

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK BAĞLAMINDA ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE DERS
KİTAPLARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Derya ÖZEN

Antalya, 2019

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK BAĞLAMINDA ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE DERS
KİTAPLARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Derya ÖZEN

Danışman:
Dr. Öğr. Üyesi Miray DAĞYAR

Antalya, 2019

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

08/08/2019


Derya ÖZEN

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Derya Özen 'in bu çalışması 26.7.2019 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı **Eğitim Programları ve Öğretim** Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği** ile kabul edilmiştir

İMZA

Başkan : Doç. Dr. **Harun Şahin**
(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü)

Üye : Dr. Öğr. Üyesi **Ahmet Murat Ellez**
(Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü)

Üye (Danışman) : Dr. Öğr. Üyesi **Miray Dağyar**
(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü)

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK BAĞLAMINDA ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE DERS KİTAPLARININ İNCELENMESİ

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Ramazan KARATAŞ
Enstitü Müdürü

ÖZET

ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK BAĞLAMINDA ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE DERS KİTAPLARININ İNCELENMESİ

ÖZEN, Derya

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Miray DAĞYAR
Temmuz 2019, 114 sayfa

Yabancı dil öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan yöntem ve yaklaşımların sürekli değişim içinde olması, yabancı dil eğitimi politikalarında da değişim ve güncellemeyi beraberinde getirmektedir. Yaşanan değişim, İngilizce öğretimi ana materyallerinden olan ders kitaplarının hedef ve içeriklerini doğrudan etkilemektedir. Özellikle, Türkiye’de eğitim programlarının yapılandırıcılık yaklaşımına uygun hale getirildiği 2005 yılı sonrasında, yabancı dil eğitimde dilbilgisi öğretimi merkeze alan anlayıştan zamanla uzaklaşmış, dil öğrencilerinin kültürlerarası etkileşim ve iletişimsel becerilerinin geliştirilmesine odaklanılmıştır. Yabancı dil eğitimi alanında yapılan bir kısım çalışmada -öğretmen, öğrenci, kullanılan yöntem, teknik ve öğretim materyalleri gibi- öğretme öğrenme sürecine dâhil olan birçok faktörün yabancı dil öğrenme üzerindeki etkileri incelenmiştir. Ayrıca, yapılan çalışmalarda toplumsal cinsiyet, yaş, toplumsal sınıf, kimlik ve etnisite gibi kavramların ders kitaplarında temsil edilme şekli ve bahsi geçen kavramların dil öğrenenlerin zihinlerine ve dünya görüşüne olan etkilerine de değinilmiştir. Kısacası, alanyazında kültürün yabancı dil öğretim sürecine nasıl dâhil edilmesi gerektiğini çokkültürlülük vurgusu üzerinden tartışan birçok çalışma bulunmaktadır.

Yapılan araştırmada, İngilizce ders kitaplarında gündelik yaşam, kişiler arası ilişkiler, değer, inanç ve tutumlar, beden dili, toplumsal gelenekler, ritüel halini almış davranışlar ve coğrafya gibi öğelere, küreselleşmeyi ve dünya vatandaşlığını odağa alan çokkültürlü bir bakış açısıyla, ne sıklıkta yer verilmiş olduğunu ortaya koymak amaçlanmaktadır. Araştırma, İngilizce ders kitaplarında yer alan çokkültürlülük öğelerini incelemek amacıyla, nitel araştırma yöntemine uygun yürütülmüştür. Nitel araştırma yöntemi doğrultusunda doküman incelemesi yapılmıştır. Yapılan

araştırmada, 2018-2019 eğitim ğretim yılında, ortaöğretim hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. sınıfta kullanılan İngilizce ğrenci kitabı, çalışma kitabı ve ğretmen kılavuz kitaplarında bulunan metinler, okuma, yazma, konuşma ve dinleme alanlarına göre, ilgili kitaplardaki görselleri de kapsayacak şekilde incelenmiştir. Belirlenen ders kitaplarında yer alan okkltrllk ögelerinin analiz edilmesinde, nitel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Avrupa Dilleri Ortak ereve Programı, Kullanıcı/ğrenen Yetileri bölümünde ele alınan “sosyokültürel bilgi” başlığı altındaki maddeler, okkltrllğ belirleyici kriterler olarak temel alınmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, incelenen kitaplarda en fazla “değerler, inanışlar ve tutumlar” kategorisi, en az “kişiler arası ilişkiler” kategorisine yönelik ögelere yer verilmiştir. okkltrllğe işaret eden ögelere, en fazla Progress Preparatory Class ğrenci ve çalışma kitaplarında, en az ise Count Me In 12. Grade ğrenci ve çalışma kitaplarında yer verilmiştir. Sonuç olarak, ders kitaplarında kültürel ögelerin dağılımında nitelik ve nicelik bakımından dengesizlik olduğu ve bulguların ortaöğretim yabancı dil ğretim programlarının hedefleri ve okkltrllğn temel prensipleri ile uyumadığı söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: *Avrupa Dilleri Ortak ereve Programı, Avrupa Dil Portfolyosu, Kültür, okkltrllk, okkltrl Eğitim, Ders Kitabı.*

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE ENGLISH COURSEBOOKS IN SECONDARY EDUCATION WITHIN THE CONTEXT OF MULTICULTURALISM

ÖZEN, Derya

Master's Degree, Educational Sciences

Supervisor: Assistant Prof. Dr. Miray DAĞYAR

July 2019, 114 pages

As a result of constant change in the process of foreign language learning-teaching methods and approaches, there have been changes and updates in foreign language teaching policies. This change has a direct impact on the objectives and content of English language coursebooks which are used as primary source of teaching materials. In Turkey, the concept in which teaching linguistics has been considered as the central objective was alienated in time and the focus has been on developing language learners' intercultural interaction and communicational abilities, especially after 2005 when the curriculum was tailored in accordance with the constructivist theory. In the studies held in foreign language teaching field, the effects of the factors such as teachers, learners, teaching methods, techniques and materials involved in the process of learning were investigated. In literature, there have been studies focusing on how the concepts such as gender, age, social class, identity and ethnicity should be represented in the coursebooks and the impacts of these concepts on the learners' cognition and conception of the world. Also, there has been plethora of studies, discussing the necessity of integrating cultural items into language learning process through emphasizing multiculturalism.

In this paper, to what extent are the items such as everyday living, living conditions, interpersonal relations, values, beliefs and attitudes, body language, social conventions, ritual behaviours, geography and stereotypes included in the English language coursebooks was targeted from the viewpoint of multiculturalism through emphasizing globalisation and global citizenship. In this research, a qualitative research method has been carried out in line with the purpose of the study and literature review has been employed as a descriptive data collection method. In the research, texts in English coursebooks, workbooks and teachers' books which

take part in preparatory, 9, 10, 11 and 12. grades in secondary education, in 2018-2019 academic year were investigated with reference to reading, writing, speaking and listening parts and visuals in the books were studied. Data from coursebooks were analyzed by descriptive analysis method. Items within the scope of “sociocultural knowledge” in the section of User/Learners’ Competences in Common European Framework of Reference for Languages, are treated as the criteria for multiculturalism.

“Values, beliefs and attitudes” is the most emphasized category and “interpersonal relationship” is the least emphasized category in the books analysed. Multicultural specific items are mostly represented in Progress Preparatory Class Students’ Book and Workbook and least represented Count Me in 12. Grade Students’ Book and Workbook. Consequently, findings show that there is an imbalance in the distribution of cultural items in terms of quality and quantity in the coursebooks which were analyzed. Findings are not in line with the aims of foreign language teaching programmes of secondary schools and fundamental principles of multiculturalism.

Key Words: *Common European Framework of Reference for Languages, European Language Portfolio, Culture, Multiculturalism, Multicultural Education, Coursebook.*

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	iii
TABLolar LİSTESİ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	xi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı	3
1.3 Araştırma Problemi ve Alt Problemler	4
1.4 Araştırmanın Önemi.....	5
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.6 Tanımlar	6

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Çağdaş Dil Öğretim Yöntem ve Yaklaşımları	8
2.1.1 Klasik Yöntem	8
2.1.2 Direkt Yöntem.....	9
2.1.3 İşitsel-Dilsel Yöntem	9
2.1.4 Bilişsel Yöntem	10
2.1.5 Telkin Yöntemi	10
2.1.6 Grupla Dil Öğretimi Yöntemi.....	11
2.1.7 Sessizlik Yöntemi	11
2.1.8 Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi.....	12

2.1.9 İletişimsel Yöntem.....	12
2.1.10 İçerik Temelli Yabancı Dil Öğretimi.....	13
2.1.11 Görev Temelli Yöntem.....	14
2.2 Yabancı Dil Öğretimi ve Kültür.....	15
2.2.1 Yabancı Dil Öğretimi ve Kültürlerarası İletişim Yetisi.....	18
2.3 Yabancı Dil Eğitimi ve Çokkültürlülük.....	20
2.4 Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin İngilizce Öğretim Programındaki Yerinin Çokkültürlülük Açısından İncelenmesi.....	23
2.4.1 Avrupa Konseyi ve Avrupa Ortak Dil Kriterleri Projesi.....	24
2.4.2 Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı.....	24
2.4.3 Avrupa Dil Porfolyosu.....	29
2.5 Türkiye'deki Yabancı Dil Eğitimi Öğretim Programlarının Genel Çerçevesi.....	30
2.5.1 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı.....	35
2.6 İlgili Araştırmalar.....	38
2.6.1 İngilizce Ders Kitaplarını İnceleyen Çalışmalar.....	38
2.6.2 Çokkültürlülük İle İlgili Çalışmalar.....	44

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli.....	47
3.2 Evren ve Örneklem.....	47
3.3 Veri Toplama Araçları.....	48
3.4 Verilerin Toplanması.....	49
3.5 Verilerin Analizi.....	51

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1 Sınıf Düzeylerine Göre Genel Bulgular.....	55
--	----

4.2 Çokkültürlülük Kategorilerine İlişkin Bulgular	58
4.2.1 Gündelik Yaşam Kategorisine İlişkin Bulgular	59
4.2.2 Yaşam Şartları Kategorisine İlişkin Bulgular	61
4.2.3 Kişiler Arası İlişkiler Kategorisine İlişkin Bulgular	63
4.2.4 Değerler, İnanışlar ve Tutumlar Kategorisine İlişkin Bulgular	65
4.2.5 Beden Dili Kategorisine İlişkin Bulgular	69
4.2.6 Toplumsal Gelenekler Kategorisine İlişkin Bulgular	70
4.2.7 Törenselle Davranışlar Kategorisine İlişkin Bulgular	73
4.2.8 Ulusal Coğrafya Kategorisine İlişkin Bulgular	75
4.2.9 Tektipliştirme Kategorisine İlişkin Bulgular	76

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç ve Tartışma	78
5.2 Öneriler	85
KAYNAKÇA	88
EKLER	99
Ek-1 Gündelik Yaşam Kategorisine İlişkin Çokkültürlülük İçeren Etkinlik ve Görseller	99
Ek-2 Yaşam Şartları Kategorisine İlişkin Çokkültürlülük İçeren Etkinlik ve Görseller	101
Ek-3 Kişiler Arası İlişkiler Kategorisine İlişkin Çokkültürlülük İçeren Etkinlik ve Görseller	102
Ek-4 Değerler, İnanışlar ve Tutumlar Kategorisine İlişkin Çokkültürlülük İçeren Etkinlik ve Görseller	103
Ek-5 Beden Dili Kategorisine İlişkin Çokkültürlülük İçeren Etkinlik ve Görseller	105
Ek-6 Toplumsal Gelenekler Kategorisine İlişkin Çokkültürlülük İçeren Etkinlik ve Görseller	106
Ek-7 Törenselle Davranışlar Kategorisine İlişkin Çokkültürlülük İçeren Etkinlik ve Görseller	108

Ek-8 Ulusal Coğrafya Kategorisine İlişkin Çokkültürlülük İçeren Etkinlik ve Görseller.....	110
Ek-9 Tektipleştirme Kategorisine İlişkin Çokkültürlülük İçeren Etkinlik ve Görseller	111
Ek-10 Bildirim	112
ÖZGEÇMİŞ	113
İNTİHAL RAPORU	114

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.4.2.1. Ortak Yetenek Düzeyleri – Bütüncül Basamak	26
Tablo 2.4.3.1. Avrupa Dil Portfolyosu'nun Bölümleri ve İçerikleri.....	30
Tablo 2.5.1. İngilizce Dersi Program Modeli (2-8. Sınıflar)	33
Tablo 2.5.2. İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık İngilizce Ders Çizelgesi.....	34
Tablo 2.5.1.1. Ortaöğretim İngilizce Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Program Modeli	36
Tablo 2.5.1.2.Ortaöğretim Kurumları Haftalık Yabancı Dil Ders Çizelgesi	37
Tablo 2.5.1.3. Hazırlık Sınıfı Bulunan Liseler Haftalık Yabancı Dil Ders Çizelgesi	38
Tablo 3.3.1. Çokkültürlülük Göstergesi Öğeler ve Alt Öğeler	49
Tablo 3.5.1. İncelenen Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Metin ve Etkinliklerin Dört Temel Dil Becerisi Sınıflamasına Göre Sayıları.....	53
Tablo 4.1.1. Sınıf Düzeylerine Göre Çokkültürlülük Öğelerinin Sayısal Dağılımı...	56
Tablo 4.2.1. İncelenen Öğrenci ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Çokkültürlülük Öğelerinin Toplam Sayısı	59
Tablo 4.2.1.1. İncelenen Öğrenci ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan “Gündelik Yaşam” İle İlgili Etkinliklerin Sayısı	60
Tablo 4.2.2.1. İncelenen Öğrenci ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan “Yaşam Şartları” İle İlgili Etkinliklerin Sayısı.....	62
Tablo 4.2.3.1. İncelenen Öğrenci ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan “Kişiler Arası İlişkiler” İle İlgili Etkinliklerin Sayısı	64
Tablo 4.2.4.1. İncelenen Öğrenci ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan “Değerler, İnanışlar ve Tutumlar” İle İlgili Etkinliklerin Sayısı	65
Tablo 4.2.5.1. İncelenen Öğrenci ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan “Beden Dili” İle İlgili Etkinliklerin Sayısı.....	69
Tablo 4.2.6.1. İncelenen Öğrenci ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan “Toplumsal Gelenekler” İle İlgili Etkinliklerin Sayısı	71

Tablo 4.2.7.1. İncelenen Öğrenci ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan “Törenselle Davranışlar” İle İlgili Etkinliklerin Sayısı	73
Tablo 4.2.8.1. İncelenen Öğrenci ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan “Ulusal Coğrafya” İle İlgili Etkinliklerin Sayısı	75
Tablo 4.2.9.1. İncelenen Öğrenci ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan “Tektipleştirme” İle İlgili Etkinliklerin Sayısı.....	76

KISALTMALAR LİSTESİ

ADOÇP: Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı

ADP: Avrupa Dil Portfolyosu

AK: Avrupa Konseyi

CoE: Council of Europe

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

T.T.K.: Talim ve Terbiye Kurulu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, sınırlılıklarına, tanımlara ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Sınırların ortadan kalktığı, kültürlerin iç içe geçtiği küreselleşen dünyada, iletişim ihtiyacı giderek artmış, bir veya birden fazla yabancı dil bilmek her geçen gün daha da önemli hale gelmiştir. Dolayısıyla, yabancı dil öğretiminde çağın gereksinimlerine yanıt verebilecek yeni yöntem, yaklaşım veya teknik arayışları ve çalışmaları, her geçen gün daha fazla önem kazanmıştır. Diğer yandan, dil ve kültür arasındaki güçlü ilişkinin yabancı dil eğitimi programlarında saf dışı bırakılmaması gerektiği görüşünün yaygın şekilde kabul edilmesi, yabancı dil öğrenme ve öğretmede kültürel boyutu önemli bir yere konumlandırmıştır (Buttjes, 1991; Atay, Kurt, Çamlıbel, Ersin ve Kaslıoğlu, 2009; Çelik ve Erbay, 2013; Günday, 2013).

Dil ve kültürü birbirinden ayrı ele almak imkânsızdır. Dil, kültürün aktarıcısıdır; kültür de dilin söz dizimi ve varlığına kaynaklık eden, dil kullanımını anlamlı kılan olgudur. Yabancı dil ise, farklı toplumların dünyasına, düşünme sistemlerine ve kültürlerine bakabilmeyi sağlayan penceredir. Kendi kültüründen farklı bir kültürü, hatta kültürleri keşfetme sürecidir. İngilizce, küresel bir iletişim dili olduğu için, sanattan spora, eğitimden ticarete birçok farklı alanda kullanılmakta, birçok farklı topluma ve dolayısıyla kültüre aşına olunmasına olanak sağlamaktadır. Diğer bir deyişle, günümüz dünyasında İngilizce, uluslararası ortak bir iletişim dili (lingua franca) ve küresel bir dil olarak çokkültürlü bağlamda iletişim aracı olarak kullanılmaktadır (Tran ve Duong, 2018). Bu durum, yabancı dil eğitiminde İngilizce'nin anadil olarak kullanıldığı ülkelerin dışındaki diğer ülkelerin kültürlerini de dil eğitimi kapsamına alan, çokkültürlü bir bakış açısını gerekli kılmaktadır. Tarih boyunca kültürler hiçbir zaman birbirleriyle ilişkisiz veya kapalı yapıda olmamışlardır. Toplumlar sürekli bir etkileşim ve temas içindedir. Zira çokkültürlülük; dil, din, milliyet veya etnik köken

bakımından farklı grupların aynı topluma, öz varlıklarından ve haklarından ödün vermeden, tabi olma durumunu ifade etmek için kullanılmaktadır. Çokkültürlülük durumu esasında oldukça eski olmasına karşın, çokkültürlülük kavramı eğitim alanında son yüzyılda yer edinmeye başlamış ve eğitim biliminin bütün dokusunu zenginleştirmiştir. Zorluklarına rağmen tekkültürlü eğitim bilimi, yerini çokkültürlülüğe yönelik eğitime bırakmalıdır; çünkü insanın çokkültürlü bir varlık olduğu ve çokkültürlülüğün gereklilik ve zorluklarıyla bilinçli bir şekilde başa çıkabileceği, eğitim biliminde yeni bilinci yoğuran önemli bir faktördür (Uygur, 1996).

Avrupa Birliği, tekkültürlülük yerine çokkültürlülüğü savunarak birliğin içinde, sınırları kaldırıp vatandaşlarını birbirlerine yakınlaştırmayı hedeflemektedir. Bu nedenle, üye ülkeler arasında siyasal ve ekonomik işbirliğin yanı sıra, sosyal olarak bütünleşme de aynı derecede önemli kabul edilmiştir. Avrupa Konseyi (AK), yabancı dil eğitimi alanında yaptığı çalışmalarda dil eğitimine kültürel ve sosyokültürel boyutu da ekleyerek çokkültürlü ve çokdilli bir Avrupa toplumu yaratmayı başlıca eğitim hedefi olarak belirlemiştir (Günday, 2013). AK'nin hazırladığı Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nda (ADOÇP) "kültürlerarası farkındalık" ve "kültürlerarası beceri" kavramları tanımlanarak kültürel öğelerin dil eğitimi içerisindeki önemi vurgulanmıştır. Ancak kültür, kapsamı geniş bir olgudur ve kültürün İngilizce dersi öğretim programlarına bütün yönleriyle aktarılabilmesi mümkün değildir. Öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecine aktarılmasını sağlayan ve temel öğretim materyali olan ders kitaplarında ise kültürün tüm yönleriyle aktarılması durumu daha da güçleşmektedir. Bu nedenle ders kitaplarının kazanım ve içerikleri, yalnızca öğrencilerin iletişim becerilerine katkıda bulunacak kültürel öğelerle sınırlandırılmalıdır. Ders kitapları, öğrencilere kültürlerarası farkındalık kazandırmada ve farklı kültürlerle karşı anlayış geliştirmede etkili olabilmektedir. Farklı kültürlerle eşit mesafede yaklaşması, genelleme ve önyargıya neden olmaması ve sunulan içeriğin nitelik bakımından yeterli olması, ders kitabı için önemli ölçütlerdir (Çakır, 2010). Saraç ve Arıkanç (2010), İngilizce ders kitapları seçiminde, kitaplarda yer alan kültür bilgisinin nicelik ve nitelik bakımından yeterli ve güncel olması, genelleme ve basmakalıp fikirlere yol açmayacak nitelikte olması gerektiğini savunurken aynı zamanda, kitapların öğrencilerde davranış biçimleri, değer yargıları ve inançlara karşı kültürel açıdan olumlu tavır geliştirmelerine katkıda bulunacak özelliklere sahip olması

gerektiğine dikkat çekmektedir. Dybiec (2005), ders kitaplarının rolünün, öğrenciye yalnızca hedef kültürün dünyasına turist rehberi kitabı gibi rehberlik etmek yerine, hem kültürlerarası farklılıkları sunmak ve açıklamak hem de öğrencilerin kültürlerarası farkındalığını artırmak olduğunu öne sürmektedir. Bateman ve Mattos (2006) ise, ders kitaplarına çok sayıda çokkültürlülük öğelerinin eklenmesinin, öğrencilerin farklı kültürden insanlara karşı saygı ve anlayışını daha fazla artıracaklarını ve böylelikle kitapların yabancı dil öğrenmeye daha fazla katkı sağlayacağını savunmaktadır. Alptekin (1993), ders kitaplarındaki kültürel öğelerin ana kültürle dengeli ve etkileşimli şekilde ve aynı zamanda, hedef kültüre karşı olumsuz duygulara neden olmayacak içeriklerde sunulması gerektiğini belirtmektedir. Türkiye’de, İngilizce ders kitaplarında kültürel çeşitliliğin ele alındığı akademik çalışmalarda, (Avinç, 2012; Bulut ve Arıkan, 2015; Çakır, 2010; Çelik ve Erbay, 2013; Demirbaş, 2013; Erdoğan, 2015; Karakuş ve Üzülmez, 2018; Korkmaz, 2009; Seban ve Uyanık, 2016; Taş, 2010), daha çok hedef dile ait kültürel öğelere yer verildiği ve çokkültürlülük öğelerine çok az yer verildiği görülmüştür. Alanyazında da belirtilen bu eksikliği giderebilmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2011- 2018 yılları arasında İngilizce dersi öğretim programı ve İngilizce ders kitapları, ADOÇP ve Avrupa Dil Portfolyosu’na (ADP) paralel olarak yeniden gözden geçirilmiş ve revize edilmiştir. Yapılan çalışmada, revize edilmiş ortaöğretim İngilizce ders kitaplarına, dil eğitiminin bir gereği olarak görülen kültürel farkındalık ve kültür aktarımının ne ölçüde yansıtıldığını belirlemek amaçlanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Türkiye’de çokkültürlülük ile ilgili araştırmaların alanyazında az olduğu saptanmıştır. Yapılan çalışmaların bir kısmı, öğretmen, yönetici, öğretim görevlisi, okul yöneticisi ve eğitim fakültesi öğrencilerinin çokkültürlülük hakkındaki görüşlerini alma veya tutumlarını belirlemeye yöneliktir (Avinç, 2012; Başbay, Kağnıcı ve Sarsar, 2013; Çoban, Doğan ve Karaman, 2010; Damgacı ve Aydın, 2013; Özdemir ve Dil, 2013 ve Ünlü ve Örtten, 2013). Çalışmaların bir kısmı ise, bu alanda ölçek geliştirme ve uyarlamaya (Başbay ve Bektaş, 2009; Yavuz ve Anıl, 2010) yöneliktir. Ders kitaplarında çokkültürlülüğün çalışıldığı araştırmalarda, genellikle ortaokul veya üniversite hazırlık sınıflarında okutulan kitaplar ele alınmıştır (Başbay, Dimici ve Yıldız 2018; Demirbaş, 2013; Karakuş ve Üzülmez, 2018 ve Korkmaz, 2009).

ADOÇP, salt dilbilgisi öğretimini hedeflememiş; aynı zamanda Avrupa'daki dilsel ve kültürel çeşitliliği zenginleştirmeyi ilke edinen, farklılıklara saygı ve hoşgörüyü esas alan, önyargı ve ayrımcılıktan uzak olan ortak bir anlayış geliştirmeyi hedeflemiştir (Council of Europe, 2003). Bu ilkedен hareketle araştırmanın amacı, ortaöğretim İngilizce ders kitaplarında yer alan okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerine yönelik metin ve etkinliklerde çokkültürlüğe ne ölçüde yer verildiğini tespit etmektir. Ek olarak kitaplarda bulunan görseller de çokkültürlülük bakımından ele alınmıştır. Çokkültürlülüğü temsil eden öğeler ana hatlarıyla gündelik yaşam, yaşam koşulları, kişiler arası ilişkiler, değerler, inanışlar ve tutumlar, beden dili, toplumsal gelenekler, ritüel halini almış davranışlar, ulusal coğrafi faktörler ve tektipleştirme olarak belirlenmiştir (CoE, 2003).

1.3. Araştırma Problemi ve Alt problemler

Araştırma problemi, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaöğretim kurumlarında kullanılan İngilizce ders kitaplarında, çokkültürlülük öğelerine ne ölçüde yer verildiğini belirlemektir. Araştırma problemi doğrultusunda, aşağıda verilen alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Ortaöğretim İngilizce ders kitaplarında çokkültürlülük öğelerinin sınıf düzeylerindeki dağılımı nasıldır?

2. Ortaöğretim İngilizce ders kitaplarında çokkültürlülük öğelerine yer verilme sıklığı nedir?

2.1. Ortaöğretim İngilizce ders kitaplarında, “gündelik yaşam” kategorisine dair çokkültürlülük öğelerinin görülme sıklığı nedir?

2.2. Ortaöğretim İngilizce ders kitaplarında, “yaşam şartları” kategorisine dair çokkültürlülük öğelerinin görülme sıklığı nedir?

2.3. Ortaöğretim İngilizce ders kitaplarında, “kişiler arası ilişkiler” kategorisine dair çokkültürlülük öğelerinin görülme sıklığı nedir?

2.4. Ortaöğretim İngilizce ders kitaplarında, “değerler, inanışlar ve tutumlar” kategorisine dair çokkültürlülük öğelerinin görülme sıklığı nedir?

2.5. Ortaöğretim İngilizce ders kitaplarında, “beden dili” kategorisine dair çokkültürlülük öğelerinin görülme sıklığı nedir?

2.6. Ortaöğretim İngilizce ders kitaplarında, “toplumsal gelenekler” kategorisine dair çokkültürlülük öğelerinin görülme sıklığı nedir?

2.7. Ortaöğretim İngilizce ders kitaplarında, “törenselle davranışlar” kategorisine dair çokkültürlülük öğelerinin görülme sıklığı nedir?

2.8. Ortaöğretim İngilizce ders kitaplarında, “ulusal coğrafya” kategorisine dair çokkültürlülük öğelerinin görülme sıklığı nedir?

2.9. Ortaöğretim İngilizce ders kitaplarında, “tektipleştirme” kategorisine dair çokkültürlülük öğelerinin görülme sıklığı nedir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Eğitimin en önemli araçlarından biri olan ders kitapları, ders sürecinde öğrenciye rehberlik eden kaynakların başında gelmektedir. Ders kitapları, öğretim programlarındaki hedeflerin somut hale getirildiği; dil işlevlerinin, konuların, dilbilgisinin, sözcük bilgisinin, beceri alanlarının ve alıştırmaların ders hedefleri ve hedef öğrenci grubuna göre seçilip düzenlendiği; dersin aşamalarını, öğretim sürecini, öğretmen ve öğrenci etkileşimini belirleyen; uygulama sürecinde farklı çalışma biçimleri ve araç-gereç kullanımıyla desteklenen öğretim malzemeleridir (Genç, 2002). Özellikle yabancı dil kitapları -MEB yabancı dil eğitimi politikaları dâhilinde- öğrencinin hedef dilde pratik yapmasını sağlaması, dört temel dil becerisini (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) kapsamaması, farklı dilsel etkinliklere yer vermesi ve en önemlisi iletişimsel becerileri kazandırmaya yönelik görevler içermesi bakımından önemlidir. İngilizce dersi öğretim programı ve ders kitapları, ADOÇP gerekliliklerine göre hazırlanmıştır (MEB, 2018b). ADOÇP, Avrupa’da çokdillilik ve çokkültürlülüğü geliştirmeyi ve muhafaza etmeyi hedefleyen AK’nin tavsiye kararları sonrasında geliştirilmiştir. ADOÇP’ye dayalı olan ADP, dil öğretimini, öğrenenlerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu, kendi öğrenme sürecini değerlendirebildiği, kültürlerarası farkındalık geliştirebildiği ve yaşam boyu devam eden bir süreç olarak ele almaktadır. Başka bir deyişle ADP, yabancı dil eğitiminde yalnızca dilsel yeterliklerin

kazanılmasına odaklanmamakta, aynı zamanda kültürlerarası iletişimi sağlamaya yönelik bilgi, beceri ve tutumları belirli kategoriler altında ve belirli ölçütler dâhilinde tanıtarak bunların kazandırılmasını hedeflemektedir. Bu nedenle, Türkiye’de uygulanan İngilizce dersi öğretim programının somutlaştırılmış hali olan İngilizce ders kitaplarının hedef ve içeriklerinin, ADOÇP’ye göre hazırlanmış olan ADP’nin gerekliliklerini karşılayacak nitelikte olması beklenmektedir.

İngilizce ders kitapları, ülkemizde yabancı dil eğitiminde kullanılan temel materyal olduğu için, dil öğrenme sürecinde sınırlı da olsa, öğrencinin en önemli etkileşim kaynaklarından biridir. Bu nedenle, içeriğinin titizlikle hazırlanması ve mümkün olduğunca zenginleştirilmesi gerekmektedir. Yapılan çalışmanın, ADOÇP’ye göre yabancı dil eğitiminin amaçlarından biri olan kültürel farkındalığı artırma konusunun, ortaöğretim yabancı dil öğretim programında ne kadar yer bulduğu sorusuna dikkat çekebilmesi ve bundan sonraki İngilizce ders kitaplarının hazırlanma aşamasına referans olabilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 28.05.2018 ve 25.06.2018 tarih ve sayılı Talim Terbiye Kurulu (T.T.K.) kararları ile 2018-2019 yılı ortaöğretim kurumlarının hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. sınıflarında İngilizce derslerinde kullanılan ders kitapları ve öğrenci çalışma kitapları ile sınırlıdır.

2. Araştırma örneklemine dâhil edilen öğretmen kılavuz kitaplarına yalnızca elektronik ortamdan erişim sağlanabilmektedir (<http://www.eba.gov.tr/ekitap>).

3. Araştırmadan elde edilen bulgular, incelenen kitapların içerik boyutu ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı: Avrupa’da yabancı dil öğretim programları, program yönergeleri, sınavları ve ders kitaplarını yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunan, yabancı dil öğrenenlerin dili ne ölçüde öğrendiğini ortaya koyan dil yeterliği ölçütleri ve beceri düzeylerini kapsayan programdır.

Avrupa Dil Portfolyosu: Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'na dayalı, kullanıcıların dilsel ve kültürel deneyimlerini kayıt altına aldığı ve aynı zamanda kendi öğrenmelerini değerlendirebildiği bir sistemdir.

Çokkültürlülük: Çokkültürlülük; farklı kültür, dil, din, ırk, sınıf ve cinsiyete sahip birey veya grupların toplum içinde ayrımcılığa tabi tutulmadan, ötekileştirilmeden, eşit haklarla kendi varlıklarını sürdürebilme ve geliştirebilmesini savunan görüştür.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın ikinci bölümünde, çağdaş dil öğretim yöntem ve yaklaşımları, yabancı dil öğretimi ve kültür, ADOÇP'nin İngilizce dersi öğretim programındaki yeri, yabancı dil eğitiminde çokkültürlülük ve Türkiye'de yabancı dil eğitiminin çokkültürlü bakış açısıyla ele alındığı kuramsal bir çerçeve çizilmiştir. İlgili araştırmalar bölümünde, araştırma boyunca incelenen İngilizce ders kitapları ve çokkültürlülüğün çalışıldığı tüm makale ve tez çalışmalarına yer verilmiştir.

2.1. Çağdaş Dil Öğretim Yöntem ve Yaklaşımları

Çağdaş dil öğretim yöntem ve yaklaşımları bölümünde, yabancı dil olarak İngilizce'nin öğretilmesi konusunda kaydedilen aşamalar, yöntem ve yaklaşım temelinde, birbiri ile mukayese edilerek ve kronolojik şekilde ele alınmıştır. Klasik yöntem, direkt yöntem, işitsel-dilsel yöntem, bilişsel yöntem ile telkin yöntemi, grupla dil öğretimi yöntemi, sessizlik yöntemi, tüm fiziksel tepki yöntemi, iletişimsel yöntem, içerik temelli yabancı dil öğretimi ve görev temelli yöntemin dayandığı düşünce ekollerinin yabancı dil eğitimine yansımalarına kısaca değinilmiştir.

2.1.1. Klasik Yöntem

Rönesans'ın etkisiyle önem kazanan Latin ve Yunan dilleri Avrupa'da geniş çapta ilgi görmüş ve yabancı dil öğretiminde, daha çok bu iki dil üzerinde durulmuştur. Her iki dil de Avrupa'da bilim dili olarak üniversitelerde kullanılmış ve yabancı dil olarak öğretilmiştir. Adını, bahsi geçen klasik dillerden alan klasik yöntemin temel amacı, hedef dilde yazılmış edebi metinleri okuyabilmektir. Çünkü edebi dil, konuşma dilinden daha üstün kabul edilmiştir (Anderson ve Freeman, 2014). Hedef dil soyut olarak, kural öğrenme yoluyla ve ağırlıklı olarak okuma becerisini geliştirmeye yönelik araştırmalar üzerinden öğretilmiştir. Klasik yöntemde, dilin yapısal özelliklerini öğretmeye, çok sayıda mekanik tekrara, ezbere ve metin çevirilerine odaklanılmıştır. Dilbilgisi tümdengelimli olarak öğrenilir. Öğrencinin ana dili, yabancı dil öğrenmenin

temel aracıdır. Yeni kurallar ve kelimeleri açıklamak ve hedef dil ile ana dilin kıyaslanmasına olanak sağlamak için ana dil kullanılır (Richards ve Rodgers, 2002). Klasik yöntem, 19. yüzyılın sonuna doğru öğrencinin iletişimsel becerisine katkısı olmayan, ağır dil bilgisi kuralları ve kelime listelerini ezberlemeyi temel alan dilbilgisi-çeviri yöntemi adını almıştır (Brown, 2007).

2.1.2. Direkt Yöntem

Klasik yöntem, hedef dili etkin kullanmada yetersiz kaldığı için, 1950'lerde bu yönetime tepki olarak direkt yöntem ortaya çıkmıştır. Direkt yöntem, yabancı dil öğrenmenin ana dil öğrenmeyle aynı olduğu görüşünü savunur; bu nedenle dil öğretimi, ana dil kullanımına başvurmadan yalnızca hedef dilde yapılır (Demirel, 1993). Dilbilgisi kuralları, verilen örneklerden ulaşılan genelleme ile diğer bir deyişle, tümevarımlı olarak öğretilir. Yabancı dil öğretim amacının iletişim kurmak olarak benimsendiği bu yöntemde öğrenciler, hedef dilde gerçekçi durumlarda dili kullanırlar. Diğer bir deyişle, günlük konuşma dilini öğrenirler. Dolayısıyla o dili konuşan insanların günlük hayatlarını, nasıl yaşadıklarını ve kültürünü de öğrenirler (Anderson ve Freeman, 2014).

2.1.3. İşitsel-Dilsel Yöntem

1940'ların sonundan başlayarak 1950'lerde ortaya çıkan diğer yöntem işitsel-dilsel yöntemdir. Dilbilgisi-çeviri yöntemine tepki olarak ortaya çıkan bu yönetime göre yabancı dil öğrenme, mekanik davranış oluşturma sürecinden ibarettir. Dil, sözel bir davranıştır ve otomatik dilsel üretim ve konuşmaları kavrama yoluyla öğrenilir (Richards ve Rodgers, 2002). İşitsel-dilsel yöntemde, hedef dilin ana dilde olduğu gibi dinleyerek öğrenildiği öne sürülür. Beceriler, dilin doğal öğrenme sürecinde olduğu gibi dinleme, konuşma, okuma ve yazma sırasına bağlı kalınarak sunulur. Hedef dil, öğrencilere diyaloglar dinletilerek ve tekrar ettirilerek öğretilir (Demircan, 2013). Dil öğrencileri, çok miktarda alıştırmaya, tekrar, ezber ve taklit yoluyla, hedef dili öğrenmelerine engel olan anadil alışkanlıklarını terk ederek hedef dilde yeni alışkanlıklar oluştururlar.

2.1.4. Bilişsel Yöntem

Bilişsel yöntem, bilişsel öğrenme kuramcılarında Ausubel ve dilbilimci Chomsky'nin görüşlerinin etkisiyle, 1960'lı yıllarda, bilişsel psikolog John Bissel Carrol ile uygulamalı dilbilimci Kenneth Chastain tarafından, ezber ve mekanik öğrenmeye dayalı davranışsal yöntemlere tepki olarak geliştirilmiştir. Bilişsel yöntemde, dil öğrenmenin davranış oluşturma yönüne değil, aktif bilişsel süreçleri kapsadığı yönüne vurgu yapılmıştır (Erdem ve Memiş, 2013). Dil öğrenmede, dil bilgisi kurallarının yanı sıra, dört temel beceri ve telaffuza da yer verilmektedir. Dil öğrenmek, uyarıcılara basit tepkilerin verildiği bir süreç değil; zihinde var olan bilgiler ile yeni bilgiler arasında bağlantının kurulduğu ve düşünme süreçlerinin işe koşulduğu yaratıcı bir süreçtir.

Yabancı dil öğretiminde, 1970'lerden 1980'lere kadar etkisini sürdürmüş, dilbilgisi öğretimini temel alan yaklaşımlardan uzaklaşılarak alternatif yöntem ve yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bu yöntem ve yaklaşımların başlıcaları; telkin yöntemi, grupla dil öğretimi, sessizlik yöntemi, tüm fiziksel tepki yöntemidir. Sınıf ortamını gerçek bir iletişim ortamına çevirmeye çalışan ve dili bir iletişim aracı olarak gören bu yöntemler, yüksek maliyet, kalabalık sınıflarda uygulanma güçlüğü ve dil öğretiminde tek başına yetersiz kalması gibi nedenlerden dolayı yaygınlık kazanamamıştır (Erdem ve Memiş, 2013).

2.1.5. Telkin Yöntemi

Telkin yöntemi, psikiyatrist Georgi Lozanov tarafından 1970'lerde, dil öğrencilerinin öğrenmeye karşı sahip olabilecekleri olumsuz çağrışımları ortadan kaldırmak ve öğrenmeye karşı geliştirdikleri psikolojik engellerin üstesinden gelmeleri için geliştirilmiştir (Anderson ve Freeman, 2014). Telkin yönteminin uygulandığı bir ders; neşeli, rahat ve hedef dile ait görsellerle donatılmış bir sınıfta yürütülür ve derste müzikten etkin şekilde yararlanır. Yöntem, genellikle kelime öğretimi üzerinde durmakta ve öğrencilere hedef dile ait uzun diyaloglar okutmayı temel almaktadır. Bu yöntemde göre, dil öğretimi üç aşamada gerçekleşir: "İlk konser" denilen birinci aşamada, diyalog gerekli açıklamalar yapılarak baştan sona kadar öğrencilere okunur.

İkinci aşamada, vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek diyalog müzik eşliğinde tekrar okunur ve gerekli yerlerde ana dille açıklamalar da yapılabilir. “İkinci konser” denilen son aşamada ise, öğretmen diyalogu önce normal hızda, sonra da müzikle okur. Öğrencilerden klasik müzik eşliğinde, rahat koltuklarda ve gözleri kapalı şekilde diyalogu dinlemeleri ve akılda tutmaları istenmektedir (Demirel, 1993).

2.1.6. Grupla Dil Öğretimi Yöntemi

Grupla dil öğretimi yöntemi, psikiyatrist Charles Curran ve arkadaşları tarafından, 1960’lı yıllarda geliştirilmiştir. Curran, öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde hata yapma korkusu ve iç kaygıları nedeniyle, kendilerini pek de iyi ifade edemediklerini gözlemlemiştir. Bu nedenle engelleri saf dışı bırakmak için sadece öğretmenin değil, öğrencilerin de sorumluluk sahibi olması gerektiğini vurgulamıştır (Demirel, 1993). Grupla dil öğretimi yönteminde öğretmen, öğrencilerine karşı duyarlı olan, onların öğrenme sürecinde yaşadığı sıkıntıları anlamaya ve gidermeye çalışan “dil danışmanı” olarak görülmektedir. Grupla öğrenme uzmanları, öğretmene bağımlılıktan bağımsızlığa uzanan öğrenme sürecini beş aşamada açıklar: İlk üç aşamada öğretmen, dil üzerine odaklanırken bir yandan da öğrenenlerin öğrenme süreçlerini desteklemeye odaklanmaktadır. Dördüncü aşamada, öğrenen düzeltmelere açık olduğundan, öğretmen “doğruluk” üzerine odaklanmaktadır. Öğretmenin müdahalesinin az olduğu beşinci aşamada ise, öğrencilerin kendi başına iletişim kurmaları üzerine odaklanılmıştır (Anderson ve Freeman, 2014).

2.1.7. Sessizlik Yöntemi

Sessizlik yöntemi, Caleb Gattegno tarafından, 1972 yılında geliştirilmiştir. Problem çözmeye dayanan yöntemine göre, öğretim öğrenmeye tabidir ve öğrenme sürecinde yaratılanlar, öğrencinin kendisiyle bütünleştirilip sonraki öğrenmelerine basamak olarak kullanılmaktadır. Gattegno’ya göre, öğrenmenin zorluklarını aşabilmek için, öğrenme sürecinde dâhili kaynakların (algılayış, farkındalık, kavrayış, sezgi, vs.) kullanılması gerekmektedir (Anderson ve Freeman, 2014). Sessizlik yöntemi, öğrencilerin sınıfta daha bağımsız ve özerk olmasını sağlarken, öğrenciler arasında iş birliğini de geliştirmektedir. Öğretmen ise, sessiz kalmayı tercih ederek öğrencileri izleyip yönlendirmekte ve onların aktif olmasını sağlamaktadır (Demirel, 1993).

2.1.8. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi

Tüm fiziksel tepki yöntemi, dilin fiziksel (motor) aktiviteler yoluyla öğretilmeye çalışıldığı bir yöntemdir ve psikoloji profesörü J. Asher tarafından geliştirilmiştir. Yöntemin geliştirilmesinde, gelişimsel psikoloji, öğrenme teorisi ve hümanistik pedagojiden olduğu kadar, 1925'te Harold ve Dorothy Palmer tarafından ortaya konan dil öğretme süreçlerinden de faydalanılmıştır (Richards ve Rodgers, 2002). Tüm fiziksel tepki yöntemi de direkt yöntemde olduğu gibi, ikinci dil öğrenim sürecini, ana dil öğrenimi ile eş tutar. Başka bir deyişle, tıpkı ana dilde olduğu gibi, öğrencilerin yabancı dili öğrenirken önce gözlem yapması, sonrasında fiziksel tepki vermesi ve son olarak da konuşması beklenmektedir. Yabancı dil öğretimi, fiziksel tepkiyi ortaya çıkaracak emir kipi kullanımı ile başlar. Öğretmenin hareketleri, sesi ve mimikleri yeterli olduğu için, genellikle başlangıçta öğretim materyali kullanılmaz. İlerleyen aşamalarda görsel malzemeler ve diyaloglar kullanılır (Demirel, 1993).

2.1.9. İletişimsel Yöntem

1960 öncesi dönemde ortaya koyulan yabancı dil öğretimi yöntemlerinin odak noktası -bazıları her ne kadar dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi temel dil becerilerine yer verse de- dil bilgisi kurallarını öğretmek olmuştur. Dili sadece yapısal olarak öğrenmek amaç haline gelmiş ve dilin iletişim aracı olduğu göz ardı edilmiştir. Oysaki dil, kelimeleri ve cümleleri doğru şekilde sıralamaktan daha fazlasıdır. İletişimsel yöntem teorisi, dilin iletişimsel işlevinin saf dışı bırakılması sorununa karşı bir çözüm olarak ortaya çıkmaktadır; dilin iletişim ve kültürü birleştiren daha genel bir teorinin parçası olduğu görüşünü savunmaktadır. Toplumdilbilimci Dell Hymes tarafından 1970'lerde ortaya atılan iletişimsel yeti, belirli bağlamlarda, mesajların iletip yorumlanmasına ve içeriğin anlaşılır hale getirilmesine imkân veren becerilerin bir yönü olarak ifade edilmektedir. Bilişsel yöntemin sınırlı bakış açısına tepki olarak ortaya koyulan yöntemde, dilin iletişime hem işlevsel hem de etkileşimli şekilde olanak sağladığı vurgulanmaktadır (Brown, 2007). Chomsky'nin öne sürdüğü yapısalci dilbilgisi teorisine cevaben ortaya çıkan yöntem, dilin en temel boyutlarından olan işlevsel ve iletişimsel potansiyeline dikkat çekmektedir. Ayrıca, Avrupa ülkelerinde yetişkinlere yabancı dil öğretiminin önemli bir mesele haline gelmesi, AK'yi bu konuda harekete geçirmiştir. Dilbilimci Wilkins (1971) tarafından, dilin iletişimsel

kullanımlarının ardında yatan anlam sistemlerinin ortaya koyulduğu çalışmada, dil öğretiminde iletişimsel müfredatın temeli kabul edilebilecek iki tür ‘anlam’ tanımı (kavramsal kategoriler ve iletişimsel işlev kategoriler) yapılmıştır. Wilkins’in ortaya koyduğu tanımlamalar, Avrupa’da ders kitapları ve iletişimsel programlarda güçlü bir etki yaratmıştır. AK, Wilkins’in çalışmalarından hareketle, bir dizi tanımlamalardan oluşan başlangıç seviyesi iletişimsel dil müfredatını hazırlamıştır (Richards ve Rodgers, 2002).

İletişimsel yaklaşım, dilin her zaman gerçek materyaller kullanılarak ve gerçek bir bağlam içinde sunulması gerektiğini savunmaktadır. İletişimsel yeterlik, içinde bulunulan sosyal bağlama uygun dili kullanabilmektir. Bu nedenle, dilin yapısı işlevsel ve iletişimsel olarak ele alınmaktadır. Hedef dilin doğru kullanılabilmesi için, biçim, anlam ve fonksiyonların bilgisine ihtiyaç duyulmaktadır (Anderson ve Freeman, 2014). Yabancı dil, doğru ve akıcı bir iletişim için gerekli olan dilbilim yeterliği göz ardı edilmeden, dilbilgisi kuralları geri planda tutularak, etkinlik ve diyalogların içinde öğretilmektedir. İletişimsel yöntemde, dil gerçek sosyal bağlamlar içinde kullanıldığından, dili konuşan kişilerin kültürel aktarım ve paylaşımları ön plandadır.

2.1.10. İçerik Temelli Yabancı Dil Öğretimi

İçerik temelli yabancı dil öğretimi, 1970’lerde Kanada’da, St. Lambert tarafından geliştirilen Fransızca ‘ikinci dil daldırma programı’ndan etkilenilerek geliştirilmiştir. Yabancı dil öğretiminin, günümüz dil öğrencilerinin farklı hedef ve ihtiyaçları için yeniden tanımlanmış şeklidir. Dil öğrenme ihtiyacını ortaya çıkaran nedenler, insanların ilgi alanları veya meslekleri temel alınarak belirlenmektedir. İçerik temelli yabancı dil öğretiminde, geleneksel yöntemlerde olduğu gibi dilin yapısını öğretmek yerine, dilin sosyal hayatta etkin kullanımına önem verilmiştir. Dilbilim araştırmaları da, dilin konuşulan ortama göre farklılık gösterdiği sonucunu desteklemektedir (Erdem ve Memiş, 2013). İçerik temelli yöntemde, dil bilgisi öğretimine ağırlık verilmemekle birlikte, yabancı dil eğitimi belli bir içerik etrafında organize edilmektedir. İletişimsel dil öğretimi ile benzer ilkelere sahip olan yöntemde, iletişim ve bilgi alışverişine odaklanılmıştır. Dil öğretimi, dil temelli programlar vasıtası ile değil, dil içeriği bulunmayan konular yoluyla yapılmaktadır. Richards ve Rodgers (2002)’a göre, insanlar ikinci bir dili, dil öğrenmek amacıyla değil, anlamlı bir

bağlamda bilgi edinmek amacıyla öğrendiğinde daha başarılı olurlar. Edinilen bilginin öğrencinin ihtiyacına yönelik, faydalı, ilgi çekici olması ve istenilen amaca hizmet etmesi, öğrenmede başarıyı arttırabilmektedir. Ayrıca, yabancı dil öğretiminin hedeflerinin içinde dört temel dil becerisi ile beraber akademik becerinin geliştirilmesi de vardır. Yabancı dil öğretiminde, dil becerileri ve içeriğin art arda değil -eş yoğunlukta olmasa da- aynı zamanda kazandırılması gerektiği öne sürülmektedir (Yalçın, 2013). Kısacası, dil bir amaç değil, bilgilendirici içeriği iletecek bir araçtır.

2.1.11. Görev Temelli Yöntem

Görev temelli yöntem, iletişimsel yöntemin mikro düzeyde, diğer bir deyişle sınıf içinde, uygulanan etkinliklerin etkilerinden ortaya çıkmıştır (Cook, 2003; Willis ve Willis, 2006). Dolayısıyla, görev temelli yöntemde hedef dil, öğrencilerin gerçekçi bağlamda dili kullanması ve “anamlı görevler” yapması yolu ile öğretilmektedir. Anamlı görevler; bulmaca çözmek, doktor ziyareti yapmak, yol tarifi yapmak, kullanım kılavuzu okumak gibi etkinlikler ve gerçek hayat görevlerinin, iletişim temelli, sınıf içi dil etkinlikleri olarak yapılandırılması demektir. “Görev”, planlama ve öğretimin merkezi olarak kabul edilmektedir. Bu yöntem, dilin doğasını dört ilke ile açıklamaktadır: a) Dil, anlam yaratma aracıdır. b) Dil öğretimi sürecinde, yapısal, işlevsel ve etkileşimsel dil modellerinin hepsinden yararlanır. c) Kelime bilgisi, dil kullanımı ve dil öğrenmenin merkezindedir. d) Dil ediniminin odak noktası iletişimdir (Richards ve Rodgers, 2002). Özetle, hedef dil öğretiminde, dilbilimsel içeriklerin ayrı ayrı maddeler halinde sıralanmasına değil, görevlere ve iletişime ağırlık verilmekte ve bu sayede dil edinimi kolaylaşabilmektedir.

Willis tarafından isimlendirilen, görev tasarımı ve tanımına temel olabilecek altı görev türü vardır: listeleme, düzenleme ve sıralama, kıyaslama, problem çözme, kişisel deneyimleri paylaşma ve yaratıcı görevler (Willis ve Willis, 2006, s. 177). Görevler “görev öncesi işlemler, görev döngüsü işlemleri, dile odaklanma işlemleri” başlıkları altında gerçekleştirilir (Richards ve Rodgers, 2002). Görev öncesi işlemler, konuya hazırlık ve girişin yapıldığı, konu başlığı ve görevlerin tanıtıldığı bölümdür. Bu bölümde görevin aşamaları, nasıl yapılacağı, süresi ve görevi yerine getirebilmek için gerekli olan dilin ortaya çıkmasına yardımcı olacak dilsel kalıp ve kelimelere dair açıklamalar yapılır. Görev döngüsü işlemleri, öğrencilerin küçük gruplara ayrılıp

görevi yürüttüğü ve tamamladığı aşamadır. Öğretmen, performansları gözlemler ve gerektiğinde öğrenenleri yönlendirir. Dile odaklanma işlemleri, görev döngüsü aşamasında kullanılan, dilin analiz ve egzersizinin yapıldığı aşamadır.

2.2. Yabancı Dil Öğretimi ve Kültür

Dil, duygu ve düşüncelerimizi aktarmaya yarayan, kendi içinde belirli bir sistematığe sahip en temel iletişim kurma aracıdır. Brown (2007) dil için şu tanımlı yapmıştır: Dil iletişim için kullanılan, bütün insanlar tarafından çoğunlukla aynı şekilde edinilen, insana özgü olan, konuşma topluluğu ya da kültür içinde anlam kazanan, sistematik olan, keyfi sembollerden (sesli veya görsel) oluşan ve bu sembollerin oluşturduğu anlamları topluma uygun hale getiren yapıdır. Başaran (1994, s. 65)'a göre, dil "biyolojik kalıttan daha çok, insanların yaşantıları sonucunda elde ettikleri, kuşaktan kuşağa öğrenme ve iletişim yoluyla aktardıkları değerler bütünüdür" (akt. Alpar, 2013, s. 100). Dilin ne olduğu ve işlevlerini ortaya koyan tanımlardan hareketle, dilin bireysel çabayla değil, topluluk içinde oluşmuş ve değer kazanmış bir yapı olduğunu söylemek mümkündür. O halde, dil toplumun malıdır ve ait olduğu toplumun değerlerini, inançlarını, yaşam tarzını ve geleneklerini, kısacası toplumun yapısını yansıtır.

Sözcükler, iletişimsel olan gerçekleri, düşünceleri veya olayları ifade ederken, dünya ile ilgili bilgi birikimini işaret etmektedir. Dil öğrenmek sadece alfabeyi, sözcüklerin anlamlarını, sözcük dizimini ve dil bilgisi kurallarını öğrenmek değil, aynı zamanda toplumun davranışlarını ve dolayısıyla geleneklerini öğrenmek demektir. Bu bakımdan dil, kültürel gerçekliği ifade etmektedir. İnsanların ses tonu, aksanı, jest ve mimikleri ile yazılı, sözlü veya görsel araçları kullanma şekilleri, yaşadıkları toplumda anlam kazanır; yani dil, kültürü somutlaştırır. Semboller sistemi olan dil, konuşanların sosyal kimliğinin de göstergesidir. Dil, kültürel gerçekliği sembolize eder (Kramsch, 2010). Dil ve kültür birbirinden ayrı düşünülemez. Dil, her zaman anlam ve anlatımları çağın ötesine taşıyabilmiş bir araç olmuştur. Dili temsil eden sözcükler ve sözcüklerin dizimi, toplum içinde anlam kazanır ve bu anlam, toplumun kültürüdür, denilebilir.

Bir toplumun dilini, o toplumun kültürüyle yakın ilişki kurmadıkça anlayabilmek oldukça zordur. Aynı şekilde, bir toplumun kültürünü tanıma ve

anlamanın yolu da o toplumun diline aşına olmaktan geçer. İletişim, dil öğrenme veya bir dili konuşabilmenin ötesinde, oldukça karmaşık bir yapıya ve sürece sahiptir. İletilmek istenen mesaj, dilin ötesindedir ve kültür özelinde anlam kazanmaktadır. O halde, kültür kavramını açmak gerekmektedir. Kültür sözcüğü “cultura”dan gelmiştir. Latince’de “colere”, yani sürmek, ekip-biçmek anlamına gelen sözcük, 17. yüzyıla kadar Fransızca’da aynı anlamda kullanılmıştır. Sözcük, Fransızca’dan Almanca’ya, sonra da İspanyolca, İngilizce ve Slav dillerine geçmiştir. Zaman içinde anlamı değişen ve genişleyen kültürün onlarca farklı tanımı yapılmıştır. Doğan (2011), kültürü bireylerin ait olduğu toplumda şekillenen özgün yaşam biçimi ve alışkanlıklarının ortaya koyduğu toplumsal veya fikrî bir süreç olarak tanımlar. Dil, toplum kültürüyle şekillenir ve kültür aktarımının en yaygın aracıdır. Uygur (1996)’a göre kültür, insanın ortaya koyduğu, içinde insanın olduğu tüm gerçeklik demektir. İnsanlar arasındaki tüm karşılıklı etkileşimler, yapıp yaratma alışkanlıkları, bütün manevi ve maddesel yapıt ve ürünlerdir. Bir toplumun dili, inançları, gelenekleri, alışkanlık biçimleri ve sanatını içine alan kültür; toplumun çoğunluğunca değerli bulunan, önceki kuşaklardan aktarılan, insanların eylem ve düşünceleri ile beraber toplumun başka toplumlarla ilişki kurmasını sağlayan tüm diğer öğeleri de kapsar (Alpar, 2013). Kültür tarihçileri, insanın varlığını sürdürüp dünyaya egemen olmasında, kültürel bir varlık olmasının etkili olduğunu savunmaktadırlar (Güvenç, 2002).

Dil ve kültür karmaşık; fakat sıkı sıkıya bir ilişki içindedir. Birbirlerini etkileyerek değişim ve gelişim gösterirler veya gerileyip zamanla yok olabilirler. Uygur (1996), anadil öğrenmeyi, kültür edinmek olarak açıklamakta ve kültürün sınırının genellikle dile bağlı olduğunu savunmaktadır. Bu bakımdan, dil bir toplumun ya da topluluğun düşünceleri, hisleri, değer yargıları, inancı ve kimliğini temsil etmenin dışında, tüm bu kavramları aktarmanın, günümüze ve geleceğe taşımanın bir aracıdır. Dil, içinde bulunulan toplumdan öğrenilir ve dil öğrenme ile o toplumun kültürü de öğrenilmiş olur. O halde, dilin söz varlığını oluşturan sözcüklerin, yaşanılan toplumun kültürü içinde şekillendiğini ve anlam kazandığını söylemek yanlış olmaz. Aksan (1980), dil, toplum ve kültür ilişkisini bir üst boyuta taşıyarak, bir toplumun yaşam tarzı, gelenekleri, dünya görüşü ve hatta geçmişi hakkında hiçbir bilgiye sahip olunmadan, sadece dilbilim incelemeleriyle ve toplumun dilinin söz varlığından

hareketle, o toplumun değerleri ve tarihi hakkında güvenilir bilgilere ulaşılabileceğini savunmaktadır.

Yabancı dil ğretiminde kültürü öğrenmek ve kültürel farklılıkları dikkate almak, öğrenilen dil sistemini kullanabilmenin ve dahası o dilde ustalaşabilmenin en temel faktörüdür. Kramsch (1993), yabancı dil ğretiminde kültürün, konuşma, dinleme, yazma ve okuma becerileri gibi bir beceri olmadığını savunmaktadır. Kültürün, etkili ve anlamlı bir iletişim yetisine sahip olmak için, dil öğrenme sürecinin başından sonuna, her aşamasına dâhil edilmesi gerektiği görüşündedir. Dilin kendine özgü yapısının dışında, ait olduğu kültürde değerli ve anlamlı bakış açısı, değerler sistemi ve kıstasları vardır (Alpar, 2013; Kartal, 2010). Bu nedenle, hem ana dil hem de öğrenilmek istenen yabancı dilde, yani hedef dilde, toplumsal ve yaşam ile ilgili pratiklerin ne olduğunun ve her iki dilde de karşılığının bilinmesi gerekmektedir. Yabancı dili, kendi kültürü içinde ele almamak veya yabancı dil ğretiminde kültürel farklılıkları göz ardı etmek, dil bilgisi ve sözcük bilgisine hâkim olunsa bile, anlaşmazlıklara ve dolayısıyla da başarısız bir iletişime neden olabilir. Zira dil, sözcüklerin ve dil dilbilgisi kurallarının ötesinde işlemektedir ve kültür ile o kadar karmaşık Şekilde i içe geçmiştir ki, bu ikisi ne dilde ne de kültürde anlam kaybı olmadan birbirlerinden ayrılabilirler (Brown, 2007). O halde, yabancı dil ğretiminde kültür aktarımı kaçınılmaz ve elzemdir. Boylu (2014) kültür aktarımının, öğrencilerin empati becerisini geliştirme, kültürler arası diyalog kurabilme gibi yetileri kazanmasına katkıda bulunma, toplumlar ve kültürler arasındaki farklılık ve benzerlikleri görmesini sağlama, hedef dile karşı motivasyonunu artırarak dil öğrenmesini kolaylaştırma ve hedef kültüre karşı n yargılarını önleyerek hoşgrl bireyler olmalarını sağlama işlevleri olduğunu öne sürmektedir. Dil ğretimi, kültürel ögelerin aktarımını da gerektirdiği için, temel dil becerileri geliştirilmeye çalışılırken ve sözcük ğretimi yapılırken kültürel aktarım da gerçekleşir (Akkaya, 2013). Ancak, kültür konusunun kapsamı geniş olduğundan, hedef dilin öğretilmek istenen özelliğini anlamlı kılacak ve aktarmayı kolaylaştıracak Şekilde sınırlandırılması gerekmektedir. Yabancı dil ğrencilerinin yeterlilik seviyesi arttıķa, dil ğretiminde, hedef dilin kültürüyle özdeşleşmiş olan kültürel ayrıntılar, tarihi birikimler, mecazlar ve aktarmalar gibi anlatım incelikleri, kültürü yansıtması ve aktarması bakımından devreye girmektedir (Akkaya, 2013).

2.2.1. Yabancı Dil Öğretimi ve Kültürlerarası İletişim Yetisi

Yabancı dil eğitiminde kültür aktarımı, 1970'lere kadar dil çalışmalarında dilbilgisi-çeviri yönteminin bir parçası olarak ve edebi metin okumaları üzerinden verilmiştir. 1970'lerden sonra iletişimsel yaklaşımı takiben hedef dile ait kültür, gerçek bir sosyal bağlamda, diğer bir deyişle, gündelik yaşam koşulları ve ortak yaşam deneyimlerini kapsayacak şekilde, dilin iletişimsel fonksiyonu dâhilinde aktarılmaya başlanmıştır. Bu görüşle beraber yabancı dil öğretiminin, hem dilbilgisi ve dört temel beceriyi (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) hem de sosyokültürel ve edimsel (faydacı) öğeleri kapsaması gerektiği görüşü üzerinde durulmaya başlanmıştır. Bir dil toplumu ile iletişim kurabilmek için gereken bilgiler ve bu bilgilerin kullanılması için gerekli becerilere sahip olma anlamına gelen iletişimsel yeti, iletişime katılanların ilgili dili kullanabilme ve anlayabilmeleri için gerekli olan toplumsal ve kültürel bilgilerin edinimini mecburi kılmaktadır (Aktaş, 2005). Canale ve Swain (1980), oluşturduğu iletişimsel yeterlilik modelinde, dilbilgisel yeterlilik, toplumdilbilimsel yeterlilik ve stratejik yeterlilik olmak üzere üç temel bileşenden bahsetmektedir. Diğer yeterliliklere göre daha az önemin verildiği 'dilbilgisel yeterlilik', sözcükler, morfolojik kurallar, sözdizimi kuralları, anlambilim ve biçim bilgisini kapsamaktadır. Toplumdilbilimsel yeterlilik, sosyokültürel kurallar ve söylem kuralları olmak üzere iki farklı kuraldan oluşmaktadır. Stratejik yeterlilik ise bireyin gerçek iletişimsel sorunlarla başa çıkabilmek için başvurabileceği, sözlü veya sözsüz iletişim stratejileri olarak tanımlanmaktadır.

Kültürlerarası iletişim yetisi, farklı toplumlardaki farklı kültürlere sahip bireylerin ya da aynı topluluktaki farklı kültürlere sahip kişilerin iletişim kurmaları durumunda, kültürel farklılıkların yol açabileceği iletişim bozukluklarından kaçınabilmek adına, önyargılardan uzak durma, empati kurabilme, tolerans gösterebilme gibi eylem ve yetenekleri kullanabilmeyi gerektirmektedir. Özellikle çokkültürlü toplumlarda, bireyin kendi kimliği ve toplumsal bakış açısının dışına çıkarak farklı kültürlere saygı ve anlayış geliştirebilme becerisini kapsamaktadır. Gillart vd. (2000)'e göre, bireyin kimlik deneyimi dışında kalan kültürlerarası ilkelerinden bazıları, kendi kültürü dışında kalan bireylerle diyalog içinde olma, güven ve farklılıklara saygı, etkin hoşgörü, değişimi kabullenme ve hoş görme olarak sıralanmıştır (Kızılaslan, 2010). Yabancı dil eğitimde kültürlerarası boyut; kültürlerarası etkileşim durumlarında, dile

hem dilbilgisel hem de sosyal beceriler ile bilgi ve tutumlar açısından kavrayış sağlayabildiği için, etkili ve uygun iletişim için üzerinde durulması gereken özel bir alandır (Atay vd., 2009). Byram (1991) kültürlerarası iletişimsel yeterlilik modelinde beş boyuttan bahsetmektedir: a) tutum, b) bilgi, c) yorumlama ve ilişkilendirme becerisi, d) keşif ve etkileşim becerileri ve e) eleştirel kültürel farkındalığı içeren siyasi eğitim. Beş boyut kısaca şöyle açıklanabilir: a) Tutum; başkalarının inanç ve davranışlarına karşı duyulan merak ve açıklık ile aynı zamanda, empati yaparak önyargı ve klişelere şüphe ile yaklaşma konusunda istekli davranmayı nitelendirmektedir. b) Bilgi; bireyin toplumsal ve bireysel etkileşim süreçleri, deneyimleri ve ürünleri hakkında sahip olduğu bilgiyi temsil etmektedir. c) Yorumlama ve ilişkilendirme becerisi; bireyin kendisi ve çevresinden edindiği bilgiye dayanarak, farklı kültürler arasındaki ilişkileri yorumlama becerisidir. d) Keşif ve etkileşim becerisi; farklı kültürler ve kültürel uygulamalar hakkında bilgi edinebilme yeteneğidir. Ayrıca, birebir iletişimin baskısı altındayken –özellikle iletişimde bozukluk oluştuğunda- var olan bilgi, tutum ve yetenekleri yönetebilme becerisidir. e) Eleştirel kültürel farkındalık /siyasi eğitim ise, bireyin kendi kültürü ve diğer kültürleri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilme becerisidir. Byram, 1989’da yayınladığı *Cultural Studies in Foreign Language Education (Yabancı Dil Eğitiminde Kültürel Çalışmalar)* kitabında, dil öğrenmede kültürel boyutun değerlendirilmesine dikkat çekmesi sonucu, AK projesine davet edilmiştir. Projede, ADOÇP’nin kültürlerarası iletişimsel yetileri ve dilin sosyokültürel boyutunu tanımlanmış ve sınıflandırmıştır (Byram, 1997). Byram, yabancı dil öğrenenlerin hedef dildeki kültürel yeterlilik seviyesine ulaşabilmesi için, o dilin konuşulduğu ülkenin coğrafi özelliklerine, önemli tarihi olaylarına ve hedef kültüre ait müzik, edebiyat gibi alanlara aşina olması gerektiği görüşündedir. Dahası, dil öğrenenlerin alışveriş, selamlaşma, tanışma ve doğum günü kutlama gibi durumlarda, gündelik yaşamın gerektirdiği dili uygun bir şekilde kullanması ve toplumda sıklıkla kullanılan jest ve mimikleri bilmesi gerektiğini savunmuştur. Bu bağlamda, tarih, günlük yaşam ve rutinler, alışveriş, yiyecek-içecek, gençlik kültürü (moda, müzik vb.), okul ve eğitim, coğrafya, aile yaşantısı, sosyal şartlar, festivaller, gelenek-görenekler, iş hayatı, turizm ve seyahat gibi konuların öğretim programı kapsamına alınmasının uygun olduğunu belirtmiştir (Byram, 1997).

Kültürlerarası iletişim yetisi, yaşadığımız çağın anahtar yeterliği olması ve ADOÇP’de önemle vurgulanan bir öge olması nedeniyle, yabancı dil öğretim programlarının nihai hedefi kapsamında ele alınmalıdır. Yabancı dil öğretim programlarında, dilsel ve kültürel zorluklarla baş edebilen ve çokkültürlü durumlara başarılı şekilde müdahil olabilen, kültürlerarası iletişim yetisi yüksek bireyler yetiştirmek amaçlanmalıdır. Finlandiya, Japonya, Kore, Çin (Şangay) ve Türkiye’de geliştirilen İngilizce öğretim programlarının hedeflerine bakıldığında, tüm programların ortak özelliğinin İngilizce’yi kullanarak iletişim kurabilme, günlük hayattaki olayları konu alan diyalog ve yazılı metinleri anlayabilme ve yabancı dile aktarabilme olduğu görülmektedir. Programların hepsi, dört temel dil becerisine yer vermiştir. Ayrıca, İngilizce öğretim programlarında kültürel bilinç oluşturmak, hedef dilin kültürünü ve diğer kültürleri anlamak ve kültürel farklılıklara değer vermek hususuna yer verilmiştir. Bu ülkelerden yalnızca Finlandiya ve Türkiye’de İngilizce öğretim programları, ADOÇP prensip ve tanımlayıcılarına göre hazırlanmış ve hedefler bu doğrultuda oluşturulmuştur (Demir ve Yavuz, 2014). ADOÇP’de “kültürel çeşitlilik” ve “kültürel farkındalık” kavramlarıyla sıklıkla karşılaşmaktadır. İletişimsel hedeflerin gerçekleşebilmesi için, dil kullanıcılarının kazanması gereken yetenekler en genel haliyle, ‘İletişimsel Dil Yetenekleri’, ‘Toplumdilbilimsel Yetenekler’ ve ‘Kazanım Yetenekler’ olarak gruplandırılmaktadır (Avrupa Konseyi, 2009). Üç grupta toplanan yetenekler, ADP’nin dil biyografisi bölümünde, “kültürlerarası deneyimler” başlığı altında somut şekilde ortaya konmaktadır. Buttjes (1991)’e göre, kültürel farkındalığın artırılması, yabancı dil öğretimi için motivasyon kaynağı olabilir ve yabancı dil edinimi, kültürel olarak kapsamlı ve sosyal olarak gerçek yaşama dönük ders kitaplarının sunulmasıyla kolaylaştırılabilir.

2.3. Yabancı Dil Eğitimi ve Çokkültürlülük

Neredeyse tarihi, insanlık kadar eski “kültürel çoğulculuk” teriminin aksine, çokkültürlülük son zamanlarda ortaya çıkmış bir olgudur. “Çokkültürlülük, farklı kültür, dil, din ve etnik kökene sahip grupların bir toplum içinde eşit haklarla var olması gerektiği düşüncesini destekleyen görüşür” (Wagner ve Geraldine, 2013, s. 1). Çokkültürlük, Carlson ve Rabo (2011, s. 1)’ya göre, “farklılığı alkışlayan, toplumun zenginliğine ve küresel anlayışa katkıda bulunan, sınırlar içinde ve sınırlar arasındaki

hareketliliğin fazla olması nedeniyle, toplumların artan bir şekilde çokkültürlü olduğunu betimlemek için kullanılan bir terimdir”. Çokkültürlülük kavramı üzerine yapılan çok sayıda tanımdan hareketle çokkültürlülük; tek ulus, tek ulus içinde hâkim olan kültürün özelliklerini taşımayan birden fazla topluluk ve kültürel alt yapısı ne olursa olsun, toplumun tamamının aynı hak, özgürlük ve sorumluluklara sahip olması fikrinin zihinler ve yasalarda yerini bulması olarak özetlenebilir.

Toplumsal barış, ortak değerler ve eşitliğin talep edildiği toplumlarda, toplumsal reformu sağlamanın en önemli aracı olarak daima eğitim ön plana çıkmıştır. Çünkü kültürlüleme, fikir oluşturma ve olgunlaştırma, toplumun siyasi yönelimlerinden medyanın rolüne kadar birçok alanda yer bulsa da, esasen eğitimin işlevidir. Çokkültürlülüğü benimsemiş toplumlarda, eğitimin çokkültürlü olması kaçınılmaz ve elzem bir sonuçtur. Çokkültürlü eğitim, karşıt tutum ve eleştirilere rağmen, 1970’lerden itibaren eğitim kurumlarında kendini göstermeye başlamıştır. Etnik grupların asimile edilmeden ya da kendilerini farklı kılan özellikleri dolayısıyla ayrı bir eğitime tabi tutulmadan, daha kapsayıcı anlayış ve uygulamalarla eğitim ihtiyaçlarının giderilmesinin gerekliliği, birçok eğitim teorisyeni tarafından tartışılan bir konu haline gelmiştir. Eğitimde eşitliği ve demokrasiyi savunan çokkültürlü eğitim, Nieto (1996)’ya göre, öğrencilerin tümünü kapsayan, ırkçılık karşıtı, sosyal adaleti sağlamayı hedefleyen, yayılcı nitelikte ve eleştirel bir pedagojiye sahip olan temel eğitimin, belirli bir süreç dâhilinde verilmesi gerektiği görüşüdür (Damgacı ve Aydın, 2013). Banks (2013)’e göre çokkültürlü eğitim, öğrencilerin cinsiyet, sınıf, ırk ve etnisite gibi özelliklerine bakılmaksızın, eğitimden eşit şekilde faydalanabilmesini savunan görüştür. Çokkültürlü eğitimi dar bir anlayıştan uzak tutmaya çalışan Banks (2008), başka bir tanımında çokkültürlü eğitimi, yalnızca toplumun baskın kültüründen farklı kültürdeki öğrencilere verilen eğitim değil, tüm öğrencilere eşit eğitim fırsatı tanıyan bir eğitim türü olarak ele almaktadır (Damgacı ve Aydın, 2013). Çokkültürlü eğitim için yapılan tanımların ortak noktası, çokkültürlü eğitimin herkesi kapsadığı, toplumdaki bütün bireylerin kültürel farklılıklarının eğitim ortamına dâhil edildiği, eşit eğitim anlayışının benimsendiği yönündedir. Toplum çokkültürlü olsa dahi, sadece kendi kültürüyle etkileşim içinde olan gruplar, diğer gruplar hakkında klişe düşünceler üretebilirler. Bu nedenle, kültür öğelerini eğitime dâhil ederken, öğrencilerde diğer kültürlerle ilgili basmakalıp zihin yapıları oluşturmamaya dikkat edilmelidir. Ford (2014), çokkültürlü

eğitim yoluyla çeşitli gruplara karşı klişelerin oluşmasını önlemenin, toplum, okul ve sınıfların homojen hale gelmesiyle mümkün olabileceğini vurgulamaktadır.

Çokkültürlü eğitimde hedef, belli bir grubun gündelik hayatından bazı parçaları alıp eğitime dâhil etmekten çok daha ötedir. Hedef, toplum içindeki farklı gruplara ulus üstü bir anlayış kazandırarak mevcut veya olası toplumsal krizleri, insanların birbirine göstereceği saygı ve tolerans çerçevesinde engellemektir. Ancak okkltrllk ögelerinin eğitime girmesi hiçbir zaman birden ve mükemmel ilerleyen bir süreç olmamıştır (Banks, 2013 ve Aydın, 2013). Çokkültürlü eğitimin tanımı, içinde çokkültürlü eğitimin temel özelliklerini barındırmaktadır. Leeman (2003), okkltrl eğitimin özelliklerini, okkltrllk değerlerinin tüm okul aktörlerini kapsaması, okul aktörleri arasında güven atmosferi oluşturma, çatışmaları adil şekilde çözme zemini hazırlama, öğrenciler arasındaki etkileşimi güçlendirmeyi hedefleme, farklı etnik gurupları bir araya getirerek aralarında işbirlikli öğrenmeyi sağlama, kültürlerarası iletişime fırsat tanıma ve okul ortamında her türlü ayrımcılığın reddedilmesi olarak sıralamaktadır.

Çokkültürlü eğitimin öğrenme ortamlarında hayat bulması, ilkelerinin öğrenme ortamlarına aktarılmasıyla mümkün olabilmektedir. Çokkültürlü eğitim ilkeleri, eğitimde sistemsel değişimin zaman içinde olumlu yönde gelişerek oluşacağının farkına varılması; öğrenme sürecinde farklı kültürlere yer verilmesi ve böylece eğitim içeriğinin zenginleştirilmesi; ırklık, n yargı ve ayrımcılıktan uzak, eşit eğitim fırsatlarının sağlanması; farklı kültürlerin deneyim, miras ve bakış aıllarının bilimsel araştırmalar ışığında birleştirilmesi; eğitimde içerik ile sürecin, yapı ile zn, bilgi ile değerlerin, felsefe ile yöntemin beraber ele alınması; öğretmenlerin kültürel duyarlılığa sahip öğretme ve değerlendirme yöntemlerine yönelmesinin sağlanması; öğrencilere etnik ilişkiler ve ırka dair önyargıların bilgisinin verilmesi; öğrenciler için bilginin sosyal olarak yapılandırıldığı eğitsel programların geliştirilmesi; öğrenciler için, ortak değer yargılarını öğrenme fırsatı sunan eğitim ortamları oluşturulması; okulların eğitim yöneticileri tarafından, eşit ekonomik haklara tabi tutulması olarak sıralanabilir (Banks vd., 2001; Bennet, 2001; Gay, 2009; akt. Cırık, 2008). Kısacası, okkltrl eğitimin temelinde, toplumdaki bütün etnik ve kültürel gruplara kendi tarih ve dillerini öğrenme

fırsatının sağlanması, önyargının azaltılması, okul personeli ve kültürünün eşitlik, adalet ve hoşgörüyü teşvik etmesi bulunmaktadır.

Çokkültürlü eğitimin tanımında vurgulanan dil, din, ırk, cinsiyet ve sosyal statü ayrımı gözetmeksizin herkese eşit eğitim ilkesi, bir bakıma çokkültürlü eğitimin amaçlarının en yalın haliyle belirtilmesidir. Ezilen veya asimile edilmeye çalışılan grupların hak arayışı ile başlayan çokkültürlülük hareketleri, en temel yaşam haklarının eğitim yoluyla nasıl kazanılacağını öğretme işlevine de sahiptir. Eğitimin toplumda hâkim olan kültüre göre ya da her gruba ayrı olacak şekilde düzenlenmesi, çokkültürlü eğitimin ruhuna ve amacına aykırıdır. Banks (2013), çokkültürlü eğitimin amaçlarını, bireye diğer kültürleri tanıtarak kendi kültürünü daha iyi anlayabilme imkânı sunma; öğrencilere dil, kültür, din ve etnik alanda seçenekler sunabilme; bireylere toplum içi iletişim becerisi kazandırabilme ve farklı etnik gruplara mensup bireylerin maruz kaldığı ayrımcılığın acısını azaltma olarak sıralamıştır. Özetle çokkültürlü eğitim, insan haklarına saygılı olma, ayrımcılığı önleme, adil gelir dağılımını teşvik etme ve farklı kültürel yapılara sahip insanlar veya gruplar arasındaki hoşgörüyü artırma amacını taşımaktadır.

2.4. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nın İngilizce Dersi Öğretim Programındaki Yerinin Çokkültürlülük Açısından İncelenmesi

AK'nin dil eğitimi politikaları incelendiğinde, konseyin temel hedefleri arasında farklı yaşam şekilleri ve kültürlere saygı duyma, Avrupa'da kültürel çeşitliliği koruma, çokdilliliği yaşam boyu devam eden bir süreç olarak ele alma, dil öğrencilerinin kendi öğrenmelerinden sorumlu olması için gerekli yeterlikleri gerçekleştirmesi ve şeffaf ve tutarlı dil öğrenme programlarının geliştirilmesi olduğu görülmektedir (Ada ve Şahenk, 2010). Araştırmanın bu bölümünde, Avrupa Konseyi, Avrupa Ortak Dil Kriterleri Projesi, ADOÇP ve ADP çokkültürlü bir bakış açısıyla ele alınacaktır.

2.4.1. Avrupa Konseyi ve Avrupa Ortak Dil Kriterleri Projesi

AK 1949 yılında, Londra-Saint James Sarayı'nda, Fransa, Belçika, Danimarka, İtalya, Lüksemburg, Hollanda, Norveç, İsveç, İrlanda ve Birleşik Krallık'ın katılımıyla kurulmuştur. 2019 yılı itibarıyla 47 üyesi bulunan konsey, birliğin bütün üyelerinin temsil edildiği Bakanlar Kurulu tarafından yönetilmektedir. AK, insan hakları, parlamenter demokrasi ve hukuki düzeni sağlamak adına, üye ülkelerdeki sosyal ve kanuni uygulamaları standardize etmek için, kıta genelinde ortaklığı gözeten, farklı kültürler ve ortak değerlere dayalı Avrupa vatandaşı kimliğinin farkındalığını arttırmak amacıyla kurulmuştur (Morrow, 2008). Çok yönlü çalışan konsey, Avrupa vatandaşlarının iletişim ve etkileşimini arttırmak, kültürler arası hoşgörü ve saygıyı etkinleştirerek önyargıları gidermek amacıyla, 1971 yılından itibaren Avrupalı bilim insanları tarafından geliştirilen 'Avrupa Yabancı Diller Projesi'ni yürütmüştür (Bayraktaroğlu, 2014). AK, dillerin yabancı dil olarak öğretimi, öğrenimi ve değerlendirilmesinde standart bir başvuru kaynağı olarak ADOÇP'yi geliştirmiştir. Avrupa genelinde pilot uygulamalara 1990'ların sonlarından itibaren geçilmiştir.

Polonya'nın Krakow kentinde, 15-17 Ekim 2000 tarihleri arasında yapılan, üye ülkelerin eğitim bakanlarının katıldığı toplantı sonunda imzalanan sonuç bildirgesiyle, AK'ye üye tüm ülkelerde 'Avrupa Ortak Dil Kriterleri Projesi'nin uygulanması kararı alınmış ve böylece program yaygınlaştırılmıştır. Projenin amacı, Avrupa'da yabancı dil öğretiminde ortak bir çerçeve oluşturmaktır. AK, üye ülkelerin dil ve kültür miraslarına sahip çıkmak, bu mirası diğer Avrupa ülkeleriyle paylaşmak, çok kültürlü ve çok dilli Avrupalı olma bilincini yaymak amacıyla, 2001 yılını "Avrupa Diller Yılı" ilan etmiştir (Mirici, 2015). Türkiye'de, ADOÇP ve ADP, pilot okullarda 2005 yılında uygulamaya koyulmuş ve sonraki yıllarda bütün okullarda yaygınlaştırılmıştır.

2.4.2. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı

ADOÇP, Avrupa ülkelerinde yabancı dil öğretim programlarına yön vermek amacıyla ortaya koyulmuştur. ADOÇP, program yönergelerini, sınavları, ders kitaplarını, vb. yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunmaktadır. Aynı zamanda, yabancı dil öğrenenlerin farklı dillerde iletişim kurabilmek ve yetkinlik kazanmak için geliştirmeleri gereken bilgi ve yetenekleri kapsamlı şekilde tanımlamaktadır. Dillerin kurulu olduğu kültür bağlamını da kapsayan tanım, yabancı dil öğrenenlerin dili ne

ölçüde öğrendiğini, hem öğrenmenin her aşamasında hem de yaşam boyu öğrenme temelinde ölçebilmesini sağlayacak beceri düzeylerini ortaya koymaktadır (CoE, 2003). AK Bakanlar Komitesi'nce hazırlanan, 18. Tavsiye Kararı'nın önsözü gereğince metnin genel amacı, Avrupa'daki dil ve kültür çeşitliliğini korumak, geliştirmek ve aynı anlayışı eğitim alanında yaymak; farklı anadillere sahip Avrupa vatandaşları arasında iletişim ve etkileşimi kolaylaştırma yoluya ortak anlayışı artırıp önyargı ve ayrımcılığı azaltmak; dil öğretim politikalarına AK'nin ilkeleri doğrultusunda yön vererek Avrupa genelinde bir yakınlaşma sağlamaktır (Avrupa Konseyi, 2009).

ADOÇP, yabancı dil öğrenmeyi yeterlik temelli bir süreç olarak tanımlamakta ve bu yeterlikleri küresel, çokdilli ve çokkültürlü bir bakış açısıyla ele almaktadır. Modern diller alanında, Komite tavsiyesi gereği oluşturulan temel hedeflere bakıldığında, çok dillilik ve çokkültürlülüğün teşvikinin ana prensip olduğu görülmektedir. Özellikle 2000'li yıllardan itibaren, çokdillilik kavramı, AK'nin yabancı dil eğitimi politikalarında kendine geniş çapta yer bulmaktadır. AK'nin yabancı dil eğitimi programları, çokdilliliğin teşvik edildiği araçları sağlamak üzere tasarlanmıştır. Yabancı dil eğitimi programlarının amacı, birden fazla dilde yetkin olmak değil, bütün dil becerilerini kapsayan dilsel bir repertuar geliştirmektir. Yabancı dil öğrenme, sadece derslerle sınırlandırılmayan, aynı zamanda okul dışında karşılaşılabilecek her yeni dil tecrübesinde, dil öğrenenlerin yetenekleri, kendine güvenleri ve motivasyonlarının geliştirildiği, yaşam boyu süren bir görev olarak görülmektedir. ADOÇP, dil öğrencilerinin, okulda ve okul dışındaki yabancı dil öğrenme tecrübelerini, dilsel yeterlik ve kültürlerarası deneyim açısından değerlendirmelerine olanak sağlayan, AK'ce onaylı ölçütler sunmakta ve ulaşılan dil düzeylerini tanımlamaktadır. Yapılan düzenlemeye göre, dil yeterlik düzeyleri, yeni başlayanlar için A1 (Breakthrough) ve A2 (Waystage); bağımsız dil kullanıcıları için B1 (Threshold) ve B2 (Vantage); yetkin dil kullanıcıları için C1 (Özerk Düzey) ve C2 (Yetkin Konuşucu) olarak belirlenmiştir (CoE, 2003). Tablo 2.4.2.1.'de her bir dil düzeyi için tanımlanmış genel dil becerileri gösterilmektedir.

Tablo 2.4.2.1.

Ortak Yetenek Düzeyleri – Bütüncül Basamak

İleri Düzy Kullanıcı	C2	Okuduğu ve duyduğu her şeyi hemen hemen hiç çabasız şekilde anlayabilir. Yazılı veya sözlü farklı kaynaklardan elde ettiği bilgileri, özetleyip sentezleyebilir. Akıcı ve doğal bir biçimde, kendini ifade edebilir ve karmaşık konularda ince anlam farklılıklarını ayırt edebilir.
	C1	Uzun ve zorlu metinleri, örtük anlamları da dâhil olacak şekilde, kavrayabilir. Sözcüklerini bulmak için zaman harcamadan, doğal ve akıcı bir biçimde kendini ifade edebilir. Dili toplumsal, mesleki ya da akademik bağlamlarda esnek ve etkin bir biçimde kullanabilir. Karmaşık konularda, düzenleme, ekleme ve söylem bağdaşıklığı gereçleri üzerindeki denetim gücünü göstererek açık, iyi yapılandırılmış ve detaylı bir biçimde kendini anlatabilir.
Ara Düzy Kullanıcı	B2	Uzmanlık alanına dair karmaşık bir metin içindeki somut ya da soyut konuların ana fikrini anlayabilir. Kendisi ve karşısındaki için gerilim içermeyen konuşma durumlarında, anadil konuşucusu ile belli bir doğallık ve rahatlık derecesiyle iletişim kurabilir. Geniş kapsamlı bir konu üzerinde kendini açık ve ayrıntılı bir biçimde ifade edebilir, farklı seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarını ortaya koyarak güncel bir konuya dair görüş bildirebilir.
	B1	İş, okul, eğlence, vb. gibi bildik durumlar ile ilgili konuların ana noktalarını, açık ve standart bir dil kullandığında anlayabilir. Hedef dilin konuşulduğu bir bölgeye yapılan seyahat sırasında karşılaşılan durumların çoğuyla baş edebilir. Bildiği veya ilgi alanına giren konular hakkında yalın ve tutarlı bir söylem üretebilir. Bir olayı, tecrübe, düş, umut veya hırsını betimleyebilir ve bir düşünceye ilişkin gerekçe veya açıklamaları kısaca ortaya koyabilir.
Temel Düzey Kullanıcı	A2	Doğrudan öncelik alanlarıyla (örneğin çok temel kişisel ve ailevi bilgiler, alışveriş, yakın çevre, iş) ilgili cümleleri ve sık kullanılan deyimleri anlayabilir. Bildik ve gündelik konular hakkında, sadece yalın ve doğrudan bilgi alışverişi gerektiren basit ve bildik etkinlikler dâhilinde iletişim kurabilir. Eğitimi, yakın çevresi ve dolaysız ihtiyaçları ile ilgili konuları basit bir şekilde betimleyebilir.
	A1	Somut gereksinimleri karşılamayı amaçlayan gündelik deyişleri ve oldukça yalın ifadeleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini veya başkasını tanıtabilir ve kendisiyle ilgili yaşadığı yer, ilişkileri, sahip olduğu şeyler gibi, kişisel sorulara yanıt verebilir. Kendisiyle konuşan kişi yavaşça ve net bir şekilde, kendisine yardımcı olacak biçimde konuşuyorsa, basit bir şekilde iletişim kurabilir.

(Avrupa Konseyi, 2009, s. 22).

ADOÇP, herhangi bir eğitim felsefesine dayanmamasına, herhangi bir öğretim yöntemini açık şekilde önermemesine rağmen, yabancı dil öğrenmede iletişimsel yöntemden doğan eylem temelli yaklaşımı vurgulamaktadır (Mirici, 2010). ADOÇP’de dilin nasıl kullanıldığı ve dil öğrencilerinin o dilde neler yapabildiğinin tanımlanması, eylem temelli yaklaşımın göstergesidir. Buna paralel olarak ADOÇP’de dil kullanımı ve

öğrenimi, yabancı bir dili öğrenme sürecinde kişilerin birey olarak, genel ve iletişimsel dil yeterliklerini geliştirmelerini ve sosyal aktörler olarak gerçekleştirdiği dilsel eylemleri kapsamaktadır. Daha açık şekilde ifade etmek gerekirse; dil kullanıcıları ve öğrencileri iletişimsel görevleri yerine getirmek için, sosyal yaşam kesitleri içindeki belirli temalarla ilintili olarak, dilsel metinleri üretme ve algılamayı içeren iletişimsel dil yetilerini, çeşitli durumlar ve kısıtlamalar altında kullanmaya başvurmaktadır. Böylece, bütün bu eylemler sonucunda dil öğrencilerinin iletişimsel dil yetileri pekişecek veya değişikliğe uğrayacaktır (Avrupa Konseyi, 2009). Eylem odaklı yaklaşımda, yabancı dilin metinler üzerinden veya dilbilgisi odaklı öğretimi değil, gündelik yaşam veya iş yaşamı gibi sosyal bağlamlar içinde öğrenilip kullanılabilmesi esastır. Dil kullanıcıları ve öğrenenler, sosyal bağlam içinde anlam kazanan dilsel etkinlikler ve görevleri yerine getiren “sosyal aktörler” olarak görülmektedir. Kısacası, eylem temelli yaklaşım, yabancı dil öğretiminde bireyin, toplumun her düzeyinde iletişime geçebilmesi için toplumdilbilimsel ve edimsel (faydacı) yetilere yer vermeyi hedeflemektedir.

ADOÇP, toplumdilbilimsel ve edimsel hedeflerin yanı sıra, dil öğrencilerinin ihtiyaçlarına yönelik iletişimsel becerileri de tanımlamaktadır. ADP’de dil, bir iletişim aracı olarak görüldüğü için; dil öğrenme ve öğretme araçları, öğrenenin bilişsel yeterliklerini geliştirmesine ve hedef dili bir “ders” olarak değil, kendi gereksinimleri için bir “iletişim aracı” olarak öğrenmesine ve kullanmasına katkı sağlamaktadır (Mirici, 2010 ve Toklu, 2007). Dil etkinliklerinin sürdürülebilmesi için de iletişimsel dil yeteneklerinin işe koşulması gerekmektedir. İletişimsel dil yetenekleri, dilbilimsel, toplumdilbilimsel ve edimsel yeteneklerden oluşmaktadır. Dilbilimsel yetenekler, kelime, ses ve söz dizimi gibi dilin yapısal boyutuna odaklanmaktadır. Toplumdilbilimsel yetenekler, dil kullanımının sosyokültürel alanda ve sosyal gelenekler bağlamında, farklı kültürel yapılardan gelen bireyler arasındaki her türlü dilsel iletişimi içermektedir. ADOÇP’de toplumdilbilimsel yetenekler; nezaket kuralları, sosyal ilişkilerde dilsel belirleyiciler, halk bilgeliği ifadeleri, söyleyiş biçem farklılıkları ve lehçe ve ağız gibi toplumdilbilimsel bileşenler çerçevesinde ele alınmaktadır. Edimsel yetenekler ise, dilsel kaynakların işlevsel kullanımı ile alakalıdır (Avrupa Konseyi, 2009).

ADOÇP’de, yabancı dil öğrencilerinin farklı kültürel yapılara sahip kişilerle daha başarılı iletişim kurabilmesi için, toplumdilbilimsel yeterliğinin geliştirilmesi

gerektiği vurgulanmaktadır. Toplumdilbilim, sosyal özelliklerin dile yansması neticesinde ortaya çıkan farklı dil kullanımlarının betimlenmesi ve değerlendirilmesini, diğer bir deyişle, toplumsal olgular ve dilsel donelerin birbirinin değişkeni olarak ortaya çıktığı tüm durumları ele almaktadır (İmer, 1990). AK'nin 2000 yılındaki bildirgesinde, öğretilen yabancı dilin özellikle sosyokültürel bilgisinin verilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Çünkü yabancı dil öğrencilerinin sosyokültürel donanımla yetişmesi, kişiler arası iletişim ve kültürlerarası farkındalığın geliştirilebilmesi ve farklı kültürlerin ilişkilendirilebilmesini gerektirmektedir (Günday, 2013). ADOÇP'de, yabancı dil öğrencilerinin bilmesi gereken sosyokültürel bilgi ve deneyimlerin bileşenlerinin tanımlanması yoluyla, kullanıcıların kültürlerarası yeteneğini geliştirmelerine katkı sağlanacağı savunulmaktadır. ADOÇP'de sosyokültürel bilgi; gündelik yaşam, yaşam şartları, kişiler arası ilişkiler, değerler, inanışlar ve tutumlar, beden dili, gelenekler ve törensel davranışlar olarak belirlenmiştir. ADOÇP kullanıcıları, dil öğrencilerinin yerine getirmesi gereken kültürel işlevleri, kaynak ve hedef kültürde farkına varması gereken özellikleri, hedef kültür tecrübesi edinebilmek için yapılması gereken hazırlıkları ve kültürel aracı olarak sahip olacakları olanakları, sosyokültürel bilgi yardımıyla göz önünde bulundurabilirler (Avrupa Konseyi, 2009).

Avrupa Birliği yapısı içinde, çokkültürlü bir toplum bilincini sağlamanın yollarından biri de, çokdilliliği teşvik etmektir. ADOÇP, eğitim kurumlarında öğretilen dillerin çeşitlendirilmesi yoluyla öğrencilerde çokdillilik yeteneğinin gelişmesine katkı sağlanmasını önermektedir (CoE, 2001). Yabancı dil eğitiminde dayanak noktası olan ADOÇP'nin, sekizinci bölümünde eğitim programlarının bireyin çokdilli ve çokkültürlü yetisinin, gereksinim duyulan iletişimsel taleplere cevap verebilecek bağlamda geliştirilebileceği şekilde hazırlanması üzerinde durulmuştur. ADOÇP'de çokdillilik, çokkültürlülük kapsamında ele alınmıştır ve ADOÇP'ye göre, bireyin kültürel yeteneğini oluşturan ulusal, yerel ve sosyal özellikleri ayrı ayrı değer, birbirleriyle etkileşmiş ve zenginleşmiş olarak çokdillilik yeteneğini oluşturmaktadır (Avrupa Konseyi, 2009).

Sonuç olarak, çokkültürlü eğitim politikaları uygulayan ülkelerde dil eğitimi, üzerinde önemle durulan bir konu olmuştur. Öğretim programlarında, ana dilde eğitimin yanı sıra, hâkim olan dilin, ikinci dil olarak öğretilmesinin amaçlandığı, çok dilli eğitim

uygulamaları yoluyla, toplumda barışçıl bir ortam yaratılması, kültürel ve etnik çeşitlilik gösteren grupların birbiriyle iletişime geçebilmeleri ve topluma uyum sağlamaları gerçekleştirilebilir.

2.4.3. Avrupa Dil Portfolyosu

ADP, AK Modern Diller Bölümü projesinin bir ürünüdür. Bu nedenle ADP, AK Modern Diller Bölümü'nün Avrupa vatandaşları arasında karşılıklı anlayışı güçlendirme, kültürel ve dilsel çeşitliliğe saygı, çok dilliliği teşvik etme, dil öğrenme kapasitesini arttırma ve dil öğrenme programlarında tutarlılık ve şeffaflığı öne çıkarma gibi kapsayıcı amaçlarını yansıtmaktadır (Schneider ve Lenz, 2009). ADP, ADOÇP'ye dayalı, kullanıcıların dilsel ve kültürel deneyimlerini kayıt altına aldığı ve aynı zamanda kendi öğrenmelerini değerlendirebildiği bir sistemdir. ADP, ADOÇP'de geniş çapta yer bulan dil yeterlikleri ve genel dil ölçütlerine uygun olarak geliştirilmiştir. ADOÇP'de vurgulanan 'öğrenen özerkliği', 'kendini değerlendirme' ve 'kültürel çeşitlilik', ADP yolu ile uygulamaya geçirilebilmektedir. ADP'nin kayıt altına alma ve bildirim işlevi ile pedagojik işlev olmak üzere iki ana işlevi vardır (Mirici, 2010). ADP, dil öğrencilerine kendi dilsel ve kültürel deneyimlerini portfolyoya kayıt etme, kaydettiği bilgileri gerektiği zamanlarda başkalarıyla paylaşabilme, kendi öğrenme süreçlerini takip etme ve geliştirme, kendilerini ADOÇP'deki göstergelere uygun biçimde ve AK'nin geliştirdiği standart ölçeklerle değerlendirme olanağı sağlamaktadır.

ADP genel olarak çocuklar (10-14 yaş), gençler (15-18 yaş) ve yetişkinler (18 yaş ve sonrası) olmak üzere 3 farklı yaş grubuna göre geliştirilmiştir. ADP yabancı dil öğrenenlerin dil ve kültürel yeterliklerini kaydettiği kişisel bir belgedir ve kullanıcılar tarafından güncellenen dil pasaportu, dil biyografisi ve dosya bölümlerinden oluşmaktadır. Tablo 2.4.3.1'de ADP'nin bölümleri ve içeriği gösterilmektedir.

Tablo 2.4.3.1.

Avrupa Dil Portfolyosu'nun Bölümleri ve İçerikleri

Bölümler	İçerik
Dil Biyografisi	-kendisi hakkında farkındalık (öğrenmeyi öğrenme) -kültürlerarası deneyimler -"yapabilirim" ifadeleri (kendini değerlendirme)
Dil Pasaportu	- AK tarafından geliştirilmiş dil düzeyi göstergeleri (A1, A2, B1, B2, C1, C2) -dilsel nitelik ve dildeki yeterlilik düzeyi ile ilgili bazı kişisel veriler
Dosya	-hedef dilde yapılan her türlü çalışma (sertifika, diploma, proje, bildiri, mektup, ödevler, vb.)

(Mirici, 2015, s. 45)

Dil Pasaportu: Bu bölümde portfolyo sahibinin öğrendiği yabancı diller ve AK tarafından geliştirilmiş dil seviyesi göstergelerini yansıtan beceri profili, dil öğrenme geçmişi, kültürler arası deneyimler ve kişisel bilgiler bulunmaktadır. Dil pasaportu, dil biyografisi bölümünün özeti niteliğindedir.

Dil Biyografisi: Bu bölüm, portfolyo sahibinin dil öğrenme geçmişini kapsamaktadır. Portfolyo kullanıcılarının planlamadan değerlendirmeye, kendi öğrenme sürecine katılmasına imkân sağlayan bu bölüm, dil öğrenme sürecindeki kişisel deneyimleri, AK tarafından akredite edilmiş, her seviye ve beceriyi kapsayan "yapabiliyorum" ifadeleri ile dilbilimsel ve kültürel deneyimleri kapsamaktadır (Schneider ve Lenz, 2009).

Dosya: Yabancı dil öğrenme sürecinin dokümantasyonunun yapıldığı bölümdür. Bu bölüm portfolyo sahibinin diplomasını, sertifikasını, proje çalışmalarını, makalelerini, ödevlerini koyduğu ve gerektiğinde güncellediği ürün dosyasıdır.

2.5. Türkiye'deki Yabancı Dil Eğitimi Öğretim Programlarının Genel Çerçevesi

Tüm dünyada geçmişten bugüne, yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem ve yaklaşımlar sürekli bir değişim ve çağa ayak uydurmaya yönelik gelişim içinde olmuştur. Bu süreç, yazılı metinleri ve dilin yapısını öğretmeyi hedefleyen yaklaşımla başlamış, öğrenen ihtiyaç ve özelliklerinin önemsendiği, iletişimin hedeflendiği, dil öğretimine kültürel öğelerin de dâhil edildiği günümüz yaklaşımıyla devam etmektedir.

Yabancı dil öğretimi alanında Avrupa’da yaşanan gelişmeler, Türkiye’nin yabancı dil öğretimi politikalarına da yansımıştır. 2005 yılı itibariyle eğitim programlarında yapılandırmacı yaklaşım temel alınmış, yabancı dil eğitiminde, dil bilgisi kuralları ve okuma etkinliklerinin baskın olduğu yöntemlerden, öğrencilerin bilgiyi yapılandırdığı, öğreneni merkeze alan yaklaşıma geçilmiştir. İçerik düzenleme yaklaşımı olarak da sarmal programlama yaklaşımı benimsenmiştir. Demirel (2012, 1993) sarmal programlama yaklaşımını, önceden öğrenilmiş konuların kapsamı genişletilerek yeri geldikçe tekrar edilmesi şeklinde tanımlamakta ve bu yaklaşımın dil öğretimi programlarının içerik düzenlenmesinde özellikle kullanıldığını belirtmektedir. Sarmal programlama yaklaşımına göre düzenlenen ders içeriğine uygun olarak hazırlanmış kitaplarda konuların kapsamı kolayda zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene şeklinde ele alınmalıdır. Programın sarmal niteliği sayesinde, konuların yeri ve zamanı geldikçe tekrar öğretilmesine olanak sağlanmış ve böylelikle kapsamı genişletilmiş olur. Sarmal içerik yaklaşımının temeli, öğrencilerin yeni bilgiyi öncekilerle ilişkilendirmesini ve önceki öğrenmelerinin üzerine inşa etmesini, bu yolla bilginin kapsamının giderek genişletilmesini esas alan yapılandırmacı yaklaşıma dayanmaktadır (Direkci ve Yavuz, 2018).

31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan “Millî Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği”ne göre, yabancı dil eğitimi ve öğretiminde amaç: “Millî eğitimin genel amaç ve temel ilkeleri uyarınca okul ve kurumların amaç ve seviyeleri göz ardı edilmeden eğitimi verilen yabancı dilde bireylerin; a) Dinleme-anlama, b) Okuma-anlama, c) Konuşma, ç) Yazma becerileri kazanmalarını, iletişim kurmalarını ve yabancı dile karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır.” şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2006).

Türkiye’deki yabancı dil derslerinin hedef ve içeriklerinde, hem nicelik hem nitelik bakımından sürekli değişim ve güncelleme yapılmaktadır. 18.05.2006 tarihli Millî Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği’ne göre, birinci ve ikinci yabancı dil eğitimi 4. sınıfta başlatılmıştır. Ortaöğretim yabancı dil dersleri ise, ilkokuldaki yabancı dil eğitiminin devamı ve tamamlayıcısı şeklinde, kurulca uygun görülen okullarda, kurulca uygun görülen ikinci yabancı dil dersine yer verilmesi hükmüne göre yapılmaktaydı. Haftalık ders çizelgesine göre, ilkokul 4. ve 5. sınıfta

haftalık üçer saat, ortaokulda ise dörder saat İngilizce dersi yer alıyordu. Uygulamalara bakıldığında ise, “İlköğretim ve ortaöğretim programlarının birbirinin devamı ve tamamlayıcı nitelikte olması esastır.” hükmü ile çelişir şekilde, ortaöğretime geçildiğinde birinci yabancı dil, ilkokulda edinilmiş bilgileri göz ardı ederek başlangıç seviyesinden başlatılmıştır (Çetintaş, 2010 ve Vale, 2014).

Sekiz yıllık zorunlu eğitimin 2012 yılında, 4+4+4 kesintili sistemine göre 12 yıla çıkarılmasından sonra, İngilizce dersleri ortaokuldan ilkokula çekilmiştir. Bu uygulama, bir yandan da AB'nin üye ülkeleri için öngördüğü Nürnberg Tavsiye kararlarına (Goethe-Institut, 1997) göre, AB üyesi vatandaşlarına ilköğretimden itibaren yabancı dil dersi uygulanması koşulunu işe koşmak için alınmıştır (Demirezen, 2014).

Yüksek Planlama Kurulu tarafından, 05.06.2009 tarihinde “Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi”nin kabulü ile yabancı dil eğitimi öğretim programlarının geliştirilmesinde, Avrupa dil kriterleri temel alınmaya devam edilmiştir (Avrupa Konseyi, 2013). Yabancı dil eğitimi öğretim programları, ADOÇP'nin dil öğretimi ilke ve uygulamalarına paralel olacak şekilde yeniden gözden geçirilmiştir. Programın revizyon sürecinde öğretmenler, veliler ve akademisyenlerin de görüşü alınmıştır. “Temelde müfredat, somut bir ders içeriği olmadan, dil becerileri ve yeterliğine odaklanan İngilizce dersi öğretim programında, küçük bir revizyonla hem temel beceriler hem de değerler eğitiminin pedagojik felsefesiyle uyumlu olacak şekilde gözden geçirilmiş ve revize edilmiştir (MEB, 2018a, s. 3).” Dilin aktif kullanımı ilkesine göre revize edilmiş olan program, tek bir yöntem veya stratejiye bağlı kalmadan, öğrenme süreci boyunca motive edici, öğrencilerin rahat hissedeceği, desteklendiği öğrenme ortamlarını sağlamayı amaçlamaktadır (MEB, 2018a, s. 3).

Özetle, ilkokul ve ortaokul İngilizce dersi öğretim programları hedef ve içerik bakımından incelendiğinde, programların iletişimsel yaklaşımı temel alan, öğrenci özerkliğini önemseyen, dilin sadece yapısal bilgisini öğretmek yerine, dört dil becerisinin de kullanımının vurgulandığı ve öğrencileri hedef dili kullanmaya teşvik edecek yapıda olduğu görülmektedir. Tablo 2.5.1.'de İngilizce Dersi Program Modeli'nde sınıf düzeylerinin karşılık geldiği dil düzeyleri ve bu düzeylerin içerdiği beceriler gösterilmiştir.

Tablo 2.5.1.

İngilizce Dersi Program Modeli (2-8. Sınıflar)

Seviyeler (ADOÇP) Haftalık Ders Saati	Sınıf	Beceri Odakları	Temel Aktiviteler / Stratejiler
1 [A1]	2	Dinleme ve Konuşma	
	3	Dinleme ve Konuşma Çok Sınırlı Okuma ve Yazma ^o	TPR / Sanat ve Elişi /Drama
	4	Dinleme ve Konuşma Çok Sınırlı Okuma ve Yazma ^o	
2 [A1]	5	Dinleme ve Konuşma Sınırlı Okuma ^o Çok Sınırlı Yazma	Drama / Rol oynama
	3	Dinleme ve Konuşma	
3 [A2]	6	Sınırlı Okuma ^o Çok Sınırlı Yazma ^o	
	7	Birincil: Dinleme ve Konuşma İkincil: Okuma ve Yazma	
4	8	Birincil: Dinleme ve Konuşma İkincil: Okuma ve Yazma	Tema temelli ^o

(MEB, 2018a, s. 93)

2.- 8. sınıflar İngilizce Dersi Program Modeline göre (Tablo 2.5.1.1.), 2. ve 3. sınıf düzeyleri, A1 seviyesine karşılık gelmekte ve bu nedenle konuşma ve dinleme becerileri daha fazla vurgulanmaktadır (MEB, 2018a). A1 düzeyindeki öğrencilerin, hedef dili okuma, yazma ve dilbilgisi yapıları yerine eğlenceli görsel işitsel araçlarla, oyunlar, şarkılar, resim çizme–boyama, el işi aktiviteleri gibi oyun temelli bir yaklaşımla öğrenmeleri beklenmektedir. Okuma ve yazma becerileri ise, ilerleyen dönemlerde öğrencinin seviyesi yükseldikçe devreye girecektir.

5. ve 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programı (MEB, 2018a) incelendiğinde, programın hedef ve içeriklerinin 2. ve 3. sınıf İngilizce dersi öğretim programına benzer şekilde, A1 düzeyi becerilerine yönelik olarak tasarlandığı görülmektedir. Öğrencilerin,

hedef dili rol yapma, oyunlar, dinleme-konuşma, gerçek yaşamla ilgili faaliyetler gibi teknikler ve masal, öykü, resimli sözlük, harita, çizgi film, poster, resim, kartpostal, şarkı, şiir, liste gibi metinler kullanarak öğrenmesi hedeflenmektedir. Cümle düzeyinde olmak kaydıyla, okuma-yazma etkinliklerine de yer verilmektedir.

7. sınıf İngilizce dersi öğretim programı (MEB, 2018a), A2 düzeyine giriş aşaması olarak tasarlanmıştır. A2 düzeyinde, birincil hedef dinleme ve konuşma, ikincil hedef de okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesidir.

8. sınıf İngilizce dersi öğretim programı (MEB, 2018a), ADOÇP’de belirlenen A2 düzeyine denk gelmektedir. Sekizinci sınıfta cümle düzeyinin ötesinde, çeşitli amaçlara yönelik farklı türlerde metin yazma etkinliklerine ağırlık verilmektedir. Öğrencilerin dil üretimlerine katkısı olabilecek zenginlikte girdi sağlayabilecek nitelikte olan dinleme-anlama, sözlü etkileşim, okuma-anlama gibi etkinliklerle, mevcut dil becerilerini geliştirebilen bir program hazırlanmıştır (MEB, 2018a). Tablo 2.5.2.’de İngilizce derslerine ilköğretim kurumlarında, haftada kaç ders yer verildiği gösterilmiştir.

Tablo 2.5.2.

İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık İngilizce Ders Çizelgesi

Dersin Türü	SINIFLAR							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Zorunlu	-	2	2	2	3	3	4	4
Seçmeli	-	-	-	-	2	2	2	2

(MEB, 2018c)

Türkiye’de genel liselerin 2005 yılı sonrası değişikliğe uğraması ile anadolu liselerine dönüştürülmesi ve takip eden yıllarda hazırlık sınıfının kaldırılması sonucu, özellikle ortaöğretimde İngilizce ders saatlerinde sürekli değişikliğe gidilmiştir. Yapılan değişikliklerin bir sonucu olarak, haftalık ders çizelgesinde İngilizce ders saatlerinde zamanla kademeli bir düşüş meydana gelmiştir (Demirpolat, 2015).

2.5.1. Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı

İngilizce, bilim ve teknoloji dili olmanın ötesinde, küresel ölçekte ortak iletişim dili kabul edildiği için, farklı kültürel yapılara sahip ülkelerin insanlarını tanıma, fikirlerini anlama ve onlara hoşgörü gösterebilme adına, etkin şekilde kullanılması gereken yabancı dillerin başında gelmektedir. Türkiye’de 2005 yılından itibaren, yabancı dil öğretimi programlarında öncelikli hedef olan dil bilgisi yapılarının öğretimi, yerini iletişimsel becerilerin tüm yönleriyle dikkate alındığı ve dil öğrenme sürecine dört dil becerisinin de dâhil edildiği öğretim programlarına bırakmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı, ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının temel amacını, “öğrencileri İngilizce’yi etkili, akıcı ve yanlışsız kullanabilmeleri için teşvik/motive edici ve eğlenceli bir öğrenme ortamı ile buluşturmak” olarak açıklamıştır (MEB, 2018b, s. 66). 2.-8. sınıf İngilizce dersi öğretim programında yapılan düzenleme ve güncellemeler, öğretim programının devamlılık ilkesi gereği, ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programında da güncellemeyi beraberinde getirmiştir. Güncellenen 2018-2019 ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı incelendiğine, programın yine ADOÇP’nin tanımlayıcı ve pedagojik ilkelerine göre tasarlandığı görülmektedir. Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı tasarlanırken -ADOÇP’de, dili iletişim aracı olarak gören eylem temelli yaklaşım benimsendiği için- eklektik yaklaşım esas alınmıştır (MEB, 2018b). Programda, dil öğretme ve öğrenme yaklaşımı olarak iletişimsel yeterlik, görev temelli öğrenme ve proje temelli öğrenme gibi, iletişimsel becerileri geliştirmeye yönelik farklı fakat birbiriyle bağlantılı yaklaşım ve yöntemlere yer verilmiştir.

Sonuç olarak güncellenen programda, iletişimsel becerileri güçlendirmek hedeflenmiş ve dört dil becerisinin kullanımına daha fazla yer verilmiştir. ADOÇP referans alınarak hazırlanan İngilizce ders kitapları ile yabancı dil öğretim sürecine öğrenenin sosyal, bilişsel ve iletişimsel becerileri daha fazla dâhil edilmeye başlanmıştır. Tablo 2.5.1.1.’de Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Program Modeli gösterilmiştir.

Tablo 2.5.1.1.

Ortaöğretim İngilizce Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Program Modeli

Seviyeler (CEFR*)	Öğrenci Yaşı	Beceri / Dil Bilgisi / Kelime Bilgisi / Telaffuz Hedefi	Temel Aktiviteler (Tüm seviyelerde kullanılabilir)
Haftalık Ders Saati			
9 (A1/A2) 4	14-14.5	Dört temel beceri birbiri ile bütünleşik olarak, Dinleme ve Konuşma, Ders başına en fazla yedi yeni sözcük bilgisi, Sınırlı seviyede telaffuz pratiği.	Rol-yapma / Canlandırma Grafikler / Tablolar Paragraf Okuma ve Yazma
10 (A2+/B1) 4	15-15.5	Dört temel beceri birbiri ile bütünleşik olarak, Dinleme ve Konuşma, Sınırlı Seviyede Dil Bilgisi Yapısı, Ders başına en fazla yedi yeni sözcük bilgisi, Sınırlı seviyede telaffuz pratiği.	Bilgi Tamamlama Aktiviteleri / Rol-yapma Paragraf Okuma ve Yazma/ Genel Anlamaya Yönelik Okuma / Belli Bir Bilgiyi Bulmaya Yönelik Okuma
11 (B1+/B2) 4	16-16.5	Dört temel beceri birbiri ile bütünleşik olarak, Dinleme ve Konuşma, Ders başına en fazla yedi yeni sözcük bilgisi, Sınırlı seviyede telaffuz pratiği.	Anketler / Kısa ve Sözlü Sunumlar Drama / Kısa Okuma Parçaları ve Paragraf Yazma
12 (B2+) 4	17-17.5	Dört temel beceri birbiri ile bütünleşik olarak, Dinleme ve Konuşma, Ders başına en fazla yedi yeni sözcük bilgisi, Sınırlı Seviyede Telaffuz pratiği	Karşılıklı Konuşmalar / Sözlü Sunumlar / Projeler Görev-bazlı Aktiviteler Tartışmacı / Betimleyici Metin Yazma

(MEB, 2018b, s. 67)

Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı, ADOÇP'ye uygun şekilde A1 ile B2+ yeterlik düzeyleri arasında hazırlanmıştır. 9. sınıfta A1 ve A2, 10. sınıfta A2 ve B1, 11. sınıfta B1+ ve B2 ve 12. sınıfta B2 ve B2+ yeterlik düzeyleri uygulanmaktadır. Tablo 2.5.1.2.'de ortaöğretim kurumları haftalık yabancı dil ders çizelgesi gösterilmiştir.

Tablo 2.5.1.2.

Ortaöğretim Kurumları Haftalık Yabancı Dil Ders Çizelgesi

OKUL TÜRÜ	DERS TÜRÜ	9. Sınıf	10. sınıf	11. sınıf	12. sınıf
Anadolu Lisesi	Zorunlu	4	4	4	4
	Seçmeli	(2) (4)	(2) (4)	(2) (10)	(2) (10)
Fen Lisesi	Zorunlu	4	4	4	4
	Seçmeli	2	-	2	(2) (4)
Güzel Sanatlar Lisesi (Müzik Bölümü)	Zorunlu	2	2	2	2
	Seçmeli	(2) (4)	-	(2) (4)	2
Güzel Sanatlar Lisesi (Türk Halk Ve Türk Sanat Müziği B.)	Zorunlu	2	2	2	2
	Seçmeli	2	-	2	(2) (4)
Güzel Sanatlar Lisesi (Görsel Sanatlar B.)	Zorunlu	2	2	2	2
	Seçmeli	2	-	-	2
Spor Lisesi	Zorunlu	2	2	2	2
	Seçmeli	-	-	2	2
Anadolu İmam Hatip Lisesi	Zorunlu	5	2	2	2
	Seçmeli	-	(2)	(2)(8)(10)	(2)(8)(10)
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Zorunlu	5	2	2	2
	Seçmeli	-	-	-	-

(MEB, 2018e)

Tablo 2.5.1.2.'de ortaöğretim kurum türlerine göre haftalık zorunlu ve seçmeli yabancı dil derslerinin saati gösterilmektedir. Tabloya göre, zorunlu İngilizce dersleri haftalık olarak anadolu ve fen liselerinde dört; görsel sanatlar ve spor liselerinde iki; anadolu imam hatip lisesi ile mesleki ve teknik anadolu liselerinin 9. sınıflarında beş; 10, 11 ve 12. sınıflarda iki ders olacak şekilde düzenlenmiştir. Tablo 2.5.1.3.'te hazırlık sınıfı bulunan liselerin haftalık yabancı dil ders çizelgesi gösterilmiştir.

Tablo 2.5.1.3.

Hazırlık Sınıfı Bulunan Liseler Haftalık Yabancı Dil Ders Çizelgesi

OKUL TÜRÜ	DERS TÜRÜ	Hazırlık	9. Sınıf	10. sınıf	11. sınıf	12. sınıf
Anadolu Lisesi	Zorunlu	20	4	4	4	4
	Seçmeli	-	(2) (4)	(2) (4)	(2) (10)	(2) (10)
Sosyal Bilimler Lisesi	Zorunlu	20	4	4	4	4
	Seçmeli	-	(2) (4)	-	-	-

(MEB, 2018e)

Tablo 2.5.1.3. incelendiğinde, hazırlık sınıflarında haftada 20 ders zorunlu İngilizce dersi olduğu görülmektedir. 9, 10, 11 ve 12. sınıflardaki haftalık zorunlu İngilizce ders sayısının, hazırlık sınıfı bulunmayan anadolu lisesi ve fen lisesi ile aynı olduğu görülmektedir.

2.6. İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde, alanyazın taramasına kaynaklık eden araştırmalar, İngilizce ders kitaplarını inceleyen çalışmalar ve çokkültürlülük ile ilgili çalışmalar başlıkları altında, amaç, örneklem ve sonuç bakımından kısaca özetlenmiştir.

2.6.1. İngilizce Ders Kitaplarını İnceleyen Çalışmalar

Arıkan (2005), çalışmasında *The New Headway* ve *Think Ahead to First Certificate* adlı İngilizce kitaplarının görsellerini yaş, cinsiyet ve sosyal sınıf öğeleri bakımından sosyal ve kültürel anlamları ile incelemiştir. İncelenen kitaplara ait görsellerde, yaşlı kişilerin daha çok büyük anne/baba rolünde temsil edildiği, erkek bireylerin hem nicelik hem de nitelik olarak üstün durumda olduğu ve sosyal sınıf bakımından çoğunlukla orta sınıftan insanlara yer verildiği görülmüştür. Sonuç olarak, incelenen kitapların görsel içeriğinde toplumsal sınıf, yaş ve cinsiyet öğelerinin dağılımının sayısal ve nitelik olarak dengesiz olduğu tespit edilmiştir.

Arıkan (2008), çalışmasında 15 adet yurt dışı basımı İngilizce ders kitabında okuma parçalarının konularının ne olduğunu ve konu dağılımlarının pedagojik olarak

neyi ifade ettiğini bulmayı hedeflemiştir. Çalışmanın sonucuna göre, incelenen kitaplardaki okuma parçalarında konu seçimi ve dağılımı farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Okuma parçalarında en fazla ev ve aile ilgili konulara, en az eğitim, normlar ve değerler ilgili konulara değinildiği tespit edilmiştir. Bazı kitaplarda internet ve ticari girişimlerle ilgili konulara ağırlık verilirken, bazılarında çevre ve turizm konusuna ağırlık verildiği görülmüştür.

Başbay, Dimici ve Yıldız (2018), çeşitli kültürel özelliklerin İngilizce hazırlık sınıflarında kullanılan *English File* isimli ders kitabında, ne ölçüde ve hangi perspektiften yansıtıldığını incelemiştir. Çalışmada, *English File* kitabının ve bu kitabı kullanan öğretmenlerin kitap ile ilgili görüşlerinin çokkültürlülük açısından incelenmesi hedeflenmiştir. Çalışmanın sonucuna göre, toplumsal cinsiyet ve ırk/etnik köken öğelerine sıkça yer verilmiş; siyasi yönelim, engellilik ve sosyal sınıf öğelerine oldukça az yer verilmiş, fakat cinsel yönelime ait öğelere hiç yer verilmemiştir. Öğretim elemanlarının görüşlerinin de, çalışmanın bulgularıyla aynı doğrultuda olduğu belirtilmiştir.

Bateman ve Mattos (2006), çalışmalarında altı adet Portekizce ders kitabını, özgün okuma metinlerinin kullanımı, Portekizce'nin konuşulduğu farklı coğrafi bölgelere dikkati çekme, Brezilya kültüründeki çeşitliliği yansıtabilme ve *Yabancı Dil Öğrenimi için Standartlar*'da yer alan 'Kültürler ve Kıyaslamalar' hedef alanları açısından incelemiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar şu şekildedir: Kitaplarda çoğunlukla kültürel ürünlere ağırlık verilmiş, kültürel uygulamalara daha az yer verilmiştir. Hiçbir kitapta 'kültürel bakış açıları'na veya farklı kültürlerle ait içeriklere yer verilmemiştir. Kitapların çoğunda özgün okuma metinleri kullanılmamış, farklı coğrafi bölgelere yer verilmemiş, ancak Brezilya'nın kültürel çeşitliliği önemli ölçüde temsil edilmiştir.

Bulut ve Arıkan (2015), çalışmalarında çeşitli İngilizce ders kitaplarında (*The New Headway, Enterprise, Cutting Edge, Opportunities, Think Ahead to First Certificate, Hotline, Life Lines, Spotlight on English, New Bridge to Success* ve *Streetwise*) yer alan okuma metinleri ve görsellerde cinsiyet, etnisite ve engellilik öğelerini, yer verilme sıklığı açısından incelemeyi amaçlamışlardır. İncelenen

kitaplarda, engelli bireylere çok az yer verildiği görülmüştür. İngilizce'nin uluslararası konumuna rağmen çoğunlukla Amerikan ve İngilizlere yer verildiği ve erkeklere kadınlardan daha fazla yer verildiği tespit edilmiştir. Çalışmada, incelenen kitaplarda cinsiyet, etnisite ve engellilik unsurlarına gereken hassasiyet gösterilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çakır (2010), çalışmasında ortaokulda kullanılan Spring 6, Spring 7 ve English Net 8 İngilizce ders kitaplarında, hedef dilin kültürel öğelerine ne ölçüde yer verildiğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın bulgularına göre, incelenen kitaplarda hedef dile ait kültürel içeriklere yeteri kadar yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çelik ve Erbay (2013), çalışmalarında “ürünler”, “uygulamalar”, “bakış açıları” ve “kişiler” kategorileri üzerinden, ortaokulda kullanılan Spot On 6,7 ve 8 isimli İngilizce ders kitaplarında, kültürel içeriğe yer verilme sıklığını ortaya koymayı amaçlamaktadırlar. İncelenen kitaplarda, “ürünler” kategorisinde kaynak kültür ve hedef kültür ürünlerine dair öğelere hemen hemen aynı sıklıkta yer verilmiştir. Kültürel kategoriler içinden en az “uygulamalar” ve “bakış açıları” öğelerine yer verilmiştir. “Kişiler” kategorisi incelendiğinde ders kitaplarında en fazla hedef kültürün ülkelerinden olan kişilere yer verildiği görülmüştür. Dikkat çeken bir diğer sonuç da incelenen kitaplarda çoğunlukla Avrupa ülkelerinin kültürüne, kısmen Çin ve Japon kültürüne yer verilmesi, ancak Afrika kültürünün göz ardı edilmesidir. Genel sonuç ise, incelenen kitaplarda hem hedef kültür ve kaynak kültür hem de uluslararası kültürlerle dair öğeler mevcut olduğu için, farklı kültürlerle dair öğelerin dengeli şekilde sunulduğunu ortaya koymaktadır.

Demirbaş (2013), çalışmasında İngilizce ders kitaplarının metin ve görsellerinde yer alan kültürel ve hedef kültüre ait unsurları belirlemeyi hedeflemiştir. Çalışmada, MEB tarafından ortaokullarda okutulması kararlaştırılan *My English 5*, *Unique 6*, *Spring 7* ve *Four Seasons English 8* kitapları incelendiğinde, hedef kültüre ait unsurlara daha çok yer verildiği tespit edilmiştir. Kültürlerarası öğelere en fazla *Four Seasons English 8*, en az *My English 5* kitaplarında yer verildiği tespit edilmiştir. Uluslararası kültürel unsurlar ile ilgili elde edilen sonuç ise, genellikle Japon, Alman ve Fransız kültürlerine dair unsurlara yer verilmiş olmasıdır.

Dybiec (2005), çalışmasında üniversite seviyesinde yabancı dil ders kitabı olarak kullanılan İngilizce ve Almanca kitaplarının, kültürel içerikleri hangi açıdan ve nasıl ele aldığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın sonucuna göre, incelenen ders kitaplarının işlev, içerik ve görsel düzenleme yönlerinden -öğrencilerin ihtiyaç ve niteliklerini göz ardı ederek- turistler için hazırlanan rehber kitaplarına benzediği; kitaplarda sosyal, ahlaki veya felsefi konulardan imtina edildiği; işsizlik, yoksulluk gibi rahatsızlık verici sosyal meselelere yer verilmediği ve çoğunlukla boş zaman aktiviteleri ile umarsız tüketicilerin yer aldığı konuların tercih edildiği belirtilmiştir.

Ekmekçi (2014), 19 Mayıs Üniversitesi Mühendislik ve İlahiyat Fakülteleri 1. sınıftan toplamda 100 öğrenci ile yaptığı çalışmasında, öğrencilerin birinci sınıfta zorunlu olarak aldıkları İngilizce dersinde kullanılan kitaplarda bulunan hedef kültür öğelerine yönelik tepkilerini belirlemeyi, öğrencilerin okumakta olduğu bölümlerin kültürel öğeleri algılayışına olan etkisini saptamayı ve İngilizce ders kitaplarında, kaynak kültüre dair öğelerin mevcut olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Öğrencilere uygulanan anketin sonuçlarına göre, iki öğrenci grubunun verdiği cevaplar arasında anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Araştırmada kullanılan açık uçlu sorulardan alınan cevaplara göre, bütün öğrenciler incelenen kitaplarda kendi kültürlerine dair öğelerin mutlaka olması gerektiğini belirtirken, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin yarıya yakını, yabancı dil öğrenmelerini engellediği gerekçesiyle, hedef kültüre ait öğelerin baskın olmaması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Yapılan çalışmanın sonucuna göre, incelenen kitaplar konular ve içerik bakımından mühendislik fakültesi öğrencileri tarafından olağan karşılanırken, ilahiyat fakültesi öğrencilerinden kendi dünya görüşleri ile uyuşmadığı için eleştiri almıştır. Öğrencilerin çoğu, incelenen kitaplardaki kültürel öğelerin ilgi çekici veya motive edici olmadığını belirtmişlerdir.

Hamiloğlu (2013), İstanbul'da bulunan bir devlet üniversitesinin İngilizce öğretmenliği dördüncü sınıfından on öğrenci ile yürüttüğü çalışmasında, öğrencilerin kullandıkları İngilizce ders kitaplarında hedef dilin kültürü, kaynak kültür ve uluslararası kültürel içeriklere karşı algısı ve bakış açısını belirlemeyi hedeflemektedir. Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin büyük çoğunluğu İngilizce ders kitaplarında kültürel içerikleri -özellikle de hedef kültür ve uluslararası kültürlere dair öğeler-

görmeyi tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin kültürel içeriklere karşı derinlikli bir bakış açısına sahip olmadığı ise, araştırmada ortaya çıkan diğer sonuçtur.

Karakuş ve Üzülmez (2018), çalışmalarında dağıtımı MEB tarafından yapılan ve ortaokullarda İngilizce derslerinde kullanılan *English Net 5*, *English Net 6*, *Sunshine 7* ve *Upturn in English 8* kitaplarında ve ortaokul İngilizce dersi öğretim programında çokkültürlülüğe nasıl ve ne ölçüde yer verildiğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, ortaokul İngilizce öğretim programının kazanımlar boyutunun ve incelenen kitaplarda bulunan metin, etkinlik, görsellerinin, çokkültürlülük bakımından yetersiz olduğu ifade edilmiştir.

Korkmaz (2009), çalışmasında *New-Headway Intermediate Student's Book*, *New Cutting Edge Intermediate Student's Book* ve *Face2face Intermediate Student's Book* adlı İngilizce ders kitaplarında bulunan metin, diyalog, dinleme parçaları ve görsellerin içerdiği çokkültürlü unsurların çeşitliliğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmada, diyalog ve dinleme metinlerinde hedef dilin kültürüne ait öğelere, çokkültürlü öğelere oranla daha fazla yer verilmiş olduğu tespit edilmiştir. Farklı ülkelerin gelenekleri, inanışları, giysileri ve yiyeceklerinin çeşitli örneklerine yer verilmesi bakımından, incelenen kitaplardaki görsellerin çokkültürlülüğü temsil ettiği belirtilmektedir. Genel olarak çalışmada, incelenen kitaplarda çeşitli çokkültürlülük öğelerine yer verilmesine rağmen, hedef dilin kültürü ile çokkültürlülüğü temsil eden öğelerin dağılımında dengenin sağlanamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Saraç ve Arıkanç (2010), çalışmalarında MEB'e bağlı ortaokullarda İngilizce dersinde okutulmakta olan *Quick Step 6* ve *Let's Speak English 7* isimli öğrenci ders kitaplarında bulunan metin ve görselleri inceleyerek kitaplarda yer alan kültürel öğeleri tespit etmede ve incelemede kullanılabilecek kontrol listesi hazırlamayı amaçlamışlardır. Çalışmadan elde edilen verilere göre, araştırmacıların hazırlamış olduğu 2 ana kategori ve 31 alt kategoriden oluşan kontrol listesinin, İngilizce kitaplarında hedef kültüre ait öğelerin nasıl yer aldığını belirlemede etkin şekilde kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmadan elde edilen diğer sonuç ise, incelenen kitaplarda Türk kültürüne ait öğelere, hedef dilin öğelerinden daha fazla yer verilmiş olmasıdır.

Şimşek (2018), çalışmasında *English File Upper-Intermediate* ve *Yeni Hitit* isimli yabancılar için İngilizce ve Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinde kültürel öğelerin ne ölçüde uluslararası olduğunu araştırmıştır. Çalışmanın amacı, incelenen kitaplardaki kültürel öğelerin, kaynak ve hedef kültüre göre ve “ürünler”, “uygulamalar”, “görüşler”, “kişiler” ve “topluluklar” kategorilerine göre nasıl dağılım gösterdiğini ortaya koymaktır. Çalışmada kültürel öğelerin dağılımının dengesiz ve sunumunun yüzeysel olduğu, hedef kültüre ait öğelere daha fazla yer verildiği, kültürel açıdan hassas konulara değinilmekten kaçınıldığı ve hedef kültür dışında kalan farklı yerel kültürlerin göz ardı edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Taş (2010), çalışmasında Namık Kemal Üniversitesi Yabancı Diller Hazırlık bölümünde olan 35 öğrenci ve 15 İngilizce okutmanının, kullandıkları *New English File* isimli İngilizce ders kitabında kültürün ele alınış şekli hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Çalışmanın amacı, kültürün dil öğrenme öğretme sürecine dâhil edilmesinin önemli olup olmadığını ve İngilizce kitaplarında hedef kültüre ait öğelerin mevcut olup olmadığını araştırmaktır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin tamamına yakını yabancı dil eğitiminde kültürün yeri ve işlevi hakkında anlayış geliştirmişlerdir. Öğrencilerin birçoğu, İngilizce ders kitaplarının, kültürü öğretmede etkin bir araç olduğu görüşüyle öğrencilerin bir kısmı da İngilizce kitaplarında kendi kültürlerine ait öğelerin de olması gerektiği görüşündedirler. Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu, iletişimsel ve kültürel yeterlik açısından, ders kitapları vasıtası ile kültür öğretiminin önemli olduğu görüşündedirler. Katılımcıların görüşlerine göre, incelenen kitapların hem hedef hem de uluslararası kültürü yansıttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Toprak ve Aksoyalp (2015), çalışmalarında uluslararası yayınevleri tarafından basılan ve üniversitelerin hazırlık sınıflarında okutulan 17 adet İngilizce ders kitabında kültürel öğelerin nasıl ve ne ölçüde yer aldığını tespit etmeyi ve kitaplarda İngiltere, Amerika, Kanada, Avustralya ve Yeni Zelanda gibi resmi dili İngilizce olan ülkelerin kültürel öğelerinin dağılımını incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre, incelenen kitaplar hedef kültür öğeleriyle yüküldür. Kitaplarda en fazla İngiltere, en az Yeni Zelanda kültürüne ait öğelere yer verilmiştir. İncelenen kitapların çoğunda, kültürel öğeler bakımından -İngilizce ders kitaplarının seviyesi ne olursa olsun- en fazla

basitçe aktarım, daha sonra görseller ve en az betimlemeye yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Virsa (2016), çalışmasında ortaöğretim düzeyindeki *Activate BI+ Students' Book* isimli İngilizce ders kitabının içerik, kullanılan yöntemler, teşvik edilen beceriler ve değerlerin, öğrencilere hedef kültürü öğretmede ne ölçüde etkin olduğunu ortaya koymayı hedeflemektedir. Çalışmanın sonuçlarına göre, incelenen ders kitabının, sunulan değerler üzerinden kıyaslama yapma ya da eleştirel düşünmeyi teşvik etmediği için, 'tek boyutlu'; İngilizce'nin resmi dil olduğu en az üç ülkenin kültürüne ait öğelere yer verdiği için global; kültürlerarası içeriklere ve çelişkili konulara yer vermekten kaçındığı ve kültürel emperyalizmi teşvik ettiği için olumsuz eğilimleri olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, incelenen kitapta dört dil becerisinin etkin şekilde yer aldığı fakat kültürel farkındalığın tamamen göz ardı edildiği de ulaşılan sonuçlar arasındadır. Genel olarak, incelenen kitabın sınavlara yönelik eğitici bir materyal olarak değerlendirilebileceği; fakat farklı kültürleri öğretme konusunda yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.6.2. Çokkültürlülük İle İlgili Çalışmalar

Başbay ve Bektaş (2009), çalışmalarında kültüre dair çeşitli bakış açılarını incelemeyi, çokkültürlülük kavramının tanımı ve temel niteliklerini belirlemeyi, öğrenme-öğretme ortamlarının çokkültürlülüğün gereklerine göre tasarlanması gerektiği anlayışını ve öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikleri ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmacılar tarafından yapılan alanyazın taramasına göre, çokkültürlülük, zenginleştirici ve birleştirici yönü temel alınarak tanımlanmış, çokkültürlülüğün temel özellikleri sıralanmış ve çokkültürlülüğün tanım ve özellikleri üzerinden, çokkültürlü eğitim ortamlarının sahip olması gereken niteliklerin çerçevesi çizilmiştir. Çalışmada, farklı kültürel yapılardan gelen öğrencilerle bir arada olan öğretmenlerin taşıması gereken çokkültürlü yeterlikler; farkındalık, beceri ve bilgi boyutları üzerinden ele alınmıştır. Son olarak alanyazında öne sürülen görüşlerden yola çıkılarak öğretim programlarının tasarımından sınıf içi öğrenci-öğretmen etkileşiminin düzenlenmesine kadar öneriler sunulmuştur.

Cırık (2008), çalışmasında çokkültürlü eğitimin tarihsel sürecini ve eğitim ortamlarına yansımalarını incelemeyi hedeflemiştir. Araştırmacı, alanyazın incelemesine binaen çalışmasını çokkültürlü eğitimin tanımı, amaç ve ilkeleri, tarihsel gelişimi; çokkültürlü öğrenme ortamlarının tasarlanması; çokkültürlü eğitime yapılan eleştiriler başlıkları altında derlemiş ve son olarak Türkiye’de çokkültürlü eğitim konusunu değerlendirmiştir. Çalışmada, AB uyum yasaları ile beraber, Türkiye’deki farklı dil, din ve kültüre sahip grupların farklılıklarının eğitim alanında görünür olduğu belirtilmiştir. Fakat bu tür farklılıkların eğitimde yer alması ile ülkenin bölünebileceğinin öne sürülmesi, çokkültürlü eğitim kavramının doğru anlaşılmadığını göstermektedir. Ayrıca çalışmada, çokkültürlü eğitimin, Türk eğitim sisteminde ne ölçüde uyuştuğuna bakmak için, 2005 tarihli ilköğretim öğretim programlarının kazanımları, ders bazında analiz edilmiştir. İlköğretim programında çokkültürlü eğitim öğelerine kazanımlarda yeteri kadar yer verilmediği belirtilmiştir.

Damgacı ve Aydın (2013), çalışmalarında Türkiye’de eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan 520 akademisyenden elde ettiği veriler doğrultusunda, akademisyenlerin çokkültürlü eğitime yönelik görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadırlar. Akademisyenlere uygulanan eğitim tutum ölçeğinden alınan cevapların analizleri sonucunda, akademisyenlerin çokkültürlü eğitime yönelik görüşlerinin etnik köken, yaş, cinsiyet, kıdem ve üniversite değişkenlerine göre farklılık göstermediği tespit edilmiş ve akademisyenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının yüksek derecede olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ford (2014), çalışmasında okul ve eğitimcilerin kültürlere karşı duyarlı olması gerektiğini, ancak çokkültürlü eğitimin hak ettiği takdir ve saygınlığı, yanlış anlamalar nedeniyle, eğitimcilerin göstermesini engellediğini ileri sürmektedir. Çalışmanın amacı, eğitimcilerin farklı kültürel yapılardan gelen öğrenciler arasında, derin ve özgün eğitsel deneyimler yaşanmasına olanak sağlaması ve eğitimcilerin farklı kültürel yapılardan gelen öğrencilerin birbirlerini özenli ve uygun şekilde tanımlarına olanak sağlaması şeklinde ifade edilmiştir. Çokkültürlü eğitimle ilgili yanlış anlamalar üç maddede ele alınmıştır: a) çokkültürlü eğitim tekkültürlü toplumlarda gerekli değildir, b) çokkültürlü eğitim sadece azınlıklar için gereklidir ve c) ırk ve kültür bakımından farklı olan alt kültürler birbirine benzediği için, tek tek ele alınmamalıdır.

Günday (2013), çalışmasında yabancı dil öğretiminde toplumdilbilimsel boyutu, çok kültürlülük ve çok dillilik bağlamında incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın çıkış noktası, *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni*'nin yabancı dil öğretiminde benimsediği '*Eylem Temelli Yaklaşım*' ile ve toplumdilbilimi etkisiyle, yabancı dilin farklı sosyal bağlamlarda aktif kullanımı üzerinden öğretimi olmuştur. Çalışmada, yabancı dil öğrenmenin amacı; öğrencilere hedef dili, farklı toplumsal bağlamlarda ve gerçek hayatın içinde kullanabilme becerilerini kazandırmak olarak belirtilmiştir. Sonuç olarak, dil öğrencilerinin farklı kültürden kişilerle etkin ve başarılı şekilde iletişim kurabilmesi için, öğrencilere dilbilgisel yetileri, toplumdilbilimsel yetilerle birlikte kazandırmak gerektiği üzerinde önemle durulmuştur.

Seban ve Uyanık (2006), çalışmalarında 1-5. sınıflar ilköğretim programlarında yer alan kazanımları çokkültürlü eğitim ilkeleri bakımından analiz etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmada, toplamda 11 adet derse ait kazanımlar, "kaynaşma için eğitim", "asimilasyon için eğitim", "kültürlerarası yeterlik için eğitim", "sosyal eylem için eğitim", "çoğulculuk için eğitim" ve "eleştirel farkındalık için eğitim" boyutları üzerinden incelenmiş ve kazanımların hangi boyutu, ne oranda yansıttığı tespit edilmiştir. Kazanımlar çokkültürlü eğitim boyutlarına göre incelendiğinde, en fazla "kültürel yeterlik" boyutuna yer verilmişken "asimilasyon" boyutuna hiç yer verilmediği görülmüştür. Analizin sonuçlarına göre, Türkçe, Fen Bilimleri ve Matematik dersi kazanımlarının yaklaşık yüzde biri, Hayat Bilgisi dersi kazanımlarının yaklaşık yüzde yedisi, Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarının yüzde on üçü, Görsel Sanatlar dersi kazanımlarının yaklaşık yüzde on ikisi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi kazanımlarının yüzde üçü ve Beden Eğitimi dersi kazanımlarının yüzde birinin çokkültürlü eğitim ilkeleriyle bağlantılı olduğu; ancak Müzik, Trafik Güvenliği ve Oyun ve Fiziki Etkinlik derslerinin kazanımlarının hiçbirinin çokkültürlü eğitim ilkeleri ile bağdaşmadığı belirtilmiştir. Sonuç olarak, bütün kazanımların sadece yaklaşık yüzde üçünün çokkültürlü eğitim ilkeleri ile uyum sağladığı ve incelenen programların temel olarak çokkültürlü eğitim ilkelerine göre hazırlanmadığı belirtilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Yapılan araştırma, ortaöğretim İngilizce ders kitaplarında yer alan çokkültürlülük öğelerini incelemek amacıyla, nitel araştırma yöntemi kapsamında yürütülmüştür. Araştırma verilerini toplama için, doküman incelemesi yönteminden yararlanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Yapılan araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında ortaöğretim kurumlarında İngilizce dersinde okutulması kararlaştırılan ve MEB'in 28.05.2018 ve 25.06.2018 tarihli Tebliğler Dergisi'nde yayınlanmış olan tüm öğrenci, çalışma ve öğretmen kılavuz kitapları oluşturmaktadır. Çalışmaya, evreni oluşturan tüm kitaplar dâhil edilmiştir. Belirtilen kitapların künyesi aşağıda verilmektedir:

25.06.2018 tarihinde Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan karar gereğince okutulması kararlaştırılan, MEB Yayınları tarafından basılan Progress Preparatory Class Ortaöğretim Hazırlık Sınıfı Öğrenci Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı (Demirbilek, H. İ., Altunay, A. G., Çınar, Y. A., Dakni, E. A., Fırat, J., Tamer, Z., Tanrıverdi, A. A., Terzi, R. E. ve Yurt, M. N., 2018).

25.06.2018 tarihinde Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan karar gereğince okutulması kararlaştırılan, MEB Yayınları tarafından basılan Progress 9. Class B1/B1+ Öğrenci Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı (Özsavaş, A., Artıran, Y. A., Kodalak, B., Özen, E., Yener, G., Erdebil, İ., Aktaş, N. B. ve Pıçakçı, S., 2018).

25.06.2018 tarihinde Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan karar gereğince okutulması kararlaştırılan, MEB Yayınları tarafından basılan Teenwise 9 Öğrenci Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı (Bulut, E., Şentürk, S., Baydar Ertopcu, F. ve Umur Özadalı, S., 2018).

28.05.2018 tarihinde Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan karar gereğince okutulması kararlaştırılan, MEB Yayınları tarafından basılan Count Me In 10. Grade Öğrenci Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı (Çimen, F., Tigin, B. T., Demir, E., Çokçalışkan A. ve Fındıkçı G., 2018).

28.05.2018 tarihinde Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan karar gereğince okutulması kararlaştırılan, Gizem Yayıncılık tarafından basılan Ortaöğretim İngilizce 10 Öğrenci Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı (Karataş, Ç. G., 2018).

25.06.2018 tarihinde Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan karar gereğince okutulması kararlaştırılan, MEB Yayınları tarafından basılan Silver Lining 11 Öğrenci Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı (Akdağ, E., Ertopcu, F.D., Bektaş, K. U., Özadalı, S. U. ve Kaya, T., 2018).

25.06.2018 tarihinde Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan karar gereğince okutulması kararlaştırılan, MEB Yayınları tarafından basılan Count Me In 12. Grade Öğrenci Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabıdır (Çimen, F., Tigin, B. T., Demir, E., Çokçalışkan A. ve Fındıkçı G., 2018).

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada, çokkültürlülük öğelerinin belirlenmesi için, İngilizce dersi öğretim programlarının dayanağı olan ADOÇP (CoE, 2003) esas alınmıştır. ADOÇP’de, Kullanıcı/Öğrenen Yetileri bölümünde ele alınan “sosyokültürel bilgi” başlığı altındaki maddeler incelenmiş ve araştırmaya konu olan kriterler, yedi ana başlık halinde kategorize edilmiştir. Bu kriterlerin yanı sıra, kültürel içeriklerin değerlendirilmesi için, Byram (1993) tarafından hazırlanan ve Dybiec (2005, s. 94) tarafından geliştirilen “kültürel öğeler kontrol listesi” incelenmiş ve listenin ADOÇP’den alınan “sosyokültürel bilgi” bölümünü tamamlar nitelikteki maddeleri, veri toplama aracı ölçütlerine dâhil edilmiştir. Hazırlanan veri toplama aracı vasıtasıyla elde edilen bulgular, tek tek kayıt altına alınmıştır. Araştırmada, bu öğelerin dil öğrenme sürecine katkısı olup olmadığı üzerinde durulmamıştır. Ölçüt listesine dahil edilen tüm maddelerin, çokkültürlülüğü belirlemede kriter olarak araştırmanın veri toplama aracı

olabileceğine yönelik, ikisi eğitim bilimleri, biri yabancı dil alanında doktora yeterliğine sahip olan 3 uzmanın görüşü alınmıştır. Tablo 3.3.1.'de çokkültürlülük öğelerini gösteren ana ve alt kriterler gösterilmektedir.

Tablo 3.3.1.

Çokkültürlülük Göstergesi Öğeler ve Alt Öğeler

Gündelik Yaşam	Yiyecek ve İçecekler (Yemek Zamanları, Sofra Adabı), Çalışma Saatleri ve Uygulamaları, Ulusal Bayramlar, Boş Zaman Etkinlikleri
Yaşam Şartları	Yaşam Standartları (Bölgesel, Sınıfsal ve Etnik Farklılıklar), Barınma Olanakları, Refah durumları
Kişiler Arası İlişkiler	Toplumun Sınıfsal Yapısı ve Sınıflar Arasındaki İlişki, Cinsiyetler Arası İlişki, Aile Yapısı ve Ailevi İlişkiler, Nesiller Arası İlişkiler, İş Ortamındaki İlişkiler, Toplum ile Polis ve Resmi Görevliler Arasındaki İlişki, Irk ve Toplum İlişkileri, Siyasi ve Dini Gruplar Arasındaki İlişki
Değerler, İnanışlar ve Tutumlar	Toplumsal Sınıf, Meslek Grupları, Sağlık, Bölgesel Kültür, Güvenlik, Kurumlar, Gelenek veya Toplumsal Değişim, Tarih (özellikle ikonlaşmış tarihi kişiler/olaylar), Azınlıklar, Ulusal Kimlik, İdeolojiler, Yabancı Üniversite, Şehir veya Kişiler, Politika, Sanat, Din, Mizah
Beden Dili	Sözsüz İletişim (el/kol hareketi, yüz ifadesi, duruş, göz teması gibi dil dışı iletişim unsurları) (Bkz. CoE, 2003, Bölüm 4.4.5)
Toplumsal Gelenekler	(örn. misafir olmada) Dakiklik, Hediyeleşme, Giyim- Kuşam, Yiyecek – İçecek İkramı, Davranış ve Konuşma Adetleri ve Yasaklar, Kalış (ziyaret) Süresi, Vedalaşma
Törensel Davranışlar	Dini Tören ve Ayinler, Doğum / Evlilik / Ölüm, Törenlerde Seyircilerin Tutumu, Kutlamalar / Festivaller / Danslar
Ulusal Coğrafya	İnsanlar Tarafından Önemli Kabul Edilen Coğrafi Faktörler
Tektipleştirme	Ulusa Ait Tipik Bakış Açısı veya Semboller

CoE (2003, s. 102-103), Dybiec (2005, s. 94)

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada, nitel araştırmalarda veri toplama tekniklerinden doküman incelemesi yöntemine başvurulmuştur. Doküman inceleme, araştırma konusu ile alakalı bilgi içeren materyallerin analizidir ve gözlem ya da görüşme yapmaya gerek

kalmaksızın başlı başına veri toplama aracı olarak kullanılabilir (Aktaş, 2014). Eğitimle ilgili yapılan araştırmalarda, doküman incelemesi için ders kitapları veri kaynağı olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Yapılan araştırmada, ortaöğretim hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrenci ve çalışma kitapları, dört temel dil becerisi (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) ekseninde incelenmiştir. Öğretmen kılavuz kitaplarından yalnızca dinleme ve video metinlerine ulaşmak için yararlanılmıştır. Bunun yanı sıra, kitaplarda yer alan görseller de incelenmiştir. Araştırmacı tarafından çokkültürlülük öğelerinin yer alma sayısı belirlenirken tekrara düşmemek için, paragraf bazında değil, bölüm bazında çalışılmıştır. Her bir bölümün barındırdığı çokkültürlülük ile ilgili öğeler sayısal olarak tespit edilirken paragraflar ayrı ayrı sayılmamış, tek bir bölüm olarak kabul edilmiştir. Ayrıca, her bölüm taranırken o bölümün tamamı veya büyük bir kısmında çokkültürlülük üzerine yoğunlaşılmasına dikkat edilmiştir. Örneğin; metinde yalnızca bir tane cümlede çokkültürlülük durumu var ise, o bölüm sayı dışında tutulmuştur. Telaffuz ve tonlama egzersizlerine yönelik dinleme metinleri de araştırma dışında tutulmuştur.

Çalışmanın veri toplama süreci iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada, çalışılacak kitapların araştırmacı tarafından incelenebilmesi amacıyla ele alınacak çokkültürlülük öğeleri için ilgili alanyazın incelenmiştir ve kitaplarda nelere bakılacağına dair 9 ana ve 46 alt kategoriden oluşan bir ölçüt listesi (bkz. sayfa 49) hazırlanmıştır. Veri toplama sürecinin ikinci aşamasında araştırmacı, belirlenen ölçütlere göre kitapları inceleyip araştırmanın problem ve alt probleminde ortaya koyulan sorularına cevaplar aramıştır. İngilizce hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrenci ve çalışma kitaplarında yer alan metinler ve görseller ile öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan dinleme etkinliklerinin metinleri incelenmiştir. Her bir cümlede çokkültürlülük bağlamında ele alınıp alınamayacağı dikkatle kontrol edilmiştir. İncelenen kitaplarda, ilk okumada toplam 1501 adet okuma metni, 1623 adet yazma etkinliği, 688 adet konuşma etkinliği, 273 adet dinleme metni ve çokkültürlülük öğesi içeren 169 adet görsel tespit edilmiştir. Sonraki okumalarda, çokkültürlülük ifade eden paragraf ve cümleler, tek tek tespit edilmiş ve her bir çokkültürlülük kategorisi altında kaydedilmiştir. Sonuç olarak 4085 adet çokkültürlülük içeren metin ve etkinlik için veri seti oluşturulmuştur.

Çalışmanın geçerliğini sağlamak amacıyla, araştırma problemleri çerçevesinde geniş bir alanyazın taraması yapılmış, örneklem seçiminde ortaöğretimde İngilizce ders ve çalışma kitabı olarak kullanılan tüm kitaplar örnekleme dâhil edilmiş ve bulguları desteklemek amacıyla, kitaplardan çok sayıda görsel ya da yazılı doğrudan alıntıya yer verilmiştir. Çalışmada oluşturulan veri setinin geçerliğini sağlamak amacıyla, her bir çokkültürlülük kategorisi altına kaydedilen paragraf ve cümlelerin çokkültürlülük içerip içermediklerine dair doğruluklarını test etmek için de, uzman görüşü alınmıştır. Ayrıca, çalışmada kullanılan ölçüt listesinin görünüş geçerliği için de eğitim bilimleri bölümünden iki, yabancı diller eğitimi bölümünden bir uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Güvenirliği sağlamak için ise, oluşturulan kavramsal çerçeveye uygun veri analizi yönergeleri ve ölçüt listesinden yararlanılarak araştırmacı tarafından, farklı zamanlarda üç kez (ikişer ay arayla) veri seti kodlanmış ve kodlama benzerlik ve farklılıkları dikkate alınarak zamana bağlı değişmezlik ölçütünü temele alan güvenirlilik analizi, farklı zamanlarda yapılan kodlamalardaki benzerlik yüzdesi hesaplanarak yapılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada, verilerin analizinde, betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz, daha önceden geliştirilmiş temalar ve kodlar yardımıyla, verilerin elde edildiği kaynaklardan doğrudan alıntılara yer verilerek verilerin analiz edildiği bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışmada öncelikle, incelenen kitaplardaki metinler, dört temel dil becerisine (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) göre sınıflandırılmıştır. Metin sayısı tespiti için her bir egzersiz bölümü, metinlerin uzunluğu dikkate alınmadan, bir bütün olarak ele alınmıştır. Özellikle çok paragraflı, bir sayfadan uzun olan okuma metinlerinde, tema bütünlüğü gözetilmiştir. Her bir okuma sonunda, metin sayımında aynı sonuca ulaşana dek kitaplar detaylı şekilde incelenmiştir. Metin sayımı sürecinde, görsellerin sayısının tespiti için de aynı süreç işletilmiş, aynı egzersiz bölümü dâhilinde olan bütün görseller –sayısına ve boyutuna bakılmaksızın– bir bütün olarak ele alınmıştır. Daha sonra metinlerin her biri dikkatle incelenmiş, çokkültürlülük içerdiği tespit edilen metinler, Tablo 3.3.1.’deki çokkültürlülük kategorilere göre sınıflandırılmıştır. Görseller, sayısal değer olarak tablolara dâhil edilmemiştir. Son olarak, metinlerdeki çokkültürlülük öğelerinin, belirlenen kategorilere göre tekrarlanma

sıklığı kaydedilmiştir. Çalışmanın güvenilirliğini belirlemek için, oluşturulan veri seti araştırmacının kendisi tarafından farklı zamanlarda üç kez analiz edilmiş ve yapılan kodlamaların benzerlik ve farklılıkları dikkate alınarak kodlamalar arası benzerlik yüzdesi (uyuşum yüzdesi, Miles ve Huberman, 1994) hesaplanmıştır [Güvenirlik= (Benzer kod sayısı / toplam (benzer+farklı) kod sayısı) x 100]. Yapılan güvenilirlik hesaplaması sonucunda, çalışmanın benzerlik yüzdesinin %85'ten yüksek olduğu belirlenmiştir. Zamana bağlı değişmezliği ölçüt alan güvenilirlik analizleri, zaman içinde değişiklik göstermeyen yazılı doküman incelemesi gibi çalışmalarda kullanılmakta ve kodlamada güvenilirlik yüzdesinin 70'ten yüksek olması beklenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). İncelenen kitaplardaki dört temel dil becerisi sınıflandırılmasına dayalı metin sayıları ve çokkültürlülük öğelerinin tekrar sayısı Tablo 3.5.1.'de görülmektedir:

Tablo 3.5.1.

İncelenen Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Metin ve Etkinliklerin Dört Temel Dil Becerisi Sınıflamasına Göre Sayıları

Kitaplar	Okuma	Yazma	Konuşma	Dinleme
*Prog. Prep. C. Ders K.	284	398	232	122
Çalışma Kitabı	218	325	4	–
Prog. 9. Class Ders K.	56	116	74	31
Çalışma Kitabı	36	102	–	–
Teenwise 9 Ders K.	107	62	67	21
Çalışma Kitabı	129	115	–	–
Count Me In 10 Ders K.	123	114	67	15
Çalışma Kitabı	53	62	–	–
Orta. İng. 10 Ders K.	68	69	77	22
Çalışma Kitabı	29	55	40	9
Silver Lining 11 Ders K.	119	51	77	21
Çalışma Kitabı	136	67	–	–
Count Me In 12 Ders K.	81	46	49	31
Çalışma Kitabı	62	41	1	–
Toplam	1.501	1.623	688	272

*Progress Preparatory Class öğrenci ve çalışma kitapları 20 temadan oluşmaktadır. Diğer kitaplar ise 10 temadan oluşmaktadır.

Tablo 3.5.1.'de, İngilizce ders ve çalışma kitaplarındaki metin ve etkinliklerin dört temel dil becerisine göre sınıflamasına yer verilmiştir. Buna göre, Progress Preparatory Class öğrenci ve çalışma kitabında 502 adet okuma metni, 723 adet yazma etkinliği, 236 konuşma etkinliği ve 122 adet dinleme metni bulunmaktadır. Progress 9. Class öğrenci ve çalışma kitabında 92 adet okuma metni, 218 adet yazma etkinliği, 74 adet konuşma etkinliği ve 31 adet dinleme metni bulunmaktadır. Teenwise 9 öğrenci ve çalışma kitabında 236 adet okuma metni, 177 adet yazma etkinliği, 67 adet konuşma etkinliği ve 21 adet dinleme metni bulunmaktadır. Count Me In 10. Grade öğrenci ve çalışma kitabında 176 adet okuma metni, 176 adet yazma etkinliği, 67 adet konuşma

etkinliği ve 15 adet dinleme metni bulunmaktadır. Ortaöğretim İngilizce 10 öğrenci ve çalışma kitabında 97 adet okuma metni, 124 adet yazma etkinliği, 117 adet konuşma etkinliği ve 31 adet dinleme metni bulunmaktadır. Silver Lining 11 öğrenci ve çalışma kitabında 255 adet okuma metni, 118 adet yazma etkinliği, 77 adet konuşma etkinliği ve 21 adet dinleme metni bulunmaktadır. Count Me In 12. Grade öğrenci ve çalışma kitabında 143 adet okuma metni, 87 adet yazma etkinliği, 50 adet konuşma etkinliği ve 31 adet dinleme metni bulunmaktadır.

Tablo 3.5.1.'e göre, genel olarak kitaplarda en fazla yazma (1.623 adet), en az dinleme (272 adet) etkinliklerine yer verildiği görülmektedir. Eldeki bulgulara göre nicelik olarak dört temel dil becerisine en çok Progress Preparatory Class ğrenci ve çalışma kitaplarında (1583 adet) yer verildiği görülmektedir; ancak sayının yüksek çıkmasında, kitabın tema sayısının diğer kitaplardan iki kat fazla olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Dört temel dil becerisinin en az yer aldığı kitabın Count Me In 12. Grade ğrenci ve çalışma kitapları (311 adet) olduğu görülmektedir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmada ele alınan kitapların her biri on temadan oluşmaktadır. Yalnızca Progress Preparatory Class öğrenci ve çalışma kitabı 20 temadır. Öğrenci kitaplarında bulunan bütün temalar, hedeflenen dilsel işlevleri, dört temel dil becerisi üzerine inşa edilmiş kazanımları ve telaffuz çalışmalarını kapsayacak şekilde ve görsellerle desteklenmiş olarak sunulmaktadır. Her temada etkileşimli tahtada yapılabilecek belirli alıştırmalar mevcuttur. Bunun yanı sıra, öğrenci kitaplarında her temanın başlangıç sayfasında öğrencilerin mobil cihazlarla çevrimiçi olarak bahsi geçen alıştırmalara ulaşabileceği QR Kod (karekod) yer almaktadır. Çalışma kitaplarında dinleme ve telaffuz etkinliklerine (Ortaöğretim İngilizce 10 dışında) yer verilmemiştir. Öğretmen kılavuz kitabı, öğrenci kitabı ve çalışma kitabının birleşiminden oluşan, bütün alıştırmaların doğru cevaplarının yer aldığı, dinleme etkinliklerinin metinlerinin yazılı olarak sunulduğu, öğretmene dersin işlenişi ile ilgili bazı tavsiyelerde bulunan rehber kitap niteliğindedir. Araştırmada öğretmen kılavuz kitabı, yalnızca dinleme etkinliklerinin yazılı metinlerine ulaşmak için kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgularda, incelenen kitaplardan sadece okuma metinleriyle ilgili örneklere yer verilmiş, diğer beceriler ve görsellere dair örneklere ekler kısmında yer verilmiştir.

4.1. Sınıf Düzeylerine Göre Genel Bulgular

Öğrenci ve çalışma kitaplarındaki dört temel dil becerisine yönelik etkinliklerde ve öğretmen kılavuz kitabında bulunan dinleme metinlerinde tespit edilen çokkültürlülük öğelerinin toplam sayısı Tablo 4.1.1.'de verilmektedir.

Tablo 4.1.1.

Sınıf Düzeylerine Göre Çokkültürlülük Ögelerinin Sayısal Dağılımı

Kitaplar	Prog. Prep. Class	Progress 9. Class	Teenwise 9	Count Me In 10	Ortaöğrt. İng. 10	Silver Lining 11	Count Me In 12
Gündelik Yaşam	1	4	9	12	3	2	–
Yaşam Şartları	–	1	6	4	–	2	3
Kişiler Arası İlişkiler	–	1	–	1	–	–	–
Değerler, İnanışlar Tutumlar	61	16	32	10	5	35	5
Beden Dili	3	–	–	–	3	6	2
Toplumsal Gelenek	15	1	2	4	11	13	1
Törensel Davranışlar	8	12	4	6	12	2	–
Coğrafya	18	5	7	–	4	2	–
Tektip.	–	–	–	–	–	–	3
Toplam	106	40	60	37	38	62	14

Tablo 4.1.1. ve Tablo 3.5.1. (ders ve çalışma kitaplarında yer alan metin ve etkinliklerin dört temel dil becerisi sınıflamasına göre sayıları) beraber değerlendirildiğinde, aşağıdaki bulgulara ulaşılmaktadır:

Progress Preparatory Class öğrenci kitabında bulunan 284 adet okuma metni, 398 adet yazma etkinliği, 232 adet konuşma etkinliği ile 122 adet dinleme metni; çalışma kitabında bulunan 218 adet okuma metni, 325 adet yazma etkinliği, 4 adet konuşma etkinliği incelendiğinde, 106 adet çokkültürlülük göstergesi öge tespit edilmiştir. En fazla “değerler, inanışlar ve tutumlar” ile ilgili ögelere (61 kez) yer

verilmişken, “yaşam şartları”, “kişiler arası ilişkiler” ve “tektipleştirme” ile ilgili ögelere hiç yer verilmediği görülmüştür.

Progress 9. Class öğrenci kitabında bulunan 56 adet okuma metni, 116 adet yazma etkinliği, 74 adet konuşma etkinliği ile 31 adet dinleme metni; çalışma kitabında bulunan 36 adet okuma metni ve 102 adet yazma etkinliği incelendiğinde, 40 adet çokkültürlülük göstergesi öge tespit edilmiştir. En fazla “değerler, inanışlar ve tutumlar” ile ilgili ögelere (16 kez) yer verilmişken, “yaşam şartları”, “beden dili” ve “tektipleştirme” ile ilgili ögelere hiç yer verilmediği görülmüştür.

Teenwise 9 öğrenci kitabında bulunan 107 adet okuma metni, 62 adet yazma etkinliği, 67 adet konuşma etkinliği ve 21 adet dinleme metni; çalışma kitabında bulunan 129 adet okuma metni ve 115 adet yazma etkinliği incelendiğinde, 60 adet çokkültürlülük göstergesi öge tespit edilmiştir. En fazla “değerler, inanışlar ve tutumlar” ile ilgili ögelere (32 kez) yer verilmişken, “kişiler arası ilişkiler”, “beden dili” ve “tektipleştirme” ile ilgili ögelere hiç yer verilmediği görülmüştür.

Count Me In 10. Grade öğrenci kitabında bulunan 123 adet okuma metni, 114 adet yazma etkinliği, 67 adet konuşma etkinliği ile 15 adet dinleme metni; çalışma kitabında bulunan 53 adet okuma metni ve 62 adet yazma etkinliği incelendiğinde, 37 adet çokkültürlülük göstergesi öge tespit edilmiştir. En fazla “gündelik yaşam” ile ilgili ögelere (12 kez) yer verilmişken, “beden dili”, “ulusal coğrafya” ve “tektipleştirme” ile ilgili ögelere hiç yer verilmediği görülmüştür.

Ortaöğretim İngilizce 10 öğrenci kitabında bulunan 68 adet okuma metni, 69 adet yazma etkinliği, 77 adet konuşma etkinliği ile 22 adet dinleme metni; çalışma kitabında bulunan 29 adet okuma metni, 55 adet yazma etkinliği, 40 adet konuşma etkinliği ve 9 adet dinleme metni incelendiğinde, 38 adet çokkültürlülük göstergesi öge tespit edilmiştir. En fazla “törenselle davranışlar” ile ilgili ögelere (12 kez) yer verilmişken, “yaşam şartları”, “kişiler arası ilişkiler” ve “tektipleştirme” ile ilgili ögelere hiç yer verilmediği görülmüştür.

Silver Lining 11 öğrenci kitabında bulunan 119 adet okuma metni, 51 adet yazma etkinliği, 77 adet konuşma etkinliği ile 21 adet dinleme metni; çalışma kitabında bulunan 136 adet okuma metni ve 67 adet yazma etkinliği incelendiğinde, 62 adet

çokkültürlülük göstergesi öge tespit edilmiştir. En fazla “değerler, inanışlar ve tutumlar” ile ilgili ögelere (35 kez) yer verilmişken, “kişiler arası ilişkiler” ve “tektipleştirme” ile ilgili ögelere hiç yer verilmediği görülmüştür.

Count Me In 12. Grade öğrenci kitabında bulunan 81 adet okuma metni, 46 adet yazma etkinliği, 49 adet konuşma etkinliği ile 31 adet dinleme metni; çalışma kitabında bulunan 62 adet okuma metni, 41 adet yazma etkinliği ve 1 adet konuşma etkinliği incelendiğinde, 14 adet çokkültürlülük göstergesi öge tespit edilmiştir. En fazla “değerler, inanışlar, tutumlar” ile ilgili ögelere (5 kez) yer verilmişken, “gündelik yaşam”, “kişiler arası ilişkiler”, “törenselle davranışlar” ve “ulusal coğrafya” ile ilgili ögelere hiç yer verilmediği görülmüştür.

İncelenen kitaplarda çokkültürlülük ögelerine, en çok Progress Preparatory Class (106 kez) ve Silver Lining 11 kitaplarında (66 kez) yer verildiği görülmüştür. Çokkültürlülük ögelerine en az Count Me In 12. Grade kitaplarında (14 kez) yer verilmiştir. İncelenen kitaplarda en çok “değerler, inanışlar, tutumlar” kategorisindeki ögelere (164 kez) yer verilirken en az ise, “tektipleştirme” kategorisindeki ögelere (3 kez) yer verilmiştir.

4.2. Çokkültürlülük Kategorilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, ortaöğretim İngilizce ders kitapları, çokkültürlülük kategorilerini oluşturan “gündelik yaşam”, “yaşam şartları”, “kişiler arası ilişkiler”, “değerler, inanışlar ve tutumlar”, “beden dili”, “toplumsal gelenekler”, “törenselle davranışlar”, “ulusal coğrafya” ve “tektipleştirme” kriterleri bazında incelenmiş, elde edilen bulgular tablolar vasıtasıyla gösterilmiştir. Tablo 4.2.1.’de incelenen kitaplarda, çokkültürlülük göstergesi ögelerin toplam yer verilme sayısı gösterilmiştir.

Tablo 4.2.1.

İncelenen Öğrenci ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Çokkültürlülük Ögelerinin Toplam Sayısı

Kategoriler	Kitaplarda Yer Verilme Sayısı
Gündelik Yaşam	31
Yaşam Şartları	16
Kişiler Arası İlişkiler	2
Değerler, İnanışlar ve Tutumlar	164
Beden Dili	14
Toplumsal Gelenekler	47
Törenselle Davranışlar	44
Ulusal Coğrafya	36
Tektipleştirme	3
Toplam	357

Tablo 4.2.1.'e göre, çokkültürlülük göstergesi ögelerin kitaplardaki dağılımının dengesiz olduğu görülmektedir. İncelenen kitaplarda en fazla “değerler, inanışlar ve tutumlar” (162 kez), en az “kişiler arası ilişkiler” (5) ögelerine yer verilmiştir. Yaratacağı olumsuz etki nedeniyle “tektipleştirme” ögesine sayısal olarak az yer verilmesi, incelenen kitaplar için olumlu bir özelliktir.

4.2.1. Gündelik Yaşam Kategorisine İlişkin Bulgular

Gündelik yaşam kategorisi, “yiyecek ve içecekler (yemek zamanları, sofrada adabı)”, “ulusal bayramlar”, “çalışma saatleri ve uygulamaları” ile “boş zaman etkinliklerini (hobiler, spor, okuma alışkanlıkları, medya)” kapsamaktadır. İncelenen öğrenci ve çalışma kitaplarında yer alan “gündelik yaşam” ile ilgili etkinliklerin sayısı tablo 4.2.1.1.'de görülmektedir.

Tablo 4.2.1.1.

İncelenen Öğrenci ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan “Günelik Yaşam” İle İlgili Etkinliklerin Sayısı

GÜNDELİK YAŞAM	Kitaplar	Okuma	Yazma	Konuşma	Dinleme
	Progress Prep. C.	1	–	–	–
	Progress 9. Class	1	1	–	–
Yiyecek-İçecek (yemek zamanları, sofrada)	Teenwise 9	5	2	–	1
	Count Me In 10	4	2	1	1
	Silver Lining 11	1	–	1	–
	Toplam (21)	12	5	2	2
	Progress 9. Class	1	–	–	–
Ulusal Bayramlar	Count Me In 10	1	–	–	–
	Ortaöğretim İng. 10	–	–	3	–
	Toplam (5)	2	–	3	–
Çalışma Saatleri ve Uygulamaları	Count Me In 10.	1	–	–	–
	Toplam (1)	1	–	–	–
	Progress 9. Class	1	–	–	–
Boş Zaman Etkinlikleri	Teenwise 9	1	–	–	–
	Count Me In 10	–	2	–	–
	Toplam (4)	2	2	–	–
Gen. Top. (31)		17	7	5	2

*Tabloda yer verilmeyen kitaplarda, çokkültürlülük öğelerine rastlanmamıştır.

İncelenen kitaplarda, “günelik yaşam” kategorisine tüm metinlerde toplamda 31 kez yer verildiği görülmüştür. “Yiyecek ve içecekler (yemek zamanları, sofrada)” okuma metinlerinde 12 kez, yazma etkinliklerinde 5 kez, konuşma etkinliklerinde 2 kez ve dinleme etkinliklerinde 2 kez (toplam 21 kez) yer almıştır. “Ulusal bayramlar” okuma metinlerinde 2 kez, konuşma etkinliklerinde 3 kez (toplam 5 kez) yer alırken, yazma ve dinleme becerilerine ait etkinlik ve metinlerde yer almamıştır. “Çalışma saatleri ve uygulamaları”, okuma metninde yalnızca 1 kez yer almıştır; fakat diğer

becerilerde yer almamıştır. “Boş zaman etkinlikleri”ne okuma metinlerinde 2 kez ve yazma etkinliklerinde 2 kez (toplam 4 kez) yer verilmiştir.

Kitaplar dört temel dil becerisi bazında ele alındığında, “gündelik yaşam” kategorisine ait ögelere en çok okuma becerisinde (17 kez), en az dinleme becerisinde (2 kez) yer verildiği görülmektedir. Alt kategoriler incelendiğinde etkinliklerde en çok “yiyecek ve içecekler” (21 kez), en az “çalışma saatleri ve uygulamaları”na (1 kez) yer verildiği görülmektedir. “Gündelik yaşam” kategorisine ilişkin örnek bir okuma metni aşağıda görülmektedir.

Örnek:

“Hi, my name is Camilla. I’m from Brazil. We usually have ham or cheese sandwiches at breakfast. We love eating tropical fruit, too. They are always fresh and juicy, aren’t they? Lunch is normally the biggest meal of the day. We come together with our family at dinner. We usually have diner late. Our national food is ‘feijoada’. We make it from black beans, pork and beef and often serve it with some rice.”
(Teenwise 9 Öğrenci Kitabı, Tema 6, s.76)

Metinde, Camilla isimli Brezilyalı öğrencinin kahvaltısı ve akşam yemeğinin içeriği anlatılmıştır. Yiyeceklerin Brezilya’ya özgü olması ve tüketilme sıklığı nedeniyle bu okuma metni, “yiyecek ve içecekler” alt kategorisine kayıt edilmiştir.

“Gündelik yaşam” kategorisine ilişkin diğer becerilere yönelik metin örnekleri ve görsel örneğe, Ek-1’de yer verilmiştir.

4.2.2. Yaşam Şartları Kategorisine İlişkin Bulgular

“Yaşam şartları” kategorisi, “yaşam standartları (bölgesel, sınıfsal ve etnik farklılıklar)”, “barınma olanakları” ve “refah durumları” alt kategorilerinden oluşmaktadır. İncelenen öğrenci ve çalışma kitaplarında yer alan “yaşam şartları” ile ilgili etkinliklerin sayısı tablo 4.2.2.1.’de görülmektedir.

Tablo 4.2.2.1.

İncelenen Öğrenci ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan “Yaşam Şartları” İle İlgili Etkinliklerin Sayısı

YAŞAM ŞARTLARI	Kitaplar	Okuma	Yazma	Konuşma	Dinleme
Yaşam Standartları (bölgesel, sınıfsal ve etnik farklılıklar),	Teenwise 9	4	1	1	–
	Count Me In 10	2	1	1	–
	Silver Lining 11	1	–	–	–
	Count Me In 12	2	–	–	–
	Toplam (13)	9	2	2	–
Refah durumları	Progress 9. Class	–	–	1	–
	Silver Lining 11	1	–	–	–
	Count Me In 12	1	–	–	–
	Toplam (3)	2	–	1	–
Gen. Top. (16)		11	2	3	–

*Tabloda yer verilmeyen kitaplarda, çokkültürlülük öğelerine rastlanmamıştır.

İncelenen kitaplarda, “yaşam şartları” kategorisine tüm metinlerde toplamda 16 kez yer verildiği görülmüştür. “Yaşam standartları”, okuma metinlerinde 9 kez, yazma etkinliklerinde 2 kez ve konuşma etkinliklerinde 2 kez (toplam 13 kez) yer almıştır. “Refah durumları” ise okuma metinlerinde 2 kez ve konuşma etkinliklerinde 1 kez (toplam 3 kez) tespit edilmiştir. İncelenen kitaplarda “barınma olanakları” alt kategorisine ait hiçbir bulguya rastlanmadığından, bu kategori tabloya eklenmemiştir.

Kitaplar dört temel dil becerisi bazında incelendiğinde, “yaşam şartları” kategorisine ait öğelere en çok okuma becerisinde (9 kez), en az yazma (2 kez) ve konuşma (2 kez) becerilerinde yer verildiği ancak dinleme becerisinde yer verilmediği görülmektedir. “Yaşam şartları” kategorisine ilişkin örnek bir okuma metni aşağıdadır.

Örnek:

“The Amish in the USA are a German and Swiss descendant community. They are famous for their lifestyle as they resist against most of the changes in time. They do

their best to preserve their traditions in social life. They do not benefit from most of the advantages of modern technology because they see it as a threat to their traditions and way of life. Their children go to school until a certain age. They use horses and buggies or bikes for transportation within the community. Their economy is based on farming. They have their own style of wedding ceremonies and funerals. Gas lanterns light their houses. As you can guess, their style of dress is plain. They live on fertile lands in their traditional houses.” (Count Me In 10. Grade Öğrenci Kitabı, Tema 4, s. 47)

Metinde ‘Amish’ topluluğunun yaşam biçimleri betimlenmiştir. Gündelik yaşamlarını (ulaşım, iletişim, vb.) teknolojiden uzak sürdüren grup, tarımsal faaliyetlerle geçimini sağlamaktadır. ‘Amish’ler, Alman ve İsviçre kökenli olmaları ve kendilerine özgü bir yaşam tarzını benimsemeleri bakımından, “yaşam standartları” alt kategorisinde ele alınmıştır.

“Yaşam şartları” kategorisine ilişkin diğer becerilere yönelik metin örnekleri ve görsel örneğe, Ek-2’de yer verilmiştir.

4.2.3. Kişiler Arası İlişkiler Kategorisine İlişkin Bulgular

“Kişiler arası ilişkiler” kategorisini, “toplumun sınıfsal yapısı ve sınıflar arasındaki ilişkiler”, “cinsiyetler arasındaki ilişkiler”, “aile yapısı ve ailevi ilişkiler”, “nesiller arası ilişkiler”, “toplum ile polis ve resmi görevliler arasındaki ilişkiler”, “ırk ve toplum ilişkileri”, “siyasi ve dini gruplar arasındaki ilişkiler” oluşturmaktadır. İncelenen öğrenci ve çalışma kitaplarında yer alan “kişiler arası ilişkiler” ile ilgili etkinliklerin sayısı, tablo 4.2.3.1.’de görülmektedir.

Tablo 4.2.3.1.

İncelenen Öğrenci ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan “Kişiler Arası İlişkiler” İle İlgili Etkinliklerin Sayısı

KİŞİLER ARASI İLİŞKİLER	Kitaplar	Okuma	Yazma	Konuşma	Dinleme
İrk ve Toplum İlişkileri	Progress 9. Class	1	–	–	–
	<i>Toplam (1)</i>	<i>1</i>	–	–	–
Cinsiyetler Arasındaki İlişkiler	Count Me In 10	1	–	–	–
	<i>Toplam (1)</i>	<i>1</i>	–	–	–
Gen. Toplam (2)		2	–	–	–

*Tabloda yer verilmeyen kitaplarda, çokkültürlülük öğelerine rastlanmamıştır.

“İrk ve toplum ilişkileri”, yalnızca okuma metinlerinde 1 kez tespit edilmiştir. “Cinsiyetler arasındaki ilişki”, okuma metinlerinde yalnızca 1 kez tespit edilmiştir.

“Kişiler arası ilişkiler”, “aile yapısı ve ailevi ilişkiler”, “nesiller arasındaki ilişkiler”, “toplum ile polis ve resmi görevliler arasındaki ilişki”, “toplumun sınıfsal yapısı ve sınıflar arasındaki ilişkiler”, “siyasi ve dini gruplar arasındaki ilişki” ve “iş ortamındaki ilişkiler” alt kategorilerine dair hiçbir bulguya rastlanmadığı için, bu kategoriler tabloya dâhil edilmemiştir.

“Cinsiyetler arasındaki ilişki” alt kategorisine ilişkin örnek bir okuma metni aşağıda görülmektedir.

Örnek:

“The Maasai tribe of Africa is well known for its traditional handmade bead jewelry. Beadwork has been an important part of Maasai culture for many years. Maasai women set aside time every day to meet and work on beaded jewelry which includes colorful necklaces, bracelets, and pendants. It is considered the duty of every Maasai woman to learn the jewelry making craft. All the beadwork for the tribe is made by women but is worn by both women and men.” (Count Me In 10. Grade Öğrenci Kitabı, Tema 10, s. 76)

Metinde, Afrika’da bulunan Maasai kabilesinin geleneksel el yapımı boncuk takılarından söz edilmektedir. Metinde, takıları yapmanın sadece kadınların görevi olduğu vurgulanarak tüm takıların kadınlar tarafından yapıldığını; fakat yapılan takıları, hem kadın hem de erkeklerin kullandığı belirtilmektedir. Kadın ve erkek rollerinin belli kültürel yapıya sahip bir topluluğun sosyal düzeninin içinde aktarılması nedeniyle bu metin, çokkültürlülük kapsamında, “kişiler arası ilişkiler” kategorisi içinde değerlendirilmiştir.

“Kişiler arası ilişkiler” kategorisine ilişkin diğer becerilere yönelik metin örnekleri ve görsel örneğe, Ek-3’te yer verilmiştir.

4.2.4. Değerler, İnanışlar ve Tutumlar Kategorisine İlişkin Bulgular

Değerler, inanışlar ve tutumlar kategorisi, “toplumsal sınıf”, “meslek grupları”, “sağlık”, “bölgesel kültür”, “güvenlik”, “kurumlar”, “gelenek ve toplumsal değişme”, “tarih (özellikle ikonlaşmış tarihi kişi ve olaylar)”, “azınlıklar”, “ulusal kimlik”, “ideolojiler”, “yabancı üniversiteler veya kişiler”, “politika”, “sanat”, “din” ve “mizah” alt kategorilerini kapsamaktadır. İncelenen ders ve öğrenci kitaplarında yer alan “değerler, inanışlar ve tutumlar” ile ilgili etkinliklerin sayısı tablo 4.2.4.1.’de görülmektedir.

Tablo 4.2.4.1.

İncelenen Öğrenci ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan “Değerler, İnanışlar ve Tutumlar” İle İlgili Etkinliklerin Sayısı

DEĞERLER, İNANIŞLAR, TUTUMLAR	Kitaplar	Okuma	Yazma	Konuşma	Dinleme
Toplumsal Sınıf	Progress Prep. C.	1	–	–	–
	Teenwise 9	1	–	–	–
	Count Me In 10	1	–	–	–
	Toplam (3)	3	–	–	–
Meslek Grupları	Teenwise 9	–	–	–	1
	Silver Lining 11	3	2	2	–

	Toplam (8)	3	2	2	1
Sağlık	Progress Prep. C.	–	1	–	1
	Count Me In 12	1	–	–	–
	Toplam (3)	1	1	–	1
Bölgesel Kültür	Progress Prep. C.	–	3	–	–
	Teenwise 9	–	–	–	2
	Count Me In 10	3	1	1	–
	Toplam (10)	3	4	1	2
Kurumlar	Progress Prep. C.	2	–	–	1
	Teenwise 9	–	–	–	1
	Silver Lining 11	1	–	–	–
	Count Me In 12	1	–	–	–
	Toplam (6)	4	–	–	2
Gelenek veya Toplumsal Değişim	Progress 9. Class	1	–	–	–
	Toplam (1)	1	–	–	–
Tarih (özellikle ikonlaşmış tarihi kişiler/olaylar)	Progress Prep. C.	4	5	2	2
	Progress 9. Class	2	–	1	1
	Teenwise 9	4	–	–	2
	Count Me In 10	–	–	1	–
	Ortaöğretim İng. 10	1	1	–	–
	Silver Lining 11	4	1	1	1
	Toplam (33)	15	7	5	6
Ulusal Kimlik	Progress Prep. C.	2	4	–	–
	Teenwise 9	1	2	3	1
	Toplam (13)	3	6	3	1
	Progress Prep. C.	15	7	2	6
	Progress 9. Class	2	–	–	1
	Teenwise 9	2	1	2	1

	Count Me In 10	1	–	–	1
Yabancı Üniversite, Şehir veya Kişiler	Ortaöğretim İng. 10	1	1	1	–
	Silver Lining 11	7	1	–	2
	Count Me In 12	1	–	–	–
	Toplam (55)	29	10	5	11
	Progress Prep. C.	1	1	–	1
	Progress 9. Class	3	2	1	1
	Teenwise 9	5	2	–	–
Sanat	Count Me In 10	–	–	–	1
	Silver Lining 11	8	1	–	–
	Count Me In 12	2	–	–	–
	Toplam (29)	19	6	1	3
		Progress 9. Class.	1	–	–
	Teenwise 9	1	–	–	–
	Silver Lining 11	1	–	–	–
Din	Toplam (3)	3	–	–	–
	Gen. Top. (164)	84	36	17	27

*Tablodaki yer verilmeyen kitaplarda, çokkültürlülük öğelerine rastlanmamıştır.

İncelenen kitaplarda, “değerler, inanışlar ve tutumlar” kategorisine tüm metinlerde toplamda 162 kez yer verildiği görülmüştür. “Toplumsal sınıf”, okuma metinlerinde 3 kez yer alırken, yazma etkinlikleri, konuşma etkinlikleri ve dinleme metinlerinde yer almamıştır. “Meslek grupları”, okuma metinlerinde 3 kez, yazma etkinliklerinde 2 kez, konuşma etkinliklerinde 2 kez ve dinleme etkinliklerinde 1 kez (toplam 8 kez) tespit edilmiştir. “Sağlık”, okuma metinlerinde 1 kez, yazma etkinliklerinde 1 kez, dinleme etkinliklerinde 1 kez (toplam 3 kez) tespit edilmiştir; fakat konuşma etkinliklerinde yer almamıştır. “Bölgesel kültür”, okuma metinlerinde 3 kez, yazma etkinliklerinde 4 kez, konuşma etkinliklerinde 1 kez ve dinleme etkinliklerinde 2 kez (toplam 10 kez) tespit edilmiştir. “Kurumlar”, okuma metinlerinde

4 kez ve dinleme etkinliklerinde 2 kez (toplam 6 kez) tespit edilmiştir. “Gelenek ve toplumsal değişim”, okuma metinlerinde 1 kez tespit edilmiştir. “Tarih (özellikle ikonlaşmış tarihi kişiler/olaylar)”, okuma metinlerinde 15 kez, yazma etkinliklerinde 7 kez, konuşma etkinliklerinde 5 kez ve dinleme etkinliklerinde 6 kez (toplam 33 kez) tespit edilmiştir. “Ulusal kimlik”, okuma metinlerinde 3 kez, yazma etkinliklerinde 6 kez, konuşma etkinliklerinde 3 kez ve dinleme etkinliklerinde 1 kez (toplam 13 kez) tespit edilmiştir. “Yabancı üniversite, şehir veya kişiler”, okuma metinlerinde 29 kez, yazma etkinliklerinde 10 kez, konuşma etkinliklerinde 5 kez ve dinleme etkinliklerinde 11 kez (toplam 55 kez) tespit edilmiştir. “Sanat”, okuma metinlerinde 19 kez, yazma etkinliklerinde 6 kez, konuşma etkinliklerinde 1 kez ve dinleme etkinliklerinde 3 kez (toplam 29 kez) tespit edilmiştir. “Din”, yalnızca okuma metinlerinde, 3 kez tespit edilmiştir. İncelenen kitaplarda “güvenlik”, “azınlıklar”, “ideolojiler”, “politika” ve “mizah” alt kategorilerine ait hiçbir bulguya rastlanmadığından, bu kategoriler tabloya eklenmemiştir.

Kitaplar dört temel dil becerisi bazında ele alındığında, “değerler, inanışlar ve tutumlar” kategorisine ait öğelere en çok okuma becerisinde (82 kez), en az konuşma becerisinde (17 kez) yer verildiği görülmektedir. Alt kategoriler incelendiğinde, etkinliklerde en çok “yabancı üniversite, şehir veya kişiler” (55 kez), daha sonra “tarih (özellikle ikonlaşmış tarihi kişiler/olaylar)” (33 kez); en az “toplumsal sınıf” (1 kez) ve “gelenek veya toplumsal değişim” (1 kez) kategorilerine yer verildiği görülmektedir. “Değerler, inanışlar ve tutumlar” kategorisine ilişkin örnek bir okuma metni aşağıda görülmektedir.

Örnek 1:

“...Gandhi dedicated his life to discovering the truth. As a leader, in 1915, he organized peasants, farmers and urban laborers to protest the excessive land-tax and discrimination...” (Progress Preparatory Class Çalışma Kitabı, Tema 19, s. 237)

Gandhi'nin yaşamı ile ilgili önemli kesitlerin anlatıldığı metinde geçen “lider olarak, köylüleri, çiftçileri ve şehirli işçileri yoğun toprak vergisi ve ayrımcılığa karşı protesto etmeleri için organize etmiştir.” cümlesinde geçen Hint toplumunun sınıfsal yapısını temsil eden “köylüler, çiftçiler ve şehirli işçiler” sözcükleri nedeniyle metin, “toplumsal sınıf” alt kategorisinde değerlendirilmiştir.

Örnek 2:

“Do you know what Haiku is?”

A Haiku is a Japanese poem which can also be known as a Hokku. A Haiku is a type of poetry that can be written on many themes, from love to nature. Haiku is more than a type of poem; it is a way of looking at the physical world and seeing something deeper, like the very nature of existence...” (Silver Lining 11 Öğrenci Kitabı, Tema 6, s. 79)

Metinde, Japon şiir sanat türlerinden biri olan Haiku hakkında bilgi verildiği için, bu metin örneği “sanat” alt kategorisinde çökkültürlülük içeren öge olarak değerlendirilmiştir.

“Değerler, inanışlar ve tutumlar” kategorisine ilişkin diğer becerilere yönelik metin örnekleri ve görsel örneğe, Ek-4’te yer verilmiştir.

4.2.5. Beden Dili Kategorisine İlişkin Bulgular

“Beden dili” kategorisini, “sözsüz iletişim (el/kol hareketi, yüz ifadesi, duruş, göz teması gibi dil dışı özellikler)” oluşturmaktadır. İncelenen ders ve öğrenci kitaplarında yer alan “beden dili” ile ilgili etkinliklerin sayısı tablo 4.2.5.1.’de görülmektedir.

Tablo 4.2.5.1.

İncelenen Öğrenci ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan “Beden Dili” İle İlgili Etkinliklerin Sayısı

BEDEN DİLİ	Kitaplar	Okuma	Yazma	Konuşma	Dinleme
Sözsüz İletişim (el/kol hareketi, yüz ifadesi, duruş, göz teması gibi dil dışı iletişim unsurları)	Progress Prep. C.	3	–	–	–
	Ortaöğretim İng. 10	–	2	–	1
	Silver Lining 11	3	3	–	–
	Count Me In 12	1	–	–	1
Toplam (14)		7	5	–	2

*Tabloda yer verilmeyen kitaplarda, çökkültürlülük öğelerine rastlanmamıştır.

İncelenen kitaplarda “beden dili” kategorisine tüm metinlerde toplam 14 kez yer verildiği görülmüştür. “Sözsüz iletişim” okuma metinlerinde 7 kez, yazma etkinliklerinde 5 kez ve dinleme metinlerinde 2 kez (toplamda 14 kez) tespit edilmiş; fakat konuşma etkinliklerinde yer almamıştır. “Beden dili” kategorisine en fazla okuma metinlerinde (7 kez) yer verildiği görülmektedir. “Beden dili” kategorisine ilişkin örnek bir okuma metni aşağıda görülmektedir.

Örnek:

“People generally use their hands for communication and greetings. Holding the nose means ‘something smells bad’, and it’s a universal gesture. Japanese people don’t like handshaking and kissing. They consider these kinds of body contact as impolite. They bow people at the first meeting. Handshaking is a universal form of greeting and leave taking in Western culture. The head nod is a universal sign for yes, but Bulgarians use this gesture to say no. French, Turkish, and Italians love to touch while they are talking. However, British, German, and Australian people dislike this. Touching a person’s head in the USA is considered as a very rude behaviour...”
(Progress Preparatory Class Öğrenci Kitabı, Tema 6, s. 114).

Metne göre Japonlar tokalaşmak ve öpüşmekten hoşlanmazlar, hatta bu davranışı kaba bulurlar. Kafa sallamak tüm dünyada evet anlamında kullanılırken, Bulgarlar için hayır anlamına gelmektedir. Fransızlar, İtalyanlar ve Türkler konuşurken dokunmayı severler; fakat İngiliz, Alman ve Avustralyalılar bundan hoşlanmazlar... Metinde farklı toplumların selamlaşma ve konuşma esnasında kullandıkları dil dışı özellikler ile ilgili örneklere yer verilmiş, aynı hareketin farklı kültürlerde farklı anlamlara geldiği vurgulanmıştır. Metinde geçen tokalaşmak, kafa sallamak ve dokunmak gibi eylemlerin sözsüz iletişim unsurları olması ve bu unsurların anlamlandırılmasının kültürlere göre farklılık göstermesini anlatan metin, “beden dili” kategorisinde ele alınmıştır.

“Beden dili” kategorisine ilişkin diğer becerilere yönelik metin örnekleri ve görsel örneğe, Ek-5’te yer verilmiştir.

4.2.6. Toplumsal Gelenekler Kategorisine İlişkin Bulgular

“Toplumsal gelenekler” kategorisi, misafir ağırlama örneği üzerinden “dakiklik”, “hediyeleşme”, “giyim-kuşam”, “yiyecek/içecek ikramı”, “davranış ve

konuşma adetleri ve yasaklar” ile “misafirlikte kalma süresi” ve “vedalaşma” gibi alt kategorilerden oluşmaktadır. İncelenen ders ve öğrenci kitaplarında yer alan “toplumsal gelenekler” ile ilgili etkinliklerin sayısı tablo 4.2.6.1.’de görülmektedir.

Tablo 4.2.6.1.

İncelenen Öğrenci ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan “Toplumsal Gelenekler” İle İlgili Etkinliklerin Sayısı

TOPLUMSAL GELENEKLER	Kitaplar	Okuma	Yazma	Konuşma	Dinleme
Dakiklik	Silver Lining 11	1	1	–	–
	Toplam (2)	–	1	–	–
Hediyeleşme	Count Me In 10	1	–	–	–
	Ortaöğretim İng. 10	–	1	–	–
	Toplam (2)	1	1	–	–
Giyim- Kuşam	Progress Prep. C.	1	2	–	–
	Count Me In 10	2	1	–	–
	Ortaöğretim İng. 10	2	1	2	–
	Toplam (11)	5	4	2	–
Yiyecek – İçecek İkramı	Silver Lining 11	2	–	–	–
	Toplam (2)	2	–	–	–
Davranış ve Konuşma Adetleri ve Yasaklar	Progress Prep. C.	9	1	1	1
	Progress 9. Class	1	–	–	–
	Teenwise 9	2	–	–	–
	Ortaöğretim İng. 10	–	2	3	–
	Silver Lining 11	5	3	1	–
	Count Me In 12	–	–	–	1
	Toplam (30)	17	6	5	2
Gen. Top. (47)		25	12	7	2

*Tablodaki yer verilmeyen kitaplarda, çokkültürlülük öğelerine rastlanmamıştır.

İncelenen kitaplarda, “toplumsal gelenekler” kategorisine tüm metinlerde toplamda 47 kez yer verildiği görülmüştür. “Dakiklik”, okuma metinlerinde 1 kez, yazma etkinliklerinde 1 kez (toplam 2 kez) yer almıştır. “Hediyeleşme”, okuma metinlerinde 1 kez ve yazma etkinliklerinde 1 kez (toplam 2 kez) yer almıştır. “Giyim kuşam”, okuma metinlerinde 5 kez, yazma etkinliklerinde 4 kez ve konuşma etkinliklerinde 2 kez (toplam 11 kez) yer almıştır. “Yiyecek ve içecek ikramı” okuma metinlerinde 2 kez yer almıştır. “Davranış ve konuşma adetleri ve yasaklar”, okuma metinlerinde 17 kez, yazma etkinliklerinde 6 kez, konuşma etkinliklerinde 5 kez ve dinleme metinlerinde 2 kez (toplam 30 kez) yer almıştır. “Kalış (ziyaret) süresi” ve “vedalaşma” kategorisinde herhangi bir bulguya rastlanmadığı için, tabloya dâhil edilmemiştir.

Kitaplar dört temel dil becerisi bazında ele alındığında, “toplumsal gelenekler” kategorisine ait öğelere en çok okuma becerisinde (25 kez), en az dinleme becerisinde (2 kez) yer verildiği görülmektedir. Alt kategoriler incelendiğinde metinlerde en fazla “davranış ve konuşma adetleri ve yasaklar” (toplam 30 kez) ile ilgili öğelere yer verilirken, en az “dakiklik” (2 kez), “hediyeleşme” (2 kez) ve “yiyecek-içecek ikramı” (2 kez) öğelerine yer verilmiştir. “Toplumsal gelenekler” kategorisine ilişkin örnek bir okuma metni aşağıda görülmektedir.

Örnek:

- “1. In the USA, you shouldn't give a tip to the waiter who serves you.*
- 2. In Japan, you should always laugh with your mouth open and show your teeth.*
- 3. In Haiti, you shouldn't whistle in public.*
- 4. In Argentina, if you go to a feast on time, you make your host quite happy.*
- 5. In China, you shouldn't open a gift in front of the person who gives it to you.”*
(Silver Lining 11 Öğrenci Kitabı, Tema 10, s. 127)

Metne göre, Amerika’da garsonlara bahşış vermemelisiniz. Japonya’da ağzınız açık ve dişleriniz görünecek şekilde gülmelisiniz. Haiti’de toplum içinde ıslık çalmamalısınız. Arjantin’de yemek davetine tam vaktinde gitmelisiniz. Çin’de hediyeyi, veren kişinin önünde açmamalısınız. Metin incelendiğinde farklı ülkelere ait normlar ve

gelenekler çerçevesinde o ülkelerde nasıl davranılması gerektiği anlatıldığı için, metin “davranış ve konuşma adetleri ve yasaklar” alt kategorisine kayıt edilmiştir.

“Toplumsal gelenekler” kategorisine ilişkin diğer becerilere yönelik metin örnekleri ve görsel örneğe, Ek-6’da yer verilmiştir.

4.2.7. Törensel Davranışlar Kategorisine İlişkin Bulgular

“Törensel davranışlar” kategorisi “dini tören ve ayinler”; “doğum, evlilik, ölüm”; “törenlerde seyircilerin tutumu” ve “kutlamalar, festivaller, danslar”dan oluşmaktadır. İncelenen ders ve öğrenci kitaplarında yer alan “törensel davranışlar” ile ilgili etkinliklerin sayısı tablo 4.2.7.1.’de görülmektedir.

Tablo 4.2.7.1.

İncelenen Öğrenci ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan “Törensel Davranışlar” İle İlgili Etkinliklerin Sayısı

TÖRENSEL DAVRANIŞLAR	Kitaplar	Okuma	Yazma	Konuşma	Dinleme
	Progress Prep. C.	1	–	–	–
Dini Tören ve Ayinler	Ortaöğretim İng. 10	1	–	–	–
	Toplam (2)	2	–	–	–
Doğum, Evlilik, Ölüm	Count Me In 10	1	–	–	–
	Ortaöğretim İng. 10	–	1	–	–
	Toplam (2)	1	1	–	–
Kutlamalar, Festivaller, Danslar	Progress Prep. C.	5	1	1	–
	Progress 9. Class	5	2	4	1
	Teenwise 9	3	1	–	–
	Count Me In 10	3	1	1	–
	Ortaöğretim İng. 10	2	3	3	2
	Silver Lining 11	2	–	–	–
	Toplam (40)	20	8	9	3
Gen. Top. (44)		23	9	9	3

*Tabloda yer verilmeyen kitaplarda, çökkültürlülük öğelerine rastlanmamıştır.

İncelenen kitaplarda, “törenselle davranışlar” kategorisine tüm metinlerde toplamda 44 kez yer verildiği görülmüştür. “Dini tören ve ayinler”, okuma metinlerinde 2 kez yer almıştır. “Doğum, evlilik, ölüm”, okuma metinlerinde 1 kez ve yazma etkinliklerinde 1 kez (toplam 2 kez) yer almıştır. “Kutlamalar, festivaller, danslar” okuma metinlerinde 20 kez, yazma etkinliklerinde 8 kez, konuşma etkinliklerinde 9 kez ve dinleme metinlerinde 3 kez (toplam 40 kez) yer almıştır. “Törenlerde seyircilerin tutumu”na ilişkin herhangi bir bulguya rastlanmadığı için, bu kategori tabloya dâhil edilmemiştir.

Kitaplar dört temel dil becerisi bazında ele alındığında, “törenselle davranışlar” kategorisine ait öğelere en çok okuma becerisinde (23 kez), en az dinleme becerisinde (3 kez) yer verildiği görülmektedir. Alt kategoriler incelendiğinde, metinlerde en fazla “kutlamalar, festivaller, danslar” (toplam 40 kez) ile ilgili öğelere yer verilirken, en az “dini tören ve ayinler” (2 kez) ile “doğum, evlilik, ölüm” (2 kez) öğelerine yer verilmiştir. “Törenselle davranışlar” kategorisine ilişkin örnek bir okuma metni aşağıda görülmektedir.

Örnek:

“My favorite festival is Diwali. It’s also called the Festival of Lights. It’s the biggest celebration in India. All the houses are cleaned and then lots of candles and oil lamps are lit in each room. Families come together and exchange gifts. In the evening, there are thousand sof candles in streets. Moreover, fireworks are let off everywhere. The atmosphere is fascinating. And don’t miss the festival food ladoos. They’re ball-shaped sweets. Yummy!” (Ortaöğretim İngilizce 10 Ders Kitabı, Tema 7, s. 99)

Metinde, Hindistan’ın en büyük festivali olan Diwali festivali anlatılmıştır. Festival boyunca yapılacak olan temizlik, ışıklandırma, hediyeleşme, akşam etkinlikleri ve festival yiyecekleri ile ilgili detaylardan bahsedilmektedir. Hindistan’a özgü bir kutlamanın yer aldığı metin, “kutlamalar, festivaller, danslar” alt kategorisine kayıt edilmiştir.

“Törenselle davranışlar” kategorisine ilişkin diğer becerilere yönelik metin örnekleri ve görsel örneğe, Ek-7’de yer verilmiştir.

4.2.8. Ulusal Coğrafya Kategorisine İlişkin Bulgular

“Ulusal coğrafya” kategorisi, “insanlar tarafından önemli kabul edilen coğrafi faktörler” alt kategorisinden oluşmaktadır. İncelenen ders ve öğrenci kitaplarında yer alan “ulusal coğrafya” ile ilgili etkinliklerin sayısı tablo 4.2.8.1.’de görülmektedir.

Tablo 4.2.8.1.

İncelenen Öğrenci ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan “Ulusal Coğrafya” İle İlgili Etkinliklerin Sayısı

ULUSAL COĞRAFYA	Kitaplar	Okuma	Yazma	Konuşma	Dinleme
İnsanlar tarafından önemli kabul edilen coğrafi faktörler	Progress Prep. C.	6	9	–	3
	Progress 9. Class	4	–	–	1
	Teenwise 9	4	3	–	–
	Ortaöğretim İng. 10	1	2	–	1
	Silver Lining 11	2	–	–	–
Toplam (36)		17	14	–	5

*Tabloda yer verilmeyen kitaplarda, çokkültürlülük öğelerine rastlanmamıştır.

İncelenen kitaplarda, “ulusal coğrafya” kategorisine tüm metinlerde toplamda 36 kez yer verildiği görülmüştür. “İnsanlar tarafından önemli kabul edilen coğrafi faktörler” okuma metinlerinde 17 kez, yazma etkinliklerinde 14 kez ve dinleme metinlerinde 5 kez (toplamda 36 kez) tespit edilmiştir. “Ulusal coğrafya” kategorisine en fazla okuma metinlerinde, en az konuşma etkinliklerinde yer verildiği görülmektedir. “Ulusal coğrafya” kategorisine ilişkin örnek bir okuma metni aşağıda görülmektedir.

Örnek:

“I’m from Naples, Italy. I live very close to Mt. Vesuvius. It’s an active volcano, you know. Everybody asks me why people don’t leave the city. It is because our soil is rich in mineral. We have geothermal energy and the tourism is quite alive here. Every year, lots of tourists visit Naples to see the natural beauty. We never think about the danger of volcanic eruptions. We allow nature to take its course.” (Teenwise 9 Öğrenci Kitabı, Tema 4, s. 53)

Metinde İtalya-Napoli'den olan bir kişinin, bölgenin aktif volkan, jeotermal enerji ve doğal güzelliklerinden bahsettiği demecine yer verilmiştir. İtalya'nın Napoli şehrine ait bir kısım coğrafi özellikler anlatıldığı için metin, "insanlar tarafından önemli kabul edilen coğrafi faktörler" kategorisi kapsamında ele alınmıştır.

"Ulusal coğrafya" kategorisine ilişkin diğer becerilere yönelik metin örnekleri ve görsel örneğe, Ek-8'de yer verilmiştir.

4.2.9. Tektiplendirme Kategorisine İlişkin Bulgular

"Tektiplendirme" kategorisini, "ulusa ait tipik bakış açısı veya semboller" oluşturmaktadır. İncelenen ders ve öğrenci kitaplarında yer alan "tektiplendirme" ile ilgili etkinliklerin sayısı tablo 4.2.9.1.'de görülmektedir.

Tablo 4.2.9.1.

İncelenen Öğrenci ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan "Tektiplendirme" İle İlgili Etkinliklerin Sayısı

TEKİPLEŞTİRME	Kitaplar	Okuma	Yazma	Konuşma	Dinleme
Ulusa Ait tipik Bakış Açısı veya Semboller	Count Me In 12	3	-	-	-
Toplam (3)		3	-	-	-

*Tabloda yer verilmeyen kitaplarda, çokkültürlülük öğelerine rastlanmamıştır.

İncelenen kitaplarda, "tektiplendirme" kategorisine okuma metinlerinde toplamda 3 kez yer verildiği görülmüştür. Bu kategoride, 1 tane cinsiyetçi tektiplendirme temalı görsel tespit edilmiştir. "Tektiplendirme" kategorisine ilişkin örnek bir okuma metni aşağıda görülmektedir.

Örnek a:

"Dogs have always been loyal to their owners but in the case of Hachiko and Professor Ueno, it was much more. The true story was so impressive that it spread across Japan... Ueno led an orderly life. He traditionally focused on his home and work. He went to work by train every day and Hachiko became his faithful companion..."(Count Me In 12. Grade, Tema 2, s. 26)

Örnek b:

“Susan: Henry! Have you noticed the trouble?”

Henry: The trouble? What do you mean?

Susan: The study is in a complete mess... Like a China shop. But, that is not all. I've told you many times and telling once more. The lock is out of order. You should get it repaired, immediately.” (Count Me In 12. Grade, Tema 9, s. 87)

İlk örnekte Japon bir kişinin “geleneksel olarak evine ve işine çok bağlı” olduğu söylemi, Japonların çalışkan insanlar olduğu yargısını destekler niteliktedir ve bu örnekle Japonlar hakkında olumlu bir genelleme yapılmıştır. Diğer örnekte dağınık bir oda için kullanılan “Çin dükkânı” benzetmesi, Çin'deki dükkânların veya Çinlilere ait dükkânların hep dağınık olduğu düşüncesini uyandırmaktadır. Bu deyişle, Çinliler hakkında olumsuz bir genelleme yapılmıştır. Her iki örnekte de yapılan genelleme, o toplumun tamamına mal olduğu için “ulusa ait tipik bakış açısı veya semboller” kategorisinde değerlendirilmiştir.

“Tektipleştirme” kategorisine ilişkin diğer becerilere yönelik örneklere Ek-9'da yer verilmiştir.

Kitaplar incelendiğinde çokkültürlülük ögesi içeren görsellere de rastlanmıştır. Progress Preparatory Class öğrenci ve çalışma kitabında 64 adet, Progress 9. Class öğrenci ve çalışma kitabında 17 adet, Teenwise 9 öğrenci ve çalışma kitabında 25 adet, Count Me In 10. Grade öğrenci ve çalışma kitabında 18 adet, Ortaöğretim İngilizce 10 öğrenci ve çalışma kitabında 13 adet, Silver Lining 11 öğrenci ve çalışma kitabında 66 adet ve Count Me In 12. Grade öğrenci ve çalışma kitabında 9 adet çokkültürlülüğü temsil eden görsel bulunmaktadır. Çokkültürlülüğün görseller aracılığıyla en çok temsil edildiği kitap Progress Preparatory Class öğrenci ve çalışma kitabı (64 adet) iken, en az temsil edildiği kitap Count Me In 12. Grade öğrenci ve çalışma kitabıdır (9 adet).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın amacı, çokkültürlülük öğelerine (gündelik yaşam, yaşam koşulları, kişiler arası ilişkiler, değer, inanç ve tutumlar, beden dili, toplumsal gelenekler, ritüel halini almış davranışlar, ulusal coğrafya ve tektipleştirme) ortaöğretim İngilizce ders kitaplarında ne sıklıkta yer verildiğini tespit etmektir. Ders kitapları, öğretmene rehber olma ve öğrenme sürecini organize etme dışında, öğrencilerin bilişsel ve sosyo-kültürel anlamda gelişimlerini destekleme işlevlerine sahiptir. Özellikle kültürel olarak zemini güçlendirilmiş yabancı dil kitapları, öğrencilerin kendi dünyaları ve dış dünyaya bakış açılarını değiştirmede ve geliştirmede rol oynayabilir. Arıkan (2005, 2008) ders kitaplarının sınıfta kullanılan, en önemli hatta bazen tek kaynak olduğunu ve toplumsal sınıf, cinsiyet gibi birçok sosyo-kültürel konuda, öğrencilerin düşüncelerini, inanç ve algılarını etkileme gücü olduğunu çalışmalarında işaret etmektedir.

Araştırmada, incelenen kitapların içeriği dört temel dil becerisi ve görseller üzerinden betimsel analiz yapılarak değerlendirilmiştir. İlk araştırma sorusuna ilişkin bulgular doğrultusunda, ilgili kitaplarda çokkültürlülük öğelerinin dağılımının, sınıf düzeylerine göre paralellik göstermediği, sayısal olarak sınıf düzeyleri arasında epey fark olduğu görülmüştür. Progress Preparatory Class öğrenci ve çalışma kitaplarında 106 adet, Teenwise 9 öğrenci ve çalışma kitaplarında 61 adet, Ortaöğretim İngilizce 10 öğrenci ve çalışma kitaplarında 39 adet, Silver Lining 11 öğrenci ve çalışma kitaplarında 62 adet ve Count Me In 12. Grade öğrenci ve çalışma kitaplarında 13 adet çokkültürlülük göstergesi öge tespit edilmiştir. İngilizce ders kitaplarında, farklı sınıf düzeylerinde farklı içeriklere yer verilmesi, sınıf düzeyi yükseldikçe, kültürel öğelerin sunumunun nitelik ve nicelik bakımından artması beklenen bir sonuçtur. Ancak yapılan araştırmada, çokkültürlülük öğelerine, en az Count Me In 12. Grade öğrenci ve çalışma kitaplarında yer verildiği görülmüştür. Bu sonuç, ADOÇP ve ADP’de özellikle vurgulanan “kültürel farkındalığı artırma” yolu ile dil öğrencilerinde “farklı kültürlerle saygı” geliştirme hedefiyle tutarlılık göstermemektedir. Aynı zamanda Alptekin (2002)

ile Zorba ve akır (2019)'ın belirttiği sınıf düzeyi yükseldikçe kültürel ögelerin artması, soyut içeriklere daha fazla yer verilmesi ve kültürel Őemaların bilinenden bilinmeyene doğru düzenlenmesi gerektiği görüşüyle de çeliŐmektedir.

İngilizce ders kitapları, kültür aktarımında yeri yadsınamaz bir kaynaktır fakat aktarılan kültürün tek kaynaktan ve tek yönlü olmaması gerekir (Toprak ve Aksoyalp, 2015). Araştırmada, incelenen kitaplarda, öğretilmek istenen yabancı dili yansıtan, yani hedef kültürün baskın olduğu görülmüştür. Sadece Ortaöğretim İngilizce 10 ğrenci ve çalışma kitabında, öğrencilerin sahip olduğu kültürü temsil eden kaynak kültüre, diğer kitaplara oranla daha fazla yer verilmiştir. Ortaöğretim İngilizce ders kitapları ve İthal (İngiltere, Amerika) basım İngilizce hazırlık ders kitaplarında, hedef dile ait kültürel ögelerin diğer kültürlere ait ögelere oranla daha baskın olduğu görülmektedir. Alanyazındaki alıŐmalarda, İngilizce ders kitaplarında okkltrllk ögelerinin göz ardı edildiği ve ağırlıklı olarak hedef kültüre yer verildiği belirtilmiştir. Bununla beraber, kaynak kültür, hedef kültür ve bunların dışında kalan uluslararası kültürel ögelere aynı oranda yer verilmesi gerektiği de belirtilmektedir (Avinç, 2012; elik ve Erbay, 2013; Demirbaş, 2013; Erdoğan, 2015; Karakuş ve zlmez, 2018; Korkmaz, 2009; Seban ve Uyanık, 2016; Taş, 2010 ve Zorba ve akır, 2019). İncelenen kitaplarda kaynak kültüre dair ögelere, yabancı yazarlı ders kitaplarında olduğu gibi, hedef kültüre dair ögelere oranla daha az yer verilmiştir. Byram (1991) ve Alptekin (2002)'e göre dil öğrenenlerin kültürel farkındalığını artırmaları ve ders içeriğine yabancı hissetmemeleri için, ders kitaplarında kendi kültürlerini yansıtan ögelere de yer verilmelidir. Yabancı dil öğrenenlerin, kültürel farklılık ve okkltrllğn varlığını sezinlemekle kalmayıp bunları kendi kültürleri ile mukayese edebilmeleri, aşına oldukları kültüre dair ders içerikleriyle karŐılaŐırlarsa mümkün olabilmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde, gündelik yaşam kategorisinde en fazla “yiyecek ve içecekler” alt kategorisine yer verildiği, diğer alt kategorilerin metin ve etkinliklerde oldukça az yer bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular, çoğunlukla ülke/yemek eŐleŐmesi Şeklinde olup bilişsel alanın bilgi düzeyinde kalmakla beraber, örneklerin yalnızca Silver Lining 11 (EK-6, okuma metni rneği) ve Teenwise 9 (Ek-1, dinleme etkinliği rneği) ğrenci kitaplarında, farklı Şekilde ele alındığı görülmektedir. Bu örneklerde, farklı kültürden iki gencin, birbirlerinin yemek

öğünlerinin içeriğini ve yeme adetlerini tuhaf karşıladığı diyalog ve okuma metnine yer verilmiştir. Yiyecek ve içecek konusuyla ilgili kültürel etkileşim içeren bu diyalog ve okuma metninde, konunun ‘kültür şoku’ bağlamında ele alınması, nitelik bakımından olumlu bir sonuçtur; ancak nicelik bakımından yeterli değildir. İngilizce, uluslararası ortak iletişim dili statüsünde bir dil olduğu için, farklı coğrafyalardan anadili İngilizce olmayan kişilerle iletişim kurmak için kullanılma ihtimali oldukça yüksektir. Bu nedenle ders kitapları, kültürel olarak çokkültürlülüğü destekleyen içeriklere sahip olmalıdır. İngilizce ders kitaplarında İngiliz veya Amerikalı’ların baskın şekilde temsil edildiği diyaloglardan ziyade, farklı kültürel ve etnik yapılardan gelen kişilerin diyaloglarına daha fazla yer verilmesi, dil öğrencilerine çokkültürlü bakış açısı kazandırmak için önemli olabilir. Nault (2006) çalışmasında, kitap yazarları ve yayınevlerinin kitap hazırlarken, kültürel yanlış anlaşılmalara, dil dışı iletişim unsurları, tektipleştirme, kültür şoku ve kültürlerarası ilişkilere önem vermesinin, ana dili İngilizce olmayan kişilerin birbirleriyle İngilizce iletişime geçtiği örnekler sunmasının, öğrenciler için daha faydalı olacağını savunmaktadır.

Yabancı dil kitaplarında, gündelik yaşam ve günlük rutinler sıklıkla yer verilen konuların başında gelmektedir. Kültürel etkileşim içinde olan bireylerin kendi yaşamlarından bahsetmeleri, farklı kültürden birisinin yaşam tarzına merak duymaları olağan ve sık karşılaşılan bir durumdur. Nitekim Alptekin (2002), öğretim materyalleri ve etkinliklerinin, dil öğrencilerinin aşına olduğu, kendi yaşamları ile bağlantılı ve yerel olduğu kadar uluslararası içerikleri de kapsamı gerektiği görüşündedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde, “kişiler arası ilişkiler” kategorisinde çokkültürlülüğü temsil eden öğelere oldukça az rastlanmıştır. En fazla yer verilen öğe olan “toplumun sınıfsal yapısı ve sınıflar arasındaki ilişkiler”, incelenen tüm kitaplarda bulunan metin ve etkinliklerde, sadece dört kez açıkça yer almıştır. Cunningsworth (1995), İngilizce kitaplarında toplumsal sınıflara doğrudan yer verilmediğini, sınıfsız toplum görüntüsü çizilse de, kitaplar derinlemesine incelendiğinde, orta sınıfa ağırlık verildiğini belirtmektedir (akt. Arıkan, 2005). İncelenen kitaplarda İngiliz ve Fransız aristokratları ile Hindistan’daki toplumsal sınıflara yüzeysel olarak değinen iki ayrı okuma metni bulunmaktadır (Ek-4, okuma becerisi örneği). İngilizce ders kitaplarında, toplumsal sınıflara bu kadar az yer

verilmesi ve toplumsal sınıfların hepsinin temsil edilmemesi, çokkültürlülüğün kazandırılması açısından kitapların yetersiz görülmesine neden olabilir. Nitekim çokkültürlülüğün gereklerinden biri de, farklı sınıfları toplumda görünür kılmak ve sınıflar arasında empati ve saygıyı geliştirmektir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde, kitaplarda en fazla yer verilen kategorinin, 164 kez yer alma sayısı ile “değerler, inanışlar ve tutumlar” olduğu görülmektedir. İncelenen kitaplarda en fazla yer verilen kategori olmasına rağmen, hem alt kategorilerin kendi içindeki hem de sınıflar düzeyindeki dağılımı, dengeli şekilde yansıtılmamıştır. İncelenen kitaplarda, “yabancı üniversite, şehir veya kişiler”, alt kategoriler içinde en fazla yer verilen öge olmasına rağmen, hedef dilin kültürüne ait şehir isimleri, sanatçı, sporcu ve bilim insanına daha fazla yer verilmiş olması sonuçlar açısından olumsuz bir özelliktir. Çünkü çokkültürlü eğitimin amaçları arasında, toplumda hâkim olan etnik kimliğin her daim ön planda olması yerine, bütün etnik kimliklere eşit şekilde yer verilen bir yaklaşımın benimsenmesi vardır ve bu tutum ders kitaplarına da yansıtılmalıdır. Karakuş ve Üzülmez (2018), ortaokul İngilizce ders kitaplarını, çokkültürlülük açısından inceledikleri çalışmalarında, ilgili kitapların bütün etnik kimliklere eşit yaklaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu tutumun ortaöğretim İngilizce ders kitaplarında da sürdürülmesi arzu edilen eğitim hedefleri arasında olmalıdır. Toplumsal yaşamın bir ürünü olarak ortaya çıkan kültürü, bütün alt boyutlarıyla ele almak, üstelik de bunu birden fazla toplumun kültürüne eşit mesafede durarak sağlamak altından kalkması zor bir görevdir. Ancak azınlıklar, etnik kimlik, önemli tarihi olay ve kişiler, toplumsal sınıf, ulusal kimlik, yabancı üniversite, şehir ve kişiler ilgi çekici olduğu kadar, çokkültürlülüğü yansıtması bakımından önemli başlıklardır. Çokkültürlülüğün tanımında geçen etnik köken, toplumsal sınıf ve kültür tanımlamasının en temel taşlarından olan tarih, çokkültürlü eğitim içeriği dışında bırakılamayacak kadar önemli unsurlardır. Çakır (2006), orta ve ileri seviye İngilizce eğitim materyallerinde önemli tarihi dönemler, toplumun organize oluş biçimi, ulaşım, ticaret, kent yaşamı ve kırsal yaşam, sanat tarihi ve müziğe yönlenebileceğini vurgulamaktadır. Çünkü yabancı bir kültürü anlamının en iyi yolu, o kültürün insanının alışkanlık, değer yargıları, inanç ve davranışlarını onların perspektifinden görebilmektir (Buttjes, 1991).

İncelenen kitaplarda, “azınlıklar”, “ideolojiler” ve “politika” ögelerine dair herhangi bir bulgunun olmaması, “din” (3 kez) ve “toplumsal sınıf” (1 kez) ögelerine dair çok az bulgunun tespit edilmiş olması, dikkat çekici bir sonuçtur. Alanyazındaki çalışmalar, bahsi geçen ögelerden -özellikle yabancı yayınevlerine ait- kitaplarda bilinçli bir şekilde kaçınıldığını öne sürmektedir (Bulut ve Arıkan, 2015; Şimşek, 2018). Ders kitaplarında yiyecekler, festivaller gibi konularda çok sayıda örneğe rastlanırken; işsizlik, sınıfsal farklılıklar, ırkçılık, politika, din ve cinsel yönelim gibi problemler ve rahatsızlık yaratacak konulara yer verilmemektedir (Dimici, Yıldız ve Başbay, 2018; Starkey, 2007 ve Virsa, 2016). Yapılan araştırmada incelenen kitapların bir kısmında, kültürel açıdan nötr olan veya hedef dilin kültürünün baskın olduğu ya da olumlu klişelerle sunulduğu içeriklere de yer verildiği görülmektedir. Oysaki çalışmalar, kültürel içerik bakımından sınırlı, idealize edilmiş ve gerçekçi olmayan ögeler içeren ders kitaplarını eleştirirken, bu tür içeriklerin farklı kültürlerle karşı yanlı ve yanlış tutum geliştirmede etkili olabileceğine dikkat çekmektedir (Hamiloğlu, 2013; Widdowson, 2005). Kitaplarda kültürlerle, ırk ve etnik kökenlere eşitlikçi yaklaşımdan uzak şekilde yer verilmesi veya bazı kültürlerin baskın şekilde yer bulması, çokkültürlülük açısından olumsuz bir durum olarak göze çarpmaktadır.

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde, konuşma becerisi dışında kalan diğer üç beceride “sözsüz iletişim ve dil dışı özellikler”e az da olsa yer verildiği görülmüştür. Kramsch (1993), dili bağlamsal bakımdan beş boyuta ayırdığı modelinde, anlamı etkileyen faktörler arasında yüz ifadeleri, jestler ve vücut hareketlerinin de olduğundan bahsetmektedir. Beden dili, yabancı dil öğretiminde ilk etapta akla gelebilecek bir unsur olmamasına rağmen, iletişimde önemli bir yere sahiptir. Çakır (2006), jest ve beden hareketlerinin kültürel anlayışı güçlendireceğini öne sürmektedir. Bu nedenle, hem metin ve etkinlikler hem de görseller vasıtasıyla farklı kültürlerle özgü beden dili ögelerine İngilizce ders kitaplarında daha fazla yer verilmelidir. Dil dışı bir özellik olan beden dili, bazen refleksif bir hareket olarak ortaya çıkabildiği için, istemeden de olsa iletişimde yanlış anlaşılmalara neden olabilir. Aynı beden hareketi, farklı toplumlarda farklı anlamlara gelebilir. Beden dili okuyamama kaynaklı iletişim engelini en aza indirmek için, ders kitaplarında mümkün olduğu kadar fazla ve farklı kültüre dair dil dışı ögelere yer vermek, ders kitapları için önemli bir kazanım olacaktır.

Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde, metinlerde en fazla, “davranış ve konuşma adetleri ve yasaklar” alt kategorisi yer almaktadır. Yabancı dil öğretimi ve kültür birlikte düşünüldüğünde, yabancı dil öğrencilerine çokkültürlü bilinç ve kültürlerarası iletişim yetisi kazandırmada, öğrencilerin dilsel becerilerinin ve dil ötesi öğelere dair farkındalıklarının beraber geliştirilmesi gerekmektedir. İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin iletişime geçtiği durumlarda, davranış ve konuşma adetlerinin, kültürel farklılıkların temelini oluşturduğunu söylenebilir. Bireyin ait olduğu toplumun dini, gelenekleri, değerleri ve etnik yapısının yansımaları bireyin davranış ve konuşmalarında kendini göstermektedir. Bu nedenle, yabancı dil kitaplarında kültürel farklılık temelli davranış ve konuşma adetlerinin, farklılıkların hoş karşılandığı bir bağlam içinde verilmesi yerinde olacaktır. Byram (1997) kültürlerarası iletişim modelinde, dil öğrencilerinin dilsel ve dil ötesi farkındalıklarının geliştirilmesi ve ders kitaplarında buna yönelik görev ve etkinliklerin yer alması gerektiğini savunmaktadır.

Araştırmanın yedinci alt probleminde yer alan “törenselleştirilmiş davranışlar”a ilişkin bulgular incelendiğinde, “dini tören ve ayinler”; “doğum, evlilik, ölüm” ile ilgili öğelere neredeyse hiç yer verilmediği; fakat “kutlamalar, festivaller, danslar” ile ilgili metin, etkinlik ve görsellere bütün kitaplarda yer verildiği görülmüştür. İncelenen her kitapta tören ve festivaller için bir tema ayrılmış olması ve Avrupa’dan Asya’ya uzanan coğrafyada yer alan farklı ülkelere ait tören ve festivallerin ilgi çekici görsellerle sunulması çokkültürlülüğün teşviki bakımından olumlu bir özelliktir. Nitekim Çakır (2006), farklı grupların yaşam koşulları, arkadaşlık ilişkileri, kutladıkları festivaller, törenler ve evlilik gelenekleri hakkında kültürel temalı etkinliklerin genellikle başlangıç seviyesindeki öğrencilerde uygulandığını belirtmiştir. Ancak, Afrika ve Orta Doğu ülkelerinin kutlama ve festivallerine, neredeyse hiç yer verilmemesi (Ek-7’de verilen örnek hariç), yine incelenen kitaplarda kültürel öğelerin dağılımında görülen dengesizliğin, kültürel grupların temsilinde de kendini gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Şimşek (2018), İngilizce ve Türkçe ders kitaplarındaki kültürel içerikleri karşılaştırdığı çalışmasında, kültürel özelliklerin ve grupların dağılımında dengesizlik olduğu sonucuna ulaşmış, kitap içeriklerinde kültürel çeşitliliğe daha fazla yer verilmesi ve bütün kültürlerle eşit yaklaşılması gerektiğine dikkat çekmiştir.

Araştırmanın sekizinci alt problemine dair bulgular incelendiğinde, Count Me In 12. Grade öğrenci ve çalışma kitapları dışında, çalışmaya konu olan diğer bütün kitaplarda coğrafi bölge ve faktörlere yer verildiği görülmüştür. Yabancı dil öğretimi ve kültürü ele alan birçok çalışmada, ‘coğrafya’ unsurunun ders kitaplarının içeriğinde yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir (Byram, 1997; Çakır, 2006; Arıkan, 2008). ADOÇP’de, dil öğrencilerinin genel yeterlilikleri bölümünde bahsi geçen ‘dünya bilgisi’ kapsamında, öğrenilen dilin konuşulduğu ülke veya ülkelerin coğrafi bilgisine hâkim olmanın önem arz ettiği belirtilmektedir (Avrupa Konseyi, 2009). İngilizce, tüm dünyada kabul görmüş ortak yabancı dil statüsünde olduğu için, coğrafi içeriklerin her kültürden ve bölgeden öğeleri kapsamı mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır. İncelenen kitaplarda çoğunlukla Türkiye, Avrupa, Asya ve kısmen Avustralya’ya özgü coğrafi oluşumlar ve faktörlere yer verilmiş fakat Afrika’ya dair coğrafi öğelere yer verilmemiştir. Elde edilen bulgular, Çelik ve Erbay’ın çalışmalarının bulguları ile paralellik göstermektedir. Çelik ve Erbay (2013)’ın bulgularına göre; inceledikleri kitaplarda, çoğunlukla Avrupa, özellikle Almanya, Fransa ve İtalya’nın, kısmen de Japonya ve Çin gibi Asya ülkelerinin kültürlerine dair içeriklere yer verildiğini fakat Afrika’ya yer verilmediğini belirttiktedirler. Coğrafi öğelerin kitaplarda eşit şekilde yer almaması, bazı bölgelerin dışarıda bırakılması, kitapların çokkültürlülük bakımından niteliğini düşürdüğü söylenebilir.

Araştırmanın tektipleştirme ögesine yönelik olan son alt problemine dair bulgular incelendiğinde, kitaplarda Çin ile ilgili 1 tane, Japonya ile ilgili 1 tane, Afrika ile ilgili 1 tane ve kadın rolleri ile ilgili 1 tane tektipleştirme örneği tespit edilmiştir. Tektipleştirme, bir toplumun üyelerine yönelik, o toplumun üyelerinin bireysel özelliklerinin göz ardı edildiği, aşırı genelleme içeren ve çoğunlukla olumsuz olan basmakalıp yargılardır. Farklı kültürlerle daha az yer verilen, genellikle hedef dilin kültürüne ait öğelerin baskın olduğu ders kitapları, dil öğrencilerinde hedef dilin kültürüne karşı önyargı ve tektipleştirme oluşturabilir. Ders kitapları üzerinden yapılan araştırmalarda, genellikle hedef dile ait içeriklerin idealize edilmesinin, hedef kültür dışında kalan kültürlerle ait içeriklerde yanlış veya aşırı genellenmiş öğelere yer verilmesinin, tektipleştirme ve önyargıya sebep olabileceği savunulmaktadır (Ekmekçi, 2014; Şimşek, 2018 ve Zorba ve Çakır, 2019). Hamiloğlu (2013) çalışmasında, hedef kültüre ait değerlerin, kişilerin veya sosyal yapının idealize edilerek sunulmasının, o

kültürün diğerlerinden üstün olduğu düşüncesini uyandırabileceğini savunmuştur. Ekşi (2009)'ye göre tektipleştirme ve ön yargı, yetiştiğimiz ve yaşadığımız kültürde saklıdır ve toplumsal kategorileşme sonucu oluşmaktadır. Diğer ülkelerdeki insanlar hakkında bilinenlerin çoğu, onlarla doğrudan temas kurmakla edinilen bilgiler değil; yaşanan toplumdan, aileden, okuldan, televizyondan veya sosyal medyadan edinilen bilgilerdir. Farklı ülkelerden kişilerle iletişim kurulduğunda, o kişinin ait olduğu tüm toplumu yansıttığı düşünülmektedir. Oysaki her kültür ve birey birbirinden farklıdır. Belirli bir kültüre ait tipik betimlemeler yapmak, o kültüre mensup bireylere karşı yanlış, yetersiz ve taraflı bir bakış açısı geliştirebileceğinden, yanlış anlaşılmalara ve iletişim engellerine yol açabilmektedir. Dil öğrenme sürecine kültürlerarası farkındalığın dâhil edilmesi, yanlış düşünceler, önyargı ve tektipleştirmeyi azaltmada önemli bir faktördür. ADOÇP'de kültürlerarası becerilerin, tektipleştirmenin üstesinden gelebilme yeteneğini de kapsadığı belirtilmektedir (CoE, 2002). İncelenen kitaplarda “tektipleştirme” ile ilgili çok az ögeye (3 kez) yer verilmiş olmasının, kültürlerarası iletişim ve çokkültürlülüğü desteklemesi bakımından olumlu bir nitelik olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, çokkültürlülük öğelerine en fazla İngilizce hazırlık sınıflarında kullanılan İngilizce ders ve çalışma kitaplarında (Progress Preparatory Class), en az 12. sınıfta kullanılan İngilizce ders ve çalışma kitaplarında yer verilmiştir. İncelenen kitaplarda, çokkültürlülük öğelerine hem sınıf düzeyinde hem de çokkültürlülük kategorileri bakımından, sayısal olarak yetersiz, dağılım olarak da dengesiz şekilde yer verildiği söylenebilir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, ileriki benzer çalışmalara, hazırlanacak İngilizce ders kitaplarına ve araştırmacılara referans olması açısından çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

5.2. Öneriler

Yapılan araştırmada, incelenen kitaplardan elde edilen en genel bulgu, kültürel öğelerin sayısal olarak dağılımının dengesiz olmasıdır. Bu dengesizlik kendini, hem sınıf düzeyi hem de çokkültürlülük kategorileri olmak üzere iki noktada göstermektedir. Çokkültürlülük kategorilerine ilişkin aynı öğelere, her kitapta farklı sayıda yer verilmiş olması, sınıf düzeyinde karşılaşılan dengesiz dağılımı gösterirken; çokkültürlülüğe ait kategorilere, kitaplarda çok farklı sayılarda yer verilmiş olması, öğelerin dağılımında

kategorik dengesizliği göstermektedir. Bu noktada yapılması gerekenler genel olarak üç maddede ele alınabilir:

1) İncelenen her bir kitapta kültürel içeriklere aynı oranda yer verilmesi gerekmektedir. Ancak kitapların kültürel açıdan çok fazla ögeyle bezenmiş olması, hatta bu ögelerin eşit sayıda dağılım göstermesi, çokkültürlülüğün doğru şekilde yansıtıldığıının göstergesi sayılamaz. Kültür gibi kapsamı geniş, soyut ve hassas bir kavram söz konusu olunca, uygulamalardan nesnel sonuçlar elde etmek oldukça zordur. Bu noktada dikkat edilmesi gereken husus, kültürel ögelerin niteliğidir. İncelenen kitaplarda, kültürel ögelerin genellikle derinliksiz ve basit bir yaklaşımla ele alındığı görülmüştür. Kültürel ögelere kitaplarda, seviye yükseldikçe basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene doğru bir dizilimde yer verilmelidir. Sınıf düzeyi yükseldikçe, kültürel hedeflerin kültürler arasındaki farklılıklar hakkında bilinç oluşturmaktan, diğer kültürlere karşı daha derinlikli bir bakış açısı ve tavır geliştirmeye doğru ilerletilmesi önerilmektedir. Bu bakımdan özellikle ortaöğretim son sınıfta okutulan Count Me In 12. Grade öğrenci ve çalışma kitaplarının kültürel ögeler ve görseller bakımından zenginleştirilmesi gerektiği söylenebilir.

2) İngilizce dersi öğretim programlarının hedeflerinden biri, uluslararası kültürel bakış açısı kazandırmaktır. Bu nedenle, doğudan batıya her kültürün kitaplarda eşit şekilde yer bulması sağlanmalıdır. Hedef kültür ögelerinin baskın şekilde yer aldığı İngilizce ders kitapları, dil öğrencilerinin zihinlerine Amerikan veya İngiliz kültürüne özgü karakterlerin uluslararası değer olarak görüldüğü ve diğer kültürlerden gelen insanların değersiz olduğu fikrinin tohumlarını atabilir. İncelenen kitaplarda Avrupa ülkeleri, Türkiye, Çin, Japonya ve Hindistan'a ait kültürel ve coğrafi içeriklere ağırlık verildiği görülmüştür. Dolayısıyla İngilizce ders kitaplarında, Ortadoğu ülkeleri, Türkî Cumhuriyetler, Avustralya, Rusya ve kutup bölgelerine ait içeriklere de aynı oranda yer verilmesi önerilmektedir. İncelenen kitaplardan Silver Lining 11 ve Teenwise 9 öğrenci kitaplarının her temasında yer alan bir sayfalık kültür köşesi bölümünde, farklı kültürlerden örneklere yer verilmesi (bkz. Ek-4 okuma becerisi örneği, Ek-5 okuma becerisi örneği ve Ek-8 okuma becerisi örneği) çokkültürlülük bakımından olumlu bir özelliktir. Bahsi geçen kültür köşesi bölümlerine okuma dışındaki diğer becerileri kapsayan etkinliklerin eklenmesi, örneklerin sayıca arttırılması ve hatta bu tür

örneklerin İngilizce ders kitaplarının tamamına yayılması gerekmektedir. İncelenen diğer kitaplar ve hazırlanacak olan yeni kitaplarda da, aynı tema içinde farklı ülkelerin kültürlerine yeterli sayıda yer verilmesi önerilmektedir.

3) İncelenen kitaplarda metin ve diyaloglardaki kişilerin isimlerinin neredeyse tamamının İngilizce olduğu görülmüştür. İngilizce uluslararası bir dildir ve İngilizce'yi ana dili olarak konuşmayan kişilerle iletişim kurulurken kullanılacak olması, oldukça muhtemeldir. İngilizce ders kitaplarının bütün kültürlere eşit mesafede yaklaşmasının bir yolu da, kitaplarda yer alan diyaloglarda, farklı ülkelere kişilerden isimlerini kullanmaya ve seçilen isimlerle uyumlu görselleri koymaya dikkat etmektir. Bu nedenle, İngilizce'yi ana dili olarak konuşmayan kişilere, diyaloglarda daha çok yer verilmesi önerilmektedir.

Ülkemizde, ortaöğretim kademelerinde yalnızca MEB'in yayınladığı kitaplar kullanılmaktadır. Bu nedenle diğer önerilere ek olarak, yapılan araştırmanın bulgu ve sonuçlarından, program geliştirme çalışmalarında ve yeni hazırlanacak ders kitaplarında yararlanılması ve MEB tarafından referans olarak değerlendirilmesi önerilmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, ilgili kitapların içeriğinin sınıflar düzeyinde, çokkültürlülük açısından dengeli şekilde nasıl zenginleştirilebileceği konusunda çalışmalar yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Ada, S. ve Şahenk, S. S. (2010). Avrupa dil portfolyosu ve türkiye'de yabancı dil eğitimi. *Avrupa Araştırmaları Dergisi*, 18 (1-2), 63-88. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/1317>
- Akkaya, A. (2013). Yabancılarla Türkçe öğretimi kapsamında fıkralar: Nasreddin Hoca fıkraları. *Milli Folklor*, 25 (100), 171-181. Erişim Adresi: <http://www.millifolklor.com/PdfViewer.aspx?Sayi=100&Sayfa=168>
- Aksan, D. (1980). *Her yönüyle dil*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş, M. C. (2014). Nitel veri toplama araçları. Metin, M. (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 337-371). Ankara: Pegem Akademi.
- Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1 (1), 89-100. Erişim Adresi: <https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/9/10>
- Alpar, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde kültürel unsurların önemi. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 9 (1), 95-106. Erişim Adresi: <https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/140/139>
- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 56 (1), 57-65. DOI: 10.1093/elt/56.1.57
- Alptekin, C. (1993). Target-language culture in efl classrooms. *ELT Journal*, 47 (2), 136-143. DOI: 10.1093/elt/47.2.136
- Anderson, M. ve Freeman, D. L. (2014). *Dil öğretiminde teknik ve ilkeler*, (M.Calp, Çeviri). Ağrı: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Yayınları.
- Arıkan, A. (2005). Age, gender and social class in elt coursebooks: a critical study. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 9-38. Erişim Adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED494162.pdf>

- Arıkan, A. (2008). Topics of reading passages in elt coursebooks: what do our students really read? *The Reading Matrix*, 8 (2), 1-16. Erişim Adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506222.pdf>
- Atay, D., Kurt, G., Çamlıbel, Z., Ersin, P. ve Kaslıoğlu, Ö. (2009). The role of intercultural competence in foreign language teaching. *Inonu University Journal Of The Faculty Of Education*, (1083), 123-135. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/92286>.
- Avinç, F. (2012). *The place of culture in foreign language education: an analysis of teachers' and students' views, and of new bridge to success series*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Avrupa Konseyi. (2009). *Diller için avrupa ortak başvuru metni: öğrenme-öğretme değerlendirme*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Avrupa Konseyi. (2013). *Diller için avrupa ortak öneriler çerçevesi öğrenim, öğretim ve değerlendirme*. Almanya: Telc GmbH. Retrieved from https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf.
- Aydın, H. (2013). *Dünya'da ve türkiye'de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü eğitime giriş*. (H. Aydın, Çeviri). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34 (152), 30-43. Erişim Adresi: http://uvf.ulakbim.gov.tr/uvf/index.php?cwid=9&vtadi=TSOS&c=ebsco&ano=99767_19e0a40e85e345aab52d3296712bed1c&?
- Başbay, A., Dimici, K. ve Yıldız, B. (2018). Hazırlık sınıfı ingilizce ders kitabının çokkültürlülük açısından incelenmesi: "english file" örneği. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4 (3), 175-200. DOI:10.31464/jlere.426780

- Bateman, B. ve Mattos, M. (2006): An analysis of the cultural content of six portuguese textbooks. *Portuguese Language Journal*, (1), 1-17. Retrieved from <http://www.latam.ufl.edu/portugueselanguagejournal/Textbooks.pdf>
- Bayraktaroğlu, S. (2014). Yabancı dil eğitimi gerçeği, yabancı dille eğitim yanılgısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri*, Ankara.
- Boylu, E. (2014). Dil kültür ilişkisi ve iran'da türkçe öğretimine etkisi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Arastirmalar Dergisi*, 16 (Özel Sayı II), 19-28. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/107160>
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. Amerika Birleşik Devletleri: Pearson Education
- Bulut, M. ve Arıkan, A. (2015). Socially responsible teaching and english language coursebooks: focus on ethnicity, sex, and disability. *E-Journal of Yaşar University*, 10, 13-20. Erişim Adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/jyasar/article/view/5000080370/5000140439>
- Buttjes, D. (1991). Mediating languages and cultures: the social intercultural dimension restored. Buttjes, D. ve Byram, M. (Ed.), *Mediating languages and cultures: towards an intercultural theory of foreign language education* (s. 3-16). Büyük Britanya: Dotesios Printers Ltd.
- Byram, M. (1997). *Assessing intercultural competence in language teaching*. Büyük Britanya: WBC Books Manufacturers Ltd.
- Canale, M. ve Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), Oxford, 1-47. Erişim Adresi: https://www.academia.edu/2457920/Theoretical_bases_of_communicative_approaches_to_second_language_teaching_and_testing
- Carlson, M., Rabo, A. ve Gök, F. (Derleyenler). (2011). *Çokkültürlü toplumlarda eğitim*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

- Çırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40. Erişim Adresi: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/200834ylker%20cirik.pdf>
- Cook, G. (2003). *Applied linguistics*. H.G. Widdowson (Ed.). Çin: Oxford University Press.
- CoE, Council of Europe. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. a practical guidebook for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- CoE, Council of Europe. (2003). *Common european framework for references for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Çakır, İ. (2006). Developing cultural awareness in foreign language teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 7 (3), 154-161. Erişim Adresi: https://www.researchgate.net/publication/26442289_Developing_Cultural_Awareness_In_Foreign_Language_Teaching
- Çakır, İ. (2010). The frequency of culture-specific elements in the elt coursebooks at elementary schools in turkey. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 4 (2), 182-189. Erişim Adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED552914.pdf>
- Çelik, S. ve Erbay, Ş. (2013). Cultural perspectives of turkish elt coursebooks: do standardized teaching texts incorporate intercultural features?. *Eğitim ve Bilim*, 38 (167), 336-351. Erişim Adresi: https://www.academia.edu/2518321/Cultural_Perspectives_of_Turkish_EL_T_Coursebooks_Do_Standardized_Teaching_Texts_Incorporate_Intercultural_Features
- Çetintaş, B. (2010). Türkiye’de yabancı dil eğitim ve öğretiminin sürekliliği. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 6 (1), 65-74. Erişim Adresi: <https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/90/90>
- Damgacı, F. ve Aydın, H. (2013). Akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (45), 325-341. Erişim Adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/view/5000068605/5000063666>

- Demir, Y. ve Yavuz, M. (2014). Finlandiya, japonya, kore, çin (şangay) ve türkiye'deki ingilizce dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 3 (1), 115-128. Erişim Adresi: http://proje.akdeniz.edu.tr/mcri/mjh/4-1/MJH-10-Yusuf_DEMIR-Mustafa_YAVUZ.pdf
- Demirbaş, M. N. (2013). Investigating intercultural elements in english coursebooks. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 291-304. Erişim Adresi: http://kefad2.ahievran.edu.tr/archieve/pdfiler/Cilt14Sayi2/JKEF_14_2_2013_291-304.pdf
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı dil öğretimi ilkeler, yöntemler, teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2012). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirezen, M. (2014). 4+4+4 yasasının eğitimsel yapısı ve uygulanmasındaki olgular. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri*, Ankara
- Demirpolat, B. C. (2015). Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı sorunlar ve çözüm önerileri. *Analiz*, 131, 7-18. Erişim Adresi: http://file.setav.org/Files/Pdf/20150707131308_131_yabancidil_web.pdf
- Direkci, B. ve Yavuz, M. (2018). 1-8. sınıflar türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının sarmal programlama yaklaşımı açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(27), 583-599. DOI: 10.7827/turkishstudies.14505
- Doğan, İ. (2011). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Dybiec, J. (2005). Textbooks as tourist guidebooks? current trends in teaching culture in foreign language education. *Studies in Teacher Education*, 89-97. Erişim Adresi:

<http://members.chello.pl/university/Language,%20Literature%20and%20Culture.pdf#page=89>

Ekmekçi, E. (2014). Analysing students' reactions to english course books in terms of cultural elements. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (1), 189-205. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/188063>

Ekşi, G. (2009). Foreign language learning, prejudice and stereotyping. *Ekev Akademi Dergisi*, 13 (38), 317-330. Erişim adresi: <http://crystaldiaz.pbworks.com/f/Foreign+Language+and+prejudice+and+stereotype.pdf>

Erdem, M. D. ve Memiş, M. R. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (9), 297-318. Erişim adresi: <https://arastirmax.com/tr/system/files/dergiler/79199/makaleler/8/9/arastirmax-yabanci-dil-ogretimde-kullanilan-yontemler-kullanim-ozellikleri-elestiriler.pdf>

Erdoğan, S. B. (2015). *Acquiring intercultural competence from coursebooks: an analysis of learning tasks in the coursebook "the big picture"* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin.

Ford, D. Y. (2014). Why education must be multicultural: addressing a few misperceptions with counterarguments. *Gifted Child Today*, 37 (1), 59-62. Erişim adresi: <http://gct.sagepub.com/content/37/1/59.full.pdf+html>

Genç, A. (2002). İlk ve ortaöğretim okullarında yabancı dil ders kitabı seçimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 74-81. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/87896>

Günday, R. (2013). Çok dillilik ve çok kültürlülük bağlamında yabancı dil öğretimine toplumdilbilimsel yaklaşım. *TurkishStudies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 8 (10), 313-330. Erişim adresi: <http://www.turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=5121>

Güvenç, B. (2002). *Kültürün abc'si*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Hamiloğlu, K. (2013). Pre-service teachers' views on the presentation of culture in efl coursebooks. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 8(1), 38-55. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/161886>
- İmer, K. (1990). *Dil ve toplum*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Karakuş, F. ve Üzölmez, K. Y. (2018). Ortaokul ingilizce dersi öğretim programının ve ingilizce ders kitaplarının çokkültürlölük açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 13 (11), 773-802. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/326362929_Ortaokul_Ingilizce_Dersi_Ogretim_Programinin_ve_Ingilizce_Ders_Kitaplarinin_Cokkulturluluk_Acısından_Incelenmesi
- Kartal, E. (2010). Dil, kólütör ve eğitim ilişkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5 (3), 447-454. Erişim adresi: https://www.academia.edu/35772567/Dil_k%C3%BClt%C3%BCr_ve_e%C4%9Fitim_ili%C5%9Fkisi
- Kızılaslan, İ. (2010). Yabancı dil öğretmen yetiştirme sürecinde kólütörlerarasılık. *Milli Eğitim*, 185, 81-89. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/442787>
- Korkmaz, İ. (2009). *A descriptive study on the concepts of culture and multiculturalism in english language coursebooks* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2010). *Language and culture*. H.G. Widdowson (Ed.). Çin: Oxford University Press.
- Leeman, Y. A. M. (2003). School leadership for intercultural education. *Intercultural Education*, 14 (1), 37-39. Erişim Adresi: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1467598032000044638>

- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2006). Yabancı dil eğitimi ve öğretimi yönetmeliği, Resmi Gazete, 31.05.2006-26184. *Tebliğler Dergisi, Haziran 2006*, 2585-EK. Erişim Adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/424.pdf>
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2018a). *İngilizce dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Erişim Adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=327>
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2018b). *Ortaöğretim İngilizce dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) öğretim programı*. Erişim Adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=342>
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2018c). *Yabancı dil ağırlıklı 5, 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programı*. Ankara. Sayı: 2726. Erişim Adresi: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7>
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2018e). Ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgesi. *Tebliğler Dergisi. Tarih: 19.02.2018 Sayı: 56*. Erişim Adresi: http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/21173451_ort_ogrtm_hdc_2018.pdf
- Miles, M, B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2. baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mirici, İ. H. (2015). Yabancı dil öğretmeni yetiştirmede Avrupa politikaları ve uygulamalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (4), 42-51. Erişim Adresi: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1770-published.pdf>
- Mirici, İ. H. (2010). Ülkemizde dünden bugüne Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve programı ve Avrupa dil portfolyosu uygulamaları. *Avrupa Dil Portfolyosu Eğitimcilerin Eğitimi Konferansı*, Ankara.
- Morrow, K. (2008). Background to the CEF. K. Morrow (Ed.), *Insights from the common European framework*. (s. 3-11). Spain: Oxford University Press.

- Nault, D. (2006). Going global: rethinking culture teaching in elt contexts. *Language, Culture and Curriculum*, 19 (3), 314-328. Erişim Adresi: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/07908310608668770?needAccess=true>
- Richards, J. C. ve Rodgers, T. S. (2002). *Approaches and methods in language teaching second edition*. Birleşik Krallık: Cambridge University Press.
- Saraç, H. S. ve Arıkanç, A. (2010). Yabancı dil ders kitaplarında hedef kültür bilgisini incelemede kullanılabilecek kontrol listesi uygulaması. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (1-2), 45-56. Erişim Adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hititsosbil/article/view/1055000031/1055000035>
- Seban, D. ve Uyanık, H. (2016). Türkiye’de çokkültürlü eğitim: 1-5. sınıf programlarında yer alan kazanımların analizi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6 (1), 01-18. Erişim Adresi: https://www.researchgate.net/publication/284518630_Turkiye'de_Cokkulturlu_Egitim_1-5_Sinif_Programlarında_Yer_Alan_Kazanımların_Analizi/download
- Schneider, G. ve Lenz, P. (2009). European Language Portfolio: Guide for Developers. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/266499957_European_Language_Portfolio_Guide_for_Developers
- Starkey, H. (2007). Language education, identities and citizenship: developing cosmopolitan perspectives. *Language and Intercultural Communication*, 7 (1), 56-71. Erişim Adresi: <https://nca.tandfonline.com/doi/pdf/10.2167/laic197.0?needAccess=true>
- Şimşek, M. R. (2018). Yabancılar için ingilizce ve türkçe ders kitaplarındaki kültürel içeriklerin karşılaştırması. *Bilig*, 84, 301-327. Erişim Adresi: <http://bilig.yesevi.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/2283-published.pdf>
- Taş, S. (2010). A critical evaluation of new english file series in terms of culture teaching. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 168-177. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/273542>

- Toklu, M.O. (2007). *Dilbilimine giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları
- Toprak, T. E. ve Aksoyalp, Y. (2015). The question of re-presentation in efl course books: are learners of english taught about new zealand?. *International Journal of Society, Culture & Language*, 3(1), 91-104. Erişim adresi: http://www.ijscel.net/article_9933_a30435ab90128f93943fa828b7b4c518.pdf
- Tran, T. K. ve Duong, T. M. (2018). The effectiveness of the intercultural language communicative teaching model for efl learners. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 3 (6), 1-17. Erişim Adresi: https://www.researchgate.net/publication/324763185_The_effectiveness_of_the_intercultural_language_communicative_teaching_model_for_EFL_learners
- Uygur, N. (1996). *Kültür kuramı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Vale, D. (2014). Türkiye'deki devlet okullarında ingilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi. *British Council Tepav*, 9-126. Erişim Adresi: https://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519-1.Turkiyedeki_Devlet_Okullarinda_Ingilizce_Dilinin_Ogrenimine_Iliskin_Ulusal_Ihtiyac_Analizi.pdf
- Virsa, R. (2016). *Teaching culture through english language coursebooks* (Yüksek lisans tezi.). Tallinn University School of Humanities, Tallin.
- Wagner, Q. ve Geraldine, P. (2013). Multiculturalism overview. *Salem Press Encyclopedia*. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ers&AN=89158253&lang=tr&site=eds-live&authtype=ip,uid>.
- Widdowson, H. G. (2005). *Teaching english as a global language*. Tokyo: Oxford University Press.
- Willis, D. ve Willis, J. (2006). Task-based language learning. Carter, R ve Nunan, D. (Ed.), *The cambridge guide to teaching english to speakers of other languages*, (s. 173-181). Birleşik Krallık: Cambridge University Press.

Yalçın, Ş. (2013). İçerik temelli yabancı dil öğretim modeli. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30 (2), 107-12. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/324185>

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zorba, M. G. ve Çakır, A (2019). A case study on intercultural awareness of lower secondary school students in turkey. *Novitas-Royal (Research on Youth and Language)*, 13 (1), 62-83. Erişim Adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ej1214200.pdf>

EKLER

Ek-1. Gündelik Yaşam Kategorisine İlişkin Çokkültürlülük İçeren Etkinlik ve Görseller

NOT: Örneklerde yer verilmeyen becerilere ilişkin çokkültürlülük öğelerine incelenen kitaplarda rastlanmamıştır.

Okuma becerisi örneği:

LOST in HOBBIES

Your hobbies reflect your character and they make your life more interesting. When you look around, you can easily see people having interesting hobbies. Let's see some of them.



The first one is Geert Vinck, a 29-year-old man from Belgium. He collects tea bags and he has 12000 tea bags now. He also exchanges them with people from different countries. He says that "people exchange tea bags to increase their collections, and make friends with a similar interest."



Another person having an unusual hobby is a Polish artist, Piotr Bockenheim. He carves goose eggs. He uses a tiny electric drill and makes beautiful patterns on a full eggshell. Eggshells are quite fragile materials, so you need a lot of patience and practice for this hobby.

(Teenwise 9 Çalışma Kitabı, Tema 3, s. 27. Boş Zaman Etkinlikleri)

Yazma becerisi örneği:

Read the text and answer the following questions.

1. What are the most famous dishes in Greece?.....
2. What is the key ingredient in Greek dishes?
3. Why is there a cultural diversity in the U.S.?
4. What are some examples of American food?
5. What is Tex-Mex?
6. What is Indian cuisine known for?
7. What are the main ingredients of Indian dishes?.....

(Count Me In 10. Grade Çalışma Kitabı, Tema 7, s. 58. Yiyecek ve İçecekler)

Konuşma becerisi örneği:

- Work in groups of 4. Look at the festivals above. Take turns to answer these questions.
1. What festival do you think is more interesting than the others? Why?
 2. Have you ever joined any of the festivals abroad? If yes, which one(s)?
 3. Would you like to join any of the festivals abroad? If yes, which one(s)?

(Ortaöğretim İngilizce 10 Çalışma Kitabı, Tema 7, s. 54. Yiyecek ve İçecekler)

Dinleme becerisi örneği:

LISTENING SCRIPT (Track 34, 35, 36)

Waiter: Are you ready to order young ladies?

Hiroko: Well ... We always have the traditional Japanese breakfast at weekends. So I want soup and fish with rice.

Alice: Fish with rice for breakfast? *(surprised)* That's so strange, isn't it? *(laughs)* We never eat fish for breakfast. We usually have it for lunch or dinner.

Waiter: *(taking notes)* OK. Soup and fish with rice. Would you like something to drink?

Hiroko: Green tea with lemon, please. We often have green tea at breakfast in Japan.

Waiter: Sure. And you please?

Alice: The traditional English breakfast for me of course. *(emphasizes English)* *(laughs)* We sometimes have beans, sausages, mushrooms and fried tomatoes. But today I want eggs and potatoes. They are always my favourite.

(Teenwise 9 Öğrenci Kitabı, Tema 6, s. 74. Yiyecek ve İçecekler)

Görsel örnek:



(Count Me In 10. Grade Öğrenci Kitabı, Tema 7, s. 92. Yiyecek ve İçecekler)

Ek-2. Yaşam Şartları Kategorisine İlişkin Çokkültürlülük İçeren Etkinlik ve Görseller

Okuma becerisi örneği:

3 It is not only Syria where human rights cannot exist. There are many other problems in other parts of the world, where there are no wars. Women are still not allowed to join some social activities in some countries, they cannot even vote. There are still places where children are deprived of education and forced to work such as those working at diamond mines in some parts of Africa.

4 Human rights abuses are often associated with developing or under-developed countries but even developed countries may have a long way to go. Inequality in education of children, unemployment problem for the disabled, social security problems are still waiting to be resolved. In remote parts of some developed countries, some groups lead a simple and primitive form of life, deprived of conveniences and technologies of the modern world. They can be regarded as disadvantaged groups of modern countries.

(Count Me In 12. Grade Öğrenci Kitabı, Tema 3, s. 32. Yaşam Standartları)

Yazma becerisi örneği:

that kind of lifestyle. The smell of the soil, horses, cows, fresh milk... It was incredible.”


1. What is special about the Amish lifestyle?
2. What were the ways to socialize in Morocco and the UK?
3. What did Jamal's parents think about education?
4. How did people use to light their houses in Morocco when Jamal was a child?
5. How was the UK different from Morocco in technology when they were children?

(Count Me In 10. Grade Öğrenci Kitabı, Tema 4, s. 47. Yaşam Standartları)

Konuşma becerisi örneği:

1 Look at the cities. Compare Tokyo and Vienna as in the example below.

safe green busy lively boring quiet crowded unsafe old modern



Tokyo Vienna

Student A : I think Tokyo is livelier than Vienna.
Student B : And the buildings are more modern there.
Student A : People in Tokyo are busier too.

(Teenwise 9 Öğrenci Kitabı, Tema 2, s. 34. Yaşam Standartları)

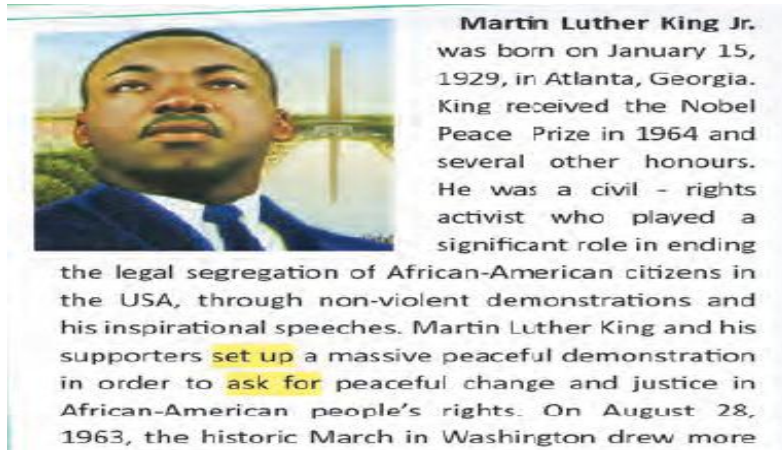
Görsel örnek:



(Count Me In 10. Grade Öğrenci Kitabı, Tema 4, s. 46. Yaşam Standartları)

Ek-3. Kişiler Arası İlişkiler Kategorisine İlişkin Çokkültürlülük İçeren Etkinlik ve Görseller

Okuma becerisi örneği:



(Progress 9. Grade Öğrenci Kitabı, Tema 6, s. 108. Irk ve Toplum İlişkileri)

Ek-4. Değerler, İnanışlar ve Tutumlar Kategorisine İlişkin Çokkültürlülük İçeren Etkinlik ve Görseller

Okuma becerisi örneği1:



DIDN'T THEY WRITE INVITATION LETTERS?

Writing invitations has a very long history. Many years ago most people didn't know how to read or write, so only the upper class society could write and send invitations.

English and French aristocrats like kings, queens, dukes and duchesses used the invitations only for social events. They sent handwritten announcements of an event or party to invite other high society members. The beautiful handwriting was really important because you could understand that the sender family was educated. The words were similar to today's invitations.

(Teenwise 9 Öğrenci Kitabı, Tema 9, s. 115. Toplumsal Sınıf)

Yazma becerisi örneği:

	MALAYSIA	INDONESIA
breakfast without bread		
something special about traditional clothing		
samples of handicrafts		
something special about traditional food		

(Count Me In 10. Grade Öğrenci Kitabı, Tema 4, s. 55. Bölgesel Kültür)

Konuşma becerisi örneği:

6 C

What did you notice about Indonesian and Malaysian traditions? Are they mainly similar or different? Discuss with your friends.

(Count Me In 10. Grade Öğrenci Kitabı, Tema 4, s. 55. Bölgesel Kültür)

Dinleme becerisi örneği:

LISTENING SCRIPT (Track 16-17)

Thilda: Hi Patrick. What are you up to?

Patrick: Hey Thilda! I'm preparing my science project. The teacher asked us to search for the Nobel Prize winning scientists.

Thilda: Who are you planning to write about?

Patrick: Marie Curie.

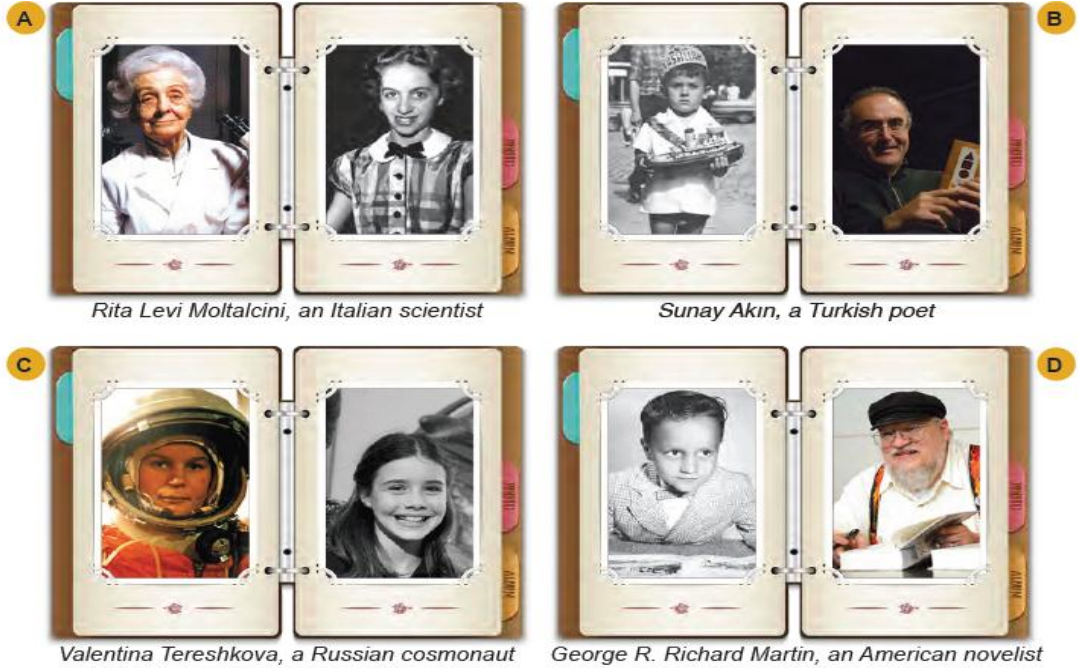
Thilda: Oh, I know her. She is the first woman to win the Nobel Prize. But what is so special about her?

Patrick: Well, it wasn't easy for her to win that prize in those times. She had ups and downs in her life. She was born into educator parents but they had financially hard times when she was a child. What's more, she lost her mother when she was only 10.

Thilda: Oh, that's so sad. However, that's not a reason to stop going to school.

(Silver Lining11 Ders Kitabı, Tema 3, s. 38. Yabancı Ülke, Şehir veya Kişiler.)

Görsel örnek 1:



(Silver Lining11 Ders Kitabı, Tema 4, s. 50. Meslek Grupları)

Görsel örnek 2:



tribal people

(Teenwise 9 Öğrenci Kitabı, Tema 4, s. 51. Bölgesel Kültür)

Ek-5. Beden Dili Kategorisine İlişkin Çokkültürlülük İçeren Etkinlik ve Görseller

Okuma becerisi örneği:

- *Laughing open mouth is generally thought to be a way of showing happiness. However, in Japan, it is considered impolite.*
- *Whistling is a way of making music but it is quite rude in Haiti. Making direct eye contact is also a bad behaviour there.*
- *Being punctual is a sign of a good personality. However, coming on time is not a proper*

(Silver Lining11 Öğrenci Kitabı, Tema 10, s. 127. Beden Dili)

Yazma becerisi örneği:

3 Read the text and write which body language you use in the following situations.

- To express your disagreement in Greece:
- To say 'delicious' in Turkey:
- To say 'no' in Latin America:
- To avoid rudeness while sitting in Asian countries:

(Silver Lining11 Çalışma Kitabı, Tema 10, s. 72. Beden Dili)

Dinleme becerisi örneği:

D. Listen and complete the chart. (Audio 4.6)

Country	Dos and Don'ts
Japan	(1) when you greet someone. Don't (2) loudly in public.
China	Greet the oldest people first. Don't make (3) with them.
France	(4) when you meet someone on business, but kiss your friends on the cheek when you greet them. Never keep your hands (5) when you're at a restaurant.

(Ortaöğretim İngilizce 10 Çalışma Kitabı, Tema 4, s. 29. Beden Dili)

Ek-6. Toplumsal Gelenekler Kategorisine İlişkin Çokkültürlülük İçeren Etkinlik ve Görseller


Okuma becerisi örneği:



As an Australian, what I was surprised about Turkey was the huge breakfast table. It includes various types of cheese, olives, eggs, sausages, pastry and of course vegetables like cucumber and tomatoes. It is more common to be invited to breakfast rather than dinner at weekends. Turkish people can spend hours around the table; eating, drinking so many glasses of Turkish tea, chatting and enjoying themselves. Another point was about consuming bread. Yes, they eat a lot of bread at every meal. What's more, in my country we don't start eating bread until the food arrives, but you are served delicious hot bread and butter before the main dish in many Turkish restaurants. Sharing food even with strangers is also a common characteristic in this country. They don't only want to share their food but also insist on this. When it is time to pay the bill, another struggle starts. Each person on the table wants to pay it, which is quite unusual for us. I must confess that being in this country was a marvelous experience for me and really raised my **cultural awareness**.

(Silver Lining 11 Öğrenci Kitabı, Tema10, s.124. Davranış ve Konuşma Adetleri ve Yasaklar)

Yazma becerisi örneği:

- 4 a.  Read the text again and complete the table with the cultural norms and values of each country.

Turkey	Australia	Japan	The UK
sharing food	using brief sentences
.....
.....
.....
.....

(Silver Lining 11 Öğrenci Kitabı, Tema10, s. 125. Davranış ve Konuşma Adetleri ve Yasaklar)

Konuşma becerisi örneği:

- A. Work in pairs. Look at activity A in While You View and read the traditions in the chart. Take turns to talk about them. Make sentences as in the example.

It's a common tradition for Japanese people to take off their shoes when they enter a house.

- B. Work in groups of 4. Look at activity A in While You View again and discuss the following questions.

1. Which traditions do you find interesting?
2. Which traditions are similar to the ones in your culture?

(Ortaöğretim İngilizce 10 Öğrenci Kitabı, Tema 4, s. 51. Davranış ve Konuşma Adetleri ve Yasaklar)

Dinleme becerisi örneği:

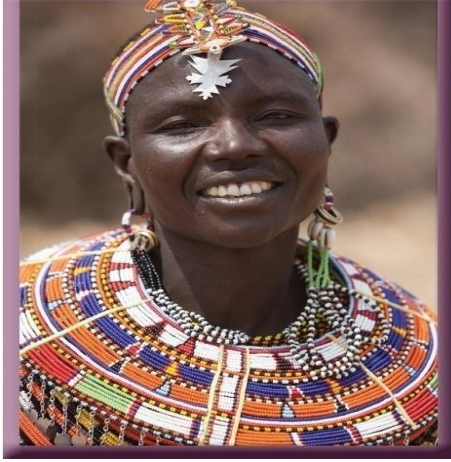
Tapescript 10.3

Listen to Michelle and Kevin talking about manners of different cultures. Fill in the table by putting a tick into the correct box related to their country of origin and everyday practices.

- Kevin** Well, guys! Today, Michelle will share some interesting manners of the countries she has been before. Are you ready? Shall we start?
- Michelle** Yeah, I'm ready. Let's start with China. Chinese culture is so unique.
- Kevin** Exactly, you're right Michelle. Especially, their eating manners... They use chopsticks for all meals, which is very challenging for a stranger.
- Michelle** Yeah, those chopsticks... I know, I know... And they had been my trouble during my first visit. I can't forget my hosts' bulging eyes staring at me! Everybody! Watch out your manners while using those chopsticks at a table. Don't tap your chopsticks on the table, never and ever! It's such a bad manner for them.
- Kevin** What about eating manners in India? What comes to your mind when I say 'India' to you?

(Silver Lining 11 Öğrenci Kitabı, Tema 10, s. 100. Davranış ve Konuşma Adetleri ve Yasaklar)

Görsel örnek:



(Count Me In 10. Grade Çalışma Kitabı, Tema 10, s. 76. Giyim- Kuşam)

Ek-7. Törenselle Davranışlar Kategorisine İlişkin Çokkültürlülük İçeren Etkinlik ve Görseller

Okuma becerisi örneği:

regulations in a society. And this isn't something separate from the geography.

There are different foods and different customs all around the world. They can be appealing or disgusting for others. An old saying is that "One man's meat is another man's poison." We might like or not, we should respect the differences.

- c Read the text again and find how many examples of special occasions were given in the text? What are they?

On Shab-e Yalda celebrations in Iran -the birthday of the sun- saffron and carrot halva is prepared.

In the USA, Christmas celebrations can't be imagined without cookies. Mostly, gingerbread cookies are prepared for Christmas.

As a final word, we can say that food means more than nutrition to human beings.

(Progress 9. Class Öğrenci Kitabı, Tema 17, s. 339. Kutlamalar, Festivaller, Danslar)

Yazma becerisi örneği:

- 8 Imagine you are going to celebrate a local / traditional festival soon. Write a paragraph about your plans. Include:
- place and time
 - preparations and shopping
 - celebrations

(Teenwise 9 Öğrenci Kitabı, Tema 9, s. 120. Kutlamalar, Festivaller, Danslar)

Konuşma becerisi örneği:

a Discuss the following questions.

- 1 What is the strangest festival that takes place in your country?
- 2 Do you know any unusual festivals that are held in other countries? If yes, what are they?

(Progress 9. Class Öğrenci Kitabı, Tema 8, s. 144. Kutlamalar, Festivaller, Danslar)

Dinleme becerisi örneği:

AUDIO SCRIPT 50

Festival #1

Doll Festival, as the name suggests, is a festival dedicated to girls in Japan. All the families pray for their daughters to live a healthy and prosperous life. They have this celebration to ward off evil spirits from their young girls. Hina dolls, which represent the emperor and the empress, are put on platforms set up in houses.

Festival #6

Night of the Radishes is a competition for the best carving of extremely large radishes. It is held every year before Christmas throughout Mexico. The competitors sculpt the radishes so that they can show some scenes related to life in Mexico. The most common elements are people, animals, buildings, and monsters. The winner is awarded with the grand prize of 15,000 pesos.

(Progress 9. Class Öğrenci Kitabı, Tema 8, s. 144. Kutlamalar, Festivaller, Danslar)

Görsel örnek:



a Festival #



b Festival #



c Festival #



d Festival #



e Festival # © Drew Leavy/Flickr



f Festival #

(Progress 9. Class Öğrenci Kitabı, Tema 8, s. 144. Kutlamalar, Festivaller, Danslar)

Ek-8. Ulusal Coğrafya Kategorisine İlişkin Çokkültürlülük İçeren Etkinlik ve Görseller

Okuma becerisi örneği:

- Hawaii is the state that has the highest risk for tsunamis with over one a year.
- In 2004, a 9.0 magnitude earthquake caused the biggest tsunami in history. It killed over 226,000 people in Indonesia, Sri Lanka, India, Thailand and the Maldives.
- Cyclones, tropical cyclones, hurricanes and typhoons are the same things. People use different names in different parts of the world. In the Atlantic Ocean, they are known as hurricanes, in the tropics, they are known as tropical cyclones, in the Indian Ocean, they are known as cyclones and in the Pacific Ocean, they are known as typhoons.



(Teenwise 9 Öğrenci Kitabı, Tema 4, s. 55.)

Yazma becerisi örneği:

b. Fill in the blanks with the geographical features above.

1. The Chocolate _____, Philippines
2. Great Bear _____, Canada
3. Table _____, South Africa
4. The Dalmatian _____, Croatia
5. Niagara _____, USA
6. The Sahara _____, North Africa
7. Black _____, Germany
8. The Pacific _____, North America
9. Lara _____, Turkey
10. The Volga _____, Russia

(Teenwise 9 Öğrenci Kitabı, Tema 4, s. 50.)

Dinleme becerisi örneği:

Audio Script

Track 5

Lena: Hello and welcome to REM Radio. I'm Lena Lane. Today we have lots of news for you, but first let's check the recent situation of the contest of the 7 natural wonders. There are lots of candidates. Now we are getting through to Brian. He is reporting from Australia. Yes, Brian. What's going on there?
Brian: Hello Lena, there is only one week for the election. People are very excited here in Queensland and want votes for the Great Barrier Reef. I want to ask one of them now. Oh, yes. Why should we vote for the reef?
Man: Great Barrier Reef is the largest coral reef in the world. It is very long, about 2600 km. You can explore underwater by snorkelling or scuba diving or take a boat tour. Bring your underwater camera and record amazing World of fish and coral.

(Progress Preparatory Class Öğrenci Kitabı, Tema 7, s. 145.Ulusal Coğrafya)

Görsel örnek:



(Progress Preparatory Class Öğrenci Kitabı, Tema 7, s. 145. Ulusal Coğrafya)

Ek-9. Tektipleştirme Kategorisine İlişkin Çokkültürlülük İçeren Etkinlik ve Görseller

Okuma becerisi örneği:

3 It is not only Syria where human rights cannot exist. There are many other problems in other parts of the world, where there are no wars. Women are still not allowed to join some social activities in some countries, they cannot even vote. There are still places where children are deprived of education and forced to work such as those working at diamond mines in some parts of Africa.

(Count Me In 12. Grade Öğrenci Kitabı, Tema 3, s. 32. Tektipleştirme)

Görsel örnek:



(Progress Preparatory Class Çalışma Kitabı, Tema 16, s. 200. Tektipleştirme)

Ek-10. Bildirim

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumunyıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

08/08/2019


Derya ÖZEN

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Derya ÖZEN

Doğum Yeri ve Tarihi: Alanya – 06.08.1987

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar: Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim kurumları

İletişim

E-Posta Adresi: deryasezer7@hotmail.com

Tarih: 08.08.2019

ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK BAĞLAMINDA ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE DERS KİTAPLARININ İNCELENMESİ

ORIJINALLIK RAPORU

% **11**

BENZERLİK ENDEKSİ

% **9**

İNTERNET
KAYNAKLARI

% **4**

YAYINLAR

% **10**

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1

kampustest.com

İnternet Kaynağı

% **1**

2

docplayer.biz.tr

İnternet Kaynağı

<% **1**

3

www.turkcede.org

İnternet Kaynağı

<% **1**

4

adudspace.adu.edu.tr:8080

İnternet Kaynağı

<% **1**

5

ikinciyabancidilfransizca.blogspot.com

İnternet Kaynağı

<% **1**

6

cevrimici-egitim.com

İnternet Kaynağı

<% **1**

7

letslearnturkish.net

İnternet Kaynağı

<% **1**

8

docs.neu.edu.tr

İnternet Kaynağı

<% **1**

Dr. Öğr. Üyesi Miray Döğru
Miray Döğru