incelenip değerlendirilmesi önem arz etmektedir (Case, Ndura, ve Righetini, 2005: s. 380).

McDonough ve Shaw (1993: s. 64), kitapların değerlendirilmesinde iki aşamadan söz etmektedir: Dış değerlendirme, kitabın genel organizasyonu ile ilgili kısaca bilgi vermeye yöneliktir. İç değerlendirme ise, kitabın derinlemesine, içeriğinin, öğretim programının ve hedeflerin incelendiği kısımdır. Matthews (1985: s. 203), doğru bir ders kitabının seçiminin öncelikle öğretim ortamının dikkate alınmasıyla birlikte kullanıma uygun süre, öğrencilerin yaşlarının, ilgi alanlarının, alt yapılarının, sınıf koşullarının da dikkate alınması gerektiğini ifade etmektedir. Robinson (1991: s. 59) kitap değerlendirmeyi üçe ayırmaktadır: Ön değerlendirme kurs başlamadan dikkate alınacak kıstasların belirtildiği bir listeye bağlı kalarak yapılan değerlendirme sonucu ders kitabının seçilmesi aşamasıdır. Sonuç değerlendirmesi kursun sonunda kitabın etkililiğinin ve eksikliklerin olup olmadığının değerlendirilme aşamasıdır. İzlemsel değerlendirme ise, kurs esnasında eksikliklerin tespit edilip gerekli değişikliklerin yapılması ile oluşan değerlendirmedir. Harmer (2002: s. 301), öğretmenlerin kendi öğretim ortamlarını dikkate alarak; hedeflerinin, ihtiyaçlarının ve kültürel kurallarının da belirlenerek yapılması gerektiğini ifade etmektedir.

1990'lı yıllarda kitap değerlendirme ile ilgili fikir ve ölçek öne süren isimlerin başında Skierso gelmektedir. Skierso (1991: ss. 440-446), görsel tasarımının yanında dokuz maddelik alt kategoriler oluşturmuştur. Kitap değerlendirme ölçeği ile ilgili 2000'li yıllardaki önemli isimlerden biri de Byrd (2001: s. 417)'dir. Ona göre bir ders

kitabının değerlendirilmesinde göz önünde bulundurulması gerekenler; program, öğrenci, öğretmen ve kitabın genel anlamda sunuluş şeklidir. Mukundan (2009: ss. 80-82), ders kitabı değerlendirilmesinde küresele hizmet edecek şekilde hazırlanmış, farklı öğrenme-öğretme stratejilerine hitap edecek bir kontrol listesi ve soru formu bulmanın zor olduğunu ifade etmektedir. Soru formlarındaki ölçütlerin ‘yerel’ olması gerektiği bakış açısı ile kurumların kendi kontrol listelerini oluşturmaya başlamasıyla kitap değerlendirme alanında ‘zenginleşme’ olduğuna vurgu yapmaktadır.

Türkiye’de ilk ve orta dereceli okullarda okutulacak İngilizce ders kitaplarını, merkezi karar verme kurumu olarak Milli Eğitim Bakanlığı belirlemektedir (Byrd, 2001: 219); 1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile bu görev Milli Eğitim Bakanlığı adına Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’na verilmiştir. 3797 sayılı *Milli Eğitim Bakanlığı’nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun*’un 8. maddesinde “*programlara göre ders ya da yardımcı ders kitaplarını hazırlamak, hazırlatmak ya da satın almak*” ifadesine yer verilmektedir (<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/73.html> - Resmi Gazete, Kabul Tarihi: 30.4.1992). Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı’na düzenlenen 22297 sayılı 29.05.1995 tarihli Resmi Gazetede ilan edilen “*Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği*” ile örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılacak ders kitaplarının hazırlanıp, incelenip, basılması ve dağıtılması işleri de resmîyet kazanmıştır. Türkiye’deki eğitim sistemi içerisindeki işleyiş bir merkezden yürütülmekte; böyle bir sistemde, ülke genelinde ortak bir basım olması için bakanlık tarafından hazırlatılan kitaplar zorunlu olarak okutulmaktadır (Yap, 2011). Cunningsworth (1995: s. 10), bir ders kitabına büyük ölçüde bağlı kalmanın bireysel katkıların önemini azalttığını ve ideal olmaktan uzak olduğunu ifade etse de, Türkiye’de ister bakanlık tarafından belirlensin, isterse okuldaki zümreler tarafından ortak kararlaştırılsın; öğretmenlerin bir yazılı metni takip etmeleri zorunludur. Öğretmenler yardımcı materyal ve araç-gereçle öğretimi destekleyebilmektedirler. Garinger (2001), ders kitabı kullanımına karşı olanları eleştiren bir ifade ile öğretmenlerin belli bir metine bağlı kalmanın eleştirilmesinden, onların kendi ihtiyaçlarını karşılayacak bir ders kitabı seçilmesi hususunda gerekli değerlendirme ölçütlerinin öğretilmesinin doğru olacağını söylemektedir.

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’nın hazırladığı kitapların dışında, bazı büyük ölçekli yayıncılar da kitaplarını hazırlayıp, burada satışını sağlamaktadır. Bu yayıncılardan en bilinen ve Türkiye pazarında oldukça büyük bir pay sahibi olanlar şunlardır (<https://teftastic.wordpress.com/2013/02/28/full-list-of-elt-publishers/>):

- Oxford University Press English Language Teaching
- Cambridge English
- Macmillan English
- Pearson ELT (Longman ve Penguin dâhil)

İngilizcenin uluslararası dil olması, İngilizce öğretiminde kültürler arası iletişimsel yetinin gelişmesinin öneminin son yıllarda vurgulanması öğrencilerin kültürel anlamda iletişime geçmelerini ve kendi kültürlerini aktarmalarını teşvik etmektedir (McKay, 2012: ss. 8-9). İngilizcenin tüm dünyaya yayılması bu dilin çeşitliliğini de arttırmaktadır, çünkü bu dili kullanan insanlar değerlerini, kültürel kurallarını ve dünya görüşlerini de iletmektedirler ve dili kullanan insanların çoğalması bunu uluslararası hale getirmektedir (Marlina ve Giri, 2013: s. 77). Bu bakış açısına dayanarak İngilizce konuşulan ülkeler aşağıdaki gibi gruplandırılmaktadır (Kachru, 1992; Schneider, 2007):

- ICC (Inner-Circle Countries): İngilizcenin anadil olarak konuşulduğu yerler (İngiltere gibi)
- OCC (Outer-Circle Countries): İngilizcenin diğer dillerle bağlantılı şekilde kurumsallaşmış bir dil olarak kullanıldığı ve öğretildiği, çift dillilik yapısına sahip ülkeler (Hindistan gibi)
- ECC (Expanding-Circle Countries): İngilizcenin yabancı dil olarak kullanıldığı, ikinci dil bile olmadığı ülkeler – Türkiye bu gruba girmektedir.

McKay (2012: ss. 70-83), İngilizcenin hızla yayıldığını; bunun sonucu olarak, İngilizce öğretimi için kullanılan kitapların da, onun uluslararası bir dil olduğunu gösterir şekilde hazırlanması gerektiğini; diğer bir deyişle farklı kültürel bakış açılarının ve farklı İngilizce örneklerinin de temsil edilmesinin gerekliliğini ifade etmektedir. Matsuda (2012: ss. 90-91), Japonya’da yaptığı bir inceleme sonunda öğretim programının hazırlanma amacını İngilizcenin öğrencilerin zihinlerinde uluslararası bir dil olduğunu göstermek şeklinde ifade etmektedir. Ders kitaplarında

İngilizcenin sadece anadil olarak konuşulduğu (ICC) ülkelerden kültürel bilgileri içerdiğini eklemektedir. Honna ve Takeshita (2014: s. 66), İngilizce öğretiminin ve tabii ki ders kitaplarında kültürün yansıma şeklinin, öğrencilerde kültürler arası farkındalığın oluşması anlamında önemli olduğunu ifade etmektedirler. Öğrencilerin hem kendi kültürlerini hem de öğrendikleri dilin kültürel özelliklerini gözlemleyerek, sorgulayarak, belirleyerek, farkına vararak, benzerliklerini ve farklılıklarını karşılaştırarak dili öğrenmelerinin önemi ders kitaplarının incelenmesine de yansımakta; kitaplar bu açıdan değerlendirilmektedir (Garcia-Perez, Ragoonden, Campbell, 2014: s. 40).

Bousquet ve Pessin'in (2003: s. 41) kültür tanımından yola çıkarak da kitap incelemesi yapılabilmektedir. Onlar gibi, Watson (2010: s. 478) da kültürü dört kategoriye ayırıp incelemektedir. Bunlardan ilki 'Big C (Büyük C)' ile ifade ettiği kültür: büyük sanatsal, entelektüel yapıtları ve bunları koruyan kurumları, aslında yaşantının resmi kısmını içerir. İkincisi 'Small c (Küçük c)' ile sosyal bir topluluğun paylaştığı eserleri, inançları, değerleri ve davranışları, kısacası günlük hayatta karşılaşılan her şeyi ifade eder (Lee, 2009: s. 78). Üçüncüsü 'eşya kültürü', hem önceki iki kültürün içeriklerini hem de bir toplumun ürün sanayisini kapsar. Son olan, 'hibrid kültür' ise ilk üçünü aynı zamanda küreselleşmenin beraberinde getirdiği yapıyı ifade etmektedir (Messekher, 2014: s. 72).

Yukarıda belirtilen inceleme araçlarına eklenebilecek ve son dönemde dünyada yaygın şekilde kullanılmakta olan Yabancı Dil Öğrenme Standartları: 21. Yüzyıla Hazırlık (*Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century*) rehberidir. Amerikan Yabancı Dil Eğitimi Konseyi (ACTFL The American Council on the Teaching of Foreign Languages) tarafından oluşturulan metinde, millileştirilmiş bir içeriğin standartlarını belirlemek amacı benimsenmektedir. 1996'dan bu yana tüm dünyada ulusal eğitim politikalarının geliştirilmesi, dil eğitiminde yerel seviyenin ilerletilmesi için program hazırlayanlar tarafından da kullanılmaktadır. Son yıllarda 'Dil Öğrenmenin Dünya-Hazırbulunusluk Standartları (*The World-Readiness Standards for Learning Languages*)' şeklinde ifade edilen bu rehber, dil öğrenirken kültürel anlayışla etkileşime geçmek ve iletişim becerisini geliştirmek amaçlarını içermektedir (The National Standards Collaborative Board, 2015). Dil öğretiminde

kullanılan ders kitaplarını incelemek amacıyla bir çerçeve sunmakta ve kitapların içeriği bu çerçeveye göre incelenebilmektedir. Pek çok coğrafi bölgeden program modelleri, eğitim seviyeleri ve dil çeşitliliği dikkate alınarak, öğrencilerin dil öğrenirken ne bilmeleri ve neyi becerebilecekleri hakkında içerik standartlarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu nedenle iletişimsel yetiyi temel almaktadır. Bu metine göre, dil programı gerçek yaşamı yansıtır şekilde, iletişimsel yetiyi de geliştirerek dilde yetkinlik kazandırmak amacıyla planlanmalıdır. Buna bağlı olarak, ‘Five Cs’ başlığıyla beş amaç oluşturulmuş; iletişim, kültür, farklı disiplin ve bilgi alanlarıyla bağlantılar dâhil edilmiştir. Kişinin kendi kültürüyle, öğrendiği dilin kültürü arasında yaptığı kıyaslamalar ve diğer dillerin toplumları hakkındaki bilgilerin de bir noktada birleştirilmesinin gerektiği vurgulanmıştır. Bu standartlar, dilde yapıdan ziyade işlevin önemli olduğunun göstermektedir. Dil ve kültürün birbirinden ayrı düşünülmemeyeceği, dil öğretirken kültür öğretmekten de kaçınılamayacağı fikri yansıtılmaktadır (Valdes, 1990: s. 20).

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, araştırmanın evreni, araştırmanın gerçekleştirildiği çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmektedir.

2.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu çalışma kapsamında seçilen kitapların kültürel içeriği küre-yerelleşme (glokalizasyon) açısından değerlendirildiği için nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel bir araştırmada problemlerin her birinin birbiriyle bağlantısına değinildiği ve her değişkenin diğer değişkenlerle olan ilişkisi de analiz sürecine dâhil edilip, veriler bütüncül bir yaklaşımla değerlendirildiği için bu çalışmada da nitel yönteme başvurulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2016: s. 45).

Nitel özellik taşıyan kavram ve ifadeler yazılı bir doküman olarak ortaya konulduğundan (Kıncal, 2015: s. 72), bu çalışmada toplanan verilerin hepsi yorumlama, ayrıntılı şekilde inceleme yoluyla aktarılmaktadır. Kuramsal çerçeveye dayanan yorumlar önceki çalışmalarla desteklenmekte ve bundan sonra yapılacak çalışmalarla ilgili de başkalarının bilgilenmesi sağlanmaktadır (Neuman, 2016: s. 22). Bu çalışmada araştırmacı, araştırılan konuyu yakından inceleyip, görüşmelere kendisi katıldığı için katılımcı rolü üstlenmiştir. Araştırma modelinde, yöntem çeşitlemesi ve araştırma deseninde esnekliğe gidildiği, doğruluğu ya da yanlışlığı saptanması beklenen bir hipotez söz konusu olmadığı için yapılan analizlerle tümevarım yaklaşımı benimsenmiştir. (Malterud, 2001: s. 484). Bu durum, istatistiksel yollarla değil; veriler ve kavramsal çözümlenmeler yoluyla yapılmaktadır (Marshall, 1996: s. 523).

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmaları bir ya da daha fazla durum, olay grup ya da programın incelenmesi, birbirine bağlı sistemlerin de aralarındaki ilişkinin ortaya koyulmasını amaçlayan bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2011: s. 273). Öğretmenlerin bakış açılarının ortaya koyulması amaçlandığı için durumun analiz edilip ayrıntıların tanımlanması, olaya ilişkin değerlendirmenin yapılmasını sağlayabilecek yöntem olarak durum çalışması tercih edilmiştir.

2.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ

Araştırmaların en önemli unsurlarından birisi kabul edilen evren, bir çalışmada inceleme alanı olarak belirlenen birey ve objelerin bütünü (Arslanoğlu, 2016: s. 88); araştırma problemlerinin cevaplanabilmesi için ihtiyaç duyulan veri ve sonuçların elde edilmesini sağlayan canlı ve cansız varlıkların tamamıdır (Büyüköztürk vd., 2011: s. 78). Her araştırmanın evreni, o araştırmanın amacına yönelik kullanılacak ölçütlere bağlı olarak gruplandırılıp sınırlandırılabilir; önemli olan evrenin araştırmacıyı amacına ulaştırabilmesi için mantıklı ve doğru seçilmiş olmasıdır (Karasar, 2017: s. 147). Yıldırım & Şimşek (2016: s. 60), nitel çalışmalarda betimlemenin ön planda olduğunu, genelleme yapma zorunluluğunun olmaması sonucunda, evrenin büyüklüğü ve sınırlılığının sorun yaratmayacağını ifade etmektedirler.

Bu çalışmada verilerin toplanması için incelenen dokümanları ders kitapları oluşturmaktadır. Türkiye’de İngilizce öğretiminde kullanılan ders kitaplarının yabancı yayınevleri ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlandığı düşünüldüğünde her iki grup da evren olarak alınmaktadır. Fakat bu noktada evrenin tamamının çalışmada kullanılmasının mümkün olmaması nedeniyle evreni en iyi temsil edecek ve amaçlanan sonuca en iyi ulaştırabilecek örneklem seçilmesi gerekmektedir. Ders kitaplarındaki kültürel içeriğin incelenmesi amaçlandığı için öncelikli olarak yabancı yayınevlerinden Oxford University Press’in küre-yerel bakış açısıyla hazırlanmış ders kitabı *Directions Türkiye A1 (Solutions Türkiye A1)* kitabı tercih edilmiştir. Bunun nedeni, Oxford yayınevinin çalışmanın amacına uygun olarak hem evrensel içerikte, hem de Türkiye’ye dönük kitap hazırlayan bir yayınevi olmasıdır. Bu ders kitabının

Anadolu Liselerinin 9. sınıfları için hazırlanmış olması nedeniyle, ders kitaplarındaki karşılaştırmanın daha geçerli ve güvenilir sonuçlar ortaya koymasını sağlamak amacıyla aynı yayınevinin küre-yerel kitabına denk olan küresel içerikli ders kitabı *Solutions Elementary (Second Edition)* olduğu tespit edilmiştir. MEB TTKB tarafından 2017-2018 eğitim-öğretim yıllarında belirlenen ders kitabı *Secondary Education Teenwise* da yerel bakış açısına karşılık gelen ders kitabı olarak araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu şekilde yapılan örneklem seçimi araştırma probleminin daha iyi anlaşılmasını, bilginin fazla olduğu durumlarda temel alınan araştırma sorusunun cevabının derinlemesine bulunmasını sağlamaktadır (Patton, 2015: ss. 264-265).

Aşağıda çalışma kapsamında ele alınan ders kitapları ve yayınevleriyle ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.2.1. Oxford University Press

Oxford University Press, kendisini dünyanın küresel varlığı en geniş, dünyanın en büyük üniversite yayınevi olarak tanıtmaktadır. Oxford Üniversitesi'nin basım birimi olan OUP (Oxford University Press)'nin geçmişi baskının başladığı tarihin ilk zamanlarına dayanmaktadır; bu nedenle dünyanın en eski yayınevidir (<http://global.oup.com/?cc=tr>).

1800'lerin sonundan itibaren OUP önemli ölçüde yayılmaya başlamış, 1896'da New York'ta ilk denizaşırı ofisini açmıştır. Bunu Kanada, Avustralya, Hindistan ve Güney Afrika takip etmiştir. Bugün, 50 ülkede ofisi bulunmakta, 100 ülkede varlığını sürdürmektedir. 40'tan fazla dilde gerek yazılı, gerekse dijital şekilde hizmet vermektedir. Okul öncesinden ortaöğretime, öğrencilerden akademisyenlere, genel okuyuculardan araştırmacılara, bireylerden kurumlara kadar geniş bir yelpazeye yayın sunmaktadır. Dünya çapında geniş bir hedef kitleye, kültürlere, eğitim sistemlerine ve dillere hitap etmekte; farklı formatlarda 6000 den fazla başlıkta yayın çıkarmaktadır. Basım kapsamını, sözlükler, İngilizce öğretim materyalleri, çocuk kitapları, yükseköğretim ders kitapları gibi kitaplar oluşturmaktadır. Bunların büyük bir çoğunluğu özellikle ulusal pazarlara hitap edecek şekilde bölgesel yayın kolları tarafından basılmaktadır. Her yıl 110 milyondan fazla parça satılmakta ve bunların

büyük bir çoğunluğunu Birleşik Krallık dışındaki ülkeler oluşturmaktadır. Türkiye de bu ülkelerden biridir ve Türkiye’de İngilizce öğretim materyallerinin temin edilmesi alanında oldukça aktiftir. Geleneksel yayıncılığın dışında öğretmenlere akademik eğitimler, materyal desteği, dijital öğretim malzemeleri, ölçme-değerlendirme kaynakları, çevrimiçi araştırma aracı gibi imkânlar da sunmaktadır. Yayımlanan küresel ders kitaplarının büyük çoğunluğu CEFR’a uygun hazırlanmıştır (<https://global.oup.com/about/?cc=tr>).

Oxford Yayıncılık, Türkiye’de 1994 yılında kurulan ilk %100 yabancı sermayeli uluslararası yayınevidir. Tamamı Oxford University Press’e aittir. 1987–1994 arası irtibat bürosu ile Türkiye’de resmi faaliyetine başlamıştır. 1994 yılından beri Türkiye’de, sektöründe açık ara pazar lideri konumunu sürdürmektedir (Bilgilerin tamamı, 29.05.2014 tarihindeki, Oxford Yayınları İstanbul Satış Yöneticisi Emrah Özpınar’den mail yolu ile alınmıştır. Mail ek olarak çalışmanın ekler kısmında sunulmaktadır.).

Oxford Yayınevi, diğer yayınevlerinden temel farkını; diğerlerinin ticari olmaları nedeniyle hissedarların kar amacı ön plandayken, Oxford’un Üniversiteye bağlı bir vakıf olması nedeniyle elde edilen kârın tekrar eğitime ve yayıncılığa yatırılması, hissedarlarının olmaması olarak ifade etmektedir.

2.2.2. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Ders Kitapları

14 Ekim 2015 tarihinde 29501 no ile Resmi Gazetede yayımlanan ‘*Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği*’ 12.01.2016 tarihinde tekrar gözden geçirilerek yayımlanmıştır. Yönetmelikte ders kitabının hazırlanması ve seçimi ile ilgili bir hizmet birimi olduğundan bahsedilmekte; ders kitaplarında aranan nitelikler belirtilmektedir.

Yönetmelikte, öğrenci ve öğretmen kılavuzlarının da dâhil olmak üzere, ders kitaplarının hazırlanması ve sağlanması ile ilgili maddelere yer verilmektedir. Yönetmelik, Türkiye’deki devlet okullarında okutulacak ders kitabının dıştan içeri incelenmesini de mümkün kılmaktadır.

Secondary Education Teenwise kitabının Koza Yayıncılık tarafından basıldığı gösterilse de, bu, kitabın yalnızca basımla uğraşan yayınevini gösterdiği anlaşılmaktadır. MEB TTKB tarafından seçilen ders kitaplarının anlaşmalı yayınevlerine gönderilmesi ile ilgili bilgi de yönetmelikte yer almaktadır.

2.2.3. Seçilen Kitaplar Hakkında Genel Bilgi

2.2.3.1. Solutions Elementary (Second Edition)

Kitapta beş seviye mevcuttur:

- Elementary,
- Pre-Intermediate,
- Intermediate,
- Upper-Intermediate
- Advanced

Kitap, öğrencilerin dili güvenle kullanabilecekleri ve onların öğrenmelerini destekleyip, onları motive eden basit yapısı ile başarılı olabilir alıştırmalardan oluşmaktadır. Kitabı kullanan öğretmenlerden alınan bilgiye göre her öğrenci derse konuşarak katılmakta; dersin sonunda konuşma hakkı verilmemiş öğrenci kalmamaktadır. Kitabın ders saatine uygun, her derse bir sayfa düşecek şekilde tasarlandığı ifade edilmektedir (Solutions Elementary (Second Edition) Teacher's Book). Gençlerin ilgisini çekecek konularının ve kişiselleştirilmiş alıştırmalarının olduğu ifade edilmektedir. Öğrencilerin her ders sonunda edinmesi beklenen becerisi derste işlenmesi planlanan sayfanın üst kısmında yer almakta; bu sayede başarının da sürekli hale geleceği aktarılmaktadır.

Konuşma becerisinin, telaffuz alıştırmaları ve örnek cevaplarla her derse bütünleştirildiği, her ünite en az bir tane yazma dersinin olduğu ve bunun da öğrencinin eleştirel düşünme, heceleme, dilbilgisi ve tamlamaların kullanımında ilerlemelerine yardımcı olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca B1-B2 seviyelerindeki okul bitirme sınavlarına öğrencilerin hazırlanmasına yardımcı olduğu eklenmektedir

(<https://elt.oup.com/student/solutions/?cc=tr&sellLanguage=en> / Solutions Elementary Teacher's Book).

Kitap seti ve yardımcı materyalleri aşağıdakilerden oluşmaktadır:

Öğrenciler için: Student's Book (Öğrenci Kitabı) / e-book

Workbook with CD and Online Practice Pack (CD'li Çalışma Kitabı ve Internet'ten Alıştırma yapma imkânı) / e-book

iTools USB (Kitabın senkronize şekilde dijital kopyasının olduğu ve kitabı dijital ortamda hızlı kullanmayı sağlayan görsel bir program.)

Öğretmenler için: Teacher's Book (Öğretmen Kitabı – Öğretmene derste yardımcı olacak kılavuz niteliğindedir.)

Class Audio CDs (3 Discs) (Öğretmenlere derste kitabın içindeki Listening (Dinleme) bölümlerini yapabilmeleri için verilmektedir.)

Test Bank CD-ROM / DVD-ROM

2.2.3.2. Directions Türkiye A1

Directions Türkiye kitapları A1 – A2 ve B1 seviyelerinden oluşmaktadır. Kitaplar, Solutions Elementary kitabının yazarları tarafından yazılmış; 15-18 yaşlardaki Anadolu Lisesi öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen öğretim programının esaslarına ve CEFR'ın seviyelerine göre belirlenmiş hedeflerine ve kazanımlarına uygundur. 2011 yılında Solutions Türkiye sürümünün güncellenmiş ve yeni öğretim programına uyarlanmış halidir.

Öğrenci kitabı, dinleme bölümlerinin CD'sini içeren çalışma kitabı (workbook) ve çevrimiçi pratik yapma ortamı, öğrencinin kendisinin de dil becerilerini geliştirmesine olanak tanımaktadır. Öğretmene verilen set de, öğretmen kitabı, akıllı

tahta uygulaması, kitaptaki dinleme bölümlerinin CD'sini ve öğretmen ek kaynaklarını içermektedir.

Dildeki dört becerinin dikkate alınarak hazırlanmasının yanında, kitap sonunda kültürel unsurların örneklendirildiği 'Culturebank' başlıklı kültürel içeriğin aktarıldığı bölümler kelime alıştırmaları ve okuma metinleri içermektedir. Öğrencilere, dört farklı ölçme ve değerlendirme materyali sunulmakta; öğretmene, öğrencilerinin öğrenme durumlarını test etme imkânı sağlanmaktadır.

Öğrencilerde iletişim becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmekte, öğrencilerin iletişim kurmaları desteklenmektedir. Proje ve etkinlik tabanlı yaklaşımla oluşturulan üniteler sayesinde, öğrencilerin işbirliği içinde öğrenmeleri teşvik edilmektedir. Dijital ortamının da sınıf içinde kullanılabilmesi, bilgi ve iletişim teknolojilerinin de dersi desteklemek için bütünleştirilmesi, görsel ve işitsel anlamda öğrencilerin dikkatlerini arttırmaktadır. Ünitelerin sıralanışı ve konuların aktarılması öğrencilerin ön yargıya kapılmalarını engelleyecek ve MEB tarafından belirlenen temalara uyacak şekilde hazırlanmıştır.

2.2.3.3. Secondary Education Teenwise

12.09.2012 tarihi ve 28409 sayısıyla Resmi Gazete'de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği'nde devlet okullarında okutulacak ders kitaplarının ne gibi özellikler taşıması gerektiği ifade edilmektedir. Yalnızca hizmet birimi tarafından hazırlanan değil; özel yayınevleri tarafından hazırlanan bir ders kitabı da inceleme komisyonuna sunulabilmektedir. Her eğitim öğretim yılı için ders kitapları MEB TTKB tarafından belirlenip okullara gönderilmektedir.

2017-2018 eğitim-öğretim yılı için ortaöğretim kurumlarına gönderilen ve 9. sınıflarda okutulması istenen kitap "Secondary Education Teenwise"dır. Kitabın diğer İngilizce kitaplarından en önemli farkı, seviyesinin okutulacağı sınıf ile ifade edilmesidir. İngilizce dil yeterlilik seviyeleri A1, A2 gibi seviyelerle ifade edilmemiş, 9. sınıf öğrencilerine uygun olarak hazırlandığı belirtilmiştir.

Kitap ortaöğretim programlarına ve CEFR'a uygun şekilde hazırlanmıştır. Öğrencilerde evrensel bakış açısının ve eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. İletişimsel dil öğretimi yaklaşımı esas alınmıştır. Öğrenci ve Çalışma kitaplarından oluşan setin, çevrimiçi ve akıllı tahta uygulamalarının olmadığı, ders kitabını kullanan öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Kitabın okutulmaya başlanmasından bir süre sonra sadece görsel olarak EBA (Eğitim, Bilişim Ağı)'ya yüklendiği bilgisi öğretmenler tarafından ifade edilmektedir.

Kitap 10 üniteden oluşmaktadır. Her ünitenin başlığı MEB tarafından belirlenen konu başlıklarını içermektedir. Dildeki dört becerinin esas alınarak oluşturulan kitapta, dinleme bölümlerinin ses dosyalarına ulaşamadığı, çalışma boyunca yapılan öğretmen görüşmelerinden anlaşılmaktadır. Kitap içerisinde QR Kod olduğu, fakat bazılarının baskıda karıştığı, netliğinin bozulduğu fark edilmektedir. Bu kod sayesinde, öğrencilerin akıllı telefonlarda dijital ortamdan da faydalanmaları amaçlansa da, kodların net olmayışı uygulamanın işlevsel olmadığını göstermektedir.

Kitabın bir bölümünün kültürle ilgili olduğu, bir ünitenin de dünya kültür miraslarından oluştuğu görülmektedir. Kitaptaki tüm alıştırmalarda, öğrencilerin kendi çalışmalarını sağlamasından çok, öğretmen yönlendirmesine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

2.2.3.4. Kitapların Yazarları Hakkında Genel Bilgi

Solutions ve Directions kitapları aynı yazarlar tarafından yazılmıştır.

Tim Falla, Modern Diller alanından mezun olmuş Londra Üniversitesi'ndeki Diğer Dillerin Konuşmacıları için İngilizce alanında Yüksek Lisans yapmıştır. Japonya, Birleşik Krallık, İspanya ve Suudi Arabistan'da öğretmenlik yapmıştır. Oxford Yayıncılıkta editör olarak çalışmıştır. Solutions, FCE Result, Spotlight, Aim High, Bright Lights and Flashlight gibi pek çok kitabın yayınında görev almıştır.

Paul A Davies, eğitimini İngilizce ve Modern Diller alanlarında yapmıştır. İspanya ilk görev yeridir. Oxford Yayıncılıkta sözlük yazarı olarak başlamış ve daha sonra özellikle Türkiye ve Yunanistan'dan sorumlu olarak okul kitaplarının editörlüğünü yapmıştır. 1998'den beri bağımsız şekilde dünya genelindeki İngilizce

öğretme alanındaki pazarlara yönelik ilk ve orta dereceli kurslar için kitaplar yazmaktadır. Spotlight, Solutions, Sparks en bilinen kitaplarıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından seçilen kitaplar bir komisyon tarafından oluşturulmaktadır. Birden çok yazarı olan kitaplarda bir editörün olduğu görülmektedir.

Secondary Education Teenwise kitabı dil öğretimi alanında tecrübeli olan bir yazar grubu tarafından hazırlanmıştır. Yazarları; Ebru BULUT, Funda BAYDAR ERTOPÇU, Seda UMUR ÖZADALI, Sibel ŞENTÜRK'tür. Kitabın içeriğinde, öğretmen kılavuzunda ya da EBA'da yazarlar hakkında bilgi bulunamamıştır. Yazarları birden fazla olsa da kitabın editörlüğünü Kenan Dikilitaş yapmıştır.

Kenan Dikilitaş, Bahçeşehir Üniversitesi'nde çalışmakta olan İngilizce öğretimi alanında pek çok eylem araştırmasına katılmış; öğretmen eğitimleri veren bir öğretim üyesidir. İngilizce öğretimi ve özellikle öğretmen gelişimleri ile ilgili kitapları mevcuttur ve pek çok kitaba da editörlük yapmıştır.

2.3. ÇALIŞMA GRUBU

Çalışma kapsamında tercih edilen ders kitaplarını kullanan ve/veya kullanmakta olan (öğretmenlerin il içinde yer değiştirilmelerine bakılmaksızın) okulların ölçüt olarak alınmasıyla görüşlerine başvurulacak öğretmenler araştırmanın çalışma grubunu, yani katılımcılarını oluşturmaktadır. Gerçekleştirilen görüşmeler sonrasında öğretmenlerin hepsinin seçilen ders kitaplarını aktif şekilde kullandıkları, inceledikleri ve/veya kitaplardan ek kaynak olarak faydalandıkları anlaşılmıştır. Bu nedenle çalışma grubunun seçilmesi bir amaca dayanmaktadır ve bu amaç doğrultusunda yine ölçütler dikkate alınarak çalışma grubu oluşturulmuştur. Ayrıca, araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğini arttırmak için, araştırmanın hedefindeki ders kitaplarının dışında bir ders kitabı kullanmakta olan okullardan da seçilmiş ve bu okullardaki İngilizce öğretmenlerinin görüşme sorularını cevaplandırmaları sağlanmıştır. Araştırma evrenini oluşturan ders kitaplarının kullanılması amaçlanmış ve görüşmeler için okul tespitinde bu unsur ölçüt alınmıştır. Araştırmacının görüşmeleri daha rahat gerçekleştirebilmesi, kolay ulaşılabilirlik anlamında

araştırmanın zaman ve ekonomi boyutu dikkate alınarak (Yıldırım ve Şimşek, 2016: s. 123), görüşmeler İzmir ilindeki okullarda gerçekleştirilmiştir. Araştırma evrenini oluşturan üç kitabın herbiri hakkında görüş bildirebilecek, kitapları geçmiş yıllarda kullanmış ve/veya araştırma esnasında kullanmakta olan öğretmenler belirlenmiştir. Bu öğretmenlerin görev yaptıkları ilçelerin Aliğa, Bayraklı, Bornova, Buca, Çiğli, Gaziemir ve Ödemiş olduğu tespit edilerek araştırma bu ilçelerde gerçekleştirilmiştir. Toplamda 50 öğretmenin görüşü alınmıştır. Her öğretmen için ortalama 20 dakika ayrılmış; öğretmenlerin soruları cevaplamaları esnasında hiçbir yönlendirme yapılmamıştır. Görüşmeler, öğretmenlerin derslerini aksatmayacak şekilde, kendi istedikleri saatlerde ayarlanmıştır. Okul içinde gerçekleştirilen görüşmeler için uygun bir ortam seçilmiştir.

2.3.1. Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Görüşmeler esnasında öğretmenlere yöneltilen sorulardan bir bölümü onlara ilişkin genel bazı bilgileri içermektedir. Bu sorulara verilen yanıtlara ilişkin sonuçlara göre oluşturulmuş demografik bilgiler Tablo 3-6'da sunulmaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin hizmet süreleri

Yıl Aralıkları	Frekans (f)	Yüzde (%)
1-5 yıl	3	6
6-9 yıl	2	4
10-15 yıl	13	26
15 yıldan fazla	32	64
Toplam	50	100

Yıllarla ilgili kategoriler öğretmenlerin verdiği cevaplar sonucunda belirlenmiştir. 15 yıldan fazla olan grubun içerisinde otuz yılı geçen 5 öğretmen vardır. Diğerlerinin yılları değişkenlik gösterdiği için hepsi tek grup altında toplanmıştır.

Tablo 4. Öğretmenlerin mezun oldukları bölümler

Mezun Olunan Bölüm	Frekans (f)	Yüzde (%)
Eğitim Fakültesi – Öğretmenlik Bölümü	28	56
Batı Dilleri Ve Edebiyatı Bölümleri	21	42
Mütercim-Tercümanlık Bölümü	1	2
Toplam	50	100

Çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının eğitim fakültelerinin İngilizce Öğretmenliği bölümünden, yarısından biraz daha azının ise, Batı Dilleri ve Edebiyatı bölümlerinden mezun oldukları görülmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin kitap incelemeye ilişkin ders alma durumları

Kitap İnceleme ve Değerlendirme Dersi	Frekans (f)	Yüzde (%)
EVET, “Aldım.”	24	48
HAYIR, “Almadım.”	19	38
“Almadım ama makaleler okudum.”	1	2
“Hatırlamıyorum.”	4	8
“Formasyon eğitimi sırasında aldım.”	1	2
“Okul dışında ‘Yabancı Dil Eğitiminde Yayın Niteliği’ konulu bir seminere katıldım.”	1	2
Toplam	50	100

Öğretmenlere lisans eğitimleri sırasında kitap inceleme ve değerlendirme dersi alıp almadıkları sorulmuştur. Ders kitabı inceleme ve değerlendirme ile ilgili verilen bilgilerin öğretmenlerin eğitim gördüğü bölümle doğru orantılı olduğu, eğitim fakültesi mezunlarının ders kitabı inceleme üzerine ders aldıkları fark edilmektedir. Öğretmenlerin ikisi yaklaşık otuz yıl süre geçtiğini ve içeriğini hatırlamadıklarını, diğer ikisi ise, yirmi yılın üstünde geçtiği için, böyle bir ders aldıklarını sanmadıklarını ifade etmişlerdir. Bir öğretmen, eğitim fakültesi mezunu olmamasına rağmen, formasyon eğitimi sırasında böyle bir eğitimi aldığını, fakat detaylı olmadığını ve yine, dil-edebiyat fakültesinden mezun bir öğretmen, ‘Yabancı Dil Eğitiminde Yayın Niteliği’ başlıklı bir seminere katıldığını ifade etmişlerdir.

Tablo 6. Katılımcı öğretmenlerin cinsiyeti

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	37	74
Erkek	13	26
Toplam	50	100

Çalışmaya katılan öğretmenlerin % 74'ünü kadınlar oluşturmaktadır. % 26'lık gruptaki erkek öğretmenlerin Batı Dilleri ve Edebiyatı bölümlerinden mezun olanların sayısı daha fazladır. Kadın öğretmenlerin ağırlıklı olarak eğitim fakültesi mezunu oldukları görülmüştür.

2.4. VERİ TOPLAMA YÖNTEMİ

Bu çalışmada iki veri toplama yöntemi kullanılmıştır: Doküman incelemesi ve görüşme. Bu çalışma kapsamında örneklem olarak seçilen ders kitaplarının içeriğinin kültürel anlamda analiz edilmesi amaçlandığı için, doküman incelemesi veri toplama yöntemi olarak tercih edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2016: s. 189) doküman incelemesini, “araştırılmak istenen olgular hakkındaki bilgiye ulaşmak için yazılı malzemelerden faydalanılması ve bu malzemelerin analiz edilmesi” olarak ifade etmektedirler.

Çalışmada kullanılan ikinci veri toplama yöntemi ise görüşmedir. Stewart ve Cash (1985) görüşmeyi “önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci” olarak tanımlamaktadırlar (aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2016: s. 129). Görüşmenin amacını bir fikrin ya da tezin karşılıklı olarak inşa edilmesi ya da keşfedilmesi olduğunu ifade eden Olsen (2012: s. 10), yazılı ya da sözel olabileceğini fakat yüz yüze görüşmelerin, araştırmacıların hedeflerine daha fazla hizmet ettiğini eklemektedir. Görüşmeler kaynaklara ulaşılabilirliğine ve verilerin toplanma amacına göre farklı yapılarda olabilir. Yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış, odak grup, etnografik (Büyüköztürk vd. 2011) gibi temel görüşme şekilleri olduğu gibi, yönlendirici olan/olmayan, sohbet tarzında olan görüşme yapıları da görülebilmektedir

(Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada, araştırma kapsamında cevap aranan sorular belli bir form çerçevesinde düzenlendiği için ve görüşme esnasında derinlemesine cevaplara ulaşmak istendiğinde bağlantılı sorular eklenebildiği için, yarı yapılandırılmış görüşme anlayışı tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmede katılımcı kendini daha rahat ifade edebilmektedir. Ayrıca sohbet ederek ilerlemekten çok, soru-cevap yöntemiyle ilerlemek gerekmektedir (Kıncal, 2015: s. 152).

Nitel bir araştırma yöntemi ile oluşturulmuş bu çalışmada araştırmanın sonuçlarının inandırıcılığının sağlanması açısından ve geçerliliği-güvenirliğinin artırılması için farklı veri toplama araçlarından faydalanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: s. 272).

2.4.1. Veri Toplama Araçları

Sosyoloji, antropoloji, eğitim ve pazarlama gibi alanlarda kişilerin dünya görüşlerinin açıklanması ve anlamlandırılması amaçlanmaktadır. Bu nedenle metinlere, görsellere ya da ses kayıtlarına dikkat edilen nitel araştırmalar yorumlayıcı bir bakış açısı içermektedir (Guest, Namey ve Mitchell, 2013: s. 3). Doğal bir yaklaşım içerdiği için veri toplamada sayısal değerlerden değil; sözel ifadelerden yararlanılmaktadır (Denzin ve Lincoln, 2005: s. 3). Yıldırım ve Şimşek (2016: s. 279) de nitel araştırmada istenen sonuca ulaşılabilmesi için çeşitli veri toplama araçlarından faydalanılması ve verilerin birbirini desteklemesi için farklı yöntemlerin kullanılması gerektiği vurgulamaktadırlar. Bu nedenle, incelenen ders kitaplarındaki içeriklerle ilgili verilerin güvenilirliğinin sağlanması için öğretmenler görüşleri ile çalışma desteklenmektedir.

2.4.1.1.Ders Kitabı İnceleme Formu

Araştırma kapsamında seçilen Solutions Elementary (Second Edition), Directions Türkiye A1, Secondary Education Teenwise ders kitaplarında yapılan kültürel içerik incelemesi için Dil Öğrenmenin Dünya-Hazırbulunluşluk Standartları ölçüt olarak alınmıştır. Standartların tamamı yedi uzman tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Uzmanlar, Kocaeli Üniversitesi, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi'nde görevli öğretim elemanı ve üyelerinden; ayrıca İstanbul Valiliği'ne bağlı ortaöğretim kurumunda görev yapan bir öğretmenden oluşmaktadır.

Her birinden ayrı ayrı alınan çeviriler sonucunda ortak bir metin oluşturulmuştur. Standartların tamamı Türkçeye çevrilmiş olsa da, bu çalışma kapsamında hedef alanlarından yalnızca kültürle ilgili kısmı dikkate alınmıştır. Bu standartlara ilişkin, Cisar (2000) tarafından oluşturulmuş kontrol listesindeki kültürle ilgili sorular cevaplandırılarak seçilen kitapların içeriklerinin kültürel anlamda küre-yerelleşme bakış açısını yansıtmadığı, kültürel anlamda belli bir standardın oluşup oluşmadığına ilişkin tespit yapılmıştır.

Araştırma kapsamında, tarama tekniğiyle yapılan inceleme sonucunda, kontrol listesinin ve Dil Öğrenmenin Dünya-Hazırbulunuşluk Standartları'nın başka ülkelerde de ders kitabı içerik incelemelerinde kullanıldığı saptanmıştır. Bu şekilde araştırmanın geçerliliği de ortaya konmaktadır. Verilerin temalara göre incelenip yorumlanması, iç içe ilişkilendirilmesi, incelenen kitaplardan alıntılara yer verilebilmesi (Kuş, 2007), 'Standartlar' ve 'Hedefler'in de nitel araştırma yöntemine ve betimsel içerik analizine uygun olduğunu göstermektedir. Standartların tüm seviyelerdeki dil öğrenme alanlarına uygulanabilirliği, kültür ve dil odaklı oluşu, ulusal dil özelliklerini göz önünde bulunduruşu, bu çalışma için tercih edilmesini sağlamıştır. Ayrıca, Standartlarla ilgili oluşturulan soruların, kişinin öz kültürel bilgisini hedef dilin kültürel alt yapısı ile birleştirip karşılaştırmasını, kültürel benzerlik ve farklılıkları ayırt etmesini sağlayacak şekilde oluşturulması bu çalışmada faydalanılmasını sağlamıştır.

'Yabancı Dil Öğrenme için Ulusal Standartlar' ya da güncel şekliyle 'Dil Öğrenmenin Dünya-Hazırbulunuşluk Standartları' olarak yaygın şekilde dil eğitimi alanında kullanılmaya başlayan standartlar, 'Five Cs' olarak ifade edilen beş alanda hedefi ve 11 standardı içermektedir. Bu alanlar dilin öğretilmesi boyutunun dışında bir de uygulamada nasıl olması gerektiğini de ifade etmektedir. Bu alanların ve standartların yerel öğretim programlarına uygulanabildiği, 21. yüzyıl modern eğitim anlayışına uygun olduğu belirtilmektedir (<https://www.actfl.org/publications/all/world-readiness-standards-learning-languages>).

2.4.1.2.Görüşme

Bu çalışmada, ikinci veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmaktadır. Bu çalışma, İzmir’de belirlenen ilçelerdeki özel ve devlet Anadolu liseleri ve kolejlerinin 9. sınıflarında Solutions Elementary (Second Editions) ve Solutions / Directions Türkiye A1 ders kitaplarını okutan ve/veya okutmakta olan öğretmenlerle görüşmeleri kapsamaktadır. Görüşme soruları doküman incelemesinde faydalanılan ölçüt dikkate alınarak oluşturulmuş; Kocaeli, Dokuz Eylül ve İzmir Kâtip Çelebi Üniversitelerinde kitap incelemesi/değerlendirmesi alanında uzman üç öğretim üyesinin uzman görüşü alınarak tez danışmanı ve tezi hazırlayan tarafından son haline dönüştürülmüştür. Görüşme formu, pilot bir uygulamaya tabi tutulmuş; araştırılmak istenen problemin analiz edilmesi sağlanmıştır. Bu şekilde, çalışmanın geçerliliği artırılmış, önemli olan fikirlerin göz ardı edilmiş olması engellenmiş, soruların birbiri ile bağlantılı ve tamamlayıcı olması sağlanmıştır (Isaac ve Michael, 1995: s. 38) .

Görüşme formunda, görüşme öncesi, esnası ve sonrasında dikkat edilmesi gereken hususlar belirtilmiş; öğretmenlerin onayı sonrasında görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmiş, katılmak istemeyen öğretmenler araştırmaya dâhil edilmemiştir. Sesli kayıt yapılmasını kabul etmeyen öğretmenlerden soruların cevapları yazılı olarak alınmıştır. Bu sayede araştırma probleminin kapsamı ve soruların tüm boyutları ortaya konulmuş ve bu yöntemle görüşme güvence altına alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: s. 132). Görüşmeler sözlü olarak yüz yüze yapılsa da, araştırmacı tarafından görüşme esnasında alınan notlar sayesinde görüşmedeki ayrıntıların dikkate alınması sağlanmıştır. Soruların kolay ve anlaşılır, odaklı ve yansız olmasına dikkat edilmiş, görüşme esnasında yönlendirme yapmaktan kaçınılmıştır. Karışıklığa neden olmaması için, sorular maddeler halinde yöneltmiştir. Görüşme esnasında katılımcıya, formdaki soruların dışında, verilen cevapla bağlantılı sorular da yöneltmiştir. Görüşme kayıtlarının hepsi gönüllük esasına göre yapılmış; araştırmaya katılmayan öğretmenler

2.4.2. Verilerin Analizi

Veri analizi, toplanan verilerin yorumlanması ve daha anlaşılır hale getirilmesi için araştırma amacıyla ilişkilendirilmesi, sınıflandırılıp çözümlenmesidir (Kıncal,

2015: s. 183). Çalışmada doküman incelemesi ve görüşme olarak iki çeşit veri toplama yöntemine başvurulduğu için, veri analizinde de iki farklı yol kullanılmıştır. Ders kitabının değerlendirilmesinde ise betimsel analiz, öğretmen görüşlerinin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır.

2.4.2.1. Betimsel Analiz

Doküman incelemesinde belli sorulara ve temalara bağlı kalındığı için çalışmanın ilk boyutunda betimsel analiz yöntemiyle veriler analiz edilmiştir. Bu yöntemde göre elde edilen veriler, önceden belirlenen temalara göre yorumlanır ve sistematik bir biçimde betimlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: s. 239). Bu amaçla ilk aşamada, seçilen ders kitapları Dil Öğrenmenin Dünya-Hazırbulunuşluk Standartları ve bu standartlara bağlı Cisar (2000) tarafından oluşturulan ölçek sorularına göre incelendikten sonra her bir soru her kitap için ayrı ayrı cevaplandırılmış; kitaplar arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmuştur. Kültürel içerik anlamında yöneltilen sorulara yorumlar katılarak özetlenmiştir. Sorularla ilgili değerlendirmelerden sonra kitapların benzer ve farklı yönleriyle ilgili ilişkilendirme ve anlamlandırma yapılmış; sonuç kısmında ulaşılan yargı ve tahminlere yer verilmiştir. (Yıldırım & Şimşek, 2013). Kitap değerlendirme ölçütündeki sorular üç kitap için aynı tabloda değerlendirilmiştir. Bu sayede kitapların birbiriyle karşılaştırılması sağlanmıştır. Doküman incelemesinde veriler analiz edilirken Forster (1995)'in, 'dokümanlara ulaşma, orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma' şeklinde ifade ettiği aşamalara dikkat edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: s. 193). Dokümanların çalışmada kullanılacağına ilişkin yayınevleri ile görüşülmüş; kullanmakta hiçbir mahsur olmadığına ilişkin izin alındıktan sonra kitaplar çalışmaya dâhil edilmiştir. Sözlü görüşme yoluyla gerekli onayın alınması sonrasında elektronik posta yoluyla kitapları kullanan okulların bilgisinin araştırmacıyla paylaşılması sağlanmıştır (Oxford University Press Ege Bölgesi Temsilciliği ve Kitap Satış Ofisi, 20 Kasım 2017). Kitapların değerlendirilmesi sırasında yayınevini karalama, rencide etme, hakaret edip aşağılama gibi rahatsızlık verecek davranışlarda bulunulmayacağı araştırmacı tarafından taahhüt edilmiştir. MEB TTKB tarafından seçilen kitabın kullanılacağı bilgisi de İzmir Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü ile paylaşılmış, kitabın değerlendirilmesi ile ilgili karşı bir

görüş bildirilmemiştir. Kitapların değerlendirilmesinin öğretmen görüşleriyle desteklenmesine ilişkin ilgili izin de yine valilik ve il milli eğitim müdürlüğünce onaylanmıştır.

Kitap değerlendirilmesinin analiz ve yorumlama kısmına geçmeden önce, Dil Öğrenmenin Dünya-Hazırbulunuşluk Standartları'na bağlı kalarak hazırlanmış ölçekteki soruların 'kültür' ile ilgili olanları ayrıştırılmış; bu açıdan kitaplar bir kez daha detaylı şekilde incelenmiştir. Kitap setlerinin yalnızca öğrenci kitapları derslerde aktif şekilde kullanıldığı için, öğrenci çalışma kitaplarındaki (workbook) görseller, metinler ve etkinlikler çalışma kapsamına alınmamıştır. Standartların kültür ile ilgili olanları tespit edildikten sonra, araştırmanın bulgular kısmında üç kitabın da aynı tabloda görülmesine olanak tanıyacak şekilde tablolaştırılmış; her bir soru için bir ya da birkaç örnek ile durum açıklanmaya çalışılmıştır.

2.4.2.2. İçerik Analizi

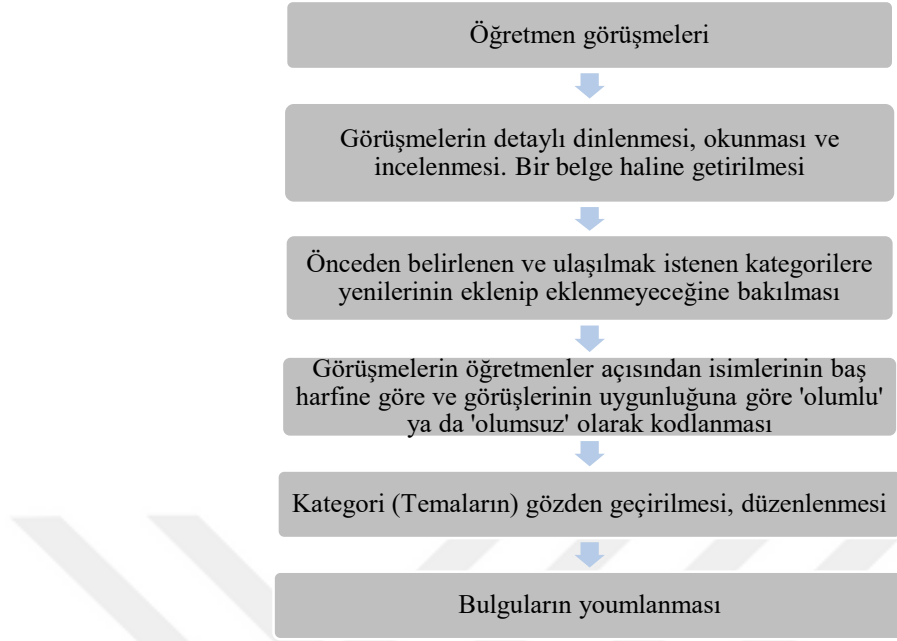
Çalışmanın ikinci boyutu olan, öğretmen görüşlerinin analizinde ise görüşmelerin her biri daha detaylı bir analize tabi tutularak kodlara göre ayrıştırılıp gruplandırıldığı için içerik analizi yaklaşımı benimsenmiştir. İçerik analizi, yazılı, sözlü ya da görsel iletişim mesajlarının analiz metodudur (Cole, 1988: s. 54) ve araştırmacıya verilerin anlaşılmasını arttırmak için teorik bir konuyu test etme imkânı verir (Elo ve Kyngas, 2008: s. 108). İçerik analizi yoluyla görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin gruplandırılıp yorumlanması, araştırmanın kapsamını ve sonucunu en iyi açıklayabilecek kavramlara ulaşılması mümkün olur (Yıldırım & Şimşek, 2016: s. 242).

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin her biri detaylı olarak dinlenmiş ya da yazılı olarak görüş bildirenler detaylı olarak incelenmiş; görüşmeler yazılı metne dönüştürülmüştür. Önceden belirlenen bazı kodların ve kategorilerin gözden geçirilip ayrıştırılması için nitel araştırmalarda kullanılan bilgisayar ortamındaki analiz programları tercih edilmemiş; kodlamaların ve anlam ayrıştırılmasının hepsi tez danışmanı ve araştırmacı tarafından el ile yapılmıştır. Veri kodlarının daha doğru sonuçlar vermesi için alt kodlar oluşturulmuş ve her birine karşılık gelen ifadelerle

ilgili veri, görüşme metinlerinden çıkarılmıştır. Kodlamalardan çıkan anlamların önemli olanları araştırmanın desteklenmesi için kullanılacağından, her bir ifade, görüşme yapılan öğretmenin isminin baş harfiyle ayrıştırılarak kaydedilmiştir. Analizin ilk kodlaması öğretmenlerin isimlerinin baş harflerinin kullanılmasını içermektedir. Tablolar oluşturulurken öğretmenin, kitaplardaki içeriği uygun bulması, desteklemesi ya da bazı fikirlere katılmasını ifade etmek için bu yöndeki bakış açıları ‘Olumlu Görüş’ başlığı altında, desteklemedikleri, uygun bulmayıp katılmadıkları yöndeki bakış açıları da ‘Olumsuz Görüş’ başlığı altında gruplandırılmıştır. Bu kodların dışında kalma ihtimali olan görüşler yeniden gözden geçirilmiş; hiçbir görüşün göz ardı edilmemesine dikkat edilmiştir. % 90’a yakın oranla kodlarda tutarlılık sağlanmış; böylece kodlayıcı güvenilirliği de oluşturulmuştur. Kısacası, bu çalışmadaki kodlama öğretmenlere ve onların görüşlerine göre yapılmış; görüşleri kategori ya da en genel şekli ifade ettiği için tema altında toplanarak kavramsal çerçeve oluşturulup bulgular ortaya konulmuştur. Kodların bir arada ve birbiriyle ilişkilerinin incelenmesi sonucu oluşturulan temalar alanyazınla desteklenerek iç tutarlılık sağlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016: s. 277).

Görüşmelerden elde edilen verilerin genel bilgilerini içeren soruların her biri verilerin doğru ve bütüncül şekilde görülebilmesini sağlamak için tablolaştırılmıştır. Konuya ilişkin algının ortaya konulabilmesi için bilgi tablolar yardımıyla planlı ve düzenli bir formata dönüştürülmüştür.

Şekil 3. İçerik analizinin aşamaları



Veri toplama araçlarının iki boyutunda da veri analizi için Wolcott (1994) tarafından önerilen üç yol takip edilmiştir. İlk aşamada toplanan verilerin özgün şekillerinden uzaklaşmadan, gerektiğinde doğrudan elde edilen veriler kullanılmıştır. İkinci aşamada betimsel yorumlar arasında ilişkisel bağlantılar sistematik olarak bütünleştirilmiştir. Son aşamada ise, araştırmacının kendi yorumu çalışmaya dâhil edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: s. 237).

2.5. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK

Nitel araştırma yönteminin temel amacı çeşitli kavram, durum ya da fikirleri çözümleyip yorumlamak; bunlara ilişkin temaları ortaya koymaktır (Kıncal, 2015: s. 72). Bu yöntemde başvurulacak veri toplama araçları da yorumlama ve analiz etme imkânı sağlayan teknikleri içermektedir. Verilerin toplanması aşamasında çeşitli ölçme araçlarından faydalanılmaktadır.

Kavramlar ve değişkenler arasındaki ilişkinin yargılar yoluyla, sembol ve işaretlerle ifade edilmesi nitel araştırmadaki ölçmenin temellerini açıklamaktadır (Karasar, 2016: s. 176). Nitel araştırmalarda ölçmenin sağlanabilmesi, araştırma amacına hizmet edecek ve gereken kuralları kapsayan ölçütlerin belirlenmesine bağlıdır (Karasar, 2016: s. 177). Çeşitli ölçütlere dayanarak elde edilen veriler bu

alandaki daha önce yapılmış benzer çalışmalarla ilişkilendirilmektedir. Bu ilişkilendirme sonucu benzerliklerin, anlamca tutarlılığın ortaya konulabilmesi gerekmektedir. Nitel araştırmada bir olgu ya da durumun ortaya çıkardığı sonuçların araştırmacının ön yargısından uzak nesnel bir bakış açısıyla değerlendirilebilmesi için yöntem çeşitliliğine başvurulmasının gerekli olduğu ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: s. 269). Yöntem çeşitliliği araştırmanın her aşamasının birbiriyle bağlantılı olması ve birbirini tamamlaması için uygulanmaktadır. Bu da araştırmanın geçerliliğini sağlamaktadır. Araştırma bulgularının anlamlılığı, tutarlılığı, önceden belirtilen kavramlarla uyumluluğu çalışmanın iç geçerliliğini ortaya koymaktadır. Araştırmadan elde edilen verilerin başka çalışmalarda kullanılabilmesi ve örneklerin çeşitlenmesi sonucu verilerin bağlantısını açığa çıkarması, çalışma sonucunda sonraki çalışmalar için öneriler geliştirilmesi çalışmanın dış geçerliliğini ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: s. 272). Bu çalışmada araştırmanın geçerliliğini arttırmak için doküman incelemesi yönteminin yanı sıra yarı yapılandırılmış soru formlarının kullanılmasıyla “veri çeşitlendirilmesi” ya da “yöntem üçgenleme” (data triangulation) oluşturulmuş (Yıldırım ve Şimşek, 2016: s. 190, Başkale, 2016: s. 23) ve bir yöntemin zayıf yönü diğerinin güçlü yönleriyle desteklenmiştir.

Nitel araştırmada araştırmacıların aynı durum ve olgu ile ilgili verileri farklı yorumlaması ve algılaması söz konusu olduğundan, araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması için araştırmacı tarafından yöntem ve uygulama stratejilerinin doğru ifade edilmesi beklenmektedir. Bu şekilde araştırmacının, yaptığı çalışmaya özen göstermesi, ayrıntıları göz önünde bulundurma konusunda hassas davranması, benzer araştırmalarla tekrar edilebileceği ile ilgili tutarlılığı vurgulaması araştırmanın güvenilirliğini de ortaya koymaktadır (Kıncal, 2015: s. 75). Nitel araştırmada güvenilirliğin artırılmasının bir yolu da veri toplama araçlarının her aşamasının detaylandırılması, verilerin kayıt altına alınarak sonuçlara ilişkin yargılarda gerektiğinde başvurabilme imkânının olmasıdır (Büyüköztürk vd., 2011: s. 265).

Bu çalışma nitel araştırma alanındaki veri toplama araçlarından doküman inceleme ve görüşme olarak iki boyuttan oluşmaktadır. İki aracın da kendi içinde geçerliliği ve güvenilirliğinin sağlanması için araştırmanın her aşaması çalışmanın veri analizi bölümünde ayrıntılı olarak ifade edilmiş; içerik analizinde izlenen yol detaylı

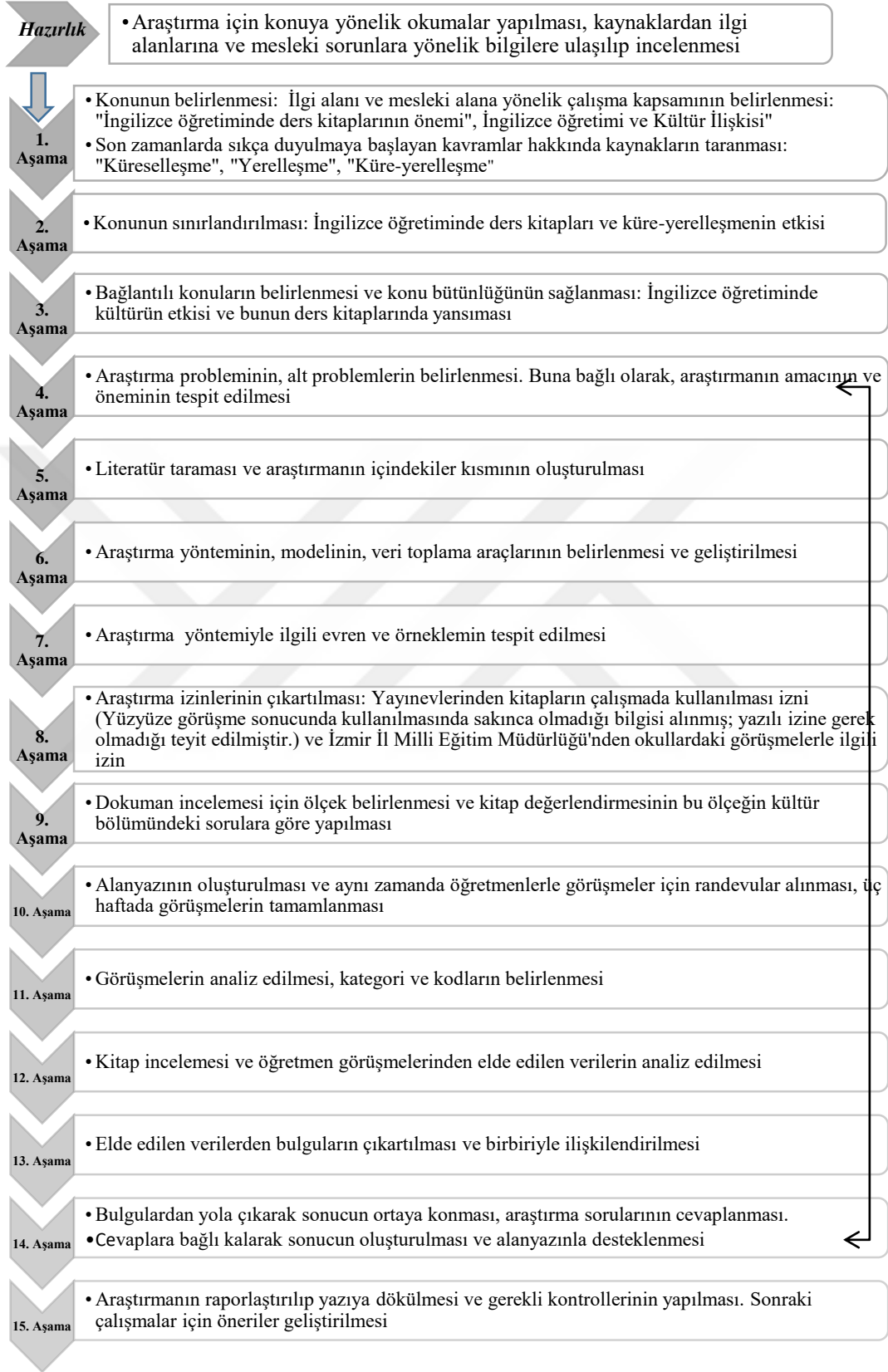
olarak tablo ile aktarılmıştır (bkz. Şekil. 3). Veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirliğine tekrar bakıldığında, ilk aşamada incelenecek ders kitaplarından küresel, yerel ve küre-yerel olarak yayınevlerinden genel olarak okullarda okutulan kitapların bilgisi yayınevleri temsilcileriyle yüz yüze görüşmeler suretiyle alınmış; Türkiye genelinde oran olarak bakıldığında en yaygın kullanımda olanlar seçilmiştir. Ayrıca araştırmaya konu olan kitapların dışında bir yayınevi ve kitabı da incelenip, bu kitabı kullanan öğretmenlerden görüş alınarak veri toplama aracının iç ve dış geçerliği sağlanmıştır. Bu incelenen kitaba ilişkin veriler araştırmanın bulgularının ortaya koyulması ve elde edilen sonuçlarla ilişkilendirilmesi aşamalarında kullanılmıştır. Ders kitabının incelenmesinde kullanılan ölçeğin daha önce başka uygulamalarda kullanılmış olmasına dikkat edilmiştir. Ölçeğin özgün halinin İngilizce olması nedeniyle, Türkçe bir çalışmada kullanılırken Türkçeye çevrilmesine gerek duyulmuştur. Ölçeği Türkçeye çevirip kullanma konusunda yazarından izin alınmış, alınan izin de belgelendirilerek çalışmaya eklenmiştir (bkz. Ek. 1). İngilizceden Türkçeye çevrilmesinde uzman desteği sağlanmış ve çevirinin doğruluğu teyit edilmiştir.

Araştırmanın ikinci veri toplama aracı olarak görüşme yolu seçilmiş; öğretmenlerle yapılan görüşmeler güvenilirliği arttırmak için cihaz aracılığıyla kayıt altına alınmış; araştırmacı tarafından görüşme esnasında not alma tekniği kullanılmıştır. Görüşme formundaki sorular uzmanlar tarafından gözden geçirilmiş; gerekli düzeltmeler yapılarak basitten zora doğru, genelden özele doğru bir sıra izlenerek; pilot bir çalışmaya tabi tutulmuştur. Bunun sonucunda form son haline getirilmiş ve uygulamaya konulmuştur. Görüşmelerden önce katılımcılardan onay alınmış; araştırmacı taahhüdü (bkz. Ek III) katılımcıların her birine sunularak katılımcının görüşleri ve görüşme tekniği de güven altına alınmıştır. Görüşmelerin cihaz yoluyla kayıt altına alınmasını istemeyen öğretmenlerden görüşleri yazılı olarak alınmıştır. Görüşmelerin geçerliğinin sağlanması için görüşme yapılacak öğretmenlerin devlet okullarından ve özel okullardan oluşmasına dikkat edilmiştir. Bunların sayılarındaki denklige de özen gösterilmiştir. Ayrıca, çalışmanın bulgular kısmında öğretmenlerin ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılarak çalışmanın güvenilirliği de arttırılmıştır.

Araştırma, herhangi bir problemin çözülmesi için takip edilen neden-sonuç ilişkilerinin yoğun olduğu bir süreçtir (Arslanoğlu, 2016, s. 121). Belli bir amaç doğrultusunda mevcut problemin sebeplerinin ortaya konulması, bu problemle bağlantılı alt problemlerin belirlenmesiyle başlayıp raporlaştırmayla son bulan araştırma, bazı aşamalardan geçmektedir. Bu araştırmada da çalışmanın başından sonuna kadar izlenen aşamalar Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. Araştırmanın aşamaları



2.6. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırma problemlerinin her birine ait bulgulara yer verilmektedir. Bulguların ayrı ayrı değerlendirilmesinden önce, görüşme esnasında araştırma konusuna yön vermesi açısından önemli olan ve çalışmanın bütünlüğünün sağlanması için öğretmenlere yöneltilen; fakat araştırma soruları içerisinde yer almadığı için veri analizi işlemine dâhil edilmeyen, ders kitabında olması gereken özelliklere ilişkin öğretmen görüşlerine yönelik bulguları içeren tabloya yer verilmektedir.

Tablo 7. Ders kitabında olması gereken özellikler

1. TASARIM	
2. EĞİTİM PROGRAMINA VE İÇERİGE UYGUNLUK	<ul style="list-style-type: none">•Konuların uygun sunulması•Hedef ve kazanımlara uygun olması•Ünitelendirilmiş olması
3. KÜLTÜREL UNSURLAR	<ul style="list-style-type: none">•İçeriğinin evrensel olması•Genel kültürü geliştiren etkinlik ve metinleri içermesi•Metinlerin görsellerle desteklenmiş olması•Kültürel etkinliklerin video ile desteklenmesi
4. ÖĞRENCİYE UYGUNLUK	<ul style="list-style-type: none">•Yaşına uygun olması•İlgi ve beklentilerine uygun olması•Derste olumlu tutum geliştirmeye yönelik olması
5. TEKNOLOJİYE UYGUNLUK	<ul style="list-style-type: none">•DVD / Video olanağı sağlaması•Akıllı tahtaya uyarlanmış olması•Çevrimiçi olanaklar sunması
6. ETKİNLİKLERİN NİTELİĞİ	<ul style="list-style-type: none">•Dört dil becerisine uygun olması•Kelime ve dilbilgisi etkinliklerinin fazla olması•Ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin çeşitli olması•Metinlerin güncel konulardan oluşması
7. YAYINEVİ DESTEĞİ	

Öğretmenlerin ders kitaplarındaki kültürel boyutu ne derece önemli kabul ettiklerini anlamak için görüşmenin başında İngilizce ders kitaplarında hangi unsurları önemli gördüklerine ilişkin bir soru yöneltilmiştir. Veri analizine tabi tutulmayan bu sorunun yanıtları çalışmanın gerekçesini ve önemini ortaya koymada etkili olmuştur. Öğretmenlerin kitap seçiminde dikkat ettikleri unsurlar ve bir ders kitabında olması gerektiğini düşündükleri unsurlar en fazla dile getirilenden en aza doğru Tablo 7’de belirtilmiştir.

Öğretmenler bir kitabın öncelikle görsel anlamda çekici olmasının gerektiğini ifade ederek, tasarımının öğrenciyi etkilemesi gerektiğini ifade etmektedirler. İkinci sırada genel olarak eğitim öğretim programına uygun, temalarının da bunlara göre seçildiği bir kitap tercih etmektedirler. Üçüncü sırada, öğretmenler kitapların kültürel içeriklerinden bahsetmektedirler. İçeriğinin öğrencinin dikkatini çekecek metinlerden oluşturulması; bunların da görseller ve video ile desteklenmiş olmasının önemli olduğunu ifade etmektedirler. Genel kültürü geliştirecek evrensel unsurların olmasının gerekliliği bu kısımda vurgulanmaktadır. Öğrencinin yaş ve ilgi alanlarına hitap edecek bir kitapla derse karşı olumlu tutum geliştirilebileceklerini belirtmektedirler. Derste teknoloji kullanımının öğrenciyi olumlu yönde etkilediğini ifade eden öğretmenler, akıllı tahta, çevrimiçi alıştırma ve etkinlik imkânının olmasıyla, sınıf içinde cep telefonlarının dersin amacı için kullanıldığına, böylece dersten verim alınabildiğine dikkat çekmektedirler. Etkinliklerin niteliği anlamında dört dil becerisine hitap etmeleri en çok bahsedilenler arasındadır. Metinlerin kelime ve dilbilgisiyle bütünleştirilmesi, bunların da değerlendirilmesi için hazır kaynak sunulması; diğer bir deyişle, yayınevi tarafından kaynak desteğinin sağlanmasının da ders kitabı seçiminde önemli olduğunu vurgulamaktadırlar.

Bu çalışmanın konusu olan kültürel boyut, öğretmenlerin en çok atıfta bulunduğu üçüncü özelliğe olarak görülmektedir. Araştırmanın sonucunu da etkileyen bu unsurun öğretmenlerin çoğunluğunun tam olarak ifade ettikleri şekilde çalışmaya yansıtılmıştır.

2.6.1. Ders kitaplarının analizine ilişkin bulgular

2.6.1.1. Araştırmaya konu olan İngilizce ders kitaplarındaki kültürel içeriğin Dil Öğrenmenin Dünya-Hazırbulunuşluk Standartlarına uygunluğuna ilişkin bulgular

Dil Öğrenmenin Dünya- Hazırbulunuşluk Standartları'nın yalnızca kültürle ilgili olan soruları dikkate alınmıştır. Her soru üç kitap için ayrı ayrı cevaplandırılmıştır. Ölçekteki her soruya ait bulgunun tablosu, o sorunun açıklanmasının hemen arkasından sunulmaktadır. Ayrıca, incelemeler sonunda elde edilen bulgular üç kitabın karşılaştırılmasını kolaylaştırmak ve ortaya çıkan genel durumun genel bir görünümünü sağlamak için tablo olarak (Tablo 8. s. 82) verilmektedir. Bu tabloda yer alan sonuçlara bakıldığında, Solutions Elementary (Second Edition) kitabının kültürel standartları tam olarak sağladığı, Directions Türkiye A1 kitabında bazı eksikliklerin olduğu, Secondary Education Teenwise kitabının ise standartlar konusunda tamamlanması gereken kısımlarının diğerlerine göre daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

A. Solutions Elementary (Second Edition) kitabının kültürel standartlara uygunluğuna ilişkin bulgular

Solutions Elementary (Second Edition) kitabında hedef dile ait kültürel unsurların daha yoğun olduğu, evrensel kültürel unsurların sınırlı kaldığı ve yerel kültürel unsurlara yer verilmediği anlaşılmaktadır. Güncel olmayan görsellere rastlansa da, genel olarak kitap içerisindeki kültürel görsellerin güncel olduğu söylenebilir. Görsellerin tamamı özgündür ve dijital teknoloji kullanılarak oluşturulan resimler yalnızca günlük yaşamda kullanılan nesnelere oluşmaktadır. Görseller yabancı dilin öğretildiği ülkelerin insan topluluklarını ve kültürel unsurlarını temsil etmektedir. Görsellerin metinle birleştirildiği bölümlerde öğrenciler kültürel içeriği analiz etmeye ve tartışma ortamı oluşturmaya yöneltilmektedir. Öğrencilerin somut ve soyut kültürel unsurlara ilişkin görüşlerinin tartışmalar yoluyla alınmasını sağlayacak etkinliklere yer verilmektedir. Yabancı ülkelerdeki insanların davranışlarının, bakış açılarının açıklanması, analiz edilmesi ve öğrencilerin kendi ülkelerindekilerle

karşılaştırmasına olanak sağlayan etkinliklere yer verilmektedir. Bu etkinlikler ağırlıklı olarak hedef dilin ana dil olarak konuşulduğu ülkeleri içerse de, evrensel kültürel değerleri içeren unsurlar ve etkinlikler de bulunmaktadır.

Etkinliklerin pek çoğunda konunun öğrencilerin kendi ülkelerindeki şekliyle karşılaştırılmasına imkân sağlayan bölümleri bulunmaktadır. Bunların hepsi dört dil becerisine eşit şekilde dağıtılmıştır. Öğrencilerin konuşma ve yazma etkinlikleriyle öğrendiklerini üretmeleri sağlanmaktadır.

Kitapta yerel kültürel unsurlara yer verilmemiştir. Onun yerine kitabın evrensel kültürü içermesine dikkat edilmiş; yerel kültürel unsurların eksikliği, öğrencilere ‘Ülkenizde nasıldır?’, ‘Kendi ülkenizdeki şekliyle kıyaslayınız.’, ‘Ülkenizde buna benzer unsurlara rastlanmakta mıdır?’ şeklindeki sorular yöneltilerek giderilmeye çalışılmıştır.

Kitapta özellikle kültür aktarımının ağırlıklı olduğu bölümlere yer verilmiştir. Bu bölümler İngiliz, Amerikan kültüründe karşılaşılan unsurları içermekte. İngiltere ya da Britanya’dan yoğun kültürel bilgi aktarımı sağlanmaktadır. Bu bölümde güncellenmesi gereken bilgi ve görseller mevcuttur. Özellikle İngiliz kraliyet ailesinin bilgilerinin oldukça eski olduğu anlaşılmaktadır. Ancak yine de kitap, Dil Öğrenmenin Dünya-Hazırbulunuşluk Standartlarındaki kültür bölümündeki soruların hepsine olumlu yanıt verdiği için, standartlara tam olarak uymaktadır.

B. Directions Türkiye A1 kitabının kültürel standartlara uygunluğuna ilişkin bulgular

Küresel dilin yerel kültürel unsurlarla öğretilmesi için insan ve yer isimleri ağırlıklı olarak Türkiye’den seçilmiştir. Yayınevinin küresel bakış açısıyla hazırlanmış kitabının aksine, yerel kültürel unsurların yeteri kadar yer verildiği kitapta, Türkiye’ye özgü somut ve soyut kültürel değerler etkinliklerin hepsinde yer almaktadır.

Kitaptaki görsellerin güncel olduğu resim kalitelerinden ve metinlerle bağlantılarından anlaşılmaktadır. Görsellerin hepsi özgün fotoğraflardan seçilmiş, dijital teknolojiyle oluşturulmuş çizimler oldukça sınırlı tutulmuştur. Görseller hedef

dilin anadil olarak konuşulduğu ülkeleri içermekle birlikte Azerbaycan, Japonya, Çin gibi ana dili İngilizce olmayan ülkeleri de göstermektedir. Görsellerin metinle bağlantısı kurulmuş; her biri öğrencinin kendi kültürünü de dâhil edebileceği etkinliklerle bütünleştirilmiştir.

Kitapta şarkılara yer verilmemiş; oyunlar bir tane ile sınırlı tutulmuş; drama ve hikâyeleştirmeye olanak tanıyacak etkinlikler her konuyla ilişkilendirilmiştir. Öğrencilerin kitap içerisinde gördükleri kültürel unsurları temsil eden ülkeler hakkında araştırma, analiz etme ve tartışmalar oluşturma olanağı da sağlanmıştır.

Yabancı dilin kültürlerine, özellikle insanların yaşam tarzları, giyim, yiyecek-içecek tercihleri, farklı konulardaki bakış açılarına yer verilmiş; bunların Türkiye'dekilerle kıyaslanarak değerlendirilmesini ve yazılı ya da sözel şekilde ifade edilmesini sağlayacak etkinliklere yer verilmiştir. Küresel kültürün yerel bakış açısıyla verilmesini sağlayacak unsurlar yeterlidir. Evrensel kültürel değerlere de yeteri kadar yer verilmiştir. Bunların hepsi dört dil becerisini de içine alacak şekilde düzenlenmiştir. Kitap, Dil Öğrenmenin Dünya-Hazırbulunuşluk Standartlarındaki kültür bölümündeki tanımlamalara ve şartlara uyduğu için, standartların özelliklerini tam olarak taşımaktadır.

C. Secondary Education Teenwise kitabının kültürel standartlara uygunluğuna ilişkin bulgular

Kitap yerli yazarlar tarafından MEB Ortaöğretim 9. Sınıf İngilizce Dersi Programına bağlı olacak şekilde temalandırılmış; kültürel unsurlar da yerel kültürü daha fazla içine alacak şekilde hazırlanmıştır.

Resim kalitesinin zayıf olması görsellerin de güncel olmadığını göstermektedir. Görseller oldukça küçük olduğu için kimi yerlerde metinle bağdaştırılamamaktadır. Görseller özgünlükten yoksundur ve resimlendirmede dijital çizim teknolojisinden faydalanılmıştır. Ülkeleri temsil etmesi için verilen resimlerin o ülkeye ait olup olmadığı anlaşılabilir değildir. Yine çizim olan resimlerde görülen sportif faaliyetlerin, giyim tarzı ve yeme alışkanlıkları günümüzden alınan fotoğraflar

olmadığı için gerçeği yansıtmamaktadır. Görsellerde sınırlı da olsa, farklı ülkelerin temsil edilmesi sağlanmıştır. Fakat metinlerle birlikte görseller etkinliklerle bütünleştirilmemiş; görsellerin analiz edilip, tartışma ortamlarında kullanılmasına olanak sağlanmamıştır. Yabancı ülke temsillerinde ağırlıklı olarak İngiltere, Amerika, Japonya, Çin, Hindistan'a yer verilmiştir. Bu ülkelerin kültürel unsurlarını içeren metinlerin etkinliklerinde öğrencilerin kendi ülkelerinden kültürel unsurlarla kıyaslamaları sınırlı tutulmuştur.

Öğrencilerin kültürel anlamda kendilerini de katabilecekleri şarkı, oyun, hikâyeleştirme gibi etkinliklere kitapta yer verilmediği için soyut kültürel unsurlardan örnekler de sınırlı bulunmuştur. Bu da bazı dünya medeniyetlerinin sanat eserlerinden ve Dünyanın Yedi Harikasının görsellerinden oluşmaktadır. Somut (yiyecek, içecek, giyim, sportif etkinlikler gibi) kültürel unsurlara kitabın pek çok bölümünde yer verilmiş; öğrencilerin diyalog ve soru cevap teknikleriyle bu bölümlere katılmaları sağlanmıştır.

Yerel içerik anlamında Türkiye'den kültürel unsurlar evrensel unsurlardan daha fazladır. Kültürel görsellerin ve metinlerin içeriği yeterli değildir. Küre-yerel bakış açısıyla oluşturulmaya çalışılsa da, incelenen kitaplar arasında yerel bakış açısını en fazla yansıtan, Türk öğrencileri dikkate alınarak hazırlanan bir kitaptır. Hedef dilin kültürüne özgü unsurlar da evrensel unsurlara kıyasla daha ağırlıklıdır. Kitap, görsellerin yabancı ülke temsilleri, öğrencilerin çeşitli etkinliklerle uygulama ve analiz etmeye yönlendirilmesinde yetersiz olması nedeniyle Dil Öğrenmenin Dünya-Hazırbulunluşluk Standartlarının koşullarını tam olarak sağlamamaktadır.

Tablo 8. Kitap incelemesi genel tablo görünümü

Dil Öğrenmenin Dünya-Hazırbulunuşluk Standartları'na İlişkin Genel Değerlendirme			
	Solutions Elementary (Second Edition)	Directions Türkiye A1	Secondary Education Teenwise
Görsellerin güncelliği	√	√	
Görsellerin özgünlüğü	√	√	
Görsellerin farklı kültürleri ve insanları tarif etmesi	√	√	√
Görsel imgelerle bütünleştirilen etkinliklerin öğrencileri kültürel analize ve uygulamalara yöneltmesi	√	√	√
Yabancı dilin konuşulduğu bölge ve ülkelerin temsil edilmesi	√	√	√
Yabancı kültürün temsil edildiği oyunlara yer verilmesi	√		
Yabancı kültürün temsil edildiği şarkıların yer alması	√		
Yabancı kültürün temsil edildiği kutlamaların yer alması	√	√	√
Yabancı kültürün temsil edildiği drama ve hikâyelerin yer alması	√	√	
Yabancı kültürün yer aldığı spor ya da eğlencelere katılma	√	√	√
Öğrencilerin yabancı kültürün davranış ve uygulamalarını deneyimleme imkânlarının olması	√	√	
Yabancı kültüre ait somut eserlerin analiz edilip tartışılması	√	√	√
Yabancı kültüre ait soyut eserlerin analiz edilip tartışılması	√		
Yabancı ülkelerin kültürleriyle kaynak kültürün karşılaştırılma imkânının olması	√	√	√

Tablo 8'de bütüncül bir fikir vermesi açısından üç kitabın incelenmesine dayalı bulgular yer almaktadır.

2.6.1.2. Kitaplardaki kültürel görsellerin güncelliğine ilişkin bulgular

Solutions Elementary (Second Edition): Kitaptaki görseller, verilen metne uygun olarak seçilmemiştir. Güncel bilgiyi içermeyen metinlere iliştirilmiş görseller de güncelliği yansıtmamaktadır. Tablo 9, Resim 1'deki Prens William ve Kate Middleton'ın yer aldığı görsel tarihsel olarak güncellik göstermemektedir. Aileye katılan çocukların fotoğrafı metne eklenmemiştir. Ayrıca kültürel anlamda sinema filmlerinden 'Twilight' serisinin sevilen oyuncusunun fotoğrafı da güncel değildir.

Directions - Türkiye A1: Ders kitabındaki görsellerin hepsi günceldir. Solutions Elementary ve Solutions Türkiye A1 kitaplarında yer alan Kraliyet Ailesinin fotoğrafı bu kitapta güncel haliyle, tüm aileyi içine alacak şekilde verilmiştir. Tablo 9, Resim 3'te ailenin tamamının olduğu fotoğraf görülmektedir. Ayrıca gençlerin çok sevdiği ve popüler kültürün ürünlerinden biri olan Tablo 9 Resim 4'te verilen 'The Bing Bang Theory'e ait fotoğraf da günceldir.

Secondary Education Teenwise: Kitap içerisinde görsellerin kalitesinin düşük olmasından güncel olup olmadığı anlaşılamamaktadır. Tablo 9, Resim 5'te Afrika kabilelerinin yaşam tarzını gösteren fotoğrafın net olmaması nedeniyle, tarih olarak da eskiyi göstermektedir. Tablo 9, Resim 6'da ise, kültürün bir parçası olan giyim tarzlarını gösteren fotoğraf çizim olduğu için, çağdaşıktan uzaktır.

Tablo 9. Ders kitaplarının görsellerinin güncelliği

Görseller güncel mi?		
Kitaplar	Örnek Resimler	Değerlendirme
Solutions Elementary (Second Edition)	<p>Resim 1</p>  <p>Resim 2</p> 	<p>Kitap çoğunlukla günümüze de hitap edecek resim ve metinlerden oluşsa da, Resim 1'deki gibi Prens William ve Kate Middleton'ın aile bireylerine ait bir metinden alınan resmin oldukça eski olduğu fark edilmektedir. Kraliyet ailesine katılan yeni fertlerin de böyle bir metinde ve resimde yer alması beklenmektedir. Bunun aksine, Resim 2'deki gibi izlenme oranı oldukça yüksek olan (filminin oyuncusu Robert Pattinson ile ilgili metin ve oyuncunun resmi filmin yeni serisinin çıkması beklendiği için güncelliğini korumaktadır</p>
Directions - Türkiye A1	<p>Resim 3</p>  <p>Resim 4</p> 	<p>Resim 3'te İngiliz Kraliyet ailesinin fertlerinin yer aldığı fotoğraf güncelliği yansıtmaktadır.</p> <p>Resim 4'teki gibi, ortaöğretim yaş grubuna hitap eden bir TV programının halen izleniyor olması metnin güncel olduğunu göstermektedir.</p>
Secondary Education Teenwise	<p>Resim 5</p>  <p>Resim 6</p> 	<p>Resim 5'te Afrika kabilelerini gösteren resim özgün olmasına rağmen düşük kalitede olduğu için günümüzü yansıtmadığı izlenimi vermektedir.</p> <p>Resim 6'da ise, diller ve ülkelerle ilgili bir fotoğrafın çizim olduğu için modern bir yaklaşım sergilemediği anlaşılmaktadır. Kitaptaki fotoğraflar canlı olmadığı için güncelliği çok anlaşılmamaktadır.</p>






2.6.1.3. Kitaplardaki kültürel görsellerin özgünlüğüne ilişkin bulgular

Solutions Elementary (Second Edition): Kitapta günlük yaşamı gösteren alıştırmaların ve bir hikâye oluşturmaya ilişkin görsellerin dışındakilerin hepsi özgün fotoğraflardan oluşmaktadır. Tablo 10, Resim 7’de gençler arasında ve özellikle yabancı ülkelerde yaygın olan bazı sportif faaliyetlerin görselinden gerçek fotoğraf olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 10, Resim 8’deki gibi festival ve kültürel etkinliklerin hepsinde yine gerçek fotoğraflar kullanılmıştır.

Directions – Türkiye A1: Aile üyeleri, arkadaş ilişkileri, yeme-içme alışkanlıkları, okul yaşamı gibi kültürün dâhil olabileceği fotoğrafların hepsi gerçek fotoğraflardır. Tablo 10, Resim 9’da ‘the Radford Family’e ait fotoğrafın gerçek aile fotoğrafı olduğunu, aile üyelerinin her birinin fotoğrafta yer aldığını görmek mümkündür. Ayrıca günlük yaşamdan ve spor dallarından örneklerin verildiği Tablo 10, Resim 10’un görsel olarak özgünlüğü yansıttığı görülmektedir.

Secondary Education Teenwise: Kitapta Hindistan, Japonya ve Çin gibi birkaç ülkenin görsellerinden başka birkaç tane daha ülke fotoğrafının özgün olduğu anlaşılmaktadır. Bunların dışındaki fotoğrafların hepsinin dijital teknoloji sayesinde oluşturulduğu görülmektedir. Görsellerin birçoğunun sadece sayfayı renklendirmek amacıyla koyulduğu fark edilmiştir. Özgün olan görsellerin de renk kalitesinin düşük olması; fotoğrafların netlikten uzak ve küçük oluşu, görsellerin sadece sayfayı renklendirmek amacıyla koyulduğu izlenimi uyandırmaktadır. Tablo 10, Resim 11’de aile fertlerini gösteren resmin ve Tablo 10, Resim 12’de Viyana’ya ait resmin özgün olmadığı görülmektedir. Viyana’ya ait metin ilgili bölümde yer almadıkça, öğrencinin o resmin Viyana’ya ait olduğunu algılaması neredeyse olanaksızdır.

Tablo 10. Ders kitaplarının görsellerinin özgünlüğü

Görseller özgün mü?		
Kitaplar	Örnek Resimler	Değerlendirme
Solutions Elementary (Second Edition)	<p>Resim 7</p>  <p>Resim 8</p> 	<p>Resim 7’de, günlük yaşamdan bir etkinliğin ve gösterinin fotoğraflarının anlık çekildiği anlaşılmaktadır.</p> <p>Resim 8’de ise, Cadılar Bayramı ile ilgili görselin özgün olduğu görülmektedir.</p>
Directions - Türkiye A1	<p>Resim 9</p>  <p>Resim 10</p> 	<p>Resim 9’deki aile fertleri fotoğrafı gerçektir.</p> <p>Resim 10’daki etkinliklerin resimleri de gerçek fotoğraftır.</p>
Secondary Education Teenwise	<p>Resim 11</p>  <p>Resim 12</p> 	<p>Resim 11’de aile fertlerini gösteren fotoğraf ve fotoğrafın çekildiği telefon özgün değildir.</p> <p>Resim 12’deki Viyana’yı gösteren resmin de çizim olduğu anlaşılmaktadır.</p>

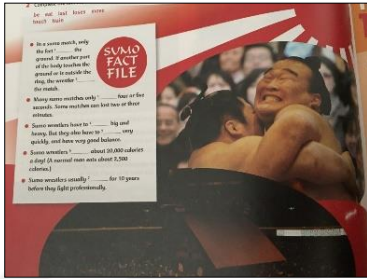
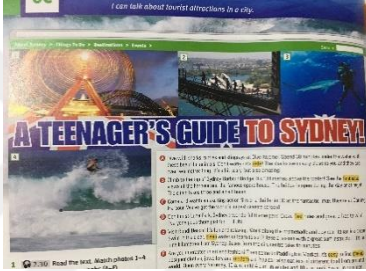

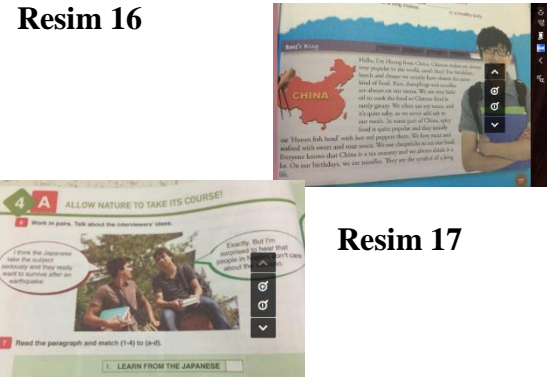
2.6.1.4. Görsellerin farklı insan topluluklarını, farklı kültürleri tarif etmesine ilişkin bulgular

Solutions Elementary (Second Edition): Kitabın pek çok bölümünde, özellikle ‘Culture’ başlığı altında verilen kültürel metinlerle bağlantılı görsellerin tamamı hedef dil ve hedef dilin konuşulduğu ülkelerden görseller içermektedir. Tablo 11, Resim 13’te Japon kültürüne ait sporun görseli (kitapta konuya ilişkin görsellerden birkaç tane daha mevcuttur.), bu sporun nasıl bir spor olduğunu görsel anlamda ifade etmeye yeterlidir. Tablo 11, Resim 14’te ise, Sydney’deki gençlerin zaman geçirebilecekleri kültürel faaliyetleri içeren metinle bağlantılı görsel o kültürde karşılaşılan faaliyetleri aktarmakta yeterli bulunmaktadır.

Directions – Türkiye A1: Hedef dile özgü kültürel unsurları gösteren görsellerin yeterli olduğu düşünülmektedir. Tablo 11, Resim 15’te Kanada ve Vietnam gibi ülkelerin, kitaptaki başka bir görselde de Pasifik Okyanusu’ndaki bir adadaki yaşam tarzının görselleştirildiği fotoğraflara rastlamak mümkündür. Bu fotoğraflar okuma metinleri ve kelime alıştırmaları ile bütünleştirilmiştir.

Secondary Education Teenwise: Kitapta kültürel bölümler yer almakta, fakat görselleri dijital çizim tekniği ile oluşturulduğu için ya da oldukça küçük olması nedeniyle resimlerin metinle bağlantısı kurulamamaktadır. Tablo 11, Resim 16 ve 17’de Japon ve Çin’deki insanların yaşamlarına ilişkin metin ve diyalog aktivitesi yer almakta, fakat görselinden bunların nereye ait olduğu anlaşılamamaktadır. Ayrıca kitapta Perslerin geleneksel yaşamına, Yunanlılara ve Mısır’a özgü görsellerin özgün olmadığı, resimlerin de çağdaş bir izlenim yansıtmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 11. Ders kitaplarındaki görsellerin farklı kültürleri içermesi

Görseller, yabancı dili iletişim kurmak için kullanan farklı insan topluluklarını ve farklı kültürleri tarif ediyor mu?		
Kitaplar	Örnek Resimler	Değerlendirme
Solutions Elementary (Second Edition)	<p>Resim 13</p> 	<p>Resim 13'te Japon kültürüne has bir sporun fotoğraflandığı görülmektedir.</p> <p>Resim 14'te ise, gençlere Sydney'deki yaşam tarzı ile ilgili bazı bilgiler aktarılıyor.</p>
	<p>Resim 14</p> 	
Directions - Türkiye A1	<p>Resim 15</p> 	<p>Kanada ve Vietnam gibi ülkelerde tercih edilen sportif faaliyetlerle ilgili bir bölüm yer almakta. Bu görsellerin kart postallarla eşleştirilmesi beklenmektedir. Bunun dışında İngiliz ve Amerikan kültürlerine daha fazla rastlanmaktadır</p>
Secondary Education Teenwise	<p>Resim 16</p> 	<p>Resim 16 ve 17'de Japonya ve Çin ile ilgili bir konuşma ve metine rastlanmaktadır. Bu metinlere küçük fotoğraflar ilişitirildiği görülmektedir.</p>

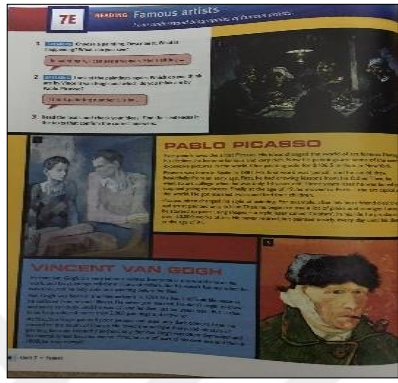
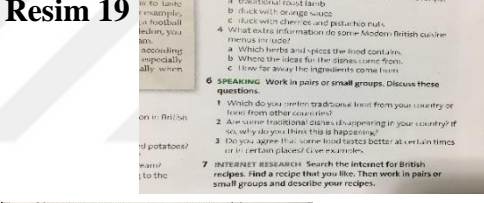
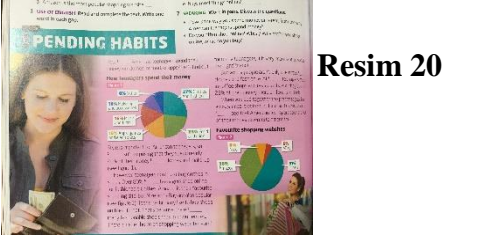
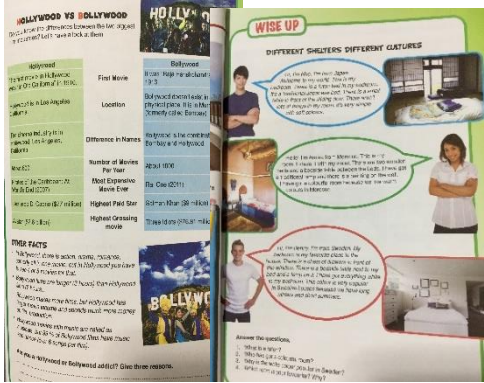

2.6.1.5. Görsel imgelerle bütünleştirilen etkinliklerin öğrenciyi tartışmaya, gözlem yapmaya yöneltmesine ilişkin bulgular

Solutions Elementary (Second Edition): Amerika, Kanada ve Londra'daki farklı evlenme mekânları ve törenlerine ilişkin verilen metinlerle görsellerin eşleştirilmesi; bir kutlama, tören ya da düğün merasimi düzenlenmesine ilişkin etkinlik sayesinde öğrencilerden metni anlamaları, görsellerle bağdaştırmaları ve kendi oluşturacakları metinleri bunlarla bütünleştirmeleri istenmektedir. Tablo 12, Resim 18'de ünlü ressamlarla ilgili metinler ve onların eserlerine yönelik görsellerle bütünleştirilmiş bir etkinliğe rastlanmaktadır.

Directions – Türkiye A1: Farklı yaşam alanlarına (ev, yurt, sınıf gibi) yönelik farklı yaşam tarzlarının yansıtıldığı görsellerle ilgili öğrencilerin hayallerindeki yaşam alanı tarif etmeleri, ev ya da odayı bir arkadaş ile paylaşmanın olumlu ve olumsuz yönlerinin değerlendirilmesine yönelik metin oluşturmaları beklenmektedir. Bu aktivite ile öğrencinin kendisini görsellerle bütünleştirmesi istenmektedir. Tablo 12, Resim 20'de öğrenciler farklı ülkelerin yemek tarzlarını öğrenmeye ya da onların yemek tariflerini araştırmaya yönlendirilmektedirler. Bu bölümde gençlerin yeme alışkanlıklarının görselleştirildiği fotoğraflara da yer verilmektedir. Tablo 12, Resim 21'de ise okuma metni ile bağdaştırılacak resimler verilmekte, öğrencilerin kendi alışveriş ve para harcama alışkanlıkları ile Amerika'dakilerle kıyaslanması istenmektedir.

Secondary Education Teenwise: Kitabın 9. ünitesi davet ve kutlamaları içermektedir. Konu öğrencilere tartışma ya da analiz etmeye olanak sağlayacak bir konu olsa da, ünite içerisinde yalnızca kelimeler ve kısa diyaloglar olduğu görülmektedir. Görsel anlamda öğrencileri tartışmaya ya da analiz etmeye yönlendirecek bir etkinliğe rastlanmamıştır. Kitap içerisinde bu tür uygulamaların sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 12, Resim 21'de Amerika ve Hindistan'a özgü film anlayışı olan 'Hollywood' ve 'Bollywood' hakkında bilgi aktarılmakta; fakat öğrencilere farklı etkinlik geliştirme imkânı sunulmamaktadır. Tablo 12, Resim 22'te ise, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki öğrencilerinin barınma koşullarıyla ilgili bir metin verilmekte; fakat öğrencilerin gözlem yapmalarına ve kendilerini de onlarla bütünleştirebilecekleri etkinlikler hazırlamalarına olanak sağlanmamaktadır.

Tablo 12. Ders kitaplarındaki görsellerle kültürel etkinliklerin bütünleştirilmesi

Kitapta görsel imgelerle bütünleştirilen etkinlikler öğrencileri kültürel ürünler ve uygulamalarla ilgili olarak gözlem yapmaya, tanımlamaya, tartışmaya ya da bu kültürel ürünleri ve uygulamaları analiz etmeye yönlüyor mu?		
Kitaplar	Örnek Resimler	Değerlendirme
Solutions Elementary (Second Edition)	 <p>Resim 18</p>	Resim 18’de sanatsal bir etkinlikle ilgili düşüncelerinin paylaşılması için hem fotoğraf hem de okuma parçası öğrencileri yönlendirebilmektedir.
Directions - Türkiye A1	 <p>Resim 19</p>	Resim 19’da öğrenciler İngiliz yemek tariflerini araştırmaya yönlendirilmektedir.
	 <p>Resim 20</p>	Resim 20’de’de ise, ABD’deki gençlerin paralarını harcama alışkanlıkları hakkında akıllı yürütebilmektedirler.
Secondary Education Teenwise	 <p>Resim 21</p>	Resim 21’de Los Angeles’deki Hollywood ve Mumbai’deki Bollwood film endüstrisi ile ilgili okuma parçası ve soruları görülmektedir.
	 <p>Resim 22</p>	Resim 22’te ise Amerikalı gençlerin konaklama ile ilgili alışkanlıkları aktarılmaktadır.

2.6.1.6. Yabancı dilin konuşulduğu ülkelerin temsil edilmesine ilişkin bulgular

Solutions Elementary (Second Edition): Hedef dilin ana dil olarak konuşulduğu ülkelerin – başta İngiltere ve Amerika olmak üzere – temsil edilmekle birlikte bunun oldukça sınırlı verildiği; yalnızca etkinliklerin bir kesitinde yer aldığı görülmektedir. Amerika Birleşik Devletleri, Londra, İngiltere, Britanya ve Kanada ağırlıklı olmakla birlikte, Türkiye’den örnek yalnızca sağlık ile ilgili bir metinde rastlamak mümkündür. Tablo 13, Resim 24’te kitabın başındaki ‘Tanışma’ ünitesinden alınan resimde İrlanda, Yeni Zelanda, Paraguay’ın örneklendirmelerde yer aldığı anlaşılmaktadır.

Directions – Türkiye A1: Yabancı dilin konuşulduğu ülkelere Almanya, eski Yunan ve Mısır’dan bahsedildiği Endonezya ve Afrika’nın da metinlerde yer aldığı görülmektedir. Tablo 13, Resim 25 ve Resim 26’da hedef dilin ana dil olarak konuşulduğu ülkelere ek olarak, yabancı dil olarak öğrenilip konuşulduğu ülkelere örnekler görmek de mümkündür. Kanada’nın bir eyaleti Quebec’in, İsveç ve Norveç’in yeme kültürüne yönelik bir sorunun cevabı için öğrencilerin o ülke hakkında araştırma yapmaları teşvik edilmektedir.

Secondary Education Teenwise: Brezilya, Çin ve Japonya’nın temsil edildiği metinlere rastlanmaktadır. Ayrıca ‘Birthday Treats’ başlığı altında Avustralya, İngiltere, Meksika, Çin, Kanada ve Jamaika’da kutlama geleneklerinin nasıl olduğu kısaca metin içerisinde ifade edilmektedir. Metinlerin yanına iliştirilmiş görsellerin hangi ülkeyi temsil ettiği net olarak anlaşılamamaktadır.

Tablo 13. Yabancı dilin konuşulduğu ülkelerin temsil edilmesi

Yabancı dilin konuşulduğu bölgeler ya da ülkeler temsil ediliyor mu?		
Kitaplar	Örnek Resimler	Değerlendirme
Solutions Elementary (Second Edition)	 <p>Resim 23</p>	<p>Kitabın ilk ünitesinde “Tanışma” bölümlerinde Polonya ve Paraguay örnekleri verilmiştir. İlerleyen ünitelerde Kanada, Avustralya, İskoçya, Amerika Birleşik Devletleri’nin farklı eyaletleri, Londra, Birmingham ve Japonya’yı içeren ifadeler rastlanmaktadır.</p>
Directions - Türkiye A1	 <p>Resim 24</p>  <p>Resim 25</p>	<p>Amerika’dan ya da Britanya’dan temsili görseller ve metinlere daha fazla rastlanmaktadır. Pasifik Okyanusu ve buraya yakın yerleşim yerleri hakkında bilgi aktarılmaktadır.</p>
Secondary Education Teenwise	 <p>Resim 26</p>  <p>Resim 27</p>	<p>Brezilya, Japonya ve Çin ile ilgili okuma parçaları ile sınırlıdır.</p>

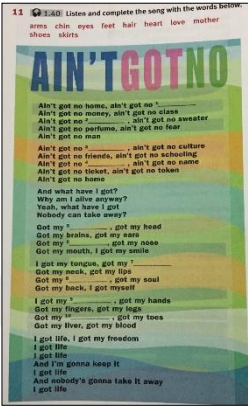
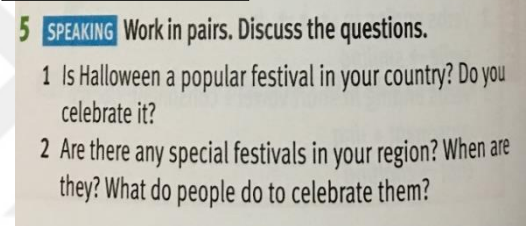
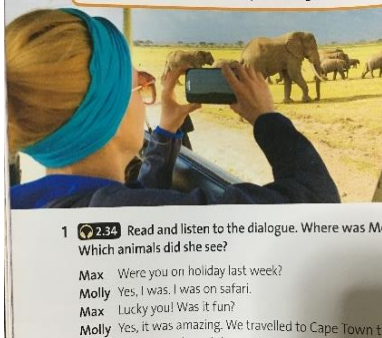

2.6.1.7. Yabancı kültürün işlendiği oyun, şarkı, hikâye, drama gibi eğlencelere katılma olanağının olmasına ilişkin bulgular

Solutions Elementary (Second Edition): Kitabın 2, 4, 8 ve 10. ünitelerinde şarkılara yer verildiği görülmektedir (Tablo 14, Resim 29). Bu şarkılarda öğrencilere İngilizcenin konuşma dilinde kullanılmakta olan, yaz dilinde de geçmişte kullanılmış dilsel ifadelerle rastlanmaktadır. Bu şarkılara kelime etkinliği, şarkının içinde verilen duruma, hisse ve davranışa yönelik yorumlarda bulunması beklenmektedir. Kitapta hikâyeleştirmeler, rol canlandırmalar, hafıza oyunları gibi eğlenceli etkinliklere de yer verilmektedir. Tablo 14, Resim 30'da olduğu gibi, festival ve kutlamalara yönelik konuşma ve yazma etkinlikleri ile katılımın sağlanması beklenmektedir.

Directions – Türkiye A1: Kitapta şarkıya ilişkin bir bulguya rastlanmamıştır. Konuya ilişkin 'memory game (hafıza oyunu)' etkinliği mevcuttur. Öğrencilerin yabancı kültürü yansıtan etkinliklere katılım olanağı yoktur, fakat verilen spor, hikâyeleştirme ya da festivallerle ilgili Türkiye'dekilerden örnekler verilmesi ya da kendi sevdiği, hobi olarak seçtiği etkinlikleri rol canlandırma ya da tartışma yoluyla ifade etmeleri istenmektedir. Tablo 14, Resim 31'de, Afrika'da geziye çıkan bir kişinin tecrübesinin yer aldığı diyalogun öğrenci tarafından da pratik yapması istenmektedir. Konunun devamında Amazon yağmur ormanlarındaki yaşam koşullarında hayatta kalma mücadelesiyle ilgili bir hikâyenin, verilen ipuçlarını kullanarak öğrenciler tarafından bitirilmesi beklenmektedir.

Secondary Education Teenwise: Kitapta şarkıya yer verildiğine dair hiçbir bulguya rastlanmamıştır. Kitap içerisinde oyun ve hikâyelerin de yer almadığı görülmektedir. Öğrencilere verilen diyalog etkinlikleri dilbilgisinin pratik yapılmasına yöneliktir. Tablo 14, Resim 32'de olduğu gibi sportif etkinliklere yer verildiği; fakat bunların bir kültürle bağlantısının kurulup öğrencilerin dâhil edildiği etkinlikler olmadığı görülmektedir.

Tablo 14. Kültürün işlendiği oyun, şarkı, hikâye ve dramalara yer verilmesi

Öğrencilerin, kitapta kültürün işlendiği bölümlerde yabancı kültürün temsil edildiği oyunlara, şarkılara, kutlamalara, hikâyeleştirmelere, dramaya, spora ya da eğlencelere katılma olanakları var mı?		
Kitaplar	Örnek Resimler	Değerlendirme
Solutions Elementary (Second Edition)	<p>Resim 28</p>  <p>Resim 29</p> 	<p>Resim 28'deki gibi İngilizcenin kelime yapılarının şarkılarda değiştiğinin fark edilebileceği, farklı kullanım yapılarını içeren şarkılar yer almaktadır.</p> <p>Resim 29'da olduğu gibi, kitabın kültürel ilgili bölümlerinde konuşma ve yazma etkinliklerine yer verilmektedir.</p>
Directions - Türkiye A1	<p>Resim 30</p> 	<p>Afrika'da bir safariye katılımla ilgili diyalogun öğrenciler tarafından pratik yapılması beklenmektedir.</p>
Secondary Education Teenwise	<p>Resim 31</p> 	<p>Farklı etkinliklere yer verilmekte; fakat bunların ülkelerle ya da kültürlerle eşleştirilmesi ve bunun konuşma becerisiyle bütünleştirilmesi beklenmemektedir.</p>



2.6.1.8. Yabancı kültüre ilişkin bakış açıların, davranışların tartışılmasına ilişkin bulgular

Solutions Elementary (Second Edition): Kitapta yoğun şekilde farklı ülkelerde karşılaşılan davranışlar ya da uygulamaların analiz edilip, tartışılması istenmektedir. Bu ülkeler genellikle hedef dilin kültürüne ait ülkeler olsa da, etkinlikler öğrencilere farklı bakış açıları ya da yeni deneyimler kazanma imkânı sunmaktadır. Amerika’da kızlar arasında yaygın olan ‘Cheerleading (Amigoluk)’ hakkında öğrencilerin görüşleri sorulmakta, metini okuduktan sonra ‘amigoluk’un onlara ne ifade ettiği konusunda fikirlerini ifade etmeleri istenmektedir. Tablo 15, Resim 33’te de okuldan sonra bir yıl ara verme ve o bir yılda istediği şeyleri yapma fikrinin öğrencilerin ülkesinde nasıl karşılandığı üzerine bir tartışma etkinliği sunulmaktadır.

Directions – Türkiye A1: Konuşma etkinliklerinin yoğun olduğu kitapta Türkiye dışından verilen davranışlarla ilgili öğrencilerin yorumda bulunmaları, bu davranışlara katılıp katılmadıkları sorgulanmaktadır. Şehir yaşamının zorlukları, güzel ve çirkin yönleriyle yaşam alanlarının verildiği bir metinde Azerbaycan, Brezilya ve Mısır’dan örnekler verilmektedir. Öğrencilerden bu alanların yaşama uygun olup olmasının tartışılması istenmektedir. Tablo 15, Resim 34’te de uzak eğitim bakış açısına sahip ülkelere örnekler verilmekte; Türkiye’de böyle bir anlayışın nasıl karşılandığı hakkında tartışma ortamı oluşturmaları istenmektedir.

Secondary Education Teenwise: Yabancı kültüre ait davranışların ve bakış açılarının sınırlı olduğu kitapta, yeme-içme alışkanlıklarının dışında birkaç festival ve kutlamaya yer verilmiştir. Tablo 15, Resim 35’te Hindistan’daki *Basant Panchami Festivali*’yle ilgili bir metin görsellerle bütünleştirilmiş; öğrencilerden festivalin görselleriyle ilgili yorum yapmaları istenmiştir. Türkiye’deki benzer bir festivalle ilgili planlar yapmaları beklenmektedir.

Tablo 15. Yabancı kültürle ilgili bakış açılarının, davranışların tartışılması

Öğrencilerden yabancı kültürün bakış açılarını, davranışlarını ya da uygulamalarını (okul, aile, oyunlar, sporlar vb.) tanımlamaları, deneyimlemeleri, analiz etmeleri, üretmeleri ya da tartışmaları isteniyor mu?		
Kitaplar	Örnek Resimler	Değerlendirme
Solutions Elementary (Second Edition)	<p>Resim 32</p> 	İngiltere ve Amerika’da gençler arasında yaygın olan okuldaki bir yıl ara verme bakış açısıyla ilgili öğrencilerin düşüncelerini ifade etmeleri; durumun Türkiye’de nasıl karşılandığı ile ilgili yorum yapmalarını beklenmektedir.
Directions - Türkiye A1	<p>Resim 33</p> 	Avustralya, Kanada, Yeni Zelanda gibi ülkelerde yaygın olan uzaktan eğitimle ilgili öğrencilere görüşleri sorulmakta, Türkiye’de nasıl karşılandığı ile ilgili yorumlar beklenmektedir.
Secondary Education Teenwise	<p>Resim 34</p> 	Hindistan’daki bir festival ile ilgili öğrencilerin fikirlerini söylemeleri beklenmektedir. Bu festival ve görselle ilgili yorum yapıp metinle bütünleştirmeleri istenmektedir.

2.6.1.9. Yabancı kültüre özgü somut ve soyut ürünler hakkında değerlendirme yapılabilme imkânına ilişkin bulgular

Solutions Elementary (Second Edition): Kitapta soyut ve somut kültürel ürünlerden giyim tarzı, şarkılar, sanat eserleri gibi pek çok unsura yer verilmektedir. Bunların hepsinde öğrencilerin fikirlerini ifade etmeleri istenmekte; bu ürünler hakkında yorumda bulunmaları beklenmektedir. Tablo 16, Resim 35’de dans ve fotoğraf çekimi gibi etkinliklerin olduğu kulüplere öğrencilerin katılım durumları, bu şekilde kültür-sanatla uğraşma fikrinin nasıl karşılandığı üzerine bir etkinlik yer almaktadır. Tablo 16, Resim 36’daki etkinlikte ise, ünlü ressamların ünlü resimleri hakkında fikirlerini belirtmeleri beklenmektedir.

Directions – Türkiye A1: Kitapta kültürle sanatsal faaliyetler arasında bağlantı oluşturacak şekilde etkinliklerin sınırlı olduğu, gençlerin ilgi duyacakları somut unsurlara, özellikle moda ve giyim üzerine pek çok unsurun yer aldığı görülmektedir. Tablo 16, Resim 37’de gençlerin giyim tarzları ve modayla ilgili etkinliğin olduğu, kitap içerisinde giyim ve yeme tarzlarının daha fazla olduğu görülmektedir.

Secondary Education Teenwise: Kültürlerin yiyecek ve içeceklerle ilgili olduğu unsurlarına ağırlık verilmiştir. Dışavurumsal ürünler daha sınırlı bulunmaktadır. Tablo 16, Resim 39’ta Dünyanın Yedi Harikasına yer verilmekte; öğrencilerden bu eserlerin hangi ülkelerde olduğunu ifade etmeleri istenmektedir.

Tablo 16. Yabancı kültüre özgü somut ve soyut ürünlere yer verilmesi

Öğrencilerden yabancı kültüre ait somut (oyuncaklar, giysi, yiyecekler vb.) ve dışavurumsal / anlatımsal (sanat eserleri, şarkılar, edebi eserler vb.) ürünleri belirleyip, tecrübe edip, analiz edip, üretmeleri ya da tartışmaları isteniyor mu?		
Kitaplar	Örnek Resimler	Değerlendirme
Solutions Elementary (Second Edition)	 <p>Resim 35</p>  <p>Resim 36</p>	<p>Öğrencilerden kendi ülkelerinde de resimdeki gibi toplulukların olup olmadığı sorulmakta ve etkinliğin devamında bir kulüp için bildiri yazmaları istenmektedir. Resim 36’de ise, ünlü ressamların ünlü eserleriyle ilgili bilgileri sımanmakta, okuma metnindeki bilgilerle ilgili yorum yapmaları beklenmektedir.</p>
Directions - Türkiye A1	 <p>Resim 37</p>  <p>Resim 38</p>	<p>Resim 37’de, somut kültürel unsurlara ve gençlere hitap edebilecek unsurlara yer verilmektedir. Resim 38’da sanatsal etkinliklere örnek verilmektedir.</p>
Secondary Education Teenwise	<p>Resim 39</p> 	<p>Dünyanın yedi harikası ve bunların bulunduğu ülkelerle eşleştirme etkinliği yer almaktadır. Etkinlikte yorum yapma ve tartışma imkânı verilmemiştir.</p>

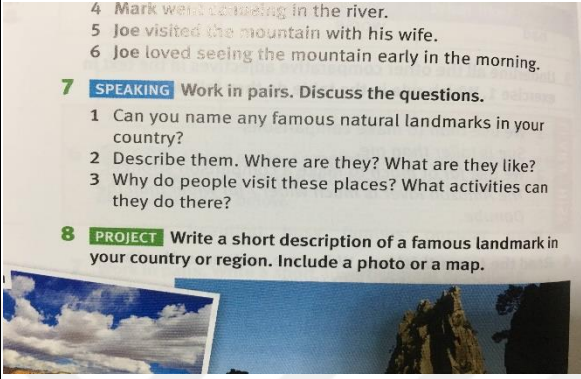
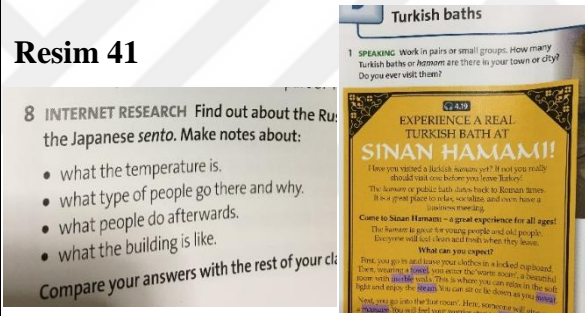
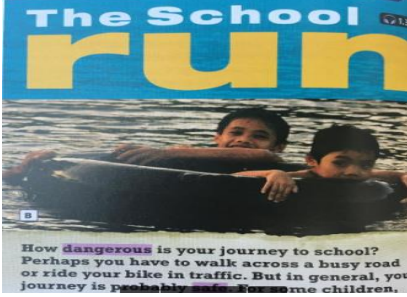
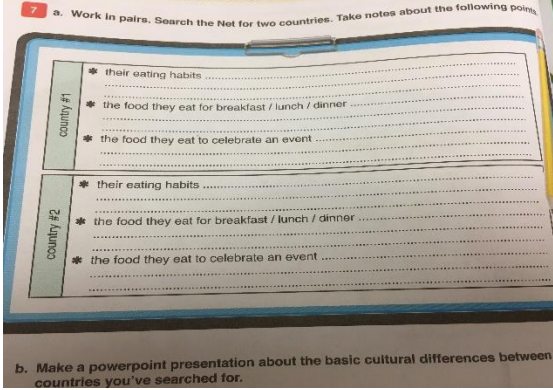
2.6.1.10.Öğrencilerin kendi kültürlerini ve yabancı kültürleri karşılaştırma imkânına ilişkin bulgular

Solutions Elementary (Second Edition): Kitabın içerisinde farklı kültürel metinlerin hepsinin sonun ‘...in your country’ şeklinde sorulan sorularla, aynı durumun kendi ülkelerindekilerle karşılaştırmaları beklenmektedir. Tablo 17, Resim 40’da öğrencilerden kendi ülkelerindeki tabiat güzelliklerini tarif etmeleri kendi ülkelerindekilerle karşılaştırılması istenmektedir.

Directions – Türkiye A1: Kültürle ilgili bölümlerin hepsinde gerek internetten araştırmaları, gerekse öğrencilerin kendi bilgilerini ortaya koymaları beklenmektedir. Tablo 17, Resim 41’de Türk hamamının, Rusların *banya* ve Japonların *seno*’larıyla karşılaştırmaları, bunun için internetten faydalanmaları beklenmektedir. Tablo 17, Resim 42’de ise, Endonezya, Vietnam, Kolombiya’daki öğrencilerin okula giderken yaşadıkları zorluklar ve yaşam şartlarını içeren bir metin ve görsellerle Doğu Karadeniz bölgesi öğrencilere hatırlatılmakta; Türkiye’de bazı yerlerde benzer bir durumla karşılaşıldığı belirtilmektedir.

Secondary Education Teenwise: Kitapta farklı ülkelerden kültürel unsurların öğrencilerin kendi kültürleriyle kıyaslamasına olanak sağlanmaktadır. Tablo 17, Resim 43’te öğrencilerin kendi ülkelerinin dışında da iki ülkeyi karşılaştırmaları istenmektedir. Kıyaslamada yemek alışkanlıkları ön plandadır. Bunların dışında bir de doğum günlerini kutlama şekillerinin Türkiye’de nasıl olduğunu soran bir sorunun bağlı olduğu okuma metni içerisinde birden fazla ülkede kutlama tarzları ifade edilmektedir.

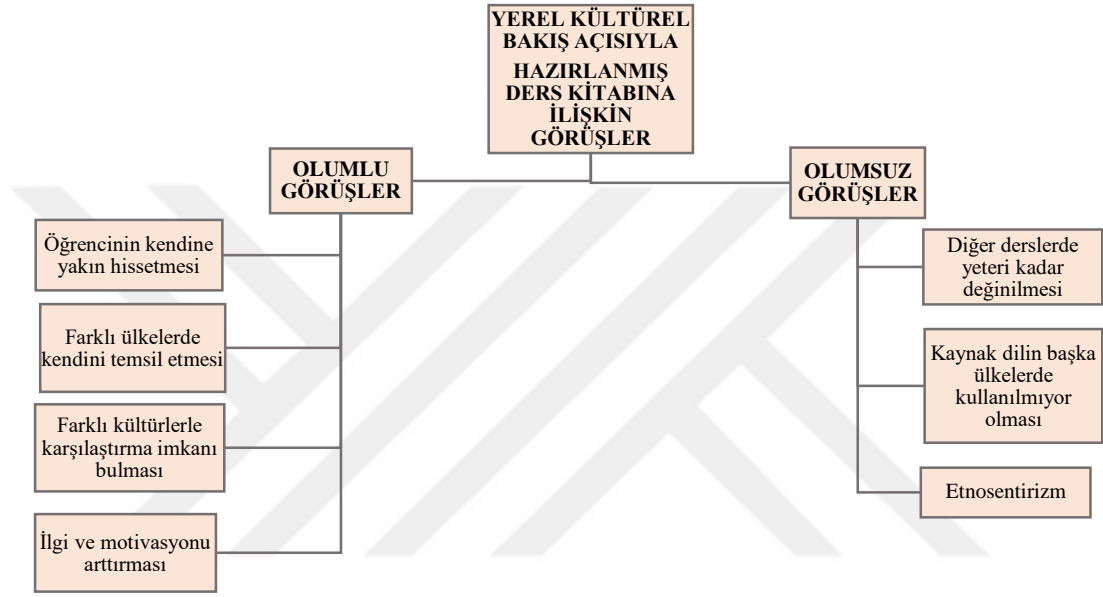
Tablo 17. Öğrencilerin kendi kültürlerini yabancı kültürlerle karşılaştırmaları

Öğrencilerin kendi kültürlerini ve yabancı dili konuşanların kültürleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar sunuluyor mu?						
Kitaplar	Örnek Resimler	Değerlendirme				
Solutions Elementary (Second Edition)	<p>4 Mark went camping in the river. 5 Joe visited the mountain with his wife. 6 Joe loved seeing the mountain early in the morning.</p> <p>7 SPEAKING Work in pairs. Discuss the questions.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Can you name any famous natural landmarks in your country? 2 Describe them. Where are they? What are they like? 3 Why do people visit these places? What activities can they do there? <p>8 PROJECT Write a short description of a famous landmark in your country or region. Include a photo or a map.</p>  <p>Resim 40</p>	<p>Ünitelerin konuşma ve yazma bölümlerin çoğunda öğrencilerin o ünite konusunu kendi ülkelerindeki durumla karşılaştırmaları, düşüncelerini ifade etmeleri beklenmektedir.</p>				
Directions - Türkiye A1	<p>8 INTERNET RESEARCH Find out about the Japanese <i>senjo</i>. Make notes about:</p> <ul style="list-style-type: none"> • what the temperature is. • what type of people go there and why. • what people do afterwards. • what the building is like. <p>Compare your answers with the rest of your class.</p> <p>Resim 41</p>  <p>Resim 42</p> 	<p>Resim 41’de, Türk hamamının Rusya’daki ve Japonya’daki tarzlarıyla benzerliklerinin ve farklılıklarının ifade edilmesi beklenmektedir. Resim 42’te ise, Endonezya, Kolombiya ve Vietnam’daki çocukların okula giderken resmedildikleri görseller mevcuttur.</p>				
Secondary Education Teenwise	<p>7 a. Work in pairs. Search the Net for two countries. Take notes about the following points.</p> <table border="1"> <tr> <td>country #1</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> * their eating habits * the food they eat for breakfast / lunch / dinner * the food they eat to celebrate an event </td> </tr> <tr> <td>country #2</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> * their eating habits * the food they eat for breakfast / lunch / dinner * the food they eat to celebrate an event </td> </tr> </table> <p>b. Make a powerpoint presentation about the basic cultural differences between countries you’ve searched for.</p> <p>Resim 43</p> 	country #1	<ul style="list-style-type: none"> * their eating habits * the food they eat for breakfast / lunch / dinner * the food they eat to celebrate an event 	country #2	<ul style="list-style-type: none"> * their eating habits * the food they eat for breakfast / lunch / dinner * the food they eat to celebrate an event 	<p>Resim 43’te, öğrencilerin seçtiği iki ülkenin yiyecek-içecek alışkanlıkları bakımından karşılaştırılması istenmektedir.</p>
country #1	<ul style="list-style-type: none"> * their eating habits * the food they eat for breakfast / lunch / dinner * the food they eat to celebrate an event 					
country #2	<ul style="list-style-type: none"> * their eating habits * the food they eat for breakfast / lunch / dinner * the food they eat to celebrate an event 					

2.6.2. Öğretmen görüşlerine yönelik bulgular:

2.6.2.1. Yerel kültürel açıdan hazırlanmış ders kitabındaki metinler ve görsellere ilişkin öğretmen görüşlerine yönelik bulgular:

Tablo 18. Yerel kültürel bakış açısına ilişkin öğretmen görüşleri



A. Yerel kültürel açıdan hazırlanmış kitaptaki metinlere ilişkin görüşler:

Öğretmenlere yerel içerikli ders kitaplarını kullanıp kullanmadıkları sorulduğunda 50 öğretmenden 33'ü MEB TTKB tarafından seçilen kitapları okutmak zorunda oldukları için devlet okullarında hala yerel kültürel içeriği yoğun olan kitapların okutulduğunu belirtmişlerdir.

“Milli Eğitim Bakanlığı kaynaklarının hemen hepsi bu şekilde oluşturulmuş ve yıllardır yerel yazarlar tarafından yerel unsurlarının baskın olduğu kitapları kullanmaktayız.” (Öğretmen C)

Yerel içerikli ders kitapları ile genel olarak değerlendirmede bulunmaları istendiğinde olumlu ve olumsuz yönde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Olumlu Görüşler:

Öğretmenlerden olumlu görüş aktaranlardan metinlerin içeriğini kendi öğrenci grubu için yeterli olduğunu, metinlerin Türk öğrencilerinin anlayabileceği basitlikte hazırlandığını ve metinleri alışıldık soruların takip ettiğini, kendi öğrencilerinin de büyük oranda bunu istediğini ifade etmişlerdir. Öğrencinin kendini, öğrendiği dile yakın hissettiğini; bu sayede öğrencinin ilgi ve isteğinin arttığını belirtmiş; kendi kültürünü diğer kültürlerle karşılaştırabildiğini de eklemişlerdir. İngilizce öğretiminde yerel kültürel unsurların olduğu kitapların öğrenci tarafından ilgiyle karşılandığı belirtilmektedir.

“Öğrencilerimizin maddi durumları çok iyi değil. Karşımızda telefonlarından sürekli internete giren bir nesil olmasına rağmen; Türkiye dışından verilen kültürel unsurların olduğu metinler onları zaman zaman sıkmakta; derste ilgilerinin dağılmasına neden olabilmektedir.” (Öğretmen N)

Yerel kültürel unsurların yer alması gerektiğini ifade eden öğretmenler arasında olumsuz görüşe sahip olanlar bulunmaktadır.

“Türk kültürü de yer almalı ama bu bizim kültürümüzdeki ya da dilimizde kullandığımız özel isimlerin değiştirilmesi şeklinde olmamalı. Mesela, ‘Sultanahmet Camisine’ ‘Blue Mosque’ denmesi benim en kızdığım şeylerdendir. Biz ‘Big Ben’i nasıl ‘Koca Ben’, ‘London Eye’ı ‘Londra Gözü’ gibi çevirip kullanmıyorsak, kendi dilimize özgü isimler de değiştirilerek verilmemeli. ‘Fish and Chips’e ‘Balık ve Chips’ gibi şeyler atfetmiyorum. İşin kötüsü bunu onlar yapmıyor. Biz kendimizi onlara ifade ederken, kendimiz değiştiriyoruz isimleri. Bu kitapların hepsi yerli yazarlar tarafından hazırlanıyor ve kültürümüzden kendimiz vazgeçiyoruz. Çocuklara yabancı dil öğretirken kendi kültürlerine ve değerlerine de sahip çıkmaları gerektiğini öğretmeliyiz.” (Öğretmen A)

Olumsuz Görüşler.

Ders kitaplarındaki yerel kültürel içerikle ilgili olumsuz yönde fikir öne sürenler ise, öğrencilerin diğer derslerde kendi kültürüyle fazlasıyla iç içe olduğunu, özellikle Türkçe, Coğrafya ve Tarih derslerinde yeterince kendi kültürlerini dile getirdiklerini; bu yüzden İngilizce dersinde buna gerek olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca bu öğretmenler, öğrencilerinin kendi kültürünü baskın kabul edip yeni kültüre ve dile karşı olumsuz bir tutum sergilemeye başladıklarını da vurgulamışlardır. Olumsuz görüş belirten öğretmenler, küresel olan bir dilin yerel içerikle verilmesinin anlamsız olduğunu, yerel dil dünyanın başka ülkelerinde kullanılmadığı için bu içeriklerin verilmesine gerek olmadığını ifade etmektedirler. Öğretmenler bu kitapta yer alan metinlerin de içeriklerinin yerel olduğunu ve bunun zaman zaman öğrencinin ilgisini çekmediğini ifade etmektedirler.

“Okulların kendi öğrenci dinamiğine göre ders kitaplarını seçmesi gerekir. Bizim okulumuza gelen öğrenci kimi zaman B1 seviyede 9. sınıfa başlamakta; ama siz ona A1 seviyesinde kitaplar sunduğunuzda öğrencinin derse ilgisi azaldığı için, o derste öğrenciyi kaybedebiliyorsunuz. Kimi zaman İngilizce seviyesinin gerilemesiyle de sonuçlanabiliyor bu durum. Bir de metinlerin içeriği ilgi çekici olmadığı zaman öğrenciler ders kitabını aşağılamaya başlıyorlar. Çünkü dil öğrenirken onların genel kültürleri de gelişmekte; onlar dünyanın farklı ülkelerinden kültürel bazı unsurları gördüklerinde daha istekli derse katılabiliyorlar.” (Öğretmen G)

Öğretmenlere dersin desteklenmesi anlamında çok fazla iş düştüğünü ifade eden Öğretmen E; Süreyya Ayhan, Naim Süleymanoğlu gibi sporcuların elbette değerli olduğunu, fakat öğrencilerin dünyadaki diğer sporları ve sporcuları da görmek istediklerini belirtmiştir. Öğrencinin, yapılan işi ciddiye almaması, dışarıdan okuma metinleriyle dersin desteklenmesinin gerektiğini vurgulayan öğretmen ifadelerine de rastlanmıştır. Bu kitaplardaki metinlerin çok fazla bilinmeyen kelimeler içerdiğini; ya çok zor ya da aşırı basit olduğu öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır. Öğretmenler

kendilerinin de bir şeyler öğrenebilecekleri ilginç bilgiler içeren ders kitaplarının derste daha etkili bir şekilde kullanılabileceğini ifade etmişlerdir.

İngilizce öğretiminde kullanılan kitaplarda yerel unsurların verilmesine gerek olmadığını düşünen öğretmenler, konuyla bağlantılı olarak öğretmenlerin gerekli görülen yerlerde yerel kültürle kıyaslama yapmaya imkân tanıdıklarını da eklemişlerdir. Günümüz gençliğinin kitle iletişim araçları sayesinde yabancı dizileri ilgiyle takip ettiği için yerellikten çok, küreselliğe ayak uydurduklarını da öğretmen görüşlerinden çıkarmak mümkündür.

B. Yerel kültürel açıdan hazırlanmış kitaptaki görsellere ilişkin görüşler:

Olumlu Görüşler:

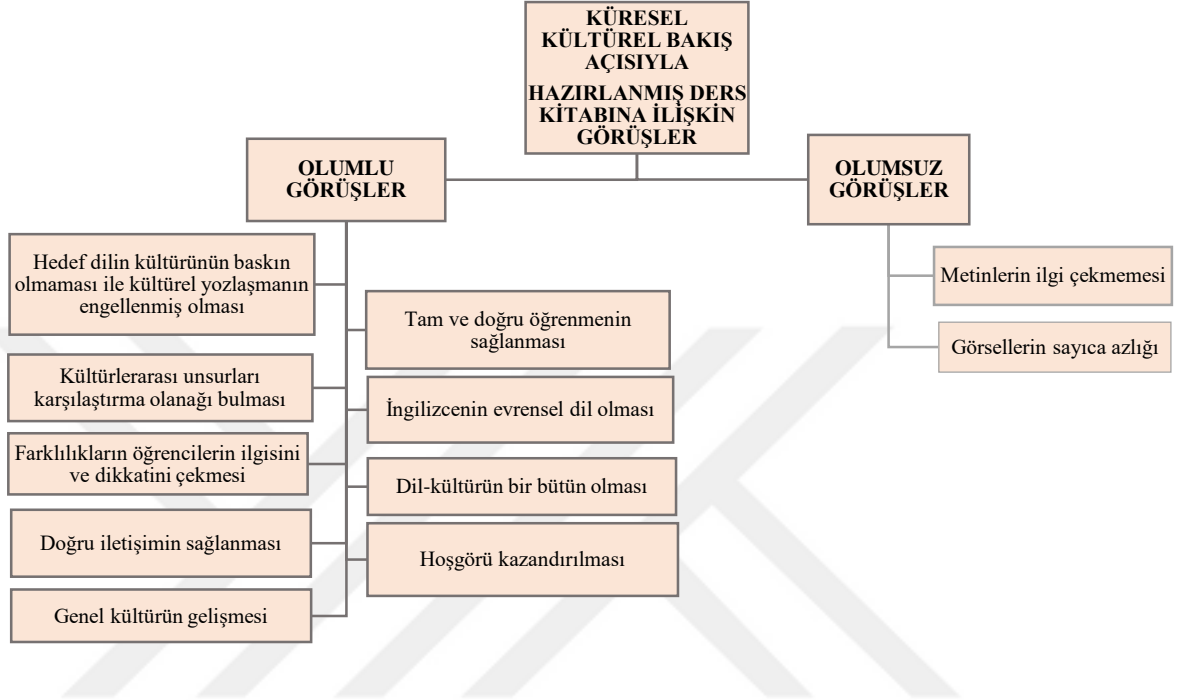
Görüşmelerde olumlu olarak değerlendirilebilecek bir yanıt rastlanmamıştır.

Olumsuz Görüşler:

Öğretmenler kitap içerisindeki görsellerin renk kalitesinin iyi olmadığını, bu yüzden öğrenciler tarafından dersin bazen ciddiye alınmadığını ifade etmişlerdir. Resimlerin çoğunun dijital teknoloji sayesinde bilgisayar ortamında hazırlandığını, gerçek fotoğrafların çok az ve düşük kalitede olduğunu belirten öğretmenler, resimlerin güncellikten uzak olduğunu da eklemişlerdir. Öğrencilerin internet aracılığıyla görsellerin özgün ve güncel hallerine ulaşabiliyor olmalarının derste öğretmeni de zor durumda bıraktığı iletilmiştir. Öğretmenler görsellik konusundaki eksikliği DVD, video ve başka kaynaklar kullanarak giderdiklerini belirtmişlerdir. Kitabın dinleme bölümlerinin EBA'ya yüklenmesinin gecikmesi nedeniyle derslerin sıradanlaştığını, öğretmen merkezli bir ders haline geldiğini ifade eden öğretmenler yerel içerikli ve yerel yazarlar tarafından oluşturulan kitapların hepsinde benzer sıkıntıların yaşandığını vurgulamışlardır.

2.6.2.2. Küresel kültürel açıdan hazırlanmış ders kitabındaki metinler ve görsellere ilişkin öğretmen görüşlerine yönelik bulgular

Tablo 19. Küresel kültürel bakış açısına ilişkin öğretmen görüşleri



Öğretmenlerin hepsi ders kitaplarında küresel kültürel unsurların olmasının gerekliliği hususunda ortak görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yine hepsi, dil ve kültürün birbirinden ayıramayacağını, bir dili öğretmenin o dilin kültürünü de vermekten geçtiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin hedef dilin kelimelerini, yine hedef dile ait içerikle edindiklerini, tüm dünyada iletişim kurmak için evrensel bilgi birimine ihtiyaç duyulduğunu belirten Öğretmen M, “*Uzakdoğu sporları ya da soğuk ülke ikliminde yaşayan insanların yaşam tarzı İzmir’de yaşayan öğrencilerin dikkatini çekebiliyor.*” diyerek görüşünü örneklendirmiştir.

A. Küresel kültürel açıdan hazırlanmış ders kitabındaki metinlere ilişkin görüşler:

Olumlu Görüşler:

Evrensel kültürel unsurların yer aldığı metinler sayesinde öğrencilerin dünya ile ilgili görüşlerinin arttığı, genel kültür bilgileri arttığı için sosyal anlamda iletişimde de yeterlilik kazandıkları ifade edilmiştir. Oyunlar, sporlar, yaşam tarzlarıyla ilgili metinlerin olduğu, bunların da içeriklerinin yeterliliği belirtilmiştir. Öğrencilerin internet sayesinde bilgi kontrolü yaptıklarını, o yüzden metinlerin de görsellerin de güncel olmasının dersin ciddiye alınmasında etken olduğunu eklemiştir.

Ders kitaplarındaki kültürel unsurların yalnızca hedef dile ait olmadığına, diğer bir deyişle İngiliz ve Amerikan kültürü baskın şekilde verilmediğinde kültürel yozlaşmanın da olmayacağı, böylece dil öğrenimine karşı da bir önyargının oluşmayacağı belirtilmiştir. Farklı kültürlerin birbirleriyle karşılaştırılması sayesinde öğrencilerin kendi kültürel değerlerinin de farkına varacağı öne sürülmüştür.

Doğru iletişimin sağlanmasında yine kültürel unsurların önemini vurgulayan Öğretmen B, öğrencilerde duygudaşlık hissinin gelişmesi, öğrencilerin farklı toplumsal yapılara sahip insanların davranışları ve tutumlarına daha hoşgörülü yaklaşmalarını sağlaması anlamında küresel kültürel değerlerin önemli olduğunu ifade etmiştir.

Kullandıkları küresel içerikli kitabın etkinliklerinin çoğunda kitap tarafından kültürlerarası kıyaslamaların yaptırıldığını, benzer bir durumun yerel kültürdeki şeklinin nasıl olduğunun da etkinlik içinde sorulduğunu belirten öğretmenler, ders kitabının kendilerine zaman kazandırdığını eklemiştir.

Öğretmen S, kendi kullandığı kitabın dışındaki evrensel değerleri içeren bir kitapla ilgili bir tespitinden bahsetmiştir: *“Küresel kültürel unsurlar verilmeli, fakat özellikle dînî ve politik konularla ilgili vurgulamalardan kaçınılması gerekli. Öğrencilerin bu dile karşı ön yargı oluşturmamaları için bu önemli.”*

Metinlerin içeriklerinin yeterli olduğu, dışarıdan çok fazla desteklenmesine gerek olmadığı, öğrencilerin metinlerle kendi yaşantıları arasında bağlantı kurabildikleri ifade edilmiştir.

Olumsuz Görüşler:

Katılımcı öğretmenlerden biri, öğrencilerin zaman zaman ilgisini çekmeyen metinlerle karşılaşması halinde derse karşı ilgisinin azaldığını ifade etmiştir. Öğretmen bu ifadesine, metin seçiminin her kitap için önemli olduğunu, seçilen bütün kitaplarda öğrencinin ilgisini çekmeyen konuların olabileceğini eklemiştir. Buradaki olumsuzluk, küresel kültür içeriklerinin sunulmasına ilişkin bir olumsuzluktan çok metinlerin seçimi ile ilgili olduğunu anlatmaktadır.

B. Küresel kültürel açıdan hazırlanmış ders kitabındaki görsellere ilişkin görüşler:

Olumlu Görüşler:

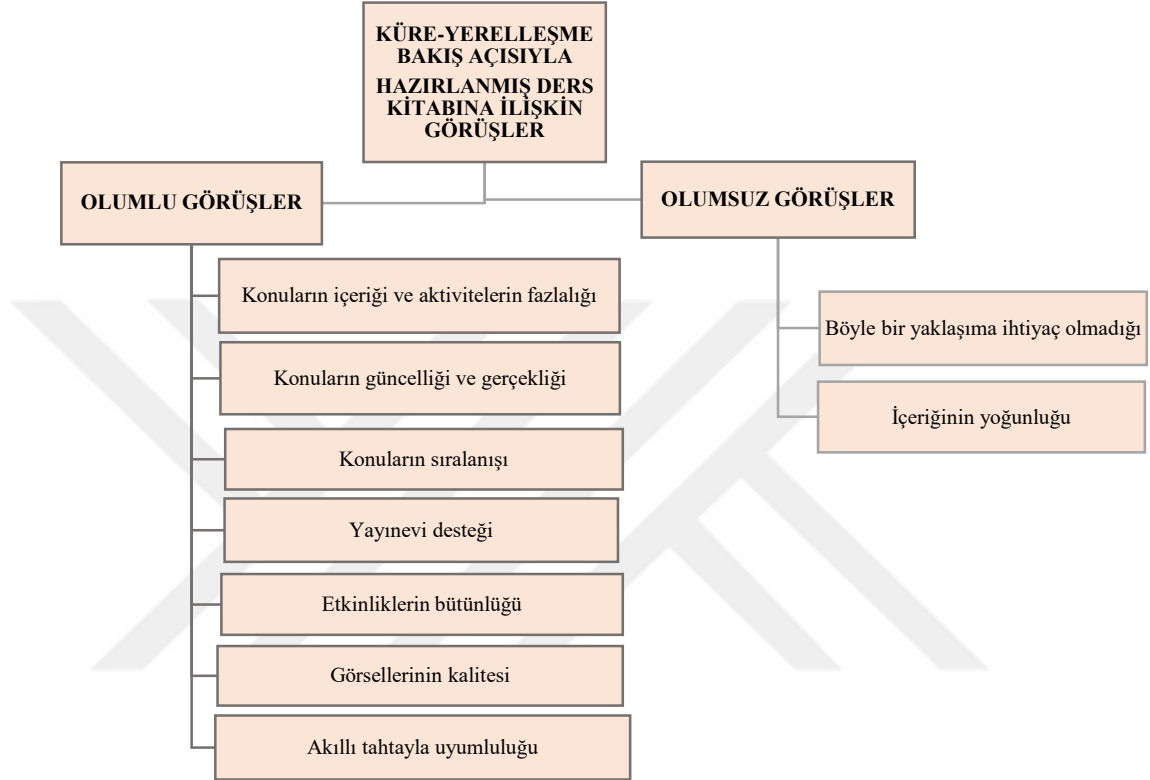
Çalışmaya katılan öğretmenler, görsellerin canlı ve öğrenci ilgisini çekecek şekilde verilmiş olmasıyla dersin daha zevkli işlendiği, görsellerin yorumlama yoluyla metinlerle birleştirilmesinin derste öğrencinin derste aktif olmasını sağladığını ifade etmektedirler. Ayrıca öğretmenler, görsellerin güncel ve özgün fotoğraflardan oluşmasının da dersi aktif kıldığını belirtmişlerdir. Bu kitapların yabancı yayınevleri tarafından hazırlandığını ve bu yayınevlerinin derste görsellik anlamında öğretmenin işini kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin olumlu görüş belirttikleri bir başka konu ise, ders kitaplarının teknoloji ile uyumuna dönüktür. Söz gelişi, öğretmenler ders kitabının akıllı tahtaya uyarlanmış olmasının öğretmenler ve öğrencilerin dersi takibinde kolaylık sağladığını, aynı zamanda akıllı tahta uygulamasında video imkânlarının olduğunu ifade etmektedirler.

Olumsuz Görüşler:

Öğretmenler kültürel metinlere iliştilmiş görsellerin azlığını ve öğrencilerin o kültürel faaliyeti anlayabilmeleri için daha fazla görsele ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedirler.

2.6.2.3. Küre-yerelleşme açısından hazırlanmış ders kitabındaki metinler ve görsellere ilişkin öğretmen görüşlerine yönelik bulgular

Tablo 20. Küre-yerelleşme bakış açısına ilişkin öğretmen görüşleri



A. Küre-yerel bakış açısıyla hazırlanmış ders kitabındaki metinlere ilişkin görüşler:

Olumlu Görüşler:

Öğretmenler, metinlerin içeriğinin öğrencileri bilgilendirme anlamında başarılı olduğunu, güncelliklerinin öğrenci tarafından bir başka kaynaktan teyit edildiğinde kitaba yönelik bir güven oluştuğunu ifade etmektedirler. Konuların, temaların ve etkinliklerin sıralanışında aşamalı bir yol izlenmesinin olumlu bir özellik olduğunu ifade eden öğretmenler, kültürel görsellerle bütünleştirilen metinlerin öğrenciler tarafından anlamlandırılmasının ve metin sonrası etkinliklere katılımlarının da kolaylaştığını vurgulamaktadırlar. Öğretmenlerin olumlu bulduğu bir başka özellik

ise, hedef kültür ile kaynak kültürün bir bütün halinde verilmesinin öğrenciye öğrenme anlamında fayda sağlamasıdır. Kitapla ilgili başka bir görüş ise, öğretmen kitaplarıyla ilişkilidir. Çalışmaya katılan öğretmenler her türlü kültürel bilginin öğretmen kitaplarında yeteri kadar verildiğini, bu anlamda öğretmenin zaman kazandığını ifade etmektedirler. Yayınevinin akıllı tahta kullanılmasında yeterli kaynağı sağlaması da olumlu sayılacak görüşler arasındadır.

Olumsuz Görüşler:

Öğretmenlerin birkaçına içerik yeterli gelirken, içeriği yetersiz ya da aşırı yoğun olarak ifade eden öğretmen görüşleri de ortaya çıkmıştır. Türkiye'ye özgü hazırlanmış ders kitabını kullanan Öğretmen B, Türkiye'ye özgü bir kitap oluşturulmasının gerekli olmadığını, yabancı yayınevlerinin artık giderek daha evrensel kitaplar oluşturduklarını ifade etmiştir. Eskiden hedef kültürün ders kitaplarında baskın olduğunu ama artık bunun yavaş yavaş azaldığını ve küresel bir dil için yerel içerikli bir kaynağa ihtiyaç duymanın anlamsız olduğunu da görüşlerine eklemiştir.

B. Küre-yerel bakış açısıyla hazırlanmış ders kitabındaki görsellere ilişkin görüşler:

Olumlu Görüşler:

Görsellerin kalitesinin ve boyutlarının oldukça iyi olduğu, bu sayede öğrencilerin görselleri yorumlarken sıkıntı çekmedikleri ifade edilmiştir. Görsellerin konu ile bağlantılı verilmesinin öğrencilerin metin ve görsel arasında bağlantı kurabilmeleri açısından yararlı bulunmaktadır.

Olumsuz Görüşler:

İster yerel olsun, isterse evrensel; kültürel görsellerin arttırılması, öğrencinin fikrini belirtmesine fayda sağlamakla kalmayacağı; konu hakkında daha fazla bilgi edinimine olanak tanıyacağı belirtilmiş; bu nedenle görsellerin daha fazla detay verebilecek şekilde arttırılmasının doğru olacağı ifade edilmiştir.

2.6.2.4. Öğrencinin derse ilgisinin oluşması ve öğrenme isteğini arttırması açısından yararlı bulunan kitaba ilişkin bulgular

Öğretmenler, öğrencinin derse ilgisinin oluşması ve öğrenme isteğinin arttırılması için iki yönde görüş bildirmişlerdir. İngilizcenin evrensel bir dil olduğu ve bu dilin evrensel bakış açısıyla tüm ülkeleri kapsayacak içerikte bir ders kitabının kullanılmasıyla öğrenilebileceği görüşme yapılan bütün öğretmenlerce ortak şekilde ifade edilmiştir. Fakat öğrencilerinin bir kısmının yabancı kültüre karşı ön yargılı olduğunu, kendi kültüründen unsurları derste gördüğünde öğrencinin kendisini dile yakın hissettiğini ifade eden Öğretmen T, bu konuda kendi fikrini şöyle açıklamıştır:

“Öğrencilerin hepsini her zaman memnun etmek, onları tamamıyla derste aktif tutmak kolay olmuyor. Farklı öğretim stratejileri de kullanılsa, öğrenmelerini etkileyen pek çok faktör var. Ders kitaplarında yerel kültürel unsurlar yer almalı; fakat amaç yerel kültürü vermek olmamalı. Küresel bir dil öğretiliyor ve ders kitabının da bu anlamda evrensel bir içeriğe sahip olması gerekmektedir. Türkiye’de bu kürede yer aldığı için, kitaplarda zaten bizim kültürümüzden de unsurlar yer almakta. Gerektiği noktada öğretmenler dışarıdan farklı kaynaklarla dersi desteklemekte.”

Öğretmenlerin hepsi derste öğrencilerin dört dil becerisine hitap eden ve akıllı tahta uygulamasının da kullanımını mümkün kılan ders kitaplarının öğrencileri öğrenme konusunda teşvik ettiğini belirtmektedirler.

2.6.2.5. Derste etkili iletişimin sağlanması açısından yararlı bulunan kitaba ilişkin bulgular

Öğretmenler MEB TTKB tarafından seçilen ders kitaplarının eskiye göre içeriğinin daha başarılı olduğunu, fakat dört dil becerisine uygun olarak hazırlanmış olmasına rağmen dinleme bölümlerinin derste yapılabilmesinin ilk dönemin ortalarına doğru olduğunu, EBA sisteminin bazen iyi çalışmadığı için dinleme bölümlerinin

yapılamadığını ifade etmişlerdir. Bu kitapların etkili iletişimi sağlamada başarısız olduğunu ifade eden öğretmenler yabancı yayınevleri tarafından hazırlanan kitapların içeriğinin dilsel gelişimi desteklediğini belirtmişlerdir. Devlet okullarında MEB TTKB tarafından gönderilen kitabı okutan öğretmenler bu kitapların hala dilbilgisi ağırlıklı olduğunu, öğrenciyi eleştirel düşünmeye yönlendirmede yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler, etkili iletişimin dilin aktif şekilde kullanılmasıyla olacağını, bu anlamda öğretmenlerin ders kitaplarındaki eksik yönünü dışarıdan farklı kaynaklarla sürekli desteklemek zorunda kaldıklarını vurgulamışlardır. Bu anlamda etkili iletişim konusunda yararlı gördükleri kitap sorusuna verilen ortak cevabın, küresel kültürel içerikle oluşturulmuş kitap olduğu söylenebilir.

2.6.2.6. Yabancı dil dersine karşı olumlu tutum geliştirme açısından yararlı bulunan kitaba ilişkin bulgular

Çalışmanın amaçları arasında yer almasa da araştırmaya katılan öğretmenlerin İzmir'in farklı ilçelerinde görev yapıyor olmaları bu araştırma sorusunun cevabının da farklılık göstermesine yol açmaktadır. İzmir'in farklı sosyo-ekonomik yapıya sahip ilçeleri göz önüne alındığında öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı geliştirdikleri tutum anlamında görüşler de değişmektedir. Öğrencilerinin kendi kültüründen unsurları ders kitabında gördüklerinde kendilerini derse yakın hissedip, bildikleri bir konu hakkında konuşma ve yazmada daha rahat olduklarını söyleyen öğretmenler, ders kitaplarında yerel unsurların da olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerin dışında tamamen yerel unsurların olduğu kitapların öğrenci için fayda sağlamadığını düşünen, evrensel değerler olduğunda öğrencinin genel kültürünün de geliştiğini ifade eden öğretmenler öğrencinin yeni bilgi edindiğinde İngilizce dersini daha istekle takip ettiğini eklemiştir.

2.6.2.7. Tam ve doğru öğrenme açısından daha yararlı kabul edilen kitaba ilişkin bulgular

Öğretmenler hedef dil İngilizcenin konuşulduğu ülkelerin hepsinin birbiriyle etkileşim halinde olduklarını, tüm dünyadaki insanların kültürleri hakkında bilgi sahibi olmanın insanlarla iletişimde önemli olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenler hem

yabancı yayınevlerinin hem de MEB TTKB tarafından seçilen kitapları okuttukları için ikisi arasında kıyaslama yapmanın doğru olmadığını, dil öğretimi yaparken kullanılacak ders kitabının dili gerçek bilenler tarafından hazırlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Dinleme bölümlerinin özgünlüğünün ve okuma metinlerindeki hedef kelime bilgisinin yeterliliğinin yabancı yayınevlerinin kitaplarında daha rahat fark edildiğini belirtmişlerdir. Ders kitabının küresel ya da küre-yerel kültürel içerikli olmasının çok fark etmediğini, önemli olanın dilin uzmanları tarafından, bu iş için yıllarını harcamış yayınevi editörleri tarafından hazırlanmasının olduğunu ifade etmişlerdir. Kitaplardaki etkinliklerin MEB TTKB kitaplarında çok sıradan ve aynı mantıkla gittiğini ifade eden öğretmenler, tam ve doğru öğrenmenin yalnızca okuma parçası ve buna ait soruların cevaplanması ya da her sayfası kelime bilgisiyle dolu ünitelerle mümkün olmayacağını pek çok kez vurgulamışlardır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde çalışmada ele alınan ders kitaplarına ilişkin ders kitabı inceleme standartlarına dayalı analiz ve öğretmen görüşlerinden ortaya çıkan sonuçlar birlikte ele alınmakta ve tartışılmaktadır.

İngilizce öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki kültürel boyutun küre-yerelleşme açısından incelendiği bu çalışmada, Oxford University Press'e ait Solutions Elementary (Second Edition), Directions Türkiye A1 ve MEB TTKB'ye ait Secondary Education Teenwise kitapları ele alınmıştır. Yabancı yayınevleri içerisinde yerel içerikle ders kitabı hazırlamış ve öğretmenler tarafında tercih edilmiş olması bu yayınevinin kitabının araştırmaya dâhil edilmesini sağlamıştır. Devlet okullarında da MEB TTKB tarafından seçilen bir kitap kullanıldığı için yaygın kullanımındaki kitaplar karşılaştırılmış ve kültürel içerikleri saptanmaya çalışılmıştır. Ders kitaplarının incelenmesi sonucunda elde edilen verilerin öğretmenler tarafından da desteklenip desteklenmediği ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmada ele alınan görüşler öğretmen görüşleri ile sınırlıdır. Araştırmanın amacı kapsamında ders kitaplarını kullanan öğretmenlerin görüşleri, uygulayıcı olmaları açısından büyük bir önem taşıdığından ders kitapları ile ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Ders kitaplarındaki kültürel içerikle ilgili görüşlerini ifade eden öğretmenler, kullandıkları kitapların içeriğini yerel kültür, hedef dilin kültürü ve küresel anlamda tüm dünyadaki ülkelerin kültürlerine göre yorumlamış, ayrıca mevcut durum ile olmasını tercih ettikleri durumları birlikte ele almışlardır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısından biraz fazlasının kitap inceleme ve değerlendirmeye ilişkin bir ders aldığı ve diğerlerinin de tecrübe ile ders kitabı değerlendirme konusunda deneyim oluşturdukları anlaşılmaktadır.

Araştırmaya konu olan ders kitaplarındaki kültürel içeriğin Dil Öğrenmenin Dünya-Hazırbulunluşluk Standartları'na uygunluğuna ilişkin sonuçlar:

Çalışmanın giriş kısmında İngilizce Yeterlilik Endeksi'nin dünyada İngilizce yeterlilik seviyeleri ile ilgili araştırmasından bahsedilmektedir ve Türkiye'nin yabancı dil öğreniminde Avrupa ülkeleri arasında alt sıralarda kaldığı görülmektedir. Bu sıralamayı etkileyen faktörlerin neler olduğunu saptamaya çalışan pek çok araştırmaya rastlanmaktadır. Bu faktörlerden bir tanesi de derslerde kullanılan ders kitaplarıyla ilgilidir. Öğretmen ve öğrencilerin derslerde aktif şekilde kullandıkları kaynağın yerel içeriklerle hazırlanmaya başlamasına neden olarak, hem bu yayınların, hem de Eurydice 2010/11 yıllarına ait Avrupa'daki okullarda verilen dil eğitimi üzerine ortaya koyduğu verilerin olduğu söylenebilir. Çünkü Directions Türkiye A1 kitaplarından önce Solutions Türkiye serilerinin de okullarda yaygın şekilde kullanıldığı öğretmenlerin de bunları kullandıklarını ifade etmeleriyle ortaya çıkmıştır.

Solutions Elementary (Second Edition) ders kitabına ilişkin sonuçlar:

İncelenen ders kitaplarındaki kültürel içeriğin Dil Öğrenmenin Dünya-Hazırbulunluşluk Standartlarındaki kültür bölümündeki sorularıyla değerlendirilmesi yapıldığında ortaya çıkan sonuç Tablo 16'da genel bir şekilde ortaya koyulmuştur. Buna göre, Solutions Elementary (Second Edition) kitabının bu standartları tam olarak karşıladığı ortaya çıkmıştır. Fakat bu durumun, kitabın küre-yerel özellik gösterdiğini ifade etmede yeterli olmadığı görülmüş, bunun için detaylı inceleme yapılmıştır. Yerel unsurların ağırlığına bakıldığında bu kitabın yerel değil; küresel izler taşıdığı anlaşılmıştır. Küreselliğinin ağırlığına tekrar bakıldığında ise, hedef dile özgü kültürel unsurlarının ağırlıklı olduğu ortaya çıkmıştır. Kültürel anlamda içeriğinin yeterli olduğu görülmüş; fakat içeriğinde Türk kültüründen unsurlara rastlanmamıştır.

Hedef dile ait kültürel unsurların fazla olduğu Solutions Elementary (Second Edition) kitabına ve benzer ders kitaplarına yönelik genel görüş bildiren öğretmenler, İngiliz ve Amerikan kültürlerine ağırlık verilmesi durumunda öğrencilerin ya derslerden tamamen uzaklaştıklarını ya da tamamen bu kültürlerin etkisine kapılıp kendi öz

değerlerinden uzaklaştıklarını ifade etmişlerdir. McKay (2000)'in de ifadesine dikkat çekmek gerekirse, hedef dile ait kültürel unsurların fazlalığı, öğrencinin iletişimsel anlamda ikilemede kalmasına ve zamanla asimile olup kendi kültüründen uzaklaşmasına neden olmaktadır. Öğretmen görüşlerinden de, ders kitaplarındaki bu yaklaşımın, öğrencilerden çok öğretmenlerde kültürden uzaklaşma korkusunu açığa çıkardığı ve bazı kültür bölümlerinin bu nedenle işlenmediğini ortaya çıkarmıştır. Derslerde tek yönlü bir kültürel odaklanmanın doğru olmadığı ortaya çıkmaktadır. Hedef kültürün yanında diğer kültürleri ve gerektiğinde yerel kültürü aktarma görevi öğretmene düşmektedir. Alanyazında aktarılan Ellis (2008)'in ifadesinin bu bakış açısını desteklediği anlaşılmakta; dili öğreten kişilerin hem kendi öz kültürlerine hem de hedef dilin kültürlerine çok iyi hâkim olması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Xu (2010) da öğretmenin dersteki rolüne vurgu yapmakta; kültürel anlamda bir aracı görevi üstlenmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Hedef dilin ağırlıklı olduğu kitaplara yönelik eleştiri getiren Gray (2002), bu yönde oluşturulmuş materyallerle ilgili ifadesinde, ders kitaplarındaki içeriğin zaman zaman öğrenciyi sıktığını ve öğrencilerde ilgisizliğe yol açabildiğini vurgulamaktadır. Gray (2002), ders kitaplarının kimi zaman özendirici etkinlikler içerebildiğini, öğrencilerin yabancı kültürde gördükleri giyeceklerden edinmek isteyebileceklerini ifade etmiştir. Öğretmenler de kitapların ve ek materyallerin böyle olumsuz etkilerinden söz etmektedirler.

Directions Türkiye A1 ders kitabına ilişkin sonuçlar:

Çalışmada incelenen ders kitaplarından Directions Türkiye A1 kitabının küre-yerel bakış açısını yansıtmaması, içeriğindeki Türkiye'ye özgü kültürel unsurların yoğunluğundan ve diğer kültürel unsurların da bununla bağlantılı olarak verilmesinden anlaşılmaktadır. Yerel içerikli bir ders kitabına gereksinimin sadece Türkiye'de olmadığı Masuhara ve Tomlinson (2008)'in yerel kültürel içerikle ilgili basılmış ders kitaplarının kullanımına yönelik yaptığı araştırmayla da anlaşılmaktadır. Song (2013) ve Honna (20016) tarafından gerçekleştirilmiş; Çin, Japonya, Kore ve Malezya'da bu şekilde hazırlanmış ders kitabı kullanma ihtiyacı hissedildiği yine yaptıkları çalışmalarla ortaya koyulmuştur. Cronin (2003)'in ifade ettiği şekilde yabancı yayınevlerinin dıştan

içe yerel bir sunumla kitapları hazırlanmaktadır. Alanda yapılan yerellikle ilgili çalışmaların Çin ve Japonya'dan sonra Türkiye'de de ağırlık kazanmasının nedenleri üzerine derinlemesine araştırma yapılma ihtiyacı doğmaktadır. Burada incelenen ders kitaplarındaki kültürel unsurlara ilişkin dikkat çekici farklı bir nokta da dünyadaki kültürel unsurlara verilen örneklerin de Çin ve Japonya'ya içermesidir. Onların yemek kültürleri, spor faaliyetleri ve giyim tarzları kitaplara konu olmaktadır. Türkiye'den de önemli tarihi mekânlarla, başta 'hamam' kültürü olmak üzere değişik kültürel faaliyetler yer almaktadır. Literatür taramasında Kahraman (2017)'in Asya'nın iki ucundaki ülke, Japonya ve Türkiye'nin kültürel algıları ile ilgili araştırmaların arttığını, bu iki ülkenin kültürlerinin benzerlik ve farklılık gösteren yanlarının araştırıldığını ifade ettiği çalışmasına ulaşılmıştır. O halde yabancı yayınevlerinin de bu ülke kültürlerini derslerde işlemenin dikkat çekici olduğunu düşünmesi ve yine bu ülkelerde yerellik arayışının fazla olması nedeniyle hem yerellik hem de küresellik anlamında her durumda bu ülkeleri dikkate aldıkları ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, yerel içerikli ders kitabı ihtiyacı Türkiye'nin dışında da hissedildiği için yerelliğin yabancı yayınevlerinin hepsinde zamanla daha fazla dikkate alınacağını söylenebilir. Böylece, bu alandaki çalışmaların da artış gösterebileceği eklenebilir.

Melliti'nin (2013) Tunus'ta öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmada, öğrencilerin kendi beklentilerine uygun yerel içerikli bir ders kitabı istediklerini tespit etmiştir. Bu çalışmada yer alan öğretmenlerin tespitlerine göre de, öğrencilerin bir kısmının küre-yerel içerikli ders kitaplarıyla İngilizce öğrenimine yaklaşımlarının daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin tespiti ile öğrencilerle ilgili araştırma sonucunun birbiri ile tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Melliti, yayıncılara, küresel olarak hazırlanmış bir ders kitabının, yerel öğrencilere özgü tasarlanmış ders kitaplarına dönüştürülmesinin daha doğru olduğunu ifade etmektedir. Burada, çalışmaya katılan öğretmenlerden şu anda Directions Türkiye'yi kullananlar daha önce aynı yayınevinin Solutions Türkiye kitaplarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmenler MEB tarafından okutulması zorunlu olan bir ders kitabının yanında bu kitapları kullanmanın öğrencide İngilizce dersine karşı olumlu tutum oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Bu kitapları tercih etme nedenleri, yayınevinin öğretmene ve öğrenciye sağladığı olanaklar, akıllı tahta uyumu, dört dil becerisini etkili şekilde kitaplarında yansıtmaları ve görselliğinin öğrencinin ilgisini çekmesi olarak

belirtmiştir. Öğretmenlerin yerel içerikli bir kitapla öğrencilerin kendilerini dile daha yakın hissettiklerini fark ettikleri için yabancı yayınevinin kitaplarını tercih ettikleri ortaya çıkan sonuçlar arasındadır. Melliti de, bu şekilde, eğitimcilerin ve öğretmenlerin dersi daha özgüvenle ve özerklikle işleyebileceğini tespit etmiştir.

Öğretmenlerin yerel içerikli ders kitabını tercih etmelerindeki gerekçenin öğrencilerin kendilerini dile yakın hissetmelerini sağlamak olduğu ortaya çıkan sonuçlar arasındadır. Alanyazında Mahabadi (2013)'nin de aynı yönde bir değerlendirmede bulunduğu belirtilmiştir. Öğrenciler kendilerini dile ve kültürlerine yakın hissettiklerinde dili öğrenmeye direnç göstermemektedirler. Gray (2002) de öğrencilerin yerel kültürel içerikli kitaplara karşı olumlu tavır geliştirdiklerini ima etmekte ve bu durum da çalışmanın bu kısmı ile tutarlılık göstermektedir.

Directions Türkiye A1 kitabının incelenmesinden sonra kültürle ilgili ortaya çıkan ve alanyazında da kültürel unsurlardan Adaskou, Britten ve Fahri (1990)'nin kültürel anlamlar olarak ayırdığı estetik algısının da yer aldığına yöneliktir. Fakat burada ortaya çıkan estetik algının televizyon film, sinema ve dizileri içerdiği görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinden öğrencilerin beklentilerinin de o yönde olduğunu, yayınevinin gençlerin bakış açısının ve değişen kültürel algının farkında olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre, kültürün kapsamının popüler kültüre kaydığı ve bu yöndeki algıların öğrencileri daha fazla etkilediği söylenebilir.

Ders kitaplarında yerel içeriğin olmasının da yararlı olacağını düşünen öğretmenlerin görüşüyle aynı yönde görüş ifade eden Başkan (2006), öğrencilerin zihinlerinde canlandıramadıkları nesne, kavram ya da olayları anlamlandırmada sorun yaşayabildiklerini belirtmiştir. Ders kitapları yerel bakış açısıyla öğrencilerin kendi kültürel değerlerine denk bir şekilde hazırlandığında öğrencinin dil öğrenirken yabancılık çekmesinin engellenmiş olacağını eklemektedir. Dat (2006)'da bunu savunur şekilde küresel kültürel içerikli bir ders kitabının öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarını tam olarak karşılayamayacağını ifade etmiştir. Öğrenciye hitap eden içeriklerle dersin işlenmesinin önemli olduğu belirtilmektedir. Öğrencilerin öğrendiklerini gerçek yaşama aktarmada sorun yaşadıkları Kayapınar (2009) tarafından Mersin'de gerçekleştirdiği çalışmasıyla ortaya koyulmuştur. Gray (2010)'ın

Barcelona'daki öğretmenlerle görüşmesinden ortaya çıkan sonuçta da, yine öğrencilerin derse dâhil olmakta sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu durumlar göz önüne alındığında evrensel kültürel içerikle ders vermek istemeyen öğretmenler için yabancı yayınevlerinin Türkiye için hazırladıkları ders kitaplarının uygun kaynaklar olduğu söylenebilir.

Yerel içerikli bir ders kitabının derste olumlu etkilere yaratacağını savunan öğretmenlere aksi yönde görüş bildiren ve bu grubun oldukça fazla olduğu anlaşılan duruma göre kitabın içeriğinin, dildeki dört beceriyle uyumlu şekilde hazırlanmış olmasıyla öğrencinin dili tam olarak edinmesi teşvik edilmektedir. İçeriğinin küresel kültürel unsurlardan oluşması öğrencilerde genel kültürün gelişmesini sağladığından, öğrencinin derse katılımı ve öğrenme isteği artmaktadır. Danacı (2009)'nın 9. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmanın sonucu da lise öğrencilerinin farklı kültürel bakış açısına sahip olmak istediklerini göstererek buradaki sonucu desteklemektedir. Alanyazında belirtilen, Xu (2013) tarafından Çin'de gerçekleştirilen araştırma sonucunda da küresel kültürün önemi vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin kültürlerarası iletişimin ancak küresel kültürel değerlerin edinilmesiyle sağlanacağını ifade etmeleriyle, Türkiye için özel bir kitap hazırlanmasının gerekli olmadığı ortaya çıkmaktadır.

Küre-yerel ya da yerel içerikli ders kitabı beklentisinde olan öğretmenlerin aksine, İnci (2011)'nin ifade ettiği gibi yerel kültürel unsurlarla ilgili bilginin dersin öğretmeni tarafından paylaşılacağı yönündeki görüşleri bu çalışmaya katılan öğretmenler de ifade etmişlerdir. Yerel kültürün diğer derslerde yeterince geçiyor olması, öğretmenin de ders kitabındaki etkinlikler de yeri geldiğinde yerel kültürle ilgili tartışmaları sınıf ortamına taşıyabileceği öğretmenlerden alınan ortak görüşler arasındadır. Öğretmenler, diğer ülkelerin kültürlerinin yeterli şekilde ders kitaplarına eklenmesiyle dersin işlenebileceğini de eklemişlerdir. Fakat burada İnci (2011)'nin ortaya koyduğu diğer bir husus da öğretmenlerin kendi öz kültürlerine yeteri kadar hâkim olmaları, kültürel bilgilerinin tam olmasının gerektiğidir.

Secondary Education Teenwise ders kitabına ilişkin sonuçlar:

Dil Öğrenmenin Dünya-Hazırbulunuşluk Standartlarındaki kültürel boyuta göre incelenen Secondary Education Teenwise ders kitabının standartlara uygunluk konusunda diğerlerinden geride kaldığı ortaya çıkmıştır. MEB TTKB tarafından hazırlanan kitabın 9. sınıf öğretim programına uygun olduğunu ifade eden öğretmenler, kitaptaki temaların uyduğunu, fakat içeriğinin etkili iletişim için yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. O halde, hem MEB öğretim programında hem de CEFR’da bulunan iletişimsel yetinin kazandırılmasına katkı sağlamadığı ortaya konulmuştur. Büyükkantarcioglu (2004)’nun da MEB kaynaklarında iletişimsel yaklaşımın ön planda olmadığını anlaşılmasıyla ilgili ifadesi de burada çıkan sonuçla tutarlılık göstermektedir. CEFR’ın temel yaklaşımıyla ters düştüğü anlaşılan MEB TTKB tarafından seçilen kitapla ilgili ortaya çıkan diğer husus ise, CEFR kazanımlarına uygun olarak hazırlandığının belirtilmesiyle ilgilidir. Bu kazanımlara uygun olarak hazırlandığı ifade edilse de, CEFR’daki gibi A1 ya da A2 gibi seviyelerle belirtilmemesi, seviyesinin 9. sınıf gibi ifade edilmesi, kitabın CEFR’a uygun olup olmadığının anlaşılmasını sağlayacak yeterli bilgiyi içermediği izlenimi vermektedir.

Kültürlerarası iletişimsel yetinin kazandırılmasına yönelik ders kitabının dışındaki faktörlere de dikkat çeken Çalman (2017)’in bu anlamda ders kitabının tek başına bir işe yaramayacağını; bu anlamda öğretmenlere çok iş düştüğünü ifade edilmiştir. Squires (2009)’ın, ders kitaplarının, öğretim programındaki görevi tamamlamak ve öğretmenlerin neyi vurgulamaları gerektiğini karar vermelerine yardımcı olmak için kullanıldığını belirtmekte; öğretmenin derste aktif olduğuna dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilere, uygun iletişim kuracakları ortamları ve etkinlikleri sunma konusunda en önemli role sahip olduklarının ortaya çıkmasıyla ders kitaplarından farklı olarak, bir de öğretmenlerin ders kitabını ne kadar etkin kullandıkları ve öğrencilere ne ölçüde etkileşimli pratikler yaptırduklarının burada çok da fazla anlaşılamadığı ortaya çıkmıştır. Bunun da başka bir çalışma ile değerlendirilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır.

MEB TTKB ders kitabının yerelliğinin, diğerlerinden fazla olduğu anlaşılmaktadır. Bunun nedeni olarak da kitabın yerli yazarlar tarafından hazırlanmış

olması gösterilebilir. Kitapların kültürel anlamlarda birbirlerinden ayrılmasının nedenleri arasında, hazırlayan editör grubu ve hazırlanma amacı gösterilebilir. Öğretmenlerin de ifadelerine bakılırsa, Oxford Yayınevi tarafından hazırlanan kitapların öğretmenler tarafından her anlamda beğenilmesinin önemli nedeni, dilin uzmanları ve anadil olarak kullananları tarafından hazırlanmış olmaları olabilir. Alanyazında yazarlar hakkında verilen bilgilerden kitap hazırlama konusunda yeterince bilgi sahibi oldukları ve Paul A. Davies'in yerel kitap oluşturma konusunda tecrübeli olması Türkiye kitabında da yeterli kültürel unsurlara yer vermesini sağlayabildiğini göstermektedir.

Öte yandan, MEB TTKB tarafından seçilen kitapların yazarları hakkında bilgi edinilememesi, öğretmenler tarafından da dile getirilmiş; istedikleri zaman yazarlarına ulaşamadıkları ifade edilmiştir. Secondary Education Teenwise kitabının editörünün de bir uzman olduğu anlaşılmasına karşın, kitabın yabancı yayınevinkine kadar başarılı olamamasının nedeni olarak Türkiye'de alışlagelmiş bir ders kitabı oluşturma alışkanlığından kaynaklandığı söylenebilir. Başkan (2006) yerli yazarlar tarafından oluşturulan kitapların öğrencilere daha fazla hitap edeceğini ifade etse de, öğretmenlerin görüşlerinin bu yönde olmadığı görülmektedir. Öğretmenler, yabancı dil kitaplarının dilin anadil kullanıcısı olan uzmanlar tarafından hazırlanmasının gerektiği konusunda ortak görüş belirtmektedirler. Burada öğretmenlerin önemle ifade ettikleri başka bir husus daha ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler yabancı yayınevlerinin yazarlarına ulaşabildiklerini, çevrimiçi görüşmeler gerçekleştirebildiklerini ve kitaplarla ilgili eleştirilerini doğrudan yazara iletebildiklerini ifade etmektedirler. Yerli yazarların kimler olduğunu bilmediklerini, haklarında internette bile bilgiye ulaşamadıklarını belirten öğretmenler, kitaplarla ilgili eleştirilerini kime iletebileceklerini bilmediklerini eklemiştir. Buna ek olarak öğretmenler MEB internet sitesine ilettikleri yorumlarının da dikkate alınıp alınmadığından emin olmadıklarını ifade etmişlerdir. Song (2013) tarafından Kore'de gerçekleştirilen çalışmada ders kitaplarının öğretmenlerin kendileri tarafından oluşturulması fikrinin faydalı olacağı ortaya çıkmış olsa da, buradaki çalışmada kitapların dilin uzmanları tarafından oluşturulmasının gerektiği, fakat öğretmenlere öğrenci ihtiyaç ve beklentilerine uygun ders kitabını seçme imkânının verilmesinin gerektiği ortaya çıkmıştır.

Yerel kültürel açıdan hazırlanmış İngilizce ders kitabındaki metinlere ve görsellere yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin sonuçlar:

Öğretmenler MEB TTKB tarafından seçilen kitapların hep aynı formatta hazırlandığını, dört dil becerisine hitap etse de hepsinin etkinliklerinin zayıf olduğunu görsellerinin ve dinleme bölümlerinin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Böylece, ders kitabının başka kaynaklarla desteklenme nedeni ortaya çıkmaktadır. Burada, Heyworth (2004)'ın dil becerisinin kazanılmasıyla iletişimsel yeti kazanmanın eş değer olduğunu ifade ettiği akla gelmektedir. Dört dil becerisinin ediniminin, etkili iletişim için önemli olduğu vurgulandığı için, öğretmenlerin ifadelerinden yola çıkarak MEB TTKB tarafından seçilen kitabın bu alanları tamamlaması konusunda da eksiklikleri olduğu ortaya çıkmaktadır. Bunu ortaya koyan bir öğretmen, dinleme bölümlerinin eğitim-öğretim başında EBA'ya yüklenmemiş olduğu için ilk dönemin ortasına kadar dinleme bölümlerindeki metinlerin öğretmen tarafından okunmak zorunda kalındığını ifade etmiştir. Öğretmenin derste yükünün çok fazla olduğunu ifade eden görüşler İngilizce öğretiminin kimi zaman ikinci planda kaldığını eklemektedir. Masuhara ve Tomlinson (2008)'ın alanyazında da aktarılan çalışmasından çıkan sonuca göre öğretmenlerin derste hem öğretim programını yetiştirip, öğrencileri sınava hazırlamanın, hem de İngilizce öğretiminin zor olduğu anlaşılmakta ve bu çalışmaya katılan öğretmenlerle aynı görüşe sahip olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin kendilerine yakın hissettikleri içeriklerle dile yakınlıklarının da artacağını ifade eden öğretmenler de dâhil olmak üzere, görüşmelere katılan tüm öğretmenler ders kitaplarının kendileri tarafından öğrenci yaş ve beklentilerine uyacak bir kaynağın seçilebilme imkânına sahip olmak istedikleri ortaya çıkan sonuçlar arasındadır. Öğretmenler, öğrenciler için İngilizce seviyeleri göz ardı edilerek kitapların seçildiğini kendilerine kitapları değerlendirme ve inceleme olanağının verilmediğini ifade etmektedirler. Tomlinson (2008) da yaptığı araştırma sonucunda ders kitabı seçiminde öğrencinin göz ardı edildiğini, seçimin % 85 oranında yöneticiler tarafından yapıldığını belirtmektedir.

Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan kitaplar okutulduğu için, İngilizce öğretmenleri açısından kitap değerlendirme ölçütlerinin olduğu bir form

hazırlama zorunluluklarının ortadan kalktığını ifade eden Doğançay, Aktuna ve Kızıltepe (2005)'nin fikrinin bu çalışma sonucunda elde edilen bilgi ile tutarlılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin ders kitabı değerlendirmeye yönelik hizmet-içi eğitim almamalarının nedeni olarak kitapların MEB tarafından seçilmesi ve zorunlu olarak okutulması gösterilebilir. MEB'in böyle bir tutumun nedeni olarak, Çelik & Erbay (2013)'in okullarda standartlaşmanın sağlanması şeklinde ifade ettikleri görüşleri gösterilebilir. Fakat bu görüşün, bu çalışmada desteklenmediği görülmektedir. Öğretmenler, okullarda standartlaşmanın mümkün olamayacağını belirtmişlerdir. Her okula kabul edilen öğrencinin farklı bir sosyal ya da dilsel alt yapıdan geldiğini ifade eden öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak, okullara tek tip ve aynı seviyede bir kitabın gönderilmesinin doğru bir yaklaşım olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin burada taleplerinin, çalıştıkları okuldaki öğrencilerin kültürel farkındalık düzeylerine, dilsel hazırbulunuşluk düzeylerine, öğrenci beklenti ve ilgisine göre ders kitaplarını belirleyebilme imkânlarının olması yönünde olduğu ortaya çıkmıştır. Case, Ndura ve Righettini (2005)'nin de öğretmenlerin ders kitaplarını inceleme ve değerlendirme haklarının olması gerektiğini vurgulamaktadır.

MEB TTKB tarafından hazırlanan kitaptaki görsellerin birçoğunun dijital ortamda çizilmiş olmaları ve gerçek yaşamdan alınan fotoğraflara çok fazla yer verilmemesi, yer verilenlerde de resmin boyutlarının küçük ve kalitesinin zayıf olması, zaman zaman öğrencilerin derste fikirlerini ifade etmelerine engel olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler kitaptaki görsellerle metinlerin bir bütünlük içinde verilmediğini, metinleri destekleyecek daha fazla görsele ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir. Alanyazında bahsedilen Fatih Projesinin kapsamında kaliteli içerik hedeflenmiş olsa da, İngilizce öğretiminde kullanılmak üzere seçilen ders kitaplarının bu hedefi sağlamadığı öğretmen görüşleri ile ortaya koyulmaktadır. Ünitelerin öğretim programına uygun şekilde belirlenmiş olmasının içeriğini de donanımlı hale getirdiği anlamına gelmediğine dikkat çeken öğretmen görüşleri, 9. sınıf İngilizce ders kitabının öğrencinin eleştirel düşünme becerisini geliştirmekten uzak olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin gerek küresel gerekse yerel kültürel unsurları tam olarak ifade etmelerinden uzak oldukça alışlagelmiş bir kitap içeriğinden bahsedilmektedir. Öğretmenler yerli yazarlar tarafından hazırlanan bu kitabın öğrenciler tarafından ciddiye alınmadığını ifade etmektedirler.

Küresel kültürel açıdan hazırlanmış İngilizce ders kitabındaki metinlere ve görsellere yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin sonuçlar:

Risager (2011) ders kitaplarındaki kültürel bakış açısının içerik, öğrenen ve olağan durum açısından değerlendirildiğini ifade etmektedir. Bu çalışmada bu üç unsuru değerlendirenler ders kitaplarını kullanan öğretmenlerdir. Öğretmenlerin çalışma kapsamında incelenen ders kitabının küresel unsurları daha fazla içerdiğini ifade etmelerine karşın, ders kitabının detaylı olarak incelenmesi sonucu hedef dilin ana dil olarak konuşulduğu ülkelere, özellikle İngiliz kültürüne daha baskın şekilde yer verdiği ortaya çıkmıştır. Küresel kültürel metinlere ve görsellere daha az rastlandığı ortaya çıkmıştır.

Öğretmenler ders kitabındaki küresel kültürel unsurlara değinirken görsellerin azlığından, metinlere ilişkin daha fazla görselin eklenebileceğinden bahsetmişlerdir. Küresel kültürel unsurların öğrencilerin kendi kültürleriyle karşılaştırmalarını sağladığı belirtilmiştir. Ayrıca yabancı yayınevi tarafından hazırlanan bu kitapların öğretmen kılavuzunun öğretmeni yönlendirmede ve kültürel bilgi aktarımında yeterli olduğu çıkan sonuçlar arasındadır.

Küresel metinler sayesinde öğrencilerin genel kültürlerinin geliştiği, yalnızca hedef dilin kültürel unsurlarından uzaklaşarak kültürel yozlaşmanın da önüne geçildiği ortaya konulmuştur.

Küre-yerel kültürel açıdan hazırlanmış İngilizce ders kitabındaki metinlere ve görsellere yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin sonuçlar:

Yabancı yayınevleri tarafından hazırlanan Türkiye'ye özgü kitapların öğretmenler tarafından kullanıldığı ve yerli yazarlar tarafından hazırlanmış yerel içerikli bir ders kitabındansa, küre-yerel bir ders kitabının tercih edildiği ortaya çıkmaktadır. Görsellerinin yerel kitaplardan daha başarılı olduğunu ifade eden öğretmenler Türk kültürüne özgü kültürel unsurları aktarmakta bile oldukça başarılı olduğunu eklemektedirler. Metinlerin içeriğinin güncel oluşu ve gerçek yaşamdan alınmış olmaları öğrencilerin bilgiye ulaşmak için kullandıkları internet sayesinde

bilgiyi teyit ettiklerinde kaynağa güven duymalarını sağlamaktadır. Öğretmenin akıllı tahtayı da rahatlıkla kullanarak dersi aktif hale getirebildiği öğretmen görüşlerinden ortaya çıkan sonuçlar arasındadır.

Öğrencinin derse ilgisinin oluşması ve öğrenme isteğini arttırması açısından yararlı bulunan kitaba ilişkin öğretmen görüşlerine yönelik sonuçlar:

Bu çalışmada, özellikle iyi bir İngilizce seviyesiyle 9. sınıfa başlayan öğrencilerin olduğu okul göz önüne alındığında, ders kitabı seçiminin okulların kendi tercihine bırakmadan zorunlu tutularak yapılması doğru bir yaklaşımın olmadığını ifade eden öğretmenler bulunmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin bir bölümü, İngilizcesi B1 seviyelerinde 9. sınıfa başlayan öğrencilerden bazılarının zamanla İngilizce seviyelerinin gerilediğini, bazılarının da zamanla derse ilgisinin azaldığını ifade etmekte; bunu da kısmen ders kitaplarının niteliğe bağlamaktadırlar. Öğretmenin ders kitabını kendi öğrencilerinin ilgi ve beklentilerine göre seçememenin farklı şekillerde sonuçlanabileceği anlaşılmaktadır. Öğrencilere sahip oldukları seviyeden daha düşük seviyede bir İngilizce eğitimi sunulduğunda, öğrencide derse karşı isteksizlik oluşabileceği öğretmen görüşmelerinden çıkan ortak sonuçlar arasındadır. İriskulova (2012)'nin yaptığı çalışmanın da aynı yönde sonuç verdiği; öğrencinin yaş, yeterlilik seviyesi, ihtiyaç ve beklentilerinin dil öğrenmesine etkisini ortaya koyduğu çalışmanın, bu çalışma ile tutarlılık gösterdiği ifade edilebilir. Lumala ve Trabelsi (2008)'nin, öğretmenlerle yaptığı çalışma sonucunda yine yerel içeriğin azlığından şikâyet eden öğretmenler olduğu ortaya çıkmakta, fakat devlet okullarında okutulan kitapların fazlasıyla yerel içeriğe sahip olduğu, bu kadar yerelliğin kimi zaman öğrencilerde derse karşı ilgisizliğe yol açtığı öğretmen görüşlerinden ortaya çıkan bir sonuçtur.

Alanyazında McKay (2000) ve Kılıçkaya (2004) tarafından ifade edilen görüşe göre kültürel içeriğin zenginliği öğrencilerde öğrenme isteğini arttırmakta ve öğrenmeyi de olumlu yönde etkilemektedir. Bu çalışmadaki öğretmen görüşleri de öğrencilerin yeni kültürel içeriklere ilgi duyduğunu, DVD, video ve çevrimiçi kaynaklarla destekleme sonucunda da derse ilginin arttığını ortaya koymaktadır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin, yerli yazarlar tarafından hazırlanan görselliği ve metin

içeriği yetersiz kaynaklardansa, yabancı yayınevlerinin küresele hitap edecek şekilde hazırladıkları kitaplarını tercih ettikleri ifade edilmektedir.

Derste etkili iletişimin sağlanması açısından yararlı bulunan kitaba ilişkin sonuçlar:

Etkili iletişimin sağlanmasının kültürel iletişimsel yetinin kazandırılmasıyla olacağını ifade eden Byram (1997), bilgi, beceri, davranış ve eleştirel kültürel farkındalığın bu anlamda önemli olduğunu da belirtmektedir. Wandel (2002) de, ders kitaplarında kültürel fikirlerin aktarılmasıyla etkili iletişimin sağlanacağını ifade etmektedir. Öğretmen görüşlerine göre, küresel kültürel içerikli ders kitaplarının öğrencilerde duygudaşlık ve hoşgörü hislerini geliştirdiği dikkate alındığında, bu bakış açısıyla hazırlanan ders kitaplarının gerçek anlamda iletişim becerisini kazandırmada daha etkili olduğu sonucuna varılabilir. Alanyazında Kocaman (2009), doğru iletişimin neyin, nerede, ne zaman ve niçin kullanılmasının bilinmesiyle mümkün olduğunu ifade etmiş, yalnızca bilgi ediminin yeterli olmadığını belirtmiştir. Bu çalışmada da, ders kitaplarındaki etkinliklerin öğrencilere yalnızca dilsel bilgiyi aktarmadığı, aynı zamanda bilgiyi doğru yerde ve zamanda kullanmaya yönelttiği öğretmen görüşleriyle ortaya koyulmaktadır.

Yabancı dil dersine karşı olumlu tutum geliştirmesi açısından yararlı bulunan kitaba ilişkin sonuçlar:

Bu konuda öğretmen görüşlerinden iki farklı bakış açısı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin kendi kültürlerinden unsurları ders kitabında gördüklerinde öğrendikleri dile karşı olumlu tutum geliştirdikleri ve dersi daha istekle takip ettiklerini ifade eden öğretmenler olduğu gibi; derste yeni bilgiler öğrenmeyi tercih eden ve genel kültürün gelişimini önemseyen öğrencilerin İngilizce öğrenmeye hevesli olduklarını ve dili öğrenmede daha başarılı olduklarını belirten öğretmenlere de rastlanmaktadır. Bu anlamda yine, öğrencilerin içinde buldukları sosyal çevreye göre ve onların tutumlarına uygun ders kitabı seçebilmelerinin mümkün olması gerektiği bir kez daha vurgulanmaktadır.

Tam ve doğru öğrenme açısından yararlı bulunan kitaba ilişkin sonuçlar:

Lantolf ve Genung (2002)'ın iletişimsel yaklaşıma ilişkin görüşlerine bakıldığında öğrencinin merkezde olduğu anlayışla ve öğrenenin tam katılım sağlanmasıyla tam öğrenmenin gerçekleştiği ifade edilmektedir. İletişimsel yaklaşıma göre dilde bilginin yalnızca edinilmesinin değil, edinilen bilginin kullanılması da ön planda olduğu için farklı kültürlerin etkileşimi için evrensel kültürel değerlerin önemsenmesi amaçlanmaktadır. Buradaki çalışmada görüşlerine başvuru alan öğretmenler de dil ve kültürün birbirinden ayrılmayacağı, farklı kültürlerle etkileşim halinde olmanın dil ile sağlanabileceğini ifade etmektedirler. Bu amaçlara da ancak küresel kültürel unsurların eşit öneme sahip olduğu ders kitaplarının hizmet edeceği vurgulanmaktadır. Dilde neyin nerede, ne zaman, nasıl ve niçin kullanılacağına da bilinmesinin önemini ifade eden Kocaman (2009), dilin tam olarak bu yolla öğrenildiği ve doğru iletişimin de bu sayede mümkün olduğu öğretmen görüşleriyle de desteklenmektedir. Dil öğrenirken gerçek yaşamı yansıtan kaynakların kullanılmasıyla soyut bir dil yetisinden daha fazlasının başarılabileceğinden bahseden Bannink (2002)'in görüşü de küresel kültürel unsurları içeren kitaplarla desteklenmekte ve bu fikrin öğretmenler tarafından da öne sürüldüğü ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışma kapsamında görüşüne başvuru alan öğretmenlerin yine, tam ve doğru öğrenme için yabancı uzmanlar tarafından hazırlanan kitapların önemini vurguladıkları ortaya çıkmaktadır.

Yukarıda belirtilen üç kitaptan ve öğretmen görüşlerinden ulaşılan ortak sonuçlara bakıldığında, iletişimsel yaklaşımın da desteklediği tüm dünya kültürlerinin bir arada İngilizce derslerinde verilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. İngilizcenin evrensel bir dil olması bu çalışmada vurgulanan unsurlar arasındadır. Genel olarak dil öğretiminde kültürün ne ölçüde önemli olduğunun vurgulanması da bu çalışma sonucunda elde edilen veriler arasında söylenebilir. Tüm ve Sarkmaz'ın (2012), Türkçeyi hedef dil alıp, kültürel unsurları bu açıdan değerlendirmesiyle dil öğretilirken kültürün sadece sınırlı bir bölgeyi değil geniş bir alanı içine almasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Böylece hedef dil değişse de dili öğrenme ve kullanmanın amacının

değişmediği ortaya çıkmaktadır. Küresel unsurları içeren kitabın daha uygun olduğu sonucu Hasanen, Al-Kandari ve Al-Sharoufi (2014) tarafından Kuveyt'te gerçekleştirilen çalışmayla da desteklenmektedir. Robinson-Stuart ve Nocon, (1996) ve Tseng (2002)'in ifade ettiği kültürlerarası iletişimsel yetinin kazanılmasının dil öğretiminde evrensel değerleri içine almasıyla mümkün olacağı fikri, buradaki sonuçlarla tutarlılık göstermektedir. Alanyazında belirtilen Ocak ve Akar (2016)'ın Afyonkarahisar'daki Anadolu liselerinde gerçekleştirdikleri çalışma ile dilde kültür çeşitliliğine ve bunun kültürlerarası iletişimdeki önemine vurgu yapılmış, küresel kültürel değerlerin İngilizce öğretimine katılmasının önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Küre-yerelleşme fikrinin aksine alanyazında Bolitho (2008)'nun Macaristan, Polonya, Çek Cumhuriyeti'ndeki öğretmenlerin küresel içerikli ders kitaplarını tercih ettikleri ifade edilmiştir. Bu ülkelerde ortaya çıkan sonucun yine, bu çalışmadaki ile tutarlılık gösterdiği ifade edilebilir. Bu çalışmada, küre-yerel bir kitabı okutan öğretmenler de dâhil olmak üzere katılımcı öğretmenlerin hepsinin aslında küresel bir ders kitabının yerel içeriklilerden daha etkili olduğunu belirttikleri tespit edilmiştir. Gray (2002)'in de ders kitaplarının küresel olması gerektiğini vurguladığı bu çalışmadaki sonucu destekler niteliktedir. Fakat yerel içeriğin zorunlu tutulması halinde, yabancı yayınevlerinin uzmanlarının kitap hazırlamada başarılı olmaları, çevrimiçi kaynaklarının fazlalığı ve öğretmenlere sağladıkları ek kaynaklar nedenleriyle küre-yerel bir kitabı da seçme imkânlarının olması öğretmenler tarafından tercih edilmektedir.

ÖNERİLER

Çalışma kapsamında Oxford Yayınevi tarafından hazırlanan Solutions Elementary (Second Edition), Directions Türkiye A1 ve MEB TTKB tarafından hazırlanan ders kitaplarına kültürel içerik anlamında benzerlik gösterebilecek başka kitapların da incelenip, küre-yerelliğine bakılabilir. Bunun sonucunda Türkiye'ye özgü bir kitap hazırlanmasının gerekli olup olmadığına bakılabilir. Bu şekilde başka yayınevlerinde de küre-yerel bir kitabın olup olmadığına da bakmak yayınevlerinin arasındaki farkı ortaya koymak adına önemli olabilir. Çünkü öğretmenlerin yabancı yayınevlerine karşı geliştirdikleri tutum da burada farklılık gösterebilir. Kitaplar öğretmenlerin tutumları açısından da ele alınabilir.

Hedef dile ait kültürel unsurların fazla olduğu bir ders kitabının kullanıldığı okulların tespit edilmesi üzerine; öğretmen ve öğrencilerin bu kitaptaki kültürel ağırlığa bakış açılarının ne yönde olduğu araştırılabilir. Buradan çıkan sonuç ile öğretmenlerin dil öğretirken ve öğrencilerin dil öğrenirken kültürel yozlaşmadan endişe etme düzeylerine ilişkin sonuçlar elde edilmesinin Türkiye'de dil öğreniminde yaşanan başarısızlığı açıklamaya yardımcı olacak bir faktör olarak düşünülebilir.

Öğretmenlerin hem öz kültüre hem de hedef dilin kültürüne hâkim olma düzeylerini belirlemeye yönelik bir çalışma yapılması önerilebilir. Böylece öğretmenlerin derste dil ve öğrenci arasında köprü vazifesi görme görevini ne kadar iyi yapabildiğinin anlaşılması sağlanabilir. Bunun için hem öğretmenlerden hem de öğrencilerden, belki de okul yöneticilerinden görüş alınabilir.

Bu çalışma öğretmen görüşleri ile sınırlıdır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda öğretmenlerin ders kitabını etkin kullanma yönündeki uygulamalarının ne yönde olduğu ve öğrencinin, öğretmenin sınıfa taşıdığı etkinliklerden ne ölçüde faydalanabildiğinin araştırılmasında fayda sağlayacaktır. Ayrıca, öğrencilerin ders kitaplarındaki içeriğin yerel ya da küresel izler taşıması yönündeki tercihlerine, kendi genel kültür düzeyleri

ve dünyaya bakış açılarının etkisinin olup olmadığının araştırılması da onların ders kitaplarından beklentilerini ortaya koyma anlamında önemli olabilir.

Öğretmenlerin ders kitabı değerlendirmeye ilişkin aldıkları eğitim mezun oldukları fakülte ile tutarlılık göstermekte; eğitim fakültesi mezunlarının bu konuda eğitim aldıkları anlaşılmaktadır. Bu noktada farklı fakültelerden mezun olan ve formasyon eğitimi ile öğretmenliğe hak kazanan öğretmenler için formasyon eğitimi sırasında ayrı bir ders ya da bir dersin içinde ayrı bir konu olarak kitap incelemeye dönük eğitimin verilmesi önerilmektedir. Ayrıca, yine bu durum göz önüne alındığında özel okullarda ve devlet okullarında, öğretmenlerin de öğretme stratejilerini gözden geçirme ve ders kitabını etkin kullanabilmelerini sağlama üzerine hizmet-içi eğitime tabi tutulmaları önerilmektedir.

Yabancı yayınevlerinin Türkiye’den başka hangi ülkelerde küre-yerel yaklaşımla kitap hazırlayıp sunduğunun araştırılması, o kitapların Türkiye’dekilerle benzerlik ve farklılık gösteren yanlarının ortaya konulması, gerekirse o ülkelerdeki öğretmenlere ulaşım onların görüşlerinin alınmasını içeren bir çalışma yapılması önerilmektedir.

Çalışma, Türkiye’nin batısındaki Anadolu liselerinde gerçekleştirilmiştir. Aynı çalışmanın Türkiye’nin farklı illerinde de gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Türkiye’de MEB TTKB tarafından hazırlanan ya da seçilen kitapların sıradan ve aynı formatta olduğunu söyleyen öğretmenlerin görüşleri de dikkate alınarak; Türkiye’de 9. sınıflar dışındaki 10., 11., ve 12. sınıfların ders kitapları da incelenebilir. CEFR kazanımları ve MEB öğretim programları değişiklik gösterdiği için kitaplar bu içerikler bakımından da incelenip karşılaştırılabilir.

Öğretmenler akıllı tahta uygulamasının ders kitaplarının seçilmesinde önemli bir unsur olduğunu ifade ettikleri için, Türkiye’nin her yerinde bu imkânın olup olmadığına bakılıp, akıllı tahta kullanamayan okullarda İngilizce öğretiminde öğrencilerin kültürel içerikle ilgili tutumlarının nasıl değiştiğine bakılması da bir öneri olarak sunulmaktadır.

Çalışmaya katılımcı olarak öğretmenler seçilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine dayanarak öğrencilerin tutum ve iletişim becerileri değerlendirilmiştir. Çalışmaya katkı sağlaması ve öğretmen görüşlerinin desteklenip desteklenmediğine bakılması için küreyelleşme bakış açısının bir de öğrenci tarafından değerlendirilmesinin de önemli olduğu anlaşılmaktadır.

MEB tarafından okullara gönderilen kitapların hem yazılım hem de donanım bakımından eksikliklerinin olduğu ortaya çıkmıştır. EBA sisteminin de eğitim-öğretim yılının en başında kullanıma hazır hale getirilmesi önerilmektedir. Derslerde materyal kullanımında zorluk yaşayan öğretmenlerin enerjilerin eksiklikleri gidermek için değil; dersi daha verimli hale getirebilmek için harcamalarını sağlamak derste öğretmene ek kaynaklar sunulmasından geçmektedir. Yeni eğitim-öğretim yılında bu eksikliklerin giderilerek öğretmenlere kaynak sağlanması mümkün olabilir.

Kitaplardaki kültürün değişen yüzünün incelenmesi, popüler kültürün kitaplarda yansımalarına, öğrencilerin bu konuyu algılama ve anlamlandırma düzeylerinin belirlenmesine yönelik çalışmaların yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

1. Kitaplar

- Ağaçsapan (Kurtman), A. (2002). Dil Üzerine. T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1352, Eskişehir: Eğitim Fakültesi Yayınları No:83.
- Aksan, D. (2009). Her Yönüyle Dil – Ana Çizgileriyle Dilbilim. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyüz, Y. (1993). Türk Eğitim Tarihi. İstanbul: Kültür Koleji Yay. 2,
- Ardila-Rey, A. (2008). “Language, culture, policy and standards in teacher preparation – Lessons from research and model practises addressing the needs of CLD children and their teachers”. Brisk, M. E. (Ed.), Language, culture and community in teacher education. New York: Routledge Taylor & Francis Group. ss. 331-349.
- Arnold, W. ve Rixon, S. (2008). “Materials for teaching English to young learners”. Brian, T. (Ed.). English language learning materials: a critical review. London: Continuum. ss. 37-58.
- Arslanoğlu, İ. (2016). Bilimsel Yöntem ve Araştırma Teknikleri. Ankara: Gazi Kitabevi Tic. Ltd. Şti.
- Aytuna, H. A. (1963). Ortadereceli Okullarda Öğretmenlik ve Problemleri - Öğretmen kitapları, 66, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Balcı, A. (1997). Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler. Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Balcı, A. (2001). Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler. (3. Baskı). Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Balcı, A. (2007). Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler. (6. Baskı). Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Bannink, A.(2002). “Negotiating the Paradoxes of Spontaneous Talk in Advanced L2 Classes”. Kramsch, C. (Ed.), Language Acquisition and Language Socialization – Ecological Perspectives. London: Continuum. ss. 266-288
- Başkan, Ö. (2006). Yabancı Dil Öğretimi – İlkeler ve Çözümler. İstanbul: Multilingual.

- Benveniste, E. (1995). Genel Dilbilim Sorunları. Öztokat E. (Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları Ltd. Şti.
- Bhasin, N. (2008). "Reviewed Work: Language and Culture: Global Flows and Local Complexity". Risager K., Language in Society Vol. 37, No. 1, USA: Cambridge University Press. ss. 127-131
- Binark, M. ve Kılıçbay, B. (2005). İnternet, Toplum, Kültür. Ankara: Epos Yayınları.
- Block, D., Cameron, D. (Eds.) (2002). Globalization and Language Teaching. London: Routledge.
- Bloom, L. (1970). Language Development; Form and Function in Emerging Grammars. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bolitho, R. (2008). "Materials used in central and eastern Europe and the former Soviet Union". Brian, T. (Ed.). English language learning materials: a critical review. London: Continuum International Publishing Group, ss. 213-222
- Bousquet, Gilles and Pessin Allain (2003). "Culture and Identity in Post-war France". Hewitt N. (Ed.), The Cambridge Companion to Modern French Culture. Cambridge University Press: Cambridge. ss. 41-60.
- Boudreaux, D. J. (2008). Globalization, London: Greenwood Press.
- Brooks, Nelson (1964). Language and Language Learning: Theory and Practice. (Second Edition). New York: Harcourt, Brace & World.
- Brown, R. ve Bellugi U. (1967). "Three Processes in the Child's Acquisition of Syntax". Hildum D. C. (Ed.), Language and Thought: An Enduring Problem in Psychology. London: : Van Nostrand.
- Brown, R. (1973). A first language: the early stages. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bullivant, B. M. (1993). "Culture: Its nature and meaning for educators". Banks, J. A. & Banks, C.M. (Eds.), Multicultural education: Issues and perspectives (2nd ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- Büyüköztürk Ş., Çakmak E. K., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (8.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Byram, Michael (1989). Cultural Studies in Foreign Language Education. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael (1991), "Teaching culture and language: Towards an integrated model", D. Buttjes and Byram, M. (eds), Mediating Languages and Cultures. Clevedon and Philadelphia: Multilingual Matters, pp. 17-32.

- Byrd, Patricia. (2001). "Textbooks: Evaluation for Selection and Analysis for Implementation". In M. Celce-Mucia (Ed.), *Teaching English as a Second Foreign Language* (3rd Edit.). Heinle & Heinle: Thomson Learning Inc. pp. 415-27.
- Canagarajah, A. S. (2010). "A rhetoric of shuttling between languages". Bruce Horner, B., Lu, M., Matsuda P. K. (Eds.). *Cross-language relations in composition*. USA: Southern Illinois University Press.
- Chan, W. M. Bhatt S. K., Nagami M., Walker I. (2015). *Culture and foreign language education: Insights from research and implications for the practice*. Studies in second and foreign language education. Boston / Berlin: Walter de Gruyter, Inc.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Ma.: M.I.T. Press.
- Chomsky, N. (1971). "Language Acquisition". In Allen, J.P.B. ve Buren, P. Van (Eds.), *Chomsky: Selected readings*. ss. 127-148. London: Oxford University Press.
- Clark, John L. (1987). *Curriculum Renewal in School*. Oxford: Oxford University Press.
- Clark, E. V. (2016). *First Language Acquisition (Third Edition)*. UK: Cambridge University Press.
- Cortazzi, M. ve Jin L. (1999). "Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL Classroom". Hinkel E. (Ed.) *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge, England: Cambridge University Press. pp. 196-219.
- Council of Europe (2001) *CEFR: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge: Cambridge University Press.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/Framework_EN.pdf
- Cunningsworth, Allan (1995). *Choosing Your Coursebook*. Macmillan Heinemann.
- Cronin, M. (2003). *Translation and globalisation*. London: Routledge.
- Crystal, D. (2012). *English as a global language* (3rd ed.). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Çelik, S. ve Erbay, Ş. (2013). Cultural perspectives of Turkish ELT coursebooks: Do standardized teaching texts incorporate intercultural features?', *Eğitim ve Bilim* 2013, Cilt 38, Sayı 167, ss.336-351.

- Dat, B. (2006). "Developing EFL materials for local markets: Issues and considerations", Mukandan (Ed.), Focus on ELT materials. Petalingjaya: Pearson Malaysia, ss. 52-76.
- Demircan, Ö. (1988). Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil. İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Demirel, Ö. (1987). Yabancı dil öğretimi: İlkeler, yöntemler, teknikler. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2007). Yabancı Dil Öğretimi Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Denzin, N. ve Lincoln, Y. (Eds.) (2005). Handbook of qualitative research, (3rd. Ed.), Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ejderyan, O. ve Backhaus, N. (2007). Glocalisation, the link between the global and the local. GLOPP.
- Ellis, R. (2008). The study of second language acquisition. Oxford applied linguistics. Second Edition. Oxford: Oxford University Press.
- Forster, N. (1995). "The analysis of company document". C. Cassell & G. Symon (Eds.), Qualitative methods in organizational research: A practical guide. London: Sage.
- Friedman, T. L. (2000) The Lexus and Olive Tree, New York: First Anchor Books.
- Garcia, O. (2002). "Language Spread and its Study: Narrowing its Spread as a Scholarly Field". Kaplan R. (Ed.). The Oxford Handbook of Applied Linguistics. New York: Oxford
- Gass, Susan (1990). "Second and Foreign Language Learning: same, different or none of the above?" In B. VanPatten and J. Lee (eds.): Second Language Acquisition – Foreign Language Learning. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gass, S.M. ve Selinker L. (2008). Second Language Acquisition – An Introductory Course. Third Edition. New York – London: Routledge Taylor and Francis Group.
- Gazi Eğitim Enstitüsü (1965). Methodology.
- Geist, R. J, Cousins, J. S. (1970). An introduction to language. London: The Macmillan Company Collier – Macmillan Limited.
- Gülmez, M., Yılmaz C. (2009), Etnosentrik tüketicilerin yerli ürün satın alma eğilimleri üzerine karşılaştırmalı bir analiz, 14. Uluslararası Pazarlama Kongresi, Bozok Üniversitesi, 14-17 Ekim, Yozgat.

- Genesee, F., Paradis, J., Crago, M. B. (2011). Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning. Second Edition. Baltimore: Paul Brooks.
- Geray, H. (2006). Toplumsal Araştırmalarda Nicel Ve Nitel Yöntemlere Giriş, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Giddens, A. (2010) Modernite ve Bireysel Kimlik: Geç Modern Çağda Benlik ve Toplum. Tatlıcan, Ü. (Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Giglioli, Pier Paolo (ed.) (1975). Language and Social Context – Selected Readings. London: Cox & Wyman Ltd.
- Gray, J. (2002). “The global coursebook in English language teaching”. Block, D., Cameron, D. (Eds.). Globalization and language teaching. London: Routledge. ss. 151-167.
- Guest, G., Namey, E. E., Mitchell, M. L. (2013). Collecting qualitative data: A field manual for applied research. USA: SAGE Publication, Inc.:
- Gumperz, J.J. Jupps, T.C. ve Roberts, C. (1979). Cross-Talk: A Study of Cross-Cultural Communication. Havelock Centre, UK: National Centre for Industrial Language Training.
- Güvenç, B. (1996). İnsan ve Kültür. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hall, Edward T., HALL, Mildred Reed (1990). Understanding Cultural Differences, USA: Intercultural Press, Inc.
- Halliday, M., A.K. ve Matthiesen, C. M.I.M. (2004). An Introduction to Functional Grammar. New York: Routledge.
- Harmer, Jeremy. (2002). The practice of English language teaching. Second ed. London: Longman.
- Hedge, Tricia (2001). Teaching and Learning in the Language Classroom. Oxford University Press: Hong Kong.
- Hesapçioğlu, Muhsin (2011). Öğretim İlke ve Yöntemleri – Eğitim Programları ve Öğretim. Nobel Yayın Dağıtım Tic. Ltd. Şti.: Ankara.
- Heyworth, F. (2004). “Why the CEF is important” . Morrow, K. (Ed.) Insights from the Common European Framework. Oxford: Oxford University Press.
- Hines, C. (2000). Localization: A global manifesto. New York: Taylor & Francis.
- Honna, Nobuyuki. (2008). English as a multicultural language in Asian contexts: Issues and ideas. Tokyo: Kuroshio Publishers.

- Honna, N. ve Takeshita, Y.(2014). “English as an International Language and Three Challenging Issues in English Language Teaching in Japan”. Marlina R. ve Giri R. A. (Eds.). The Pedagogy of English as an International Language: Perspectives from Scholars, Teachers and Students, Switzerland: Springer.
- Howson, Albert Geoffrey (1995). “Mathematics Textbooks : A Comparative Study of Grade 8 Texts”. David F. Robitaille (general editor). Vancouver : Pacific Educational Press
- Humboldt, W. von (1836 / 1971). Linguistic Variability and Intellectual Development. Florida: University of Miami Press.
- Hymes, D. (1972). “Models of the interaction of language and social life”. J.J. Gumperz J.J. ve Hymes D. (Eds.), Directions in Sociolinguistics. New York: Holt, Rinehart & Winston, ss.. 35-71
- Hymes, Dell (1975). “Toward Ethnographies of Communication: The Analysis of Communicative Events”, Giglioli, Pier Paolo (ed.) Language and Social Context – Selected Readings’in. London: Cox & Wyman Ltd.
- Isaac, S. ve Michael, W. B. (1995). Handbook in research and evaluation: A collection of principles, methods, and strategies useful in the planning, design, and evaluation of studies in education and the behavioral sciences. (3rd Edition). San Diego, Calif. : EDITS Publishers.
- Jacob, F. (Ed.) (2015). Global humanities. On the correlation of center and periphery – Studies in Histories, cultures and societites. Germany: Neofelis Verlag GmbH.
- Jones, R. A. (1977). “Social and Psychological Factors in Second Language Acquisition: A Study of an Individual”. Henning C. (Ed.) Proceedings of the Second Language Research Forum. Los Angeles: University of California, Department of Applied Linguistics. pp. 331-341.
- Kaplan, M. (2010). Kültür ve Dil, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karasar, N. (2006). Bilimsel Araştırma Yöntemi (16. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasar, N. (2017). Bilimsel İrade Algı Çerçvesi İle Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Kartarı, A. (2001). Farklılıklarla yaşamak: Kültürlerarası iletişim, Ankara: Ürün Yayınları.
- Kaypakoğlu, S. (2008). Kişilerarası iletişim – cinsiyet farklılıkları güç ve çatışma. İstanbul: Derin Yayınları.

- Kıncal, R. Y. (Ed.) (2015). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.
- Kocaman, A. (2009). Dil ve Eğitimi Düşünmek. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Kongar, E. (1994). Kültür Üzerine. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Köksal, D. (2008). Yabancı Dil Eğitimi Bölümleri İçin Teoriden Pratiğe Öğretmenlik Uygulaması. (yazarlar: Ece Zehir Topkaya, Aysun Yavuz, Göksel Erdem). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Tic.Ltd.Şti.
- Kramsch, C. (1993). Context and Culture in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2002). "How can we tell the dancer from the dance?". Kramsch, C. (Ed.) In Language Acquisition and Language Socialization – Ecological Perspectives. London: Continuum, ss.1-30.
- Kramsch, Claire. (2003). "Teaching language along the cultural faultline". LANGE, D. L. & PAIGE, R. M. (Eds.) "Culture as the Core: Perspectives on Culture in Second Language Learning". Greenwich: Connecticut Information SAGE Publishing.
- Krashen, S. (1981). Second language acquisition and second language learning. Oxford: Pergamon.
- Kuş, E. (2007). Nicel-nitel araştırma teknikleri: Sosyal bilimlerde araştırma teknikleri nicel mi? nitel mi? Ankara: Anı Yayıncılık
- Lado, R (1957). Linguistics Across Cultures. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lado, R. (1979). Language Teaching – A Scientific Approach, (Edition 5). New Delhi: Tata McGraw-Hill Publishing Co. Ltd
- Lantolf, J. P. ve Genung P. B. (2002). "'I'd rather switch than fight': An Activity-Theoretic Study of Power, Success, and Failure in a Foreign Language Classroom". Kramsch C. (Ed.), Language Acquisition and Language Socialization – Ecological Perspectives. London: Continuum, ss. 175-196.
- Lee, Kang-Young (2009) Treating culture: What 11 high school EFL conversation textbooks in South Korea. English Teaching: Practice and critique. 8: 76-96.
- Lemke, J. L. (2002). "Language Development and Identity: Multiple Timescales in the Social Ecology of Learning". Kramsch, C. (Ed.), Language Acquisition and Language Socialization – Ecological Perspectives. London: Continuum, ss. 68-87.

- Lessow-Hurley, J. (2003). Meeting the needs of second language learners, – An educator’s guide. ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development). USA: Alexandria, Virginia.
- Littlejohn, Andrew (1992). “Why are English language teaching materials the way they are?” (Unpublished PhD thesis). Lancaster University, UK.
www.andrewlittlejohn.net
- Littlewood, W. T. (2006). Foreign and second language learning: Language acquisition research and its implications for the classroom. UK: Cambridge University Press.
- Long, Michael H.. (1996) “The role of the linguistic environment in second language acquisition”. In William, Ritchie. and Tej, Bhatia. (eds.), Handbook of Second Language Acquisition, San Diego: Academic Press. pp. 413–468.
- Losonsky, M. (1999). Humboldt: ‘On Language’: On the diversity of human language construction and its influence on the mental development of the human species. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Lumala, M. ve Trabelsi, S. (2008). “Materials used in Africa”. Brian, T. (Ed.). English language learning materials: a critical review. London: Continuum International Publishing Group. ss. 223- 244.
- Lule, J. (2012). Globalization and Media, Global Village of Babel. Maryland: Rowman and Littlefield Publishers Inc.
- Lule, J. (2015). Globalization and Media, Global Village of Babel. Maryland: Rowman and Littlefield Publishers Inc.
- Lyster, Roy (2007). Learning and Teaching Languages Through Content: A counterbalanced approach. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Mariani, L. (2004). “Learning to learn with the CEF” . Morrow, K. (Ed.), Insights from the Common European Framework. Oxford: Oxford University Press.
- Marlina, Roby and Giri, Ram (2013). “Questioning the ‘International’ of the International Teaching Materials Used in Australian Elicos (English Language Intensive Course for Overseas Students) Institutions”. In Contextualizing the Pedagogy of English as an International Language: Issues and Tensions. Nugrahenny T. Zacharias & Christine Manara (eds.). Cambridge Scholars Publishing: UK. ss: 75-98.
- Masuhara, H. ve Tomlinson, B. (2008). “Materials for general English”. Brian, T. (Ed.), English language learning materials: a critical review. London: Continuum International Publishing Group, ss. 17-37.

- Matthews, A (1985). "Choosing the Best Available Textbook". In A. Matthews, M. Spratt, and L. Dangerfield (Eds.). *At the Chalkface*: London Edward Arnold. pp.202-6.
- Matsuda, A & Friedrich, P. (2012). "Selecting an Instructional Variety for an EIL Curriculum". In A. Matsuda (ed.), *Principles and Practices of Teaching English as an International Language*. Bristol: Multilingual Matters (pp. 17-27)
- Matsumoto, D. ve Juang L. (2011). *Culture and Psychology*. USA: WADSWORTH Cengage Learning.
- McDonough, Jo. and Shaw, Christopher. 1993. *Materials and Methods in ELT*. Blackwell.
- McGrath, I. (2013). *Teaching materials and the roles of EFL / ESL Teachers. Practise and theory*. India: Bloomsbury Publishing.
- McKay Sandra Lee (2012). "Teaching Materials for English as an International Language". In A. Matsuda (ed.) *Principles and Practices of Teaching English as an International Language*. Bristol: Multilingual Matters. pp. 70-83.
- McKay S. L. ve Bokhorst-Heng, W. D. (2008). *International English in its sociolinguistic contexts: Towards a Socially Sensitive EIL Pedagogy*. New York: Routledge.
- Mengü, G.(2003). Dil-kültür ilişkisine antropolojik bir bakış. Yediyıldız B. (Ed.). *Dil, Kültür ve Çağdaşlaşma*, ss. 15-27. Ankara: Hacattepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü.
- Messekher, Hayat (2014). "Cultural Representations in Algerian Textbooks. In *International Perspectives on Materials in ELT*". Sue Garton and Kathleen Graves (Eds.). (Part I: Global and Local Materials). Palgrave Macmillan: UK ss. 69-86.
- Michael, Ian. (1993). *Early textbooks of English*. Reading, UK: University of Reading Press.
- Moran, R., Abramson, N. ve Moran, S. V. (2014). *Managing Cultural Differences*. Oxford: Routledge.
- Morrow, K. (ed.) (2004) *Insights from the Common European Framework*, UK: Oxford University Press.
- Mukundan, Jayakaran (2009). *ESL Textbook Evaluation: A Composite Framework*. Germany: Lambert Academic publishing AG & Co. KG.

- Murdock, Graham (1981). "Class, Power, and the Press: Problems of Conceptualisation and Evidence". In Special Issue: Sociological Review Monograph Series: The Sociology of Journalism and the Press. Harry Christian (Ed.). Vol:29 /S1. pp.37-70.
- Myers, G. E. ve Myers M. T. (1992). The Dynamics of Human Communication – A Laboratory Approach (Fifth Edition). New York: McGraw-Hill Book Company.
- Neuman W. L. (2016). Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar I. (Özge S. Çev.). Ankara: Yayınodası Ltd.
- Neuman W. L. (2016). Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar II. (Özge S. Çev.). Yayınodası Ltd.: Ankara.
- Novinger, T. (2001). Intercultural communication: A practical guide. Austin: University of Texas Press.
- Ochs, Elinor. (1996). "Linguistic Resources for Socializing Humanity". In Rethinking Linguistic Relativity (eds: J.J. Gumperz ve S.C. Levinson). Cambridge: Cambridge University Press. pp. 407-37.
- Olgun, H. (2007). Türkiye’de büyükşehir belediyelerine küre-yerelleşme (Glocalisation) ve yerellik (Subsidiarity) kavramları çerçevesinde bir bakış". Sosyoekonomi 2007-1/070106, ss.109-118.
- Olsen, W. (2012). Data collection: Key debates and methods in social research India: SAGE Publication, Inc.
- O’Neill, Robert (1982). "Why use textbooks?" ELT Journal 36/2: 104-111.
- Oskay, Ü. (2001). İletişimin ABC’si, 3. Baskı, İstanbul: DER Yayınevi.
- Özil, Ş. (1991). Dil ve Kültür, Çağdaş Kültürümüz – Olgular – Sorunlar, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları 2. İstanbul: Cem Yayınevi, ss. 95-115.
- Patton, M. Q. (2015). Qualitative research & Evaluation methods. Integrating theory and practise (Fourth Edition). USA: SAGE Publications.
- Phillipson, Robert (1990). English Language Teaching and Imperialism. Trönninge, Denmark: Transcultural.
- Phillipson, Robert (2003). English-Only Europe? Challenging Language Policy. London: Routledge.
- Pinner, R. S. Reconceptualising Authenticity for English as a Global Language, UK: Multilingual Matters.

- Prodromou, L., ve Mishan, F. (2008). "Materials used in Western Europe – Methodological correctness in materials production". Brian, T. (Ed.), English language learning materials: a critical review. London: Continuum International Publishing Group. ss. 193-212.
- Resmi Gazete. Milli Eğitim Kalite Çerçevesi, 23.05.2015 / 29364.
- Resmi Gazete Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun, 30.4.1992, (<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/73.html>)
- Resmi Gazete. Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği, 29.05.1995, 22297.
- Resmi Gazete. Yabancı Dil Eğitim ve Öğretimi Kanunu, 14.10.1983 / 18196 : 24.
- Resmi Gazete. Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği, 12.01.2016. 29501
- Resmi Gazete. Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği, 12.09.2012. 28409
- Resmi Gazete. Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği, 14.09.1985 / 18868.
- Riazi, A. Mehdi. (2003). "What Textbook Evaluation Schemes Tell Us? A Study of the Textbook Evaluation Schemes of Three Decades", in W. A. Renanda. (ed.), Methodology and Materials Design in Language Teaching, Singapore: SEAMEO Regional Center, pp. 52-68.
- Richards, Jack C. (2001). Curriculum Development in Language Education. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. ve Rodgers, T.S. (2001). Approaches and methods in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. and Rodgers, T. S. (2007). Approaches and Methods in Language Teaching, Cambridge: Cambridge University Press.
- Richardson, E. (2010). English only, African American Contributions to Standardized Communication Structures and The Potential for Social Transformation. Bruce H., Lu, M., Matsuda, P. K. (Eds.). Cross-language relations in composition. USA: Southern Illinois University Press.
- Risager, K. (2006). Language and culture: Global flows and local complexity. Languages for Intercultural Communication and Education 11, Buffalo: Multilingual Matters.
- Robertson, R. (1994). Globalisation or Glocalisation? The Journal of International Communication. Vol.1, Issue:1 Gulf and Beyond: Broadcasting International Crises. ss.33-52.

- Robertson, R. (1995). "Glocalization: Time space and homogeneity-heterogeneity, Featherstone", M., Lash, S. ve Robertson, R. (Eds.) Global Modernities. London: Sage. ss. 25-44.
- Robertson, Roland (1999), "Glokalleşme: Zaman-Mekân ve Homojenlik-Heterojenlik", (der.) A. Topçuoğlu ve Y. Aktay. In Postmodernizm ve İslam, Küreselleşme ve Oryantalizm (Çeviri: A. Topçuoğlu ve Y. Aktay), İstanbul: Vadi, pp. 115-142
- Robinson, G., L. (1988). Crosscultural understanding. Hertfordshire, UK: Prentice Hall International Ltd.
- Robinson, Pauline. C. (1991). ESP today: A practitioner's guide. New York: Prentice Hall.
- Roudometof, Victor (2016). Glocalization: A Critical Instruction. Routledge Studies in Global and Transnational Politics. New York: Routledge.
- Sariaslan, H. (2014). Dynamics of globalization. Information Resources Management Association, Cross – Cultural Interaction: Concepts, Methodologies, Tools and Applications. USA: IGI Global, ss. 1-8.
- Schmidt, R. W. (1983). "Interaction, Acculturation, and the Acquisition of Communicative Competence: A Case Study of An Adult". Wolfson, N. ve Eliot, J. (Eds.) Sociolinguistics and Language Acquisition. USA: Newbury House Publishers, Inc.
- Schneider, Edgar W. (2007). Postcolonial English: Varieties around the world. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schumann, John H. (1986). 'Research on the Acculturation Model for Second Language Acquisition', Journal of Multilingual and Multicultural Development 7: 379-92.
- Schumann, J. H. (1978). "The Acculturation Model for Second Language Acquisition". In R.C. Gingras (Ed.) Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching. Arlington, Va.: Center for Applied Linguistics.
- Scott, J. ve Marshall, G. (2015). A Dictionary of Sociology (4th Ed.). UK: Oxford University Press.
<http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199533008.001.001/acref-9780199533008>
- Sezer, A. (2003). "Türkiye'de Yabancı Dil Öğretiminin Tarihi Seyri". Yedi yıldız, B. (Ed.). Çağdaşlaşma ve Kültür – Dil. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü, ss. 177-185.
- Sezgin, S. (2002). Medya ve eğitimde birikimlerim. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları – 4321.

- Sharifian F. (2010). "Glocalization of English in world Englishes: An emerging variety among Persian speakers of English". Omoniyi T, Saxena M. Contending with globalisation in world Englishes. ss. 137-155. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Shin, H. (2007). "English language teaching in Korea". J. Cummins, C. Davison (Ed.). International handbook of English language teaching. Springer international handbooks of education. Vol 15. (ss. 75-86). Boston, MA: Springer Science+Business Media, LLC.
- Simmel, G. (2015). Bireysellik ve kültür (T. Birkan, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Simpson, J. ve Weiner, E. (2016). The Oxford Dictionary. 2nd Edition. Oxford: Clarendon Press.
- Skierso, Alexandra. (1991). "Textbook selection and evaluation". In M. CelceMurcia (Ed.), Teaching English as a second or foreign language (pp.432- 453). Boston: Heinle and Heinle.
- Slobin, D. I. (1979). Psycholinguistics. Michigan University: Scott, Foresman,
- Smith, Anthony D. (2004), "Towards a Global Culture", [(eds.) D. Held and A. McGrew, In The Global Transformations Reader, Great Britain: Polity Press] pp. 278-286.
- Sonnenberg, B. (2004). Edward Sapir's View on Language. Nortstedt Germany: GRIN Verlag.
- Soydaş, A. U. (2010). Kültürlerarası iletişim: Farklı kültürel ortamlarda çalışma ve iletişim, İstanbul: Parşömen Yayıncılık.
- Spolsky, B. (1986). "Overcoming Language Barriers to Education in a Multilingual World". Spolsky B. (Ed.), Language and Education in Multilingual Settings. Clevedon: Multilingual Matters.
- Squires, David A. (2009). Curriculum Alignment. Corwin Press: USA.
- Steger, M. B. (2017). Globalization: A very short introduction. United Kingdom: Oxford University Press.
- Swyngedouw, E. (1992). "The Mammon Quest. Glocalization. Interspatial Competition and the Monetary Order: The Construction of New Scales". Dunford M. ve Kafkalas, G. (Eds) Cities and Regions in the New Europe. London: Belhaven Press, ss..39-67.
- Swyngedouw, E. (2004). Globalisation or glocalisation? Networks, territories and rescaling. Cambridge Review of International Affairs, 17(1): ss. 25-48.

- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (1973). Cumhuriyet'in 50. yılında milli eğitimimiz. İstanbul.
- Tezcan, M. (2002). Postmodern ve küresel toplumda eğitim. Ankara: Anı Yayıncılık.
- The Oxford English Dictionary
- Tomlinson, J. (1999). Globalization and culture. Cambridge: Polity Press.
- Tomlinson, Brian (2008) (Ed.). English language learning materials: a critical review. London: Continuum.
- UNESCO. (2005). Towards Knowledge Societies. UNESCO World Report. UNESCO Publishing.
- Uygur, N. (2006). Kültür kuramı. (3.Baskı) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Vardar, B. (2001). Dilbilim temel kavram ve ilkeleri, İstanbul: Multilingual.
- VanPatten, B. ve Williams J. (2015). "Introduction: The nature of theories". VanPatten B. ve Williams J. (Eds.). Theories in Second Language Acquisition: An Introduction. Second Language Acquisition Research Series. Second Edition. New York: Routledge, ss. 1-17.
- Wala, D. A. S. (2003). "A coursebook is what it is because of what it has to do: An editor's perspective". In B. Tomlinson (Ed.), Developing materials for language teaching (pp. 58–71). London/New York: Bloomsbury.
- Wallace, C. (2002). "Local literacies and global literacy". Block, D. ve Cameron D. (Eds), Globalization and language teaching. London: Routledge.
- Wandel, Reinhold (2002). Teaching India in the EFL-Classroom: A cultural or an intercultural approach? In: Byram, M. & Grundy, P. (Eds.). Context and culture in language teaching and learning. Clevedon: Multilingual Matters, 72-80.
- Welch, A. (2007). "Tehocracy, uncertainty, and ethnics: Comparative education in an era of postmodernity and globalization". Arnove, R. F., Torres C. A. (Eds.). Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local, ss. 21-46, USA: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Wilce, James MacLynn (2017). Culture and Communication: An Introduction. UK: Cambridge University Press.
- Wilkinson, J. (2012). "The intercultural speaker and the acquisition of intercultural / global competence". Jackson, J. (Ed.), The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication. New York: Routledge Handbook. ss. 296-309.

- Williams, R. (2009). "The analysis of culture". J. Storey (Ed.). Cultural theory and popular culture: A reader (Fourth Edition). ss. 32-41. USA: Routledge.
- Wolcott, Harry, F. (1994). Transforming Qualitative Data: Description, Analysis, and Interpretation. SAGE Publications.
- Xu, Z. (2010). Chinese English: Features and implications. Hong Kong: Open University of Hong Kong Press.
- Yap, H. P. (2011). The evaluation of the 1st year Malaysian English primary school textbook. Unpublished master's thesis, Universiti Putra Malaysia, Serdang.
- Yıldırım, Ali, & Hasan Şimşek (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Ali ve Hasan Şimşek (2013). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A.Ş.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A.Ş.
- Yule, G. (1990). The study of language: An introduction. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yuming, L. (2015). Language planning in China. China: Walter De Gruyter Mouton Inc., The Commercial Press.
- Yücel, H. A. (1994). Türkiye'de ortaöğretim. Ankara: T.C Kültür Bakanlığı başvuru eserleri.

2. Makaleler, Bildiriler, Diğer Basılı Yayınlar

- Adaskou, K., D. Britten, and B. Fahsi (1990). "Design decisions on the cultural content of a secondary English course for Morocco". ELT Journal 44/1: 3-10.
- Aksoy, Z. (2012). "International Migration And Intercultural Communication". The Journal of International Social Research, Volume:5 (Issue:20), ss. 292 – 303.
- Alemi, Minoo & Mesbah, Zahra (2013). "Textbook Evaluation based on the ACTFL standards: The case of Top Notch series". The Iranian EFL Journal February 2013 Volume 9 Issue 1. ISSN On-line: 1836-8751 (pp.162-171)
- Alfarhan, İ. (2016). "English as a global language and the effects on culture and identity". American research journal of English and literature (ARJEL), Volume: 2016. ss.1-6.

- Alptekin, Cem (1993). "Target Language Culture in EFL Materials". *ELT Journal* 47/2: 136-143.
- Alptekin, C. (2002, January). "Towards intercultural communicative competence. towards intercultural communicative competence". *ELT Journal*, 56(1), 57-63. doi:10.1093/elt/56.1.57
- Alptekin, Cem (2005). "Dual Language Instruction: Multiculturalism Through a Lingua Franca". TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages) Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting, September 23, 2005: USA.
- Asante, M. K., Ravitch, D. (1991). "Multiculturalism: An Exchange". *The American scholar*, 60: 267-276.
- Başkale, H. (2016). "Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem byklg". *DEUHFED (Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi)* 2016, 9(1), ss. 23-28
- Breen, M. ve Candlin C. (1980). "The Essentials of Communicative Curriculum in Language Teaching". *Applied Linguistics* 1. ss. 89-112.
- Brown, G. (1990). "Cultural values: The Interpretation of Discourse", *ELT Journal* 44,1: ss. 11-17.
- Bruthiaux, P. (2002, August). "Predicting challenges to English as a global language in the 21st century". *Language Problems & Language Planning* 26(2), 129-157. e-issn 1569-9889.
- Bykkantarcıoğlu, Nalan. (2004). "A sociolinguistic analysis of the present dimension of English as a foreign language in Turkey". *International Journal of Sociology of Languages*, 165, 33-58.
- Caldas, S.J. ve Caron-Caldas S. (2002). "A Sociolinguistic Analysis of the Language Preferences of Adolescent Bilinguals: Shifting Allegiances and Developing Identities". *Applied Linguistics*, Volume 23, Issue 4. ss. 490-514.
- Canale, M. ve Swain, M. (1980). "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". *Applied Linguistics* 1(1): ss. 1-47.
- Case, Rod E., Ndura, Elavie, & Righettini, Marielena (2005). "Balancing linguistic and social needs: Evaluating texts using a critical language awareness approach". *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48, 374-391.
- Chambers, F. (1997, January). "Seeking consensus in coursebook evaluation". *ELT Journal Volume* 51/1 1997. ss. 29-35, Oxford University Press.

- Cisar, Sally Hood (2000). "Standard textbook evaluation guide: Foreign language standards implementation guide", Indiana Standards. Indiana University: Bloomington Indiana
- Clayton, C., Barnhardt R. ve Brisk M. E. (2008). "Language, culture and identity". Brisk, M. E. (Ed.). Language, culture and community in teacher education. ss. 21-45, New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Cole F. L. (1988) "Content analysis: process and application". Clinical Nurse Specialist 2(1). ss.. 53-57.
- Council of Europe (1992). "Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, assessment and certification," report of Symposium held in Rüsçhlikon, Switzerland, 10–16 November 1991, Strasbourg: Council of Europe.
- Çalman, M. (2017). "An evaluation of a coursebook in the development of intercultural competence". Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Çetinkaya, Yasemin (2008). "Yabancı Dil Öğretiminde Kültürel Öğelerin Etkisi ve Bu Öğelerin Yabancı Dil Kitaplarında Uygulanış Biçimi" Yüksek lisans Tezi: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Almanca Öğretmenliği Bölümü: Ankara.
- Danacı, S. (2009). "High school ninth grade students' awareness and preferences for the cultural content of the EFL textbooks: A case in Turkey". Yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirpolat, B. C. (2015). "Türkiye'nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihanı Sorunlar Ve Çözüm Önerileri". ANALİZ: Sayı: 131. SETA (Siyaset, Ekonomi Ve Toplum Araştırmaları Vakfı): Ankara.
- Deneme, Selma, Ada, Selen, Uzun, Kutay (Temmuz 2011). "Teaching A Foreign Language and Foreign Culture to Young Learners". International Journal of Business, Humanities and Technology Vol. 1 No.1 (ss. 152-164).
- Doğançay-Aktuna, Seran, & Kızıltepe, Zeynep (2005). "English in Turkey". World Englishes, 24(2), 263-265.
- Dong, Y. R. (2005). "Taking a cultural-response approach to teaching multicultural literatüre". English Journal. 94 (3), ss. 55-60.
- Elo, S. ve Kyngäs, H. (2008). "The qualitative content analysis process". Journal of Advanced Nursing, 62, ss. 107-115.
- Esselink, B. (2003). "The evolution of localization. The guide to localization". Supplement to multilingual computing and technology 14(5), 4–7. <http://www.multilingual.com/downloads/screenSupp57.pdf>.

- Garinger, Dawn. (2001). "Textbook Evaluation." TEFL Web Journal: www.teflweb-j.org/garinger.html.
- Güneyli, A. ve Demirel Ö. (2006). "A New Concept in Language Learning: Application of European Language Development", Cypriot Journal of Educational Sciences, Vol 1, No 2, ss.110-118.
- Hasanen, M. M., Al-Kandari, A. A. ve Al-Sharoufi, H. (2014). "The role of English language and international media as agents of cultural globalisation and their impact on identity formation in Kuwait". Globalisation, Societies and Education, 12:4, ss. 542-563. DOI: 10.1080/14767724.2013.861972
- Honna, N.(2016). "English as a multicultural language in Asia and its pedagogical implications: a case study of Japan's ELT". Intercultural Communication Studies XXV: 1. ss..66-77.
- Intergovernmental Symposium, (1991)) "Dilde Şeffaflık ve Tutarlılık: Hedefler, Değerlendirme, Sertifikasyon" Rüşlikon,İsviçre.
- İnci, D. (2011). "İngilizcenin yabancı dil olarak okutulduğu ders kitaplarında hedef kültürün değerlendirilmesi ve öğretmenlerin bu konudaki algıları üzerine bir çalışma". Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İriskulova, A. (2012). "The investigation of the cultural presence in Spot on 8 ELT textbook published in Turkey: Teachers' and Students' expectations versus real cultural load of the textbook". Yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Jenkins, J. (2009). "English as a lingua franca: Interpretations and attitudes". Wiley Digital Archives. Vol. 28 / 2. ss.200-207.
- Kachru, Braj B. (1992). "World Englishes: Approaches, issues and resources". Language teaching 25(1). 1-14.
- Kayapınar, U. (2009, April)." Coursebook evaluation by English teachers". Inonu University Journal Of The Faculty Of Education. Volume. 10, Issue. 1, ss. 69-78.
- Kılıçkaya, Ferit. (2004). "Guidelines to Evaluate Cultural Content in Textbooks". The InternetTESL Journal, 10(12). <http://iteslj.org/Techniques/Kilickaya-CulturalContent/>. <http://iteslj.org/Techniques/Kilickaya-AutenticMaterial.html>
- Le, V. C. (2004). "From ideology to inquiry: Mediating Asian and Western values in ELT practice". The Journal of Asia TEFL, 1(1), 167-183.

- Mahabadi, S. (2013, July). "The role of localized materials in learning of FFL students". *Journal of languages and culture*. Vol. 4(5), 65-74, DOI: 10.5897/JLC12.031
- Malterud, K. (2001). "Qualitative research: Standards, challenges and guidelines". *The Lancet*. Vol.358. ss. 483-488.
- Marshall, M. N. (1996). "Sampling for qualitative research". *Family practice*: 13. ss. 522-525.
- McKay, Sandra Lee (2000). "Teaching English as an international language: Implications for cultural materials in the classroom". *TESOL Journal*, 9(4), 7-11.
- McKay, S. (2003). "Teaching English as an international language: the Chilean context". *ELT*, 57(2), ss. 139-148.
- Melliti, M. (2013). "Global Content in Global Coursebooks: The Way Issues of Inappropriacy, Inclusivity, and Connectedness Are Treated in Headway Intermediate". *Sage Open*. (<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244013507265>) ss. 1-12.
- Nault, D. (2006). "Going global: Rethinking culture teaching". *ELT Contexts Language, Culture and Curriculum*, 19 (3), ss. 314-328.
- Ocak, G. ve Akar, T. (2016). "Anadolu lisesi öğretmenlerinin İngilizce programında çok kültürlülük kavramına ilişkin görüşleri". *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(1) ss. 109-132.
- Özışık, C. (2007). "Devlet Okullarındaki Yabancı Dil Derslerinde Hedef Kültüre Ait Öğelerin Aktarımı". <http://www.ingilish.com/kultur-aktarimi.htm>.
- Risager, Karen (2010). "The Language Teacher Facing Transnationality". *Roskilde University. Interkulturelle Studier Symposium*.
- Risager, K. (2011). "Research Timeline: The Cultural Dimensions of Language Teaching and Learning". *Language Teaching*, 44/4. Cambridge University Press. Cambridge Journals. ss. 485- 499.
- Robinson-Stuart, G. ve Nocon, H. (1996). "Second culture acquisition: Ethnography in the foreign language classroom". *The Modern Language Journal* 80(4), 431-449.
- Seidlhofer, B. (2005). "English as a Lingua Franca". *ELT Journal* 59: 339-41.
- Selçuk, A. (2002). "Kültürlerarası iletişimi engelleyen bazı faktörler – Kültürlerarası iletişim". www.izedebiyat.com/yazi.asp Websitesinden alınmıştır.

- Sharifian, F. (2013, June). "Globalisation and developing metacultural competence in learning English as an International Language". *Multilingual Education* 3(7). Springer. ss. 1-11 <https://doi.org/10.1186/2191-5059-3-7>.
- Sheils, J. (1996). "The Council of Europe and Language Learning for European Citizenship". *Evaluation & Research in Education Journal*. Volume 10 – Issue 2. ss. 88-103.
- Sheldon, Leslie E. (1987). 'ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development'. *ELT Documents*: 126. Modern English Publications in association with British Council.
- Sirbu, A. (2015). "The significance of language as a tool of communication". *Mircea cel Batran. Naval Academy Scientific Bulletin*, Volume XVIII: Issue 2. ss. 405-406.
- Song, H. (2013). "Deconstruction of cultural dominance in Korean EFL textbooks". *Intercultural Education*, 24:4, ss. 382-390. DOI: 10.1080/14675986.2013.809248.
- The National Standards Collaborative Board. (2015). "World-Readiness Standards for Learning Languages". 4th ed. Alexandria, VA: Author. www.actfl.org/publications/all/national-standards-foreign-language-education
- Thomas, Lee (1996). "Language as power: A linguistic critique of US English." *The Modern Language Journal*, 80/2, 129-140.
- Thomas, W. P., ve Collier, V.P. (2002). "A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement. Santa Cruz: Center for Research on Education, Diversity & Excellence, University of California.
- Tseng, Y.H.. (2002). "A lesson in culture". *ELT Journal*, 56(1), 11-21.
- Tüm, G. ve Sarkmaz, Ö. (2012). "Yabancı dil Türkçe ders kitaplarında kültürel öğelerin yeri", *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43: ss. 448-459.
- Ur, Penny (1996). "A Course in Language Teaching: Practice and Theory. Cambridge Teacher Training and Development". Great Britain: Cambridge University Press.
- Valdes, Joyce (1990). "The Inevitability of Teaching and Learning Culture in a Foreign language Course". *ELT Documents* 132:20-30.
- von Raffler-Engel, W. (1970). "The function of repetition in child language. *Bolletino di psicologia applicata*" (*Applied Psychology Bulletin*) 97-99: Italy.

- Wahyudi, R. (2014, July). "Special issue on MOOCs: "Democratic" online courses as 'glocalized communication' in English language teaching and applied linguistics: A proposal". Journal of global literacies, technologies, and emerging pedagogies Volume 2, Issue 3, ss. 248-260.
- Watson, Judith (2010). "Culture and the Future of French Studie"s. Contemporary French and Francophone Studies. 14(5). 477-484.
- Widdowson, H. G. (1998). "Context, community and authentic language". TESOL Quarterly 32(4), 705–716.
- Xu, Z. (2013, December). "Globalization, culture and ELT materials: a focus on China". Multilingual Education, ss. 3:6, <https://doi.org/10.1186/2191-5059-3-6>
- Yavuz, M. A. ve Şimşek, M. R. (2008). "Yabancı dil öğretim yöntemlerinin eytişimsel incelemesi", Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi'nde. Cilt: 10, Sayı:4. ss. 47-64.

3. Elektronik Kaynaklar

- British Council & TEPAV (2013). Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi. Mattek Matbaacılık Basım Yayın Tanıtım Ticaret Sanayi LTD. ŞTİ: Ankara (<http://files.ctctcdn.com/a56cdcda001/16a7608e-d9bb-4f85-b50b-1cfcc11193c2.pdf>)
- EURYDICE, (2012). Avrupa'da okullarda dil öğretimi üzerine önemli veriler 2012. Avrupa Komisyonu http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143TR_HI.pdf
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/095TR.pdf
- Internet world users by language - Top 10 Languages: Internet World Stats – Estimated total Internet Users are 4,156,932,140 in December 31, 2017: Miniwatts Marketing Group. www.internetworldstats.com/stats7.htm.
- Republic of the Philippines, National Commission for Culture and the Arts [NCCA] (2015). <http://ncca.gov.ph/subcommissions/subcommission-on-cultural-disseminationscd/language-and-translation/language-policies-in-the-philippines/>
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programları <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- UNESCO OECD Eurostat (UOE) (2016) joint data collection – methodology: <http://ec.europa.eu/eurostat/statistics->

[explained/index.php/UNESCO_OECD_Eurostat_\(UOE\)_joint_data_collection_%E2%80%93_methodology#External_links](#)

<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

<https://www.ef.com.tr/epi/>

<https://elt.oup.com/student/solutions/?cc=tr&selLanguage=en> / Solutions Elementary Teacher's Book

<https://www.ef.com.tr/epi/about-epi/proficiency-bands/>

<http://www.fatihprojesi.meb.gov.tr>

<https://global.oup.com/about/publishing?cc=tr>

<http://www.oecd.org/education/database.htm>

<http://global.oup.com/?cc=tr>

<https://www.actfl.org/publications/all/world-readiness-standards-learning-languages>

www.actfl.org/publications/all/national-standards-foreign-language-education

www.englishscale.com

http://www4.esc13.net/uploads/lote/docs/Textbook_Evaluation.pdf

<https://tefltastic.wordpress.com/2013/02/28/full-list-of-elt-publishers/>

EKLER

EK I : KİTAP İÇERİĞİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

‘THE WORLD-READINESS STANDARDS FOR LEARNING LANGUAGES

(Dil Öğrenmenin Dünya-Hazırbulunuşluk Standartları)’

ve

STANDARDS-BASED TEXTBOOK EVALUATION GUIDE

(Standartlara Dayalı Ders Kitabı Değerlendirme Rehberi)

HEDEF ALANLARI	STANDARTLAR	SORULAR	
1. Communication (İletişim): Çeşitli durumlar ve amaçlara yönelik olarak gerekli işlevlerin yerine getirilmesi ve sözlü ya da yazılı olarak fikir alışverişinin sağlanabilmesi için birden fazla dilde iletişim kurmak.	Kişilerarası İletişim (Interpersonal Communication): Öğrenciler bilgilerini, tepkilerini, duygu ve düşüncelerini paylaşmak için işaretlerle, yazarak ya da konuşarak anlatmak istediklerini anlatır, isteklerini aktarır ve etkileşimde bulunurlar.	İletişimin üç standardının her birini içeren iletişim etkinlikleri için kitabı gözden geçiriniz. 1. Etkinlikler öğrencilerin kendi cevaplarını kişiselleştirmelerine ya da anlamlarını oluşturmalarına olanak sağlıyor mu?	
	Yorumlayıcı İletişim (Interpretive Communication): Öğrenciler okudukları, duydukları ya da gördükleri pek çok konuyu anlar, yorumlar ve analiz ederler.		2. Etkinlikler öğrencilerin dilbilgisi kuralları ve yapıları açısından kendi biçim ve yapılarını oluşturmalarına olanak sağlıyor mu?
	Sunum Yoluyla İletişim (Presentational		3. Öğrenciler anlamlı bir şekilde, birbirleriyle, o dili ana dili olarak

	<p>Communication): Öğrenciler, çeşitli konularda bilgiyi, kavramları ve fikirleri açıklamak ve aktarmak için doğru aracı kullanarak çeşitli dinleyici, okuyucu ve izleyici kitlelerine uyarlayarak sunarlar.</p>	<p>konuşan bir kişiyle ya da öğretmenle etkileşimde bulunuyorlar mı?</p> <p>4. Etkinlikler öğrencilerin yabancı dili kullanırken bilgi ve/veya becerilerini göstermelerine olanak tanıyor mu?</p> <p>5. Etkinlikler, özgün, doğru ve güncel bir dil içeriyor mu?</p> <p>6. Kelime bilgisi işlevsel ve/veya kültürel açıdan mı, yoksa gruplandırılmış bir liste şeklinde mi sunuluyor?</p> <p>7. Etkinlikler, öğrencilerin fiziksel ya da sosyal anlamda gerçek yaşantıda kullanabilecekleri şekilde, gerçek yaşamda karşılaşılan durumlara örnek olabilecek şekilde mi veriliyor?</p> <p>8. Etkinlikler anlamayı kolaylaştıracak ipuçları sağlıyor mu ya da anlamaya rehberlik ediyor mu?</p>
--	---	---

		<p>9. Etkinlikler, farklı öğrenme stratejilerinin uygulanmasına ve bu sayede çeşitli yollarla öğrenebilen öğrencilerin de katılımına izin veriyor mu?</p> <p>10. Etkinlikler öğrencilerin ilgisini çekiyor mu?</p> <p>11. Etkinlikler öğrencilerin yaşına uygun mu?</p>
<p>2. Cultures (Kültürler): Kültürel yeterlilik ve anlayışla etkileşime geçmek.</p>	<p>Kültürel Uygulamaların Bakış Açısıyla Bağdaştırılması (Relating Cultural Practices to Perspectives): Öğrenciler, edindikleri kültürlerle ilgili uygulamalar ve bakış açıları arasındaki ilişkiyi sorgulamak, açıklamak ve irdellemek için dili kullanırlar.</p>	<p>Bölüm I: Kitaptan kültürel içerikli görseller seçiniz ve bu görsellere dikkatli bir şekilde bakınız.</p> <p>1. Görseller güncel mi?</p> <p>2. Görseller özgün mü?</p> <p>3. Görseller, yabancı dili iletişim kurmak için kullanan farklı insan topluluklarını ve farklı kültürleri tarif ediyor mu?</p> <p>4. Kitapta görsel imgelerle bütünleştirilen etkinlikler öğrencileri kültürel ürünler ve uygulamalarla</p>
	<p>Kültürel Ürünlerin Bakış Açısıyla İlişkisi (Relating Cultural Products to Perspectives):</p>	

	<p>Öğrenciler, öğrendikleri kültürlerin ürünleri ve bakış açıları arasındaki ilişkiyi sorgulamak, açıklamak ve irdelemek için dili kullanırlar.</p>	<p>ilgili olarak gözlem yapmaya, tanımlamaya, tartışmaya ya da bu kültürel ürünleri ve uygulamaları analiz etmeye yöneltiyor mu?</p> <p><u>Bölüm II:</u> Kitapta kültürle ilgili çeşitli bölümleri tespit ediniz.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Yabancı dilin konuşulduğu bölgeler ya da ülkeler temsil ediliyor mu?2. Öğrencilerin, kitapta kültürün işlendiği bölümlerde yabancı kültürün temsil edildiği oyunlara, şarkılara, kutlamalara, hikâyeleştirmelere, dramaya, spora ya da eğlencelere katılma olanakları var mı?3. Öğrencilerden yabancı kültürün bakış açılarını, davranışlarını ya da uygulamalarını (okul, aile, oyunlar, sporlar vb.) tanımlamaları, deneyimlemeleri, analiz
--	---	---

		<p>etmeleri, üretmeleri ya da tartışmaları isteniyor mu?</p> <p>4. Öğrencilerden yabancı kültüre ait somut (oyuncaklar, giysi, yiyecekler vb.) ve dışavurumsal / anlatımsal (sanat eserleri, şarkılar, edebi eserler vb.) ürünleri belirleyip, tecrübe edip, analiz edip, üretmeleri ya da tartışmaları isteniyor mu?</p>
<p>3. Connections (Bağlantılar): Dili, akademik ya da kariyerle ilgili durumlarda görevlerini yerine getirmek amacıyla diğer disiplinlerle bağlantı kurmak, çeşitli bakış açıları ve bilgi edinimi sağlamak.</p>	<p>Bağlantı Kurma (Making Connections): Öğrenciler, eleştirel düşünce geliştirmek ve problemleri yaratıcı bir şekilde çözmek için dili kullanırken diğer disiplinlerle ilgili bilgileri edinmekte, bilgilerini sağlamlaştırmakta ve arttırmaktadırlar.</p>	<p>Öğrencilerin, yabancı dil öğrenimlerini okul programlarındaki ya da dışındaki diğer disiplinlerle bağdaştırmalarını sağlayacak imkânlar bulmak için kitabı dikkatlice inceleyiniz.</p> <p>1. Öğrenciler başka alanlara ilişkin (matematik, tarih, coğrafya, müzik, sağlık vb.) öğrendikleri konu ve düşünceler hakkında daha fazla keşfetme ve tartışma olanağına sahipler mi?</p>
	<p>Bilgi ve Farklı Bakış Açuları Edinme (Acquiring Information and Diverse Perspectives): Öğrenciler, dil ve onun kültürleri aracılığıyla,</p>	

	<p>mevcut olan farklı bakış açılarına ve bilgilere erişir ve bunları değerlendirirler.</p>	<p>2. Öğrencilerin, kişisel tecrübelerini ve mevcut bilgilerini geliştirme olanakları var mı?</p> <p>3. Öğrencilere, kitabın bölümlerinde, teknoloji, kişisel görüşmeler, yazılı medya (gazeteler, dergiler), görsel medya (televizyon, videolar, reklam) ya da basılı kaynaklar (sözlükler, ansiklopediler) aracılığıyla bilgi edindikleri projelere katılma olanağı tanınıyor mu?</p> <p>4. Kitap, ilgili yabancı dili anadili olarak konuşan insanlara da hitap edecek şekilde (yaş ve dil seviyesi açısından uygun hikâyeler, şiirler, şarkılar, medya vb.) için yazılmış kaynak içeriyor mu</p>
<p><u>4. Comparisons (Kıyaslamalar):</u> Kültürel açıdan yeterli bir şekilde etkileşime geçmek için dilin ve kültürün doğasına</p>	<p><u>Dil Kıyaslamaları (Language Comparisons):</u> Öğrenciler, öğrendikleri dili ve kendi dillerini karşılaştırarak dilin</p>	<p><u>Bölüm I:</u> Öğrencinin kendi dilini yabancı dille kıyaslama olanağı sunan bölümler bulunuz.</p>

<p>yönelik bir anlayış geliştirmek.</p>	<p>doğasını sorgulamak, açıklamak ve irdelemek için yine dili kullanmaktadırlar.</p> <p>Kültürel Kıyaslamalar: (Cultural Comparisons): Öğrenciler, öğrendikleri kültürü ve kendi kültürlerini karşılaştırarak kültür kavramını sorgulamak, açıklamak ve irdelemek için yine dili kullanmaktadırlar.</p>	<p>1. Kitap, öğrencinin anadilinden ve yabancı dilden alınmış kelimeler, aynı kökten türeyen kelimeler ve deyimsel ifadelerle ilgili etkinlikler ya da tartışmalar sunuyor mu?</p> <p>2. Kitap, öğrencilere anadilleri ve öğrenmekte oldukları yabancı dil arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları anladıklarını göstermelerini sağlayacak olanaklar sunuyor mu?</p> <p><u>Bölüm II:</u> Öğrencinin kendi kültürlerini, ilgili yabancı dili konuşanların kültürleri ile kıyaslama olanağı sunan bölümler bulunuz.</p> <p>1. Öğrencilerin kendi kültürlerini ve yabancı dili konuşanların kültürleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar sunuluyor mu?</p> <p>2. Kitap, öğrencilere kendi kültürleri ve öğrenmekte oldukları yabancı dili konuşanların</p>
---	--	--

		kültürleri arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları anladıklarını göstermelerini sağlayacak olanaklar sunuyor mu?
<p>5. Communities (Toplumlar): Yurtiçinde ya da yurtdışında çokdilli toplumlara katılabilmek için kültürel yeterlilikle etkileşimde bulunmak ve iletişim kurmak.</p>	<p>Okul Toplulukları ve Küresel Topluluklar (School and Global Communities): Öğrenciler hem sınıf içinde, hem de sınıf dışında kendi toplumları ve küresel dünyayla işbirliği ve etkileşim içinde olmak için dili kullanmaktadırlar.</p>	<p>Kitaptan, dilin sınıf dışında da kullanımını gösteren örnekler bulunuz.</p> <p>1. Öğrencilerden, sınıf dışında, yazarak, karşılıklı konuşarak, sunumlar ya da performanslar aracılığıyla yabancı dili anadili olarak konuşan kişilerle iletişim kurmaları isteniyor mu?</p>
	<p>Hayatboyu Öğrenme (Lifelong Learning): Öğrenciler, dilleri öğrenirken, eğlence, zenginleşme ve ilerleme için kendilerine hedef koymakta ve bunu gelişimle göstermektedirler.</p>	<p>2. Kitapta, yabancı dilde yeterlilik gerektiren meslekler, kariyerler ya da günlük yaşamda karşılaşılan durumlar tanıtılıyor mu?</p> <p>3. Kitap, o dili konuşan yerli toplum üyeleriyle (sanatçılar, ünlüler) ya da toplumdaki farklı fırsatlara sahip topluluklar ve organizasyonlarla etkileşime geçmeyi içeren</p>

		yabancı dil / kültür projeleri sunuyor mu? 4. Öğrenciler, kitaptaki bölümlerde ve metinlerde boş zaman etkinliklerinde (medya, spor, oyunlar, seyahat, müzik, okuma vb.) dili kullanmaları konusunda destekleniyorlar mı, ya da onlara bu konuda olanaklar tanınıyor mu?
--	--	---

	Hayatboyu Öğrenme (Lifelong Learning): Öğrenciler, dili, eğlence, zenginleşme ve ilerleme için hedef koymakta ve bunu gelişimle göstermektedirler. Dil, hedefe ulaşmak için bilgi ve kişiler arası ilişkiler için bir yol olarak görülmektedir.	
--	---	--

Beş ‘C’ Hedef Alanı, Standartlar ve Kontrol Listesi Soruları (National Capital Language Resource Center (2014), Greenwald (2013), Cisar (2000), Dorothy (1998) www.actfl.org/publications/all/national-standards-foreign-language-education, http://www4.esc13.net/uploads/lote/docs/Textbook_Evaluation.pdf)

EK II : ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU**GÖRÜŞME FORMU**

GÖRÜŞME BİLGİLERİ	
OKUL	
TARİH	
BAŞLANGIÇ SAATİ	
BİTİŞ SAATİ	
YER	

GÖRÜŞME METNİ
<p>Merhaba,</p> <p>Ben Kocaeli Üniversitesi Radyo, Televizyon, Sinema Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim.</p> <p>İngilizce öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki kültürel içeriğin iletişim becerilerine ve algılarına etkisi üzerine bir araştırma yapmaktayım. Bilindiği üzere ülkemizde ders kitaplarının değerlendirilmesi, seçilmesi ve kullanılması ile ilgili yönetmelikler, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca belirlenmektedir. Devlet okullarında okutulacak ve yararlanılabilecek kaynakların tamamı EBA (Eğitim, Bilişim Ağı)'da yer almakta, yerli basım kitap kullanımının ön planda olduğu görülmektedir. Özel okullarda ise, kitap seçimi konusunda sınırlandırma bulunmamaktadır. Yürütmekte olduğum araştırma, kullandığınız / kullanmakta olduğunuz ders kitabının içeriğinin kültürel yansımalarının boyutlarını değerlendirmeye yöneliktir. Farklı kültürel bakış açılarını (hedef dilin anadil olarak konuşulduğu ülkelere özgü kültürel unsurları, hedef dili ikinci dil olarak öğreten ve kullanan ülkeleri de kapsar şekilde oluşturulmuş kültürel unsurları) kapsar şekilde hazırlanmış bir ders kitabı ile yerele hitap etmekte olan (yerel kültürel unsurların ağırlıklı olduğu) bir ders kitabının kültürel içeriğinin farklılıklarını ortaya koyma ve bu açıdan öğretmenlerin de, derslerde yararlandıkları bu kitapların öğrencinin derse katılımında ve iletişim becerisi kazanmasında ne ölçüde etkili olduğu üzerine görüşlerine başvurma gereği duyulmaktadır. Görüşme, araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için kayıt altına alınmaktadır.</p> <p>Görüşme ile ilgili şu hususların dile getirilmesi önem arz etmektedir:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Görüşme sesli olarak kayıt altına alınmaktadır. Ses kaydının alınmasının istenmediği durumlarda sadece yazılı olarak da görüşmeyi sürdürmek mümkündür.2. Katılımcının şahsı ile ilgili tüm bilgiler gizli tutulmaktadır. Kayıt esnasında isimlerinden söz edilmeyecektir.3. Gerçekleştirilmekte olan kaydın, araştırmacının faydalanmasının dışında hiçbir sosyal medya kanalı ile paylaşılmayacağı taahhüt edilmektedir.4. Görüşmeye katılım tamamen isteğe bağlı olup, istenilen kısımlarda gerekli düzenlemelerin yapılması da yine tamamen katılımcının fikrine ve rızasına bağlıdır.

5. Görüşme esnasında yazılı olarak da kayıt tutulmasının sakıncası olup olmadığının sorulması ve katılımcının onayının alınması zorunludur.
6. Görüşmenin süresi, içeriği, yöneltilecek sorular hakkında bilgilendirme görüşme başlatıldıktan sonra kısaca yapılmakta ve sonrasında sorular katılımcıyı istedik cevaplara yönlendirme yapmayacak şekilde yöneltilmektedir.
7. Görüşme soruları, görüşme öncesinde katılımcıya gösterilmiş olsa da, görüşme esnasında katılımcının ifadelerine göre ek sorular yöneltmesi de mümkün olmaktadır.
8. Görüşmeye başlamadan katılımcının öğrenmek istediği bir husus olup olmadığının sorulması üzerine görüşme kısmına geçilmektedir.
9. Katılımcının hazır olup olmadığının sorulması üzerine görüşme başlatılmaktadır.

GENEL BİLGİLER	
HİZMET SÜRESİ	
MEZUN OLUNAN ÜNİVERSİTE VE FAKÜLTE	
BULUNDUKLARI OKULDAKİ HİZMET SÜRESİ	
ŞU ANDA OKUTULAN DERS KİTABININ ADI VE YAYINEVİ	
ŞU ANDA OKUTULAN DERS KİTABININ KAÇ YILDIR KULLANILDIĞI	

GÖRÜŞME SORULARI
<ol style="list-style-type: none"> 1. Lisans eğitiminiz sırasında ders kitabı inceleme ve değerlendirme ile ilgili bir ders aldınız mı? Aldıysanız kapsamı hakkında kısaca bilgi verir misiniz? 2. Ders kitabı inceleme ve değerlendirme ile ilgili hizmet-içi eğitime katıldınız mı? Katıldıysanız kapsamı hakkında kısaca bilgi verir misiniz? 3. Derslerinizde ders kitabı dışında farklı kaynaklardan da yararlanıyor musunuz? Gerekçenizi kısaca açıkla mısınız? (Hangi durumlarda? / Hangi amaçla?) 4. Ders kitabının seçiminde hangi unsurları/ölçütleri göz önünde bulunduruyorsunuz? Gerekçenizi kısaca açıkla mısınız? (Kitap seçme durumu varsa - yoksa bu soru sorulmayacak) 5. Okuttuğunuz ders kitabını genel özellikleri (tasarım, dış görünüş, ünite ve konuların organizasyonu) hakkında ne düşünüyorsunuz? <ol style="list-style-type: none"> a) Olumlu bulduğunuz yönleri nelerdir? b) Sınırlı bulduğunuz yönleri nelerdir? 6. Daha önce yabancı yayınevlerinin Türkiye için geliştirdiği bir ders kitabı kullandınız mı? <p>Kullandıysa : Ana hatlarıyla değerlendirir misiniz?</p> 7. Sizce yabancı dil öğretiminde kullanılan bir ders kitabında <ol style="list-style-type: none"> a) kaynak (ana) dile özgü kültürel unsurlar yer almalı mıdır? Gerekçenizi kısaca açıkla mısınız? b) hedef dile özgü kültürel unsurlar yer almalı mıdır? Gerekçenizi kısaca açıkla mısınız? c) küresel kültüre (farklı kültürlere) özgü unsurlar yer almalı mıdır? Gerekçenizi kısaca açıkla mısınız? d) Sizce, yabancı dil öğretiminde kullanılan bir kitapta kaynak dile özgü kültürel unsurlar mı, hedef dilin öğretildiği ülkelerin kültürel unsurları mı yoksa farklı kültürlere ait unsurlar mı ağırlıklı olarak yer almalıdır? Gerekçenizi kısaca açıkla mısınız?

8. a) Kullandığımız ders kitabındaki kaynak dile özgü kültürel unsurları yeterli buluyor musunuz?
b) Kullandığımız ders kitabındaki hedef dile özgü kültürel unsurları yeterli buluyor musunuz?
c) Kullandığımız ders kitabındaki farklı kültürlere özgü kültürel unsurları yeterli buluyor musunuz?
9. a) Ders kitabında yer alan kültürel metinlerin içeriği hakkında ne düşünüyorsunuz?
b) Öğrenciler ders esnasında kültürel anlamda hangi tür metinlere daha çok ilgi gösteriyorlar? Bunu nasıl açıklarsınız?
c) Ders kitabında yer alan kültürel görsellerin içeriği hakkında ne düşünüyorsunuz?
d) Öğrenciler ders esnasında kültürel anlamda hangi tür görsellere daha çok ilgi gösteriyorlar? Bunu nasıl açıklarsınız?
10. a) Daha önce kaynak dile ait unsurların (yerel içerikli bir ders kitabının) daha yoğun olarak yer aldığı bir ders kitabı kullandınız mı?
b) Daha önce hedef dilin kültürüne/ farklı kültürlere ait unsurların daha yoğun olarak yer aldığı bir ders kitabı kullandınız mı?
c) Şu anda kullandığımız ders kitabı bu yaklaşımlardan hangisine daha uygun olarak tasarlanmıştır?
d) Bu kitapların benzerlikleri konusundaki görüşleriniz nelerdir?
e) Bu kitapların farklılıkları konusundaki görüşleriniz nelerdir?
f) Hangi yaklaşımın (glokal : yerel / global: küresel)
1. tam ve doğru bir öğrenme açısından
2. öğrencinin derse ilgisi/motivasyonu açısından
3. derste etkili iletişim sağlamanın açısından
4. yabancı dil dersine olumlu tutum geliştirme açısından daha etkili olduğunu düşünüyorsunuz?
11. Eklemek istediğiniz başka bir husus var mı?

Katılımınız için çok teşekkür ederim.

EK III: ARAŞTIRMACI TAAHHÜT BELGESİ

ARAŞTIRMACI TAAHHÜT BELGESİ

Tarih: _____

“Kültürler arası İletişim Dili İngilizcenin Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Glokalizasyon Açısından İncelenmesi ve Öğretmen Görüşlerinin Alınması” konulu yürüttüğüm yüksek lisans çalışmama katkıda bulunmak için yapılan görüşme esnasında paylaştığımız bilgiler yüksek lisans tezimde ve devamında yapacağım çalışmalarda kullanılacaktır. Araştırma kapsamında yüz yüze görüşmenin; gerektiğinde ikinci kez tekrarlanabileceğini hatırlatır; bunların hepsinin İzmir Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü onayınca gerçekleştirildiğinin bilgisini veririm. Bir katılımcı olarak, kişisel bilgileriniz, adınız soyadınız, yaşınız gibi bilgilerin gizli tutulacağını; yalnızca sesli olarak yapılan kayıt ya da yazılı olarak doldurulan formun çalışmalarda kullanılacağını taahhüt ederim.

Araştırmacı Adı Soyadı / İmzası

EK IV: GÖRÜŞME İZİN BELGESİ



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :12018877-604.01.02-E.6879243
Konu : Araştırma İzni

04.04.2018

Sn: Nihal TOPRAKÇI
Atatürk Mh. Barbaros Cd. No:20/2
Bornova/ İZMİR

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22/08/2017 tarihli ve 355862610.06-E.12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)
b) 20/03/2018 tarihli dilekçeniz.
c) 03/04/2018 tarihli ve 6810116 sayılı Valilik Onayı.

Müdürlüğümüz Bornova, Çiğli, Buca, Aliğa, Ödemiş, Gaziemir, Bayraklı ilçesine bağlı ekli listede belirtilen okullarda "Kültürlerarası İletişim Dili Olarak Türkiye'de Yabancı Dil (İngilizce) Öğretilmesi" konulu tez çalışmanız için kullanacağınız ölçekleri uygulama isteğiniz ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı doldurulup, araştırmanın CD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

İlker ERARSLAN
Müdür Yardımcısı

Ek:
1- Valilik Onayı (1 sayfa)
2- Araştırma Değerlendirme Formu,
Anket Formları ve Okul Listesi (8 sayfa)
3- Taahhüt Formu (1 sayfa)

Aslı ile Aynıdır
5070 sayılı yasa ile
elektronik olarak imzalanmıştır.
6 Nisan 2018
...../...../20

Fevzi Paşa Mh.452.Sk.No:15 Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR Ayrıntılı bilgi için: N.GÜR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr Tel: (0 232) 280 36 31
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e923-7acb-331d-ad04-55cc kodu ile teyit edilebilir.

EK V : KİTAP DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTÜ KULLANMA İZİNİ

02.05.2018

Zimbra

Zimbra

nihal.toprakci@ikc.edu.tr

Re: About Textbook Evaluation Guide

Kimden : Sally Hood <hood@up.edu>

20 Ara 2017 Çar 21:10

Konu : Re: About Textbook Evaluation Guide

Kime : Nihal TOPRAKCI <nihal.toprakci@ikc.edu.tr>

Dear Nihal,

How cool! I would love some feedback on it after you use it. How could it be improved? Are you checking inter-rater reliability? Thank you for letting me know.

Sally

From: Nihal TOPRAKCI <nihal.toprakci@ikc.edu.tr>

Sent: Tuesday, December 19, 2017 3:17:22 AM

To: Hood, Sally

Subject: About Textbook Evaluation Guide

Dear Ms Hood,

I have already seen your textbook evaluation checklist that was prepared according to ACTFL Standards. I would like to apply it during my research. I have to use the Turkish version of it. If you permit, I will welcome the chance of adapting it to my research after it has been translated by six experts in the field. I can share the Turkish version and you can have it checked.

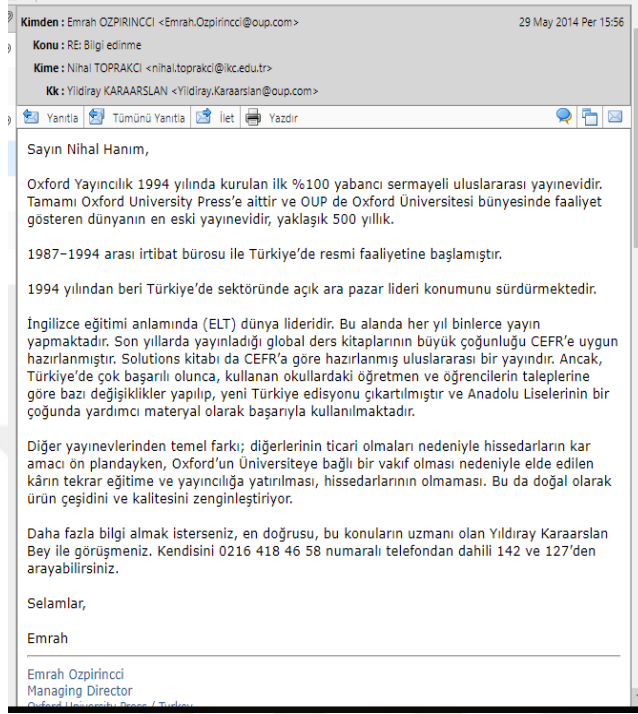
I look forward to receiving a reply.

Kind regards
Nihal Toprakci
Izmir Katip Çelebi University
School of Foreign Languages (Instructor)
Turkey
(null)

<https://webmail.ikc.edu.tr/h/printmessage?id=15192&1>

1/1

EK VI: OUP YÖNETİCİSİNDEN GELEN E-POSTA



ÖZGEÇMİŞ
NİHAL TOPRAKCI

KİŞİSEL BİLGİLER:

ADI SOYADI : NİHAL TOPRAKCI
DOĞUM YERİ : MENGEN / BOLU
DOĞUM TARİHİ : 20 / 07 / 1983
e-POSTA ADRESİ : nihalk83@yahoo.com,
nihal.toprakci@ikc.edu.tr
YABANCI DİLLER : İngilizce (İleri Düzeyde) Almanca: (Temel)

EĞİTİM BİLGİLERİ:

T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ (Radyo,Sinema,TV Yüksek Lisans) 2018
T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ / (İngilizce Öğretmenliği) 2005
M.E.B. PENDİK LİSESİ (YDA) 2001

DENEYİMLER:

T.C. İZMİR KATİP ÇELEBİ ÜNİVERSİTESİ
(Yabancı Diller Yüksekokulu – Öğr.Gör.) 2012 – ...
T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
(Yabancı Diller Yüksekokulu – Okutman) 2006 – 2012
TEGV (Semiha Şakir Eğitim Birimi - İngilizce Öğretmeni – 7. Sınıf) 2005 – 2007
LONDON HOUSE YABANCI DİL EĞİTİM KURUMU & YURTDIŞI EĞİTİM
DANIŞMANLIĞI (İngilizce Öğretmeni & Eğitim Sorumlusu) 2004 – 2006:

BİLDİRİLER

Özaydınlı, B. F. ve Toprakçı N. (9 Nisan 2018). Solutions Elementary kitabının ders kitabı değerlendirme ölçütleri açısından incelenmesi. *1st INTERNATIONAL CONGRESS ON NEW HORIZONS IN EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES (ICES 2018)*, İstanbul.

SERTİFİKALAR

OTA : Oxford Teachers Academy
NLP Practitioner
KALİTE YÖNETİM SİSTEMİ İÇ TETKİK

BECERİLER:

Bilgisayar Kullanımı: MS Office Applications (Word, Excel, PowerPoint, Outlook Express, Photoshop Editor), iyi derecede İnternet

İLGİ ALANLARI:

Grup organizasyonları ve geziler düzenlemek, “Ebru” (resim sanatı) ile uğraşmak.