

**T.C.  
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ ESER ÇALIŞMASI**

**ORTAOKUL İNGİLİZCE DERS KİTAPLARINDA KÜLTÜR  
ÖGELERİNİN İNCELENMESİ**

**PELİN BAŞAL  
13706016**

**Tez Danışmanı  
YRD. DOÇ. DR. HASAN AYDIN**

**İSTANBUL  
2015**

**T.C.  
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ ESER ÇALIŞMASI**

**ORTAOKUL İNGİLİZCE DERS KİTAPLARINDA KÜLTÜR  
ÖGELERİNİN İNCELENMESİ**

**PELİN BAŞAL  
13706016**

**Tez Danışmanı  
YRD. DOÇ. DR. HASAN AYDIN**

**İSTANBUL  
2015**

T.C.  
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ ESER ÇALIŞMASI

ORTAOKUL İNGİLİZCE DERS KİTAPLARINDA  
KÜLTÜR ÖGELERİNİN İNCELENMESİ

PELİN BAŞAL  
13706016

Tezin Enstitüye Veriliş Tarihi:

Tezin Savunulduğu Tarih:

Tezi Oy birliği / Oy çokluğu ile başarılı bulunmuştur.

Unvan Ad Soyad

İmza

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Hasan AYDIN

Jüri Üyeleri : Doç. Dr. Tufan ADIGÜZEL

Yrd. Doç. Dr. Hakan KARATAŞ

İSTANBUL  
2015

## ÖZ

### ORTAOKUL İNGİLİZCE DERS KİTAPLARINDA KÜLTÜR ÖGELERİNİN İNCELENMESİ

Hazırlayan **Pelin Başal**  
**Haziran, 2015**

Dil ve kültür birbirinden ayrılmaz bir bütündür. Dolayısıyla, dil eğitimi materyallerinde kültür öğelerinin yer alması önemlidir. Türkiye’de İngilizce en yaygın olarak öğretilen yabancı dildir. Fakat bu noktada yeterli olunmadığı tüm çevrelerce dile getirilmektedir. Türkiye’de İngilizce eğitiminin kalitesine katkıda bulunabilecek her adım önemlidir. İngilizce öğretiminde kullanılacak ders materyallerinin de kültürel öğeleri barındırması, hem dilin etkili şekilde öğretilmesi hem de İngilizce öğrenenlerin kültürlerarası iletişim becerilerinin geliştirilmesi açısından önemlidir. Türkiye’de İngilizce eğitiminde kullanılan kitaplarda kültür öğelerinin yer alıp almadığına dair yapılan araştırmalar alan yazında mevcuttur. Fakat bu durumun son dönemlerde İngilizce öğretimi için hazırlanan kitaplarda nasıl ele alındığı ve nasıl bir gelişim sergilediğini ortaya koymak, İngilizce eğitimine yönelik olarak gelecekte hazırlanacak ders kitaplarına rehberlik etmesi açısından önemlidir. Bu çalışmada Türkiye’de ortaokullarda MEB’e bağlı Talim Terbiye Kurulu tarafından 2014-2015 eğitim öğretim yılından itibaren 5 yıl boyunca 5.6.7 ve 8 sınıflarda okutulması onaylanan kitapların yerel, hedef ve uluslararası kültürel öğeler açısından karma araştırma deseni kullanılarak karşılaştırılması amaçlanmıştır. Kitaplarda yer alan kültürel öğelerin sayısal olarak dağılımı çalışmanın nicel verilerini; bu sayısal veriler üzerinde yapılan içerik analizi kısmı da çalışmanın nitel verilerini oluşturmaktadır. Çalışmanın bulguları ışığında, dört kitapta da kültürel öğelerin yer aldığı ve daha önce yapılan çoğu çalışmanın aksine hedef kültür öğelerinin fazla olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan kitaplar söz konusu öğeleri, öğrencilerin kültürel farkındalıklarını artırmaya katkıda bulunacak karşılaştırmalı ve derinlemesine sunuş yaklaşımından uzak bir görünüm sergilemektedir. Çalışmanın sonuç kısmında, içerik analizinde saptanan eksikliklerin giderilebilmesi için öneriler sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Kültür, ders kitabı, İngilizce öğretimi, ortaokul

## **ABSTRACT**

### **INVESTIGATION OF CULTURAL ELEMENTS IN SECONDARY ENGLISH COURSE BOOKS**

Prepared by **Pelin Başal**

**June, 2015**

Language and culture are inseparable from each other. Therefore, the inclusion of cultural elements in language teaching materials is important. English is the most common foreign language that is taught in Turkey. However, the insufficiency of teaching English in Turkey has been voiced by people from all walks of life. Every step that may contribute to the quality of English teaching in Turkey is essential. It is important that the materials used for language teaching should include the cultural elements for both teaching the language effectively and to develop the communicative abilities of the learners. So far, many studies have been conducted to determine whether the books used for English language teaching include cultural elements. However, it is important to demonstrate how recent course books deal with the issue and how they were developed in order to guide English course books in the future. This study aims to investigate the cultural elements in terms of source, target and international cultural elements in 4 English course books (5th, 6th, 7th, and 8th grades) approved by the Board of Education and Discipline of Ministry of Education of Turkey for use for 5 years starting from the 2014-2015 academic year. The study adopted the mixed method design. The quantitative distribution of cultural elements in the books represents the quantitative data and the content analysis on this data represents the qualitative data of the study. Results indicate that all four books consist of cultural elements in varying numbers and target culture elements are dominant which is contradictory with the findings of most of the earlier studies. On the other hand, the books in question did not adopt a comparative and an in-depth approach contributing to the increase in the cultural awareness of the learners. In the conclusion section of the study, suggestions were put forward to eliminate the flaws identified as a result of the content analysis.

**Keywords:** Course book, culture, English language teaching, secondary school

## ÖNSÖZ

Bu çalışmada, Türkiye’de ortaokullarda okutulan İngilizce ders kitaplarındaki kültürel öğeleri hedef, yerel ve uluslararası kültür başlıkları altında karşılaştırarak incelemeye çalıştım. Tez çalışmamın ortaya çıkış süreci boyunca benden desteklerini esirgemeyen değerli hocalarıma teşekkür etmek istiyorum.

Öncelikle, saygıdeğer danışmanım Yrd. Doç. Dr. Hasan Aydın size bana olan desteklerinizden dolayı teşekkürü bir borç bilirim. Çalışmam boyunca desteğinizi, ilgi ve alakanızı ve yardımlarınızı hiç esirgemediniz. Süreç boyunca tüm sorularımı sabırla ve hiç bıkmıp usanmadan e-posta, telefon veya görüşmelerimiz esnasında anında cevaplandırdınız. Beni cesaretlendirmeniz ve motive etmeniz sayesinde çalışmamı tamamlayabildim. İşini gerçekten hakkıyla yapan ender insanlardan birisiniz. Gerek yüksek lisans ders aşamasında gerekse tez yazım sürecimde danışmanım olarak elinizden gelenin en iyisini yapmaya çalıştınız. İşte bu yüzden değerli hocam emekleriniz, sabrınız ve özveriniz için size çok teşekkür ederim.

Ayrıca saygıdeğer tez jüri üyelerimden sayın Doç. Dr. Tufan Adıgüzel’e tezimi detaylı olarak incelemeleri ve eleştirel ve yapıcı değerlendirmelerinden dolayı teşekkür ederim. Tezimin katkılarınızla daha doyurucu bir hale gelmesini sağladığınızı düşünüyorum. Jüri üyelerinden Yrd. Doç. Dr. Hakan Karataş’a tezime katkılarından ve yapıcı değerlendirmelerinden ötürü teşekkür ederim. Yrd. Doç. Dr. Talat Ayhan’ a da tez kontrol sürecinde verdiği dönütlerden ve sonsuz desteğinden dolayı çok teşekkür ederim.

Sevgili ailem, rahmetli annem ve babam, kardeşlerim ve özellikle beni bu süreçte hiç yalnız bırakmayan erkek kardeşim Caner Serin ve sevgisiyle beni hep motive eden biricik oğlum Ahmet Yiğit Başal hep yanımda oldunuz. Hayatım boyunca sevginizi, ilginizi ve yakınlığınızı hiç eksik etmediniz. Sizlere sonsuz teşekkürler.

Son olarak; benim için özel bir teşekkürü hakeden sevgili eşim, hayat arkadaşım ve değerli meslektaşım Yrd. Doç. Dr. Ahmet Başal; senin desteğin, yardımların ve sonsuz sabrın olmasa bu çalışmayı bitiremezdim. Çalışma sürecinde gerek akademisyenliğimle gerekse hayat tecrübenle bana destek oldun ve hep yanımda olarak cesaret verdin. Sana olan sevgimi ve saygımı kelimelerle anlatmak gerçekten zor. Tüm emeklerin ve bana ayırdığın değerli vaktin için sana sonsuz teşekkür ediyorum

**İstanbul, Haziran, 2015**

**Pelin Başal**

## İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	i
ABSTRACT .....	i
ÖN SÖZ.....	iii
İÇİNDEKİLER .....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	viii
RESİMLER LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR .....	x
<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Genel Açıklama.....	1
1.2. Araştırmanın Arka Planı .....	1
1.3. Araştırmanın Problem Durumu.....	3
1.4. Araştırmanın Önemi.....	3
1.5. Araştırmanın Amacı .....	4
1.6. Araştırma Soruları.....	5
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	5
1.8. Tanımlar .....	6

1.9. Çalışmanın Yapısı .....	7
<b>2. LİTERATÜR TARAMASI.....</b>	<b>9</b>
2.1. Kültür .....	9
2.2. Dil ve Kültür .....	11
2.3. Yabancı Dil Öğretimi ve Kültür.....	12
2.4. Dil Öğretim Materyali Olarak Ders Kitapları .....	17
2.5. Türkiye’deki Yabancı Dil Ders Kitapları ve Kültür Öğretimi .....	24
2.6. Sonuç.....	26
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>28</b>
3.1. Araştırma Deseni.....	28
3.2. Materyal .....	29
3.3. Veri Toplama Aracı.....	31
3.4. Veri Toplama Süreci .....	31
3.5. Araştırmanın Soruları.....	31
3.6. Verilerin Analizi.....	32
3.7. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	32
3.8. Sonuç.....	33
<b>4. BULGULAR ve YORUMLAR.....</b>	<b>34</b>
4.1. Kültürel Öğelerin Sayısal Analizi .....	34
4.1.1. İlk Araştırma sorusuna ait bulgular.....	35
4.1.2. İkinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular .....	36
4.1.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Ait Bulgular .....	41

4.2. Kültürel Ögelerin İçerik Analizi .....	43
4.2.1. Dördüncü Araştırma Sorusuna Ait Bulgular .....	43
4.3. Sonuç .....	52
<b>5. SONUÇ VE TARTIŞMA .....</b>	<b>54</b>
5.1. Öneriler .....	62
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>63</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>70</b>
Ek 1. Kitaplarda Geçen Kültürel Farkındalık Yaratacak Bölümler .....	70
Ek 2. Taslak Ders Kitaplarının İncelenmesinde, Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler (MEB, TTK) .....	94
Ek 3. İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) İngilizce dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim programı .....	100
<b>ÖZ GEÇMİŞ.....</b>	<b>106</b>

## TABLÖLAR LİSTESİ

	<b>Sayfa No</b>
<b>Tablo 1.</b> Ders Kitaplarıdaki Ünitelerin Dağılımı.....	30
<b>Tablo 2.</b> İngilizce Kitaplarında Kültür Öğelerinin Sayısal Yansıması.....	36
<b>Tablo 3.</b> İngilizce Kitaplarında Kültürel Öğelerin Sıklığının Çoklu Kullanım Genel Dağılımı .....	38
<b>Tablo 4.</b> İngilizce Kitaplarında Kültür Öğelerin Sıklığının Tekli Kullanım Genel Dağılımı .....	39
<b>Tablo 5.</b> İngilizce Kitaplarında Kültür Öğelerinin Tekli ve Çoklu Kullanım Genel Dağılımı .....	40
<b>Tablo 6.</b> İngilizce Kitaplarında Kültür Öge Sıklığının Yayınevlerine Göre Genel Dağılımı .....	42
<b>Tablo 7.</b> Kültür Öğelerinin Derinlemesine Aktarımının Kitaplara Göre Dağılımı: Kategoriler ve Temalar .....	46

## ŞEKİLLER LİSTESİ

**Sayfa No**

**Şekil 1.** Kùltür ve dil arasındaki ilişki ..... 11

## RESİMLER LİSTESİ

<b>Resim 1.</b> Kültürel karşılaştırma yapmaya imkân sağlayan bölüm örneği 1 .....	44
<b>Resim 2.</b> Kültürel karşılaştırma yapmaya imkân sağlayan bölüm örneği 2 .....	47
<b>Resim 3.</b> Kültürel karşılaştırma yapmaya imkân sağlayan bölüm örneği 3 .....	48
<b>Resim 4.</b> Kültürel karşılaştırma yapmaya imkân sağlayan bölüm örneği 4 .....	49
<b>Resim 5.</b> Kültürel karşılaştırma yapmaya imkân sağlayan bölüm örneği 5 .....	50

## **KISALTMALAR**

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**TTK:** Talim Terbiye Kurulu

**YDÖ:** Yabancı Dil Öğretimi

# 1. GİRİŞ

## 1.1. Genel Açıklama

Çalışmanın ilk bölümünde araştırmanın arka planı, amacı, önemi ve araştırma soruları sunulmuştur. Yabancı dil eğitimi ve kültür ilişkisi kurulmaya çalışılmış ve ders kitaplarında kültür bağlantısı açıklanmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra yabancı dil eğitim kitaplarında kültürel öğelerin yer almasının ve bu öğelerin öğrencilerin kültürel farkındalığını artırmaya yönelik sunumunun, hedef dilde iletişimsel yeterlilik kazanmada önemli bir role sahip olduğu vurgulanmaya çalışılmıştır.

## 1.2. Araştırmanın Arka Planı

Yabancı bir dil bilmenin önemi ve küreselleşen dünyada gerekliliği dünyanın her yerinde kabul edilen bir gerçektir. Dünyanın pek çok yerinde yabancı dillerden bir ya da birkaçının eğitim müfredatlarında yer alması bunun kanıtı olarak düşünülebilir. Diğer diller ile kıyaslandığında “İngilizce dünyada Çin, Rusya, Almanya, İspanya, Brezilya ve Mısır gibi ülkelerinde içinde bulunduğu 100’den fazla ülkede en yaygın olarak öğretilen yabancı dildir ve çoğu ülkede okullarda öğretilmek için en önce gelen dil olduğu kabul edilir” (Crystal, 1997, 5). Bu saptama artık İngilizcenin tüm dünyada uluslararası iletişimde kullanılan en yaygın dil olduğunu ve daha açık bir ifadeyle dünyanın iletişim dili olduğunu göstermektedir.

Türkiye açısından ele alındığında yabancı dil eğitimi, özellikle İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi oldukça yaygındır. İngilizce Türkiye’de ilkokul 2. sınıftan üniversite 1. sınıfa kadar zorunlu olarak okutulan bir derstir. Dolayısıyla İngilizce eğitime yönelik olarak her yıl devletin kaynaklarından ayrılan bütçe ciddi bir boyuttadır. Türkiye İngilizce’yi okullardaki müfredatın önemli bir parçası haline getirmiştir (Genç, 2004; Kırkgöz, 2007). Fakat “Türkiye de YDÖ’nün [Yabancı Dil Öğretimi] uzun bir geçmişi olmasına rağmen gelinen noktanın tatmin edici olduğu söylenemez” (Akpınar & Aydın, 2009, 110). Türkiye’de pek çok bilim insanı da verilen eğitimin etkisizliğinden dem vurmaktadır (ör: Demirel, 1999; Işık, 2008). Bu

tür bir yetersizlik pek çok faktörden kaynaklanabilir; öğretmen kalitesi, öğrenci motivasyonu, sınıfların fiziksel durumu; YDÖ’de kullanılan yöntem ve teknikler ve yine yabancı dil eğitiminde kullanılan dil öğretim materyalleri.

Bu çalışmada yabancı dil eğitiminde yaygın olarak kullanılan materyallerden birisi olan ders kitapları üzerinde durulacaktır. Çünkü ders kitapları yabancı dilde en yaygın olan kullanılan ve dünyanın her yerindeki dil sınıflarında görebileceğimiz dil öğretim materyallerinin başında yer alır. Gabrielatos (2004) ders kitaplarını öğretmenlerin *kutsal kitapları* şeklinde nitelemiştir. Ders kitapları dilbilgisi, telaffuz, fonksiyonlar ve dört beceride içeriğin yer aldığı materyallerdir (Tomlinson, 1998). Yabancı Dil eğitiminde yaygın olarak kullanılan ders kitaplarının avantajları ve dezavantajları literatürde pek çok araştırmacı tarafından dile getirilmiştir (Bkz. Bölüm 2.4). Yabancı dil kitaplarının İngilizce öğretiminde iletişimsel yetersizliğe katkı yaptığı, hatta en basit yeterliliğe bile dilbilgisi odaklı bir yaklaşım sergiledikleri için neden oldukları söylenebilir.

Dil sınıflarında genellikle iletişimsel yeterliliği kazandırmak için dilbilimsel bir yaklaşım hakimdir ve yoğunlukla dilbilgisine dayalı bilgiler verilir. Bu da maalesef haliyle iletişimsel yeterliliğin kazanılması için gerekli olan toplumsal dil yeterliliği (sociolinguistic competence), söylem edinci yeterliliği (discourse competence) ve stratejik yeterlilik (strategic competence) eksik olduğu için dil öğrencisinin iletişimsel yeterliliğe ulaşmasını zorlaştırır (Dalton-Pufferr, 2007). İletişimsel yeterliliği yabancı dil öğrenenlere kazandırma noktasında kültürel farkındalık önemlidir. Çünkü dil ve kültür arasında sıkı bir bağ mevcuttur (Bada, 2000; Brown, 2007; Gao, 2006; Kramsch, 1993; Liddicoat vd. 2003; Mitchell & Myles, 2004; Nault, 2006; Trivedi, 1978). Bu sıkı bağdan dolayı dil öğretirken hedef dile ait kültürün de öğretilmesi iletişimsel yeterlilik kazanmak açısından önemlidir (Bada 2000; Peterson & Coltrane, 2003; Swiderski, 1993). Bu noktada Türkiye’de İngilizce öğretiminde yaygın olarak kullanılan ders kitaplarının, iletişimsel yeterlilik açısından öğrencilerin düzeylerini kabul edilebilir bir seviyeye getirmesine yönelik olarak geliştirilmesi önem arz etmektedir. Bu amaçla ders kitaplardan, iletişimsel yeterliliğin kazandırılmasında kültürel öğelerini öğrencide farkındalık yaratacak bir şekilde sunarak katkıda bulunması beklenmektedir.

### **1.3. Araştırmanın Problem Durumu**

Tüm dünyada, özellikle de Türkiye’de, İngilizcenin öğretilmesinde ders kitapları en yaygın olarak kullanılan materyallerin başında gelir (Allen, 2008; Hutchison & Torres, 1994; Richards, 2001). Yabancı dil öğretiminde (YDÖ) yaygın olarak kullanılan ders kitaplarında dilin kültürden bağımsız sunulması ciddi sorunlara neden olmaktadır (Mukundan, 2005). Türkiye’ de kullanılan yabancı dil eğitim kitaplarında hedef kültür ve dil arasında dengeli bir köprü kurulmadığı iddia edilmektedir (Çakır, 2010). Böyle bir durum YDÖ’de yetersiz kalınmasına yol açmaktadır. Dolayısıyla Türkiye’de kullanılan yabancı dil eğitim kitaplarının dil ve kültürün ayrılmaz bir bütün olduğu düşüncesinden yola çıkılarak, dil öğrenenlerde kültürel farkındalığı arttırmaya uygun bir içerikte geliştirilmesi önem arz etmektedir. Türkiye’de İngilizce eğitiminde kullanılan ders kitapları kültür sunumu bakımından çeşitli çalışmalara konu olmuş ve kültürel öğeleri kitaplarda çeşitli sayılarda bulunmasına rağmen yetersizliği dile getirilmiştir (Bkz. Literatür Taraması – Bölüm 2.5). Bunun yanısıra, söz konusu çalışmalar kitaplardaki kültürel öğeleri işlerken, bu öğeleri genelde sayısal bakımdan incelemelere tabi tutmuş ve kültürün kitaplarda nasıl sunulduğu ve öğrencilerde iletişimsel yeterliliği arttırmada önemli bir rolü olan kültürün, öğrencilerin farkındalığını arttırma adına nasıl bir yol izlediği ve kültürel öğelerin nasıl sunulduğu üzerinde durmamıştır. Bu nedenle, ileride geliştirilmesi olası İngilizce öğretimine yönelik kitap hazırlayanlara, çalışma bulgularından yola çıkarak kültürün nasıl sunulması gerektiğiyle ilgili bir kılavuz ve bir yol haritası olabilecek ipuçları ortaya konulmamıştır. Bu çalışmaların belirgin bir eksikliği olarak düşünülmektedir. Bu çalışma incelediği ders kitaplarında hem sayısal bir irdelemeye gitmesi hem de bunun ötesinde söz konusu kitaplarda kültürün nasıl sunulduğuna yönelik içerik değerlendirmesi bahsedilen ipuçlarına ulaşmaya çalışması ile önem arz etmektedir.

### **1.4. Araştırmanın Önemi**

İngilizce eğitiminde kullanılan ders kitapları dünyada olduğu gibi Türkiye’de de dil sınıflarının vazgeçilmez bir ögesi niteliğindedir (Allen, 2008; Hutchison & Torres, 1994; Richards, 2001). Alan yazında dil eğitiminde ders kitabı kullanılmasının sayısız yararı çok sayıda araştırmacı tarafından dile getirilmiştir (Ansary & Babaii, 2002; Graves, 2000; Parish, 2004; Richards, 2001; Ur, 1999)

(Bkz.Bölüm 2.4). Bu bakımdan İngilizce ders kitapları verilen İngilizce eğitiminin kalitesinin artırılması noktasında önem arz etmektedir.

Türkiye’de yaygın olarak verilen İngilizce eğitiminin toplumun her kesimince dile getirilen yetersizliği dikkate alındığında, bu sorunun çözümü için atılacak her adım son derece önemlidir. Bu noktada İngilizce eğitiminde kullanılan ders kitaplarının daha nitelikli olması son derece önemlidir. Dil ve kültür arasında sıkı bir bağlantıdan yola çıkarak, alan yazında pek çok araştırmacı dil öğretiminde öğrencilerin kültürel farkındalıklarının artırılmasının hedef dilde iletişimsel yeterlilik elde edilebilmesi için bir zaruret olduğunu dile getirmektedir (Bada, 2000; Bennett, Bennett & Allen, 2003; Krasner, 1999; Peterson & Coltrane, 2003; Swiderski, 1993). Bu noktada yabancı dil eğitiminde en yaygın olarak kullanılan ders kitaplarının bu sıkı ilişkiyi açıkça sergilemesi beklenmektedir. Türkiye’de İngilizce eğitiminde kullanılan kitaplarda kültür öğelerinin yer alıp almadığına dair yapılan araştırmalar alan yazında mevcuttur. Fakat bu durumun son dönemlerde İngilizce öğretimi için hazırlanan kitaplarda nasıl ele alındığı ve nasıl bir gelişim sergilediğini ortaya koymak, İngilizce eğitime yönelik olarak gelecekte hazırlanacak ders kitaplarına rehberlik etmesi açısından önemlidir. Bunun yanısıra alan yazında Türkiye’de İngilizce öğretiminde kullanılan kitaplarla ilgili çalışmalar kültürel öğeleri sayısal bakımdan ele alıp; bu öğelerin öğrenci farkındalığını arttırmada nasıl sunulduğunu gözardı etmişlerdir. Bu bakımından yapılan bu çalışma, incelediği ders kitaplarındaki kültürel öğeleri sadece sayısal bakımdan ele almaması; bu öğelerin öğrencilerin kültürel farkındalığını arttırmada nasıl sunulduğunu sorgulayarak ileride geliştirilecek ders kitaplarına bulgusal ipuçları sunmayı amaçlaması bakımından daha önce yapılan çalışmalara katkıda bulunması bakımından önemlidir.

### **1.5. Araştırmanın Amacı**

Türkiye’de İngilizce eğitiminde kullanılan kitaplarda kültür öğelerinin yer alıp almadığına dair yapılan araştırmalar alan yazında mevcuttur. Bu durumun son dönemlerde İngilizce öğretimi için hazırlanan kitaplarda nasıl ele alındığı ve nasıl bir gelişim sergilediğini ortaya koymak, İngilizce eğitime yönelik olarak gelecekte hazırlanacak ders kitaplarına rehberlik etmesi açısından önemlidir. Bu çalışmanın amacı Türkiye’de ortaokullarda MEB’e bağlı Talim Terbiye Kurulu (TTK) tarafından 2014-2015 eğitim öğretim yılından itibaren 5 yıl boyunca 5.6.7 ve 8

sınıflarda okutulması onaylanan kitapların yerel, hedef ve uluslararası kültürel öğeler açısından karma araştırma deseni kullanarak karşılaştırmaktır.

### **1.6. Araştırma Soruları**

Bu bölümde araştırmaya yön veren sorular bulunmaktadır. Çalışma içerisinde bu temel sorulara yanıtlar verilerek çalışmanın temel amacının ortaya çıkarılması sağlanacaktır.

1. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanan İngilizce ders kitaplarına kültür öğeleri ne oranda yansıtılmıştır?
2. Çalışmada incelenen kitaplarda yerel kültür, hedef kültür, uluslararası kültüre ait öğeler ne oranda yansıtılmıştır?
3. Çalışmada incelenen ve MEB'e bağlı Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanan kitaplarda kültürel öğelerin sayısı yayınevlerine göre farklılık sergiliyor mu?
4. İncelen kitaplardaki kültürel öğeler sayısal değerlerinin yanı sıra kültürel öğeleri sunma ve kültürel öğelere öğrencilerin farkındalıklarını artırma noktasında nasıl bir yaklaşım sergilemektedir?

### **1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Türkiye'de ortaokullarda İngilizce eğitim materyali olarak ders kitaplarının içerdiği kültür çeşidi ve bu kültürlere ait kültürel öğe sayısını irdelemeyi hedefleyen bu çalışmanın verileri, ortaokullarda okutulan (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) dört İngilizce ders kitabı ile sınırlıdır. Söz konusu kitaplar, MEB'e bağlı TTK tarafından 2014-2015 eğitim öğretim yılından itibaren 5 yıl boyunca 5, 6, 7 ve 8.sınıflarda okutulması onaylanan dört İngilizce kitabıdır. Bu kitapların hepsi aynı yayınevine ait olmadığı için tek bir yayınevi kapsamında bir bakış açısı sergilememekte ve farklı yayınevlerini ele almaktadır. Ayrıca özel yada M.E.B. karşılaştırması yapmamaktadır. Çalışmanın sonuçları, elde edilen objektif bulguları yansıtmasının yanı sıra, yer yer araştırmacıların öznel yorumlarını da kapsamaktadır.

## 1.8. Tanımlar

Dil: İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir. (Ergin, 1985, 3).

Dil, yalnızca insana özgü olan; düşüncelerin, duyguların ve isteklerin, iradeyle üretilmiş semboller kullanarak iletilmesini sağlayan ve içgüdüsel olmayan bir yöntemdir (Sapir, 2004).

Kültür: Kültür çok geniş bir kavram olduğu için farklı araştırmacılar tarafından değişik tanımlamaları yapılmıştır.

Belirli bir zaman diliminde belirli bir grubu karakterize eden düşünceler, gelenekler, beceriler, sanat ve araçlar (Brown, 2007, 169)

Toplumun üyelerinin dünyayla ve birbirleriyle baş etmek için kullandığı ve öğrenme yoluyla nesilden nesile aktarılan ortak inanışlar, değerler, gelenekler, davranışlar ve eserler sistemidir (Bates & Plog, 1990, 7)

İnsanlara bir toplulukta nasıl davranması ve hareket etmesi gerektiğini gösteren ortak kurallar (Hosfede, 1991, 51).

“Belirli bir milleti ya da grubu işaret eden bir dizi uygulama, kod ve değer” (Richards & Schmidt, 2002, 151).

İletişimsel açıdan yaklaşıldığında kültür “diğer kültürlerden bireylerle etkili iletişim kurmak ve etkileşimde bulunmak için gerekli kültüre özel ve genel kültüre ait bilgi, beceri ve davranışları edinme sürecidir. Bu edinim öğrenciyi bilişsel, davranışsal ve duygusal açılardan meşgul eden dinamik, gelişimsel ve süreklilik arz eden bir süreçtir” (Paiege vd., 2003, 177).

İngilizcenin Yabancı Dil olarak Öğretimi: Anadili İngilizceden farklı olan ülkelerde, İngilizce'nin öğretilmesi.

Eğitim Materyali: “Alan yazın genellikle basılı materyallere odaklanmasına rağmen kitap, video, seviyeli okuma kitapları, flaş kartlar, oyunlar, web siteleri ve cep

telefonu uygulamalarını içeren dil öğrenimini kolaylaştırmak için kullanılan her şey” (Tomlinson, 2012, 143)

Ders Kitabı: Bir ders için temel materyalleri sağlayan bir kitaptır ve tüm ders boyunca öğrenciler tarafından kullanılan tek kaynak olarak hizmet eder (Tomlinson, 1998, 9). Tüm dünyada, özellikle de Türkiye’de, İngilizcenin öğretilmesinde ders kitapları en yaygın olarak kullanılan materyallerin başında gelir (Allen, 2008; Hutchison & Torres, 1994). Riazi (2003, 52)’e göre “ders kitapları dil öğretiminde ve öğrenimi alanında çok önemli bir yere sahiptir ve ikinci/yabancı dil sınıfında öğretmenden sonra gelen önemli bir faktördür”. Hutchinson ve Torres (1994, 315), “Ders kitabı neredeyse tüm dünyada da İngilizce öğretiminin bir parçasıdır... Öyle görünüyor ki hiçbir öğretme-öğrenme durumu ilgili ders kitabı olmadan tam sayılmaz”.

İletişimsel Yeterlilik: “Öğrencilerin kendi kültürel inanış, değer ve uygulamalarını ilişkilendirmeleri, başkalarınınkini anlamaları, ikisi arasında bir ilişki kurmaları ve evrensel bir uyum beklemekten ziyade farklılıkları kabul etmek yeteneği” (Trim, 1998, 53). Dil sınıflarında genellikle iletişimsel yeterliliği kazandırmak için dilbilimsel bir yaklaşım hakimdir ve yoğunlukla dilbilgisine dayalı bilgiler verilir ve bu da maalesef haliyle iletişimsel yeterliliğin kazanılması için gerekli olan toplumsal dil yeterliliği (sociolinguistic competence), söylem edinci yeterlilik (discourse competence) ve stratejik yeterlilik (strategic competence) eksik olduğu için dil öğrencisinin iletişimsel yeterliliğe ulaşmasını zorlaştırır (Dalton-Pufferr, 2007).

Yabancı Dil Eğitimi: Globalleşen dünyada önemi tüm dünyada kabul edilen anadile ek olarak herhangi bir dilin öğretilmesi.

## **1.9. Çalışmanın Yapısı**

Bu çalışma 5 bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın ilk bölümünde (GİRİŞ) araştırmanın arka planı, amacı, önemi ve araştırma soruları sunulmuştur. Yabancı dil eğitimi ve kültür ilişkisi kurulmaya çalışılmış ve ders kitaplarında kültür bağlantısı açıklanmaya çalışılıp, bu konunun neden çalışmanın odak noktası olduğu vurgulanmıştır. İkinci bölümde (LİTERATÜR TARAMASI) alan yazında dil eğitimi ve kültür ilişkisine dair bilgiler içermektedir. İlk olarak kültürün farklı tanımlarına yer verilerek kültür kavramı irdelenmiş ve dil eğitimi ve kültür arasındaki ilişki

alanyazında yapılan kapsamlı bir inceleme ile ortaya koymaya çalışılmıştır. Alan yazında dil ve kültür ilişkisi ve bu ilişkinin sunulması gerekliliğinden yola çıkılarak, dil eğitiminde yaygın olarak kullanılan ders kitaplarının kültürü nasıl ele aldığı ve kültür öğretimindeki yeri irdelenmiştir. Üçüncü bölümde (YÖNTEM), çalışmanın araştırma deseni, çalışma kapsamında kullanılan materyal, veri toplama aracı ve süreci ve araştırma sorularına yer verilmiş ve verilerin analizi ve araştırmanın sınırlılıklarına değinilmiştir. Dördüncü bölümde (BULGULAR ve YORUMLAR), araştırma soruları kapsamında nicel ve nitel veriler ortaya konulmuş ve bulgular yorumlanmaya çalışılmıştır. Beşinci Bölümde (SONUÇ ve TARTIŞMA) çalışmada verilerden elde edilen bulgular alan yazındaki benzer çalışmaların sonuçlarıyla kıyaslanmış ve çalışmanın ışığında öneriler ortaya koyulmuştur.

## 2. LİTERATÜR TARAMASI

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde kullanılan ders kitaplarında kültürün nasıl ele alındığını karma yöntem, hem nitel hem nicel içerik analizleri, kullanarak ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda tezin 2. bölümü alan yazında dil eğitimi ve kültür ilişkisine dair bilgiler içermektedir. İlk olarak kültürün farklı tanımlarına yer verilerek kültür kavramı irdelenmiş ve dil eğitimi ve kültür arasındaki ilişki alan yazında yapılan kapsamlı bir inceleme ile ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Alan yazında dil ve kültür ilişkisi ve bu ilişkinin sunulması gerekliliğinden yola çıkılarak, dil eğitiminde yaygın olarak kullanılan ders kitaplarının kültürü nasıl ele aldığı ve kültür öğretimindeki yeri irdelenmiştir.

### 2.1. Kültür

Bu çalışma kültür ile direkt bir ilgiye sahip olduğu için, kültür kavramının irdelenmesi önemlidir. Pek çok araştırmacı tarafından ele alınan kültür kavramı farklı tanımlamaları da beraberinde getirmiştir. Hinkel (1991)’ e göre kültürün çok fazla tanıma sahip olmasının nedeni bu kavramın davranışlar, insan toplulukları, sistemler vb. pek çok konu üzerinde irdelenmiş olmasından kaynaklanmaktadır. Bu noktada kültürün araştırmacılar tarafından nasıl tanımlandığına bakmak, kültür kavramının farklı bakış açılarından neleri ifade ettiğinin özümsemesi için gereklidir. Brown (2007, 169) kültürü “belirli bir zaman diliminde belirli bir grubu karakterize eden düşünceler, gelenekler, beceriler, sanat ve araçlar” olarak tanımlamaktadır. Hofstede (1991, 51), kültürü “insanlara bir toplulukta nasıl davranması ve hareket etmesi gerektiğini gösteren ortak kurallar” şeklinde yorumlamaktadır. Diğer taraftan Bates ve Plog (1990, 7), kültürü “toplumun üyelerinin dünyayla ve birbirleriyle baş etmek için kullandığı ve öğrenme yoluyla nesilden nesile aktarılan ortak inanışlar, değerler, gelenekler, davranışlar ve eserler sistemidir” şeklinde değerlendirmektedir.

Kültür tanımlarına iletişimsel açıdan yaklaşıldığında kültür tanımının iletişim açısından önemli olduğu anlaşılmaktadır. Paiege vd. (2003, 177)'ne göre kültür “diğer kültürlerden bireylerle etkili iletişim kurmak ve etkileşimde bulunmak için gerekli kültüre özel ve genel kültüre ait bilgi, beceri ve davranışları edinme sürecidir. Bu edinim öğreniciyi bilişsel, davranışsal ve duygusal açılardan meşgul eden dinamik, gelişimsel ve süreklilik arz eden bir süreçtir”. Dil Öğretimi ve Uygulamalı Dil Bilim Sözlüğü adlı çalışmalarında Richards ve Schmidt (2002, 151), kültürü “belirli bir milleti ya da grubu işaret eden bir dizi uygulama, kod ve değer” olarak ele almıştır.

Tüm bu yukarıda verilen tanımlardan anlaşılacağı üzere kültür belirli bir toplumla ilişkilendirilmiş olup, söz konusu topluma ait ve o topluma özel bir bütündür. Bu bütünlük toplum tarafından belirli bir süreçte ortaya konan ve toplum tarafından benimsenen değerler, inanışlar ve ortak ürünler bütünüdür. Dil de bu bütünün içerisinde yer alan bir ögedir. Brown (2007)'a göre,

Dil kültürün bir parçasıdır ve kültürde dilin bir parçasıdır; ikisi de çok karmaşık bir biçimde içiçe geçmiştir öyle ki bir kimse ikisini kültürün ya da dilin değerini kaybetmeden birbirinden ayıramaz ve ikinci bir dil edinmek aynı zamanda ikinci bir kültürü edinmektir (171).

Alan yazına bakıldığında kültürün yaygın şekilde *Büyük K* ve *küçük k* şeklinde kategorizelere ayrıldığını görürüz (Lee 2009; Peterson, 2004). Lee (2009), *Büyük K*'yi “hedef toplumun sanat, tarih, coğrafya, iş, eğitim, festival ve gelenekleriyle ilgili istatistikler ve bir dizi gerçekleri yansıtan kültür” (78) olarak ifade etmektedir. Bir başka deyişle *Büyük K*, bir kültürün tatili, yemeği ve sanatı gibi daha açık seçik görülen ya da farkında olunan yönlerini içine alır ve bir kültürde ilk önce dikkat çeken öğeler olarak algılanır. Diğer taraftan *küçük k* “hedef kültürün görülmeyen ve daha derin algısı” (Lee, 2009, 78) olarak ifade edilir ve iletişim biçimleri, kültürel normlar, düşünceler ve tutumlar gibi hedef kültürün daha az yada daha zor görünen yada algılanan yönlerini ifade eder. Peterson (2004)'e göre *küçük k* daha az bilinen temaları içerir; bu temalar popüler müzik, giyim, zevkler, iletişim biçimleri vb. konu alanlarını içerir.

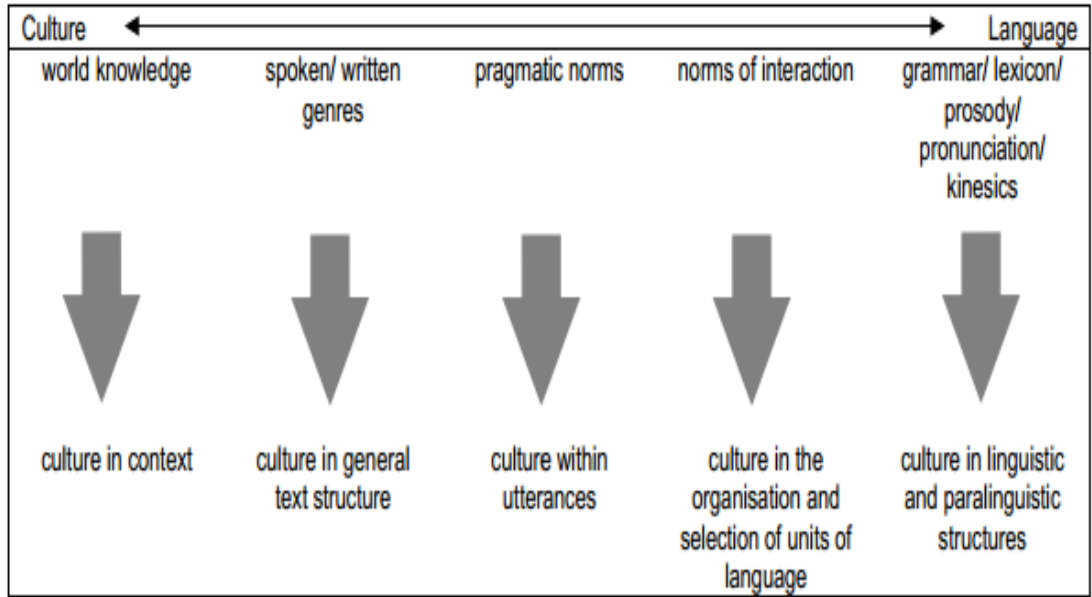
Alan yazında pek çok araştırmacı dil ve kültür arasında oldukça yakın bir ilişkinin olduğunu ileri sürmüşlerdir ve dil ve kültürün birbirinden ayrılmaz bir bütün

olduğunu ifade etmişlerdir (Alptekin, 2002; Brown, 2007; Byram, 1989; Harumi, 2002; Janzen, 2008; Kramersch, 1993; Mitchell & Myles, 2004; Tanaka, 2006; Tochon, 2009; Valdes, 1986). Bu noktada dil ve kültür arasında iddia edilen bu ilişkinin irdelenmesi önem arz etmektedir.

## 2.2. Dil ve Kültür

Dil kültürün en gözle görülür ifadesi ve önemli bir bileşenidir (Brown, 2007; Trivedi, 1978). Bu bakımdan “dil ve kültür birbirinden ayrı değildir; ikisi de birbirinin gelişimi için destek sağlayarak birlikte edinilir” (Mitchell & Myles, 2004, 235). Dolayısı ile dil ve kültür arasında sağlam bir köprü vardır. Dil öğrenenlerin etkili bir şekilde hedef dili öğrenmeleri isteniyorsa, onların hedef kültürü tanımaları önemlidir; dolayısıyla dil ve kültür arasındaki ilişki dil eğitiminde de oldukça önemli bir yere sahiptir (Nault, 2006). Bir başka deyişle kültür ve dil eğitimini birbirinden ayırmak, verilen dil eğitimini yapay bir hâle dönüştürür ve çeşitli sorunlar ortaya çıkarır. Bada (2000) dil öğrenenlerin öğrendikleri dilin kültürünü bilmedikleri takdirde iletişim güçlüğü yaşayacaklarını belirtmiştir.

Liddicoat, Papademetre, Scarino ve Kohler (2003) dil ve kültürün birbiriyle ilişkili olduğunu ve kültür ve dilin çeşitli seviyelerde birbirinden ayrılmaz şekilde içiçe olduğunu iddia etmektedir (bkz. Şekil 1).



Şekil 1. Kültür ve dil arasındaki ilişki (Liddicoat vd. 2003, 9)

Bu kadar bir birbiriyle ilintili olan, sosyal yaşamın önemli mihenk taşları olan dil ve kültür, yabancı dil ve/ya yabandı dil öğrenirken önem arz etmektedir. Burada kültür öğrenmenin ne anlama geldiği önem taşımaktadır. Kültür öğrenme “diğer kültürlerden bireylerle etkili bir iletişim ve etkileşim için gerekli kültüre, özel ve kültür genelinde bilgi, beceri ve tutumları edinme sürecidir. Bu süreç öğrenciyi bilişsel, davranışsal ve duygusal meşgul eden dinamik, gelişimsel ve devamlılığı olan bir süreçtir” (Paige, Jorstad, Siaya, Klein & Colby, 2000, 4).

### **2.3. Yabancı Dil Öğretimi ve Kültür**

Dil öğretiminin en önemli hedefinin bireye hedef dilde iletişim becerisi kazandırmak olduğu düşünüldüğünde, hedef dili öğrenmeye çalışanlar açısından hedef dil kültürüyle ilgili bilgisinin ve farkındalığının oldukça önemli olduğu aşikârdır. Aksi takdirde dilin kültürden soyutlanarak öğretilmesi dil öğrenen bireyi iletişimde zor durumda bırakabilecektir. Gao (2006), dil ve kültürün ayrılmaz bir bütün olduğunu “dil öğretimi ve kültür öğreniminin birbiriyle bağımlılığı o kadar açıktır ki kültür öğrenmek dil öğrenmektir ve dolayısıyla dil öğretmek de kültür öğretmektir sonucuna varabiliriz” (59) şeklinde dile getirmektedir. Kramsch (1993), kültür ve dil öğretimi birlikteliğinin önemli olduğunu ve hedef dilde kültür farkındalığına sahip olmadan dil öğrencisinin yaşayacağı zorlukları çok net olarak belirtmektedir:

Kültür, dil öğrenimi ve öğreniminin bağımsız bir boyutu değildir, dilin bir özelliğidir, ilk günden itibaren daima tam arka plandadır, iyi dil öğrencisini en azından dilde yeterlilik beklediği anda onu sarmak için hazırdır, zor elde edilen iletişimsel yetkinliğin sınırlarını açık seçik ortaya çıkarır, onların etrafındaki dünyayı anlamlandırma kabiliyetlerini zorlamaktadır (1).

Bir başka deyişle “kültürünü öğrenmeden bir dili öğrenen bireyin akıcılığı onu gülünç duruma düşürme riski taşımaktadır” (Bennett, Bennett & Allen, 2003, 237). Jiang (2000)’ a göre farklı kültürlerden gelen insanlar benzer dil kullanmalarına rağmen farklı şeyleri kastediyor olabilirler. Dil öğretimi açısından bakılacak olursa, “Kültürün bazı yönlerini öğretmedeki başarısızlık öğrenciler açısından yanlış anlama, yanlış yorumlama ve önemli kültürel şokla sonuçlanır” (Krasner, 1999, 87). Bu bakımdan hedef dilde iletişimde başarı olabilmeye kültürün önemli olduğu şu şekilde ifade edilebilir:

Dil öğrenenler örneğin insanlara hitap etme, ricada bulunma ve bir kimsenin fikrine katılma ya da kabul etmenin kültürel açıdan uygun yollarının farkında olma ihtiyacıdadırlar. Onlar kendi toplumlarında konuştuklarında uygun olan davranış ve tonlamaların hedef dildeki konuşma ortamlarında farklı algılanabileceklerini bilmek durumundadırlar. Dil öğrenenler iletişimin başarılı olabilmesi için, dil kullanımının uygun kültürel davranışlarla ilişkili olması gerektiğini anlamak zorundadırlar (Peterson & Coltrane, 2003, 2)

Hedef dili öğrenenlerden o dile ait kültürü öğrenmeye ilgili olanlar, bu tür bir ilgiye sahip olamayan hedef dil öğrencilerine göre hedef dili kullanmada daha başarılıdır (Ellis, 1985). Dolayısıyla “dile ait kültür ile ilgili bilgi dilin nüanslarını ve anlamını tam manasıyla kavramada son derece önemlidir” (Holme, 2002, 212). Dil bağlamsız kullanıldığında anlamsızlaşma riskini barındırır; dolayısıyla, “Kullanıldığı sosyal bağlamdan bağımsız bir dilin hiçbir fonksiyonu yoktur” (Alptekin, 1993,141). Hedef dile ait kültürü bilmek o dilden doğru anlamlar çıkarmak için önem arz eder, dolayısıyla hedef dil kültürü ile beraber öğrenilmek durumundadır (Holme, 2002; Roberts vd. 2001).

Yabancı dil öğretiminde hedef dile ait kültürü göz ardı etmek; bir başka deyişle, yabancı dili kültürden kopuk halde dil öğrencilerine sunmak dilin etkin bir şekilde öğrenilmesi açısından riskler taşır; çünkü “dille ilgili düşünceler kültürle ilgili düşüncelerdir ve kültürle ilgili düşünceler açık bir şekilde dil öğretimini ve dil öğrenimini etkilemektedir” (Swiderski, 1993, 122).

Yabancı bir dili etkili kullanmak o dile ait dilbilgisi kurallarına ve kelime dağarcığına hakim olmaktan çok daha fazlasını gerektirir. Hedef dilde yeterli olmak için dile ait kurallar dizisini geliştirmek yeterli değildir (Krasner, 1999) ve dahası kültürü soyutlayarak hedef dili öğretmek mümkün değildir (Jiang, 2000).

Dil bilgisel olarak hedef dilde yeterli olmak hedef dilde iyi bir iletişim kurulmasını sağlayabilir ancak kültürel yetersizlik iletişimde sorunlar doğuracaktır (Bada, 2000). McKay (2003) kültürün dil öğretimini dilbilimsel ve pedagojik yönden etkilediğini dile getirmektedir. Kültür dille ilgili genel bilginin içerisinde kendini gösterirken aynı zamanda pedagojik olarak dil öğretim materyallerinin seçiminde kendini göstermektedir. Hedef dilde başarılı bir iletişim gerçekleştirebilmek için dil

öğrenenler, kendi kültürleri ve hedef dil kültürü arasındaki benzer ve farklı yönlerin farkında olmak durumundadır (Peterson & Coltrane, 2003). Kültür iletişim açısından belirleyici bir role sahiptir. Samovar, Porter ve Jain (1981), bu durumu şöyle ifade etmektedir:

Kültür ve iletişim birbirinden ayrılamaz; çünkü kültür sadece kimin kimle, ne hakkında konuşacağını ve iletişimin nasıl ilerleyeceğini dikte etmekle kalmaz; aynı zamanda insanların mesajı, mesajlar için sahip oldukları anlamları, mesajın hangi durumlarda ve şartlarda gönderileceğini, fark edileceğini ya da yorumlanacağını ve bunların aksini belirlemede yardımcı olur... Kültür...İletişimin temelidir (24).

Bu noktada kültürlerarası yeterlilik önem arz etmektedir. Byram (1997)'a göre kültürler arası yeterliliğe sahip olan bireyler kendi kültürünü iyi bilir ve diğer kültürlerdeki kültürel öğelerin farkına vararak bağlantılar yapabilir. Byram (1997, 50) kültürlerarası yeterliliğin özelliklerini şöyle özetlemiştir:

- Diğer kültürlere merak duyma ve açıklık
- Hem kendi kültüründe hem de hedef kültürdeki sosyal uygulamaları ve ürünleri anlamak
- Diğer kültürden bir şeyi ilişkilendirme ve bunu kendi kültüründeki bireylerin anlamasını sağlama yeteneği
- Otantik durumlarda bir kültüre ait yeni bilgiyi kullanma yeteneği
- Kendi kültürü ve diğer kültürlerdeki kültürel uygulamaları ve ürünleri eleştirel değerlendirebilme yeteneği

Bu maddelerden anlaşılacağı gibi YDÖ'de yalnızca dile ait gramer yapılarını ve kelime bilgisini ya da yalnızca hedef kültürle ilgili yüzeysel bilgileri derinliğine inmeden dil öğrencilerine öğretmek, dil öğrencisini hedef dilde iletişimsel ve kültürler arası yeterliliğe taşımaktan uzak bir yaklaşımı benimsemek anlamına gelecektir. Trim (1998, 53) iletişimsel yeterliliğin önemini, yaptığı “öğrencilerin kendi kültürel inanış, değer ve uygulamalarını ilişkilendirmeleri, başkalarınınkini anlamaları, ikisi arasında bir ilişki kurmaları ve evrensel bir uyum beklemekten ziyade farklılıkları kabul etmek yeteneği” tanımıyla ortaya koymaktadır.

Literatürde pek çok araştırmacı YDÖ'de kültüre açık bir vurgu yapılmasını önermiştir (Byram, 1998; Çakır, 2010; Saraç & Arıkanç, 2010). Bu araştırmalar

hedef dilin öğretiminde kültür aktarımının da olması gerekliliğini dile getirmiştir. Dille beraber aktarılan kültür hedef dili öğrenenlerin dili ne zaman ve nasıl kullanacaklarına dair entegre bir yaklaşıma sahip olmalarını sağlamaktadır (Bayram, 1998; McKay, 2003). Böyle bir bütüncül yaklaşımın kazanılması, dil öğrenenlerin dili o an ortaya çıkan bağlamda doğru bir şekilde kullanabilmelerini sağlayacaktır. Bada ve Genç (2005, 78)'e göre “Dil dünyadan kopuk olarak var olamaz, dolayısıyla dil öğrenenler hedef dilin kullanıldığı bağlamın farkında olmak zorundadır, yani hedef kültürü de öğrenmek zorundadır” ; dolayısıyla “hedef dilde iletişim olacaksa, iletişim sürecinde kültürün varlığı kaçınılmazdır (Thornbury, 2006, 36). McKay (2003) hedef dili öğrenen öğrencilerin hem dilin dilbilimsel özelliklerini hem de kültürel yansımalarını öğrenmesinin onların hedef dilde yeterlilik kazanmaları için önemli olduğunu savunur.

Stern (1992, 216)' in belirttiği gibi “Kültür öğretiminin en önemli amaçlarından biri dil öğrenenin ana dil konuşucusunun perspektifini anlamasını sağlamada yardımcı olmaktır”. Yabancı dil öğretiminde kültüre, bir dizi ürün ve kültüre dair salt bilgileri vermektense ziyade, o kültürü anlama ve yorumlama olarak bakılmalıdır (Robinson, 1985).

Öğrenilen yabancı dile ait kültürü bilmek ve kendi kültürümüzle hedef kültür arasındaki farklılıkları ve benzerliklerin bilincinde olmak önemlidir. Çünkü Englebert (2004)'in de ifade ettiği gibi

Yabancı bir dili öğretmek aynı zamanda yabancı bir kültürü öğretmektir ve öğrencilerimiz, okullarımız, yöneticilerimiz ve eğer yurt dışında yaşıyorsak komşularımızın bizim sahip olduğumuz tüm kültürel paradigmalarımızı paylaşmıyor olduğu gerçeğine karşı duyarlı olmamız önemlidir” (37).

Buradan yola çıkarak, yabancı dil öğrenenlere o dile ait kültürü öğretmek onların ana dil konuşucuları gibi düşünmelerine olanak sağlar (Stern, 1992). Ayrıca kültür dilin bir parçasıdır çünkü “yeni dilleri öğrenme öğrencileri diğer kültürleri tanımaları için düşünmeye sevk eder ve kültürlerarası anlaşma olanaklarını artırır” (Citron, 1995, 105). Yabancı dil öğrenenleri hedef dile ait kültürel bileşenlere aşina yapmanın nedenleri şu şekilde sıralanabilir:

- İletişim becerilerini geliştirme

- Hem hedef kültür hem de kaynak kültürün dilbilimsel ve davranışsal şekillerini daha üst bir bilinç düzeyinde anlama,
- Kültürlerarası ve uluslararası bir anlayış geliştirme
- Gerçeğin algılanmasında daha geniş bir perspektif benimseme
- Anlamada, yorumlamada, çeviride ve iletişimde ortaya çıkabilecek yanlışların tespit edilmesindeki farkındalığı geliştirmek için öğretim seanslarını daha eğlenceli hale getirme (Çakır, 2006, 157).

Tomalin ve Stempleski (1993, 7-8) kültürel farkındalık adlı kitaplarında Seelye (1978)'in kültür öğretiminin 7 amacını değiştirerek şu şekilde ifade etmişlerdir:

1. Öğrencilerin tüm insanların kültür-temelli davranışlar gösterdiği gerçeğini anlamalarını geliştirmelerine yardımcı olmak.
2. Yaş, cinsiyet, sosyal sınıf ve yaşadıkları yer gibi sosyal değişkenlerin insanların konuşmalarını ve davranışlarını etkilediği gerçeğini anlamalarını geliştirmelerine yardımcı olmak.
3. Öğrencilerin hedef dilde yaygın durumlarda geleneksel davranışların daha fazla farkında olmalarına yardımcı olmak.
4. Öğrencilerin hedef dildeki kelime ve deyişlerin kültürel çağrışımlarında farkındalıklarını arttırmaya yardımcı olmak.
5. Öğrencilerin hedef dille ilgili değerlendirme ve genellemeleri kanıtlarla destekleyerek inceleme kabiliyetlerini geliştirmelerine yardımcı olmak.
6. Öğrencilerin hedef dille ilgili bilgilerini oturtmaları ve düzenlemelerinde gerekli becerileri geliştirmelerine yardımcı olmak.
7. Öğrencilerin hedef dille ilgili entelektüel meraklarını uyandırmak ve hedef dil konuşucularına karşı empati duymaları için teşvik etmek.

Alanyazında mevcut araştırmalardan anlaşılacağı gibi dil öğretiminde kültürün yer bulması kaçınılmazdır, çünkü dil ve kültür içiçe geçmiş bir örüntüdür. Dolayısıyla “kültür önemli bir bileşen olarak dil öğrenmenin kapsamına tamamıyla dâhil edilmelidir... Öğrenciler, yalnızca kültürel konular müfredatın özünü oluşturduğunda ikinci bir dili konuşmada başarılı olabilirler” (Peterson & Coltrane, 2003, 5). Bu nedenle öğrencilere kültürel farkındalık kazandırmak önemlidir. Kültürel farkındalık üç niteliği kapsar:

- Bir kimsenin davranışının kendi kültürü ile ilişkisine dair farkındalığı

- Diğerlerinin davranışlarının kültürle ilişkisine dair farkındalık
- Kendi kültürel bakış açısını açıklama yeteneği (Tomalin & Stempleski, 1993, 5)

Bu noktada yabancı bir dil öğrenirken, hedef dil kültürü ile öğrencinin kendi kültürü arasında bir bağ olduğunu göz ardı etmemek gerekir. Savignon ve Sysoyev (2002)'e göre:

Öğrenciler ikinci dil bağlamını öğrenmeye başladıkları anda, onlar birtakım kavramları, kalıpları ve hedef dilin kültürel gerçekleriyle ilgili beklentilerini çoktan oluşturmuş durumdadır. Bu beklentiler sabit ve değişmez değillerdir. Fakat onlar öğrencinin hedef dile ait kültürü anlamasını ve yorumlaması etkileyecektir (520).

Dolayısıyla YDÖ'de hedef dil kültürü ve öğrencinin kendi kültürü arasında benzerlikleri ve farklılıkları göstermek ve öğrencinin bu konularda farkındalığını arttırmak önemlidir.

#### **2.4. Dil Öğretim Materyali Olarak Ders Kitapları**

Yabancı dil eğitimi kullandığı materyaller açısından oldukça zengin bir yelpazeye sahiptir. Tomlinson materyalleri “alan yazın genellikle basılı materyallere odaklanmasına rağmen kitap, video, seviyeli okuma kitapları, flaş kartlar, oyunlar, web siteleri ve cep telefonu uygulamalarını içeren dil öğrenimini kolaylaştırmak için kullanılan her şey” olarak tanımlamaktadır (2012, 143). Kitaplar öğretimde bir- takım işlevlere sahiptir; içerik için temel oluşturma, öğrenciler için dille ilgili bilgileri sağlama, öğretmenlere öğretmede yardımcı olma, dil dersi için iyi organize edilmiş bir taslak rolü üstlenme ve hatta deneyimsiz öğretmenlere bir kılavuz gibi yardımcı olma (Richards, 2001). Bunun yanı sıra ders kitapları öğrenciler tarafından ders saatleri dışında da dil öğrenimi amacıyla kullanılabilir (Parish, 2004). Ansary ve Babaii (2002) ders kitaplarının yararlarını listelemişlerdir:

- Ders kitabı programı düzenleyen ve zamanlayan bir çerçevedir.
- Öğrencilerin gözünde ders kitabının olmaması dersin amacının bulunmaması anlamına gelir.
- Ders kitabı olmadan, öğrenciler öğrenmelerinin ciddiye alınmadığını düşünürler.
- Pek çok durumda bir ders kitabı ders izlencesi olarak hizmet eder.

- Ders kitabı daha önceden hazırlanmış öğretme metinleri ve öğrenme ödevi sağlar.
- Ders kitabı öğrenme materyali sağlamanın ucuz bir yoludur.
- Ders kitabı olmayan bir öğrenci odaklanamaz ve öğretmene bağımlıdır.
- Muhtemelen en önemlisi deneyimsiz öğretmenler için ders kitabı güvende hissetme, rehberlik ve destek anlamına gelir (2).

Graves (2000, 174) ders kitabı kullanmanın yararlarını şöyle listelemiştir:

- Ders için bir izlenim sağlar.
- Öğrenciler dersin bir yol haritasına sahip oldukları için, öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerini sağlar.
- Bir dizi görsel, aktivite ve okuma metinleri vb. sağlar ve dolayısıyla böyle materyalleri bulmada ya da geliştirme de öğretmene zaman kazandırır.
- Öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirmede öğretmenlere bir temel sağlar.
- Destekleyici materyallere sahip olabilir (ör: öğretmen kılavuzu, kasetler, çalışma kâğıtları ve video).
- Eğer her öğretmen belirli bir seviyeye yönelik bir programda aynı kitabı kullanıyorsa tutarlılık sağlar.
- Ders kitabı bir ardışıklığa-sıraya sahipse, seviyeler arasında tutarlılık sağlar.

Ur (1999, 79-80) ders kitabı kullanmanın avantajlarını çeşitli başlıklar altında sunmuştur:

1. *Çerçeve*: Ders kitabı belirgin bir çerçeve sağlar: Öğretmen ve öğrenciler nereye gittiklerini ve sıradakinin ne olduğunu bilirler, dolayısıyla düzen ve ilerleme algısı vardır.
2. *Program*: Pek çok yerde ders kitabı bir program olarak işe yarar: sistematik olarak takip edilirse, dikkatlice planlanmış ve seçilmiş bir dil içeriği işlenmiş olur.
3. *Hazır metin ve ödevler*: Ders kitabı sınıftaki öğrencilerin büyük çoğunluğun seviyesine uygun metin ve öğrenme ödevleri sağlar. Bu da tabii ki kitap olmadığında bunları hazırlayacak öğretmene zaman kazandırır.

4. *Ekonomiklik*: Ders kitabı her bir öğrenciye öğrenme materyali sağlamanın en ucuz yoludur: setler, fotokopi edilmiş sayfalar ya da bilgisayar yazılımları gibi alternatifler muhtemelen materyalin miktarına göre oldukça pahalıdır.
5. *Uygunluk*: Ders kitabı uygun bir pakettir. Bağlıdır, dolayısıyla içeriği birbiri ile ilişkili ve belirli bir düzendedir; yanında taşımak için yeterince hafif ve küçüktür.
6. *Kılavuz*: Deneyimsiz ya da dille ilgili bilgisinden emin olamayan öğretmenler için, ders kitabı yararlı bir kılavuz ve destek sağlar.
7. *Otonomi*: Öğrenci ders kitabını yeni içeriği öğrenmek, tekrar etmek ve gelişimini gözlemek amacıyla ile belirli derecede özerk olarak kullanabilir. Ders kitabı olmayan bir öğrenci daha fazla öğretmene bağımlıdır.

Diğer taraftan ders kitabı kullanımının gerçek dünyayı yansıtmadığı, küresel pazara yönelik hazırlandığı için öğrencilerin spesifik ihtiyaçlarını karşılamadığı ve öğretmenlerin becerilerini körelttiği gibi olumsuz yönlerinin de olduğu alan yazında dile getirilmektedir (Crawford, 1990). Graves (2000, 174-175) ders kitaplarının olumsuzluklarını şöyle sıralamıştır: İçerik ya da örnekler öğretmekte olduğunuz grupla ilgili ya da gruba uygun olmayabilir, İçerik uygun seviyede olmayabilir, Dilin bir ya da birkaç yönüne çok fazla odaklanmış ve diğerlerine yeterince odaklanmamış olabilir, Sıralama sıkışık bir düzendedir, Aktiviteler, okuma metinleri, görseller vb. sıkıcı olabilir, Materyal güncel olmayabilir, Kitabı yada kitapta yer alan bölümleri tamamlama için verilen zaman gerçekçi olmayabilir.

Ur (1999, 80) ders kitabı kullanmanın dezavantajlarını çeşitli başlıklar altında sunmuştur:

1. *Yetersizlik*: Her sınıf aslında her öğrencinin kendine has öğrenme ihtiyaçları vardır; tek bir ders kitabı muhtemelen bu ihtiyaçları tatmin edici şekilde karşılayamaz.
2. *İlişkisizlik, ilgi eksikliği*: Kitapta ele alınan konular sınıfınızdaki öğrenciler için ilgili ya da merak uyandırıcı olmayabilir.
3. *Sınırlama*: Ders kitabı sınırlayıcıdır; kitabın yapısı ve dizilimi bir öğretmenin girişimciliğini ya da yaratıcılığını sınırlandırabilir ve öğrencilerde sıkılma ve motivasyon eksikliğine sebep olur.
4. *Homojenlik*: Ders kitaplarını kendi mantıkları ve daha önceden belirlenmiş öğretmen-öğrenme yaklaşımları vardır. Çoğu sınıfta bulunan çeşitli yetenek

ve bilgi seviyeleri ya da öğrenme stilleri ve stratejilerini ihtiyaçlarını karşılayamaz.

5. *Aşırı kolaylık*: Girişimci yönlerini kullanmadan öğretmenler kitaba eleştirel gözle bakmadan işlemeyi oldukça kolay bulabilirler; öğretmenler kendi istedikleri gibi bir öğretmen olmaktan ziyade yalnızca kitabın içeriğini aktaran bir aracı işlevine sahip olarak bulabilirler.

İnal (2006), Türkiye’de İngilizce’nin öğretilmesinde yaygın olarak ders kitaplarının kullanıldığını ve bunun yabancı dil eğitiminde verimliliği azalttığını ileri sürerek, kitapların ders sunumunda tek kaynak olarak kullanılmaması gerektiğini ileri sürmüştür. Yukarıdaki bölümlerde dile getirilmeye çalışılan YDÖ’de ders kitabı kullanmanın olası avantaj ve dezavantajları kitap kullanımında farkındalığı artırmakla birlikte, kitap kullanımındaki avantajlar daha çok ön plana çıkmaktadır. Çünkü ders kitapları hâlâ dil eğitimi verilen sınıflardaki yerini korumaktadır. Ama ders kitaplarının ilk çıktığı günlerdeki daha sade yapısından, dil öğrenenlerin tüm ihtiyaçlarını karşılamaya dönük olarak gerekli içeriği tam bir paket halinde sunmaya başlaması gibi bir dönüşümden söz etmek mümkündür (Littlejohn, 1992). Bu noktada dil ve kültür arasında ortaya konan ilişki açısından bakıldığında, yabancı dilde kullanılan ders kitaplarının öğrencilerin kültürel farkındalıklarının da artırılmasına yönelik gerekli donanımı aynı paket içerisinde beklemek doğaldır.

Cortazzi ve Jing (1999)’e göre kaynak kültür materyalleri, hedef kültür materyalleri ve uluslararası kültür materyalleri olarak üç temel materyal yabancı dil ders kitaplarında kullanılabilir. Kaynak kültür materyalleri dil öğrenenin kendi kültürüne dair bilgileri içerir. Türkiye açısından ele alacak olursak bu tür materyalleri Türkiye’de var olan kültüre ait öğeleri; bir başka deyişle öğrencilerin hali hazırda bilgi sahibi oldukları kültürel öğeleri içerir. Hedef kültür materyalleri ise öğretilmesi amaçlanan hedef dile ait kültürel öğeleri içerir. Bu çalışma kapsamında ele alınan İngilizce öğretiminde kullanılan kitaplardan yola çıkılırsa, bu tür materyaller ana dili İngilizce olan toplumlara ait kültürel değerleri içerir. Uluslararası kültür materyalleri ise, kaynak ve hedef kültür dışında kalan diğer toplumlara ait kültürel öğeleri içerir.

Tüm dünyada, özellikle de Türkiye’de, ders kitapları İngilizcenin öğretilmesinde yaygınlık bakımından ilk sırada yer almaktadır (Allen, 2008; Hutchison & Torres, 1994). Riazı (2003)’ye göre “ders kitapları dil öğretiminde ve

öğrenimi alanında çok önemli bir yere sahiptir ve ikinci/yabancı dil sınıfında öğretmenden sonra gelen önemli bir faktördür” (52). Hutchinson ve Torres (1994), “Ders kitabı neredeyse tüm dünyada da İngilizce öğretiminin bir parçasıdır... Öyle görünüyor ki hiçbir öğretme-öğrenme durumu ilgili ders kitabı olmadan tam sayılmaz” (315). Richards (2001)’e göre ders kitapları çoğu dil programının vazgeçilmez bir parçasıdır, ders içeriğinin çatısını oluşturabilir ve öğretimde, programa kaynaklık etme, öğretimi standartlaştırma, kaliteyi sağlama, öğretmenlerin eğitimine katkıda bulunma ve çeşitli öğrenme kaynakları sağlama gibi birtakım avantajlar sunar.

Kültürden bağımsız oluşturulan öğretim materyalleri dil öğretiminde bir takım sorunlar ortaya çıkaracaktır. Bunun sebep olabileceği sorunlardan en önemli olanları şunlardır Mukundan (2005)’a göre;

1. Dilin kullanıldığı bağlamlardan dil öğrencisinin tam olarak anlamı özümsemedeki yetersizliği,
2. Materyalin gerçekçiliği vermedeki yetersizliği
3. Kullanılan materyalin ön yargı, klişeleşmişlik, taraflılığı arkada bırakarak yeni bir dünyayı tanıtmadaki yetersizliği (2).

Yabancı dil öğretiminde kullanılan ders kitaplarında kültürün nasıl sunulabileceğine dair kıstaslar olmamasına rağmen, kültürün nasıl sunulmaması gerektiğine dair net ifadeler yer almaktadır. “Kültürel bilgi, eleştirel olmayan bir üslupta; öğrencilerin kendi kültürleriyle sınıfta irdelenen kültür arasındaki farka ait yargı ya da değer biçmeyen bir şekilde sunulmalıdır” (Peterson & Coltrane, 2003, 2). Haley ve Austin (2004), yabancı dil eğitiminde kullanılan kitapların hedef kültürü önyargısız ve uygun bir şekilde içermesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Diğer bir ifadeyle, kültürle ilgili bir aktarım yapılırken kültürlerin üstünlük ya da hakirliği gibi karşılaştırmalardan sakınılmalı ve yansız bir yaklaşım sergilenmelidir.

Bu noktada yansızlık hedef dille ilgili kültüre dair bilgilerin öğrencilere aktarımından ibaret olmamalıdır. Geleneksel olarak yabancı dil iki şekilde öğretilmeye çalışılmıştır. Bunlardan birincisi yabancı dilin dilbilgisinin içerdiği gramer formlarına önem vererek sosyo-kültürel bağlamlardaki dil kullanımı göz ardı ederek yapılan yabancı dil öğretimi; ikicisi ise kültürün ve bağlamın yabancı dil öğretiminde öneminin anlaşılması ile beraber, yabancı dil eğitiminde kültür

aktarımını sadece salt o dile ait genel kültürel bilgiler değil, yorumlama anlama gibi bakış açılarının da öğrenciye kazandırılmaya çalışıldığı yaklaşımdır (Kramsch, 1993). Kramsch geleneksel yabancı dil öğretiminin ilk yaklaşımını, “yabancı dil eğitimindeki geleneksel düşünce, kültürün öğretilmesini, hedef ülkede yaşayan insanlarla ve onların genel tutumları ve dünya görüşleri ile ilgili bilginin aktarımı ile sınırlamıştır” (205) sözleriyle eleştirmektedir. Kültürün içinde bulunduğu ve hedef dile ait kültürel bilgilerin verildiği bu geleneksel yabancı dil yaklaşımını Hall (1976)’ın yaptığı “kültürel buzdağı” metaforuyla açıklamak mümkündür. Dolayısıyla kültüre yabancı dil eğitiminde bu tür bir yüzeysel yaklaşım buzdağının görünen kısmı, kültürü daha derinlemesine incelemenin ise buzdağının su altında kalan yönünü ifade ettiği söylenebilir. Yine Kramsch (1993), yabancı dil sınıflarında kültür aktarımında üçüncü bir yaklaşımında bulunduğunu ileri sürer ve burada kültür “hem gerçekler hem de anlamlar olarak görülür, fakat bunu öğrencinin kafasındaki anlamlar ile hedef dil konuşucusunun kafasındaki anlamlar arasında bir mücadele yeri olarak görür” (24)sözleriyle dile getirip, bu tür bir yaklaşımı desteklemektedir. Dolayısıyla ders kitapları yalın bir kültürel bilgi aktarımından ziyade, öğrencilerin kültürel normlarla ilgili tartışma ve düşüncelerini dile getirmelerini sağlayan ve teşvik eden materyaller içermelidir (Wandel, 2002). Ders kitaplarında bu doğrultuda yer alacak konular gazete, dergi, seyahat broşürleri gibi otantik materyalleri; ayrıca deyimler, atasözleri, edebiyat, etnografik çalışmalar, öğrencilerin bir kültür temsilcisi olarak kullanılmalarını ve filmleri içerebilir (Peterson & Coltrane, 2003, 3-4).

Lafayette (1978, 1988) kültür ve yabancı dilin entegre edilebilmesi için çeşitli önerilerde bulunmuştur:

1. Kültürel dersler ve aktiviteleri, derslere entegre edilmesi, dil aktivitelerinin hazırlanışındaki kadar dikkatlice planlanmalıdır.
2. Kültürel konular, ilgili tematik üniteler ve dilbilgisi ile mümkün olduğunca bağlantılı sunulmalıdır. Belirgin dilbilgisi formlarının da içinde bulunduğu dil öğretim aktiviteleri için kültürel bağlamlar kullanılmalıdır.
3. Konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini içeren çeşitli teknikler kültür öğretiminde kullanılmalıdır. Kültür öğretimi ders anlatım ve anekdot formatlarıyla sınırlandırılmamalıdır.
4. Ders kitabında yer alan çizimler ve resimler iyi kullanılmalıdır. Öğrencilere fotoğrafların ve gerçek nesnelere kültürel önemini tanımlatılırken ya da

analiz ettirilirken, onlara yardımcı olmak için düşünmeye iten sorular kullanılmalıdır.

5. Kelime öğretilirken kültürel bilgi kullanılmalıdır. Yeni kelimelerin çağrışımları öğretilmelidir. Kelimeleri kültürle ilgili kümeler oluşturacak şekilde gruplayınız.
6. Tartışma, beyin fırtınası ve rol yapma gibi küçük grup teknikleri kültürel öğretimde kullanılmalıdır.
7. Mümkün olduğunca deneyimsel ve sürece dayalı öğrenmeyi kullanarak “sadece salt bilgi” yaklaşımından sakınınız.
8. Kültürel içeriği öğretirken mümkün olduğunca hedef dili kullanın
9. Öğrencilerin kültürle ilgili öğrendiklerini, dil testleri gibi dikkatlice test ediniz (akt: Mukundan, 2005, 7).

Türkiye’de İngilizce öğretimi için çoğunluğu yabancı yayınevleri tarafından kaleme alınmış kitaplar mevcuttur. Bu kitaplar genellikle kitapları yazan ve ana dili İngilizce olan yazarların kendi kültürlerinin değerlerini, inançlarını ve tutumlarını yansıtmaktadır (Alptekin, 2002). Türkiye’de İngilizce derslerine yönelik kitapların hazırlanmasını Milli Eğitim Bakanlığı (M.E.B) daha çok ülke kaynaklarının yurtdışında çıkışına mani olmak ve Türkiye’de İngilizce öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılamak gibi nedenlerle üstlenmiştir. Burada kültürel zenginlik ve farkındalığın artırılmasının en azından çıkış noktasında MEB’in amaçları arasında olduğunu söylemek zor gözükmemektedir.

Türkiye’de ilk ve orta dereceli okullarda verilen İngilizce derslerinde, MEB tarafından hazırlatılan ya da çeşitli yayınevleri tarafından hazırlanıp MEB’in ilgili komisyonlarınca onaylanan İngilizce ders kitapları okutulmaktadır. Bu kitaplarla ilgili eleştirilerin arasında hedef kültür ve dil arasında dengeli bir köprü kurulamadığını gösteren çalışmalar mevcuttur (Cortazzi & Jin, 1999; Çakır, 2010). Hâlbuki dil eğitiminde kullanılan ders kitaplarının uygun bir şekilde hedef dilin kültürünü öğrencilere sunması gerekmektedir (Haley & Austin, 2004). Bu kitaplar ve benzeri dil öğretim materyallerinde aslında içeriğin ve konuların belirlenmesinde genellikle kültürel öğeler rol almaktadır (McKay, 2006). Bu öğelerin dengeli bir biçimde yabancı dil ders kitaplarında sunulması ve dil ve kültür arasındaki yakın ilişkinin bu kitaplarda sergilenmesi; dil yeterliliği kazanma noktasında hedef dili öğrenenlerin en üst düzeyde bu materyallerde fayda sağlamasına yardımcı

olabilecektir. Kısacası bütün bu araştırmalar sonucunda ulaşılan temel hedef; dil ve kùltür arasındaki yakın ilişkiden de yola çıkararak, dil ğretiminde kullanılan ders kitaplarının içeriğindeki hedef kùltür öğelerinin yeterince yansıtılıp yansıtılmadığıının araştırılmasıdır.

## **2.5. Türkiye’deki Yabancı Dil Ders Kitapları ve Kùltür ğretimi**

Alan yazın incelendiğinde Türkiye’de İngilizce ğretimi için kullanılan kitaplardaki kùltür ögelerine yönelik az sayıda çalışma bulunmaktadır.

Avinç (2012) yılında yaptığı “Yabancı Dil ğretiminde Kùltürün Yeri: Öğrenci ve ğretmen Görüşleri ve New Bridge to Success Serisinin Analizi” adlı çalışmasında, söz konusu kitap serisini (9. 10. 11. ve 12.sınıflar) içerdiği kùltürel ögeler açısından yerel, hedef ve uluslararası kùltür bazında incelemiş ve kitaplar genel olarak ele alındığında sırasıyla yerel kùltür, uluslararası kùltür ve hedef kùltür ögelerinin yer aldığını tespit etmiş ve hedef kùltür ögelerinin kitaplardaki azlığını alan yazından örnekler vererek eleşirmiştir. Araştırmacı kùltürel normlar arasında farklılıkların bu kitaplarda sergilenerek öğrencilerin diğer kùltürleri daha derinden anlamasına olanak sağladığını iddia etmesine rağmen, bu karşılaştırmalardan örnekler vermemiştir.

Irsıkulova (2012) yaptığı “Türkiye’de Basılan Spot on 8 Kitabında Kùltürel ğelerin Varlığının İncelenmesi: Öğretmen ve ğrencilerin Beklentilerinin Kitabın Kùltürel Yüğüyle Karşılaştırılması” adlı yüksek lisans tezinde söz konusu ders kitabının hem yerel hem de hedef kùltür ögelerini içerdiğini ve diğer kùltürlere yer verilmediğini; çalışma kitabında ise yalnızca hedef kùltüre vurgu yapıldığını tespit etmiştir. Araştırmacı aynı zamanda bu ögeleri isim, coğrafi ögeler, gelenekler, ünlü kişiler, edebî eserler ve yiyecek başlıkları altında incelemiş ve en fazla isim ve coğrafi ögelere yer verildiğini; yiyeceğe dair bir ögeye rastlamadığını dile getirmiştir. Bu ögelerin derinliğine ele alınıp alınmadığı konusunda araştırmacı herhangi bir inceleme ya da karşılaştırma yapmamıştır.

Duman (2012), “İngilizce ders kitaplarındaki kùltürel öğelerin incelemesi ve ğretmen görüşleri üzerine bir içerik analizi” adlı yüksek lisans tezinde Breeze 9 ve Breeze 10 adlı İngilizce ders kitaplarını incelemiş ve her iki kitapta da sırasıyla en

fazladan başlayarak kültürel öğeleri uluslararası, hedef ve yerel kültür olarak tespit etmiştir.

Yetkin (2013) yaptığı “1980’ler ve 2000’li yıllarda yayımlanan iki İngilizce kitap setinin kültürel öğeler açısından karşılaştırılması” adlı yüksek lisans çalışmasında” 1980’lerde kullanılan Oxford yayınlarının Project series ve Pearson yayınlarının Total English Series’te bulunan kitaplarını karşılaştırmalı olarak incelemiş ve 1980’lere ait kitapların yalnızca İngiliz ve Amerikan kültürüne ait öğeler içerdiğini; diğer taraftan 2000’lerdeki kitap serisinin diğer ülkelerin kültürlerini ve küresel konuları içererek kültürler arası bir içerik sunduğu sonucuna varmıştır. Araştırmacı bu durumu İngilizcenin bir dünya dili oluşuna ve bunun da ders kitaplarına farklı kültürlere ait öğelere yer verilmesine sebep olduğu sonucuna varmıştır.

Saraç ve Arıkanç (2010) yaptıkları çalışmada ders kitaplarında kültür öğelerinin incelenmesi ile ilgili bir kontrol listesi hazırlamışlar ve ayrıca yaptıkları çalışmada Türkiye’de ilköğretimde kullanılan 2 kitabı kültürel öğeler açısından incelemişlerdir. Bu inceleme sonunda incelenen ders kitaplarında Türk kültürüne (yerel kültür) ait kültürel öğelerin baskın olduğu ve hedef kültüre ait kültürel öğelere yeterince yer verilmemesini eleştirmişlerdir.

Hamiloğlu ve Mendi (2010) 1998, 1999, 1999, 2001 ve 2006 yıllarında basılan 5 farklı İngilizce kitabı incelemişler ve kültürler arası öğelerin yıllardan bağımsız olarak dağınık bir görüntü çizdiğini ifade ederek; bu durumu yıllara göre ders kitaplarına kültürün öneminin artmasından daha ziyade yazarların bakış açılarına bağlı olduğunu dile getirmişlerdir.

Kırkgöz ve Ağçam (2011) yaptıkları çalışmalarında 1997 sonrası 8 İngilizce ders kitabını ve 2005 sonrası 10 İngilizce kitabını içerdikleri yerel, hedef ve uluslararası kültür bakımından incelemişlerdir. 1997-2005 arasında basılan 8 İngilizce ders kitabında yerel ve hedef kültüre ait öğelerin uluslararası kültüre ait kültürel öğelerden fazla olduğu tespit edilirken; 2005 yılı sonrası 10 ders kitabında hedef kültüre ait kültürel öğelerin arttığını, onu takiben yerel kültür ve sonrasında da uluslararası kültüre ait öğelerin geldiğini tespit etmişlerdir. Burada dikkat çektikleri nokta hedef ve uluslararası kültürel öğelerin 2005 öncesi kitaplara kıyasla artmış olduğu sonucudur. Bu durumu ders kitaplarında kültürel öğeler açısından 2005

sonrası bir denge kurulmaya çalışıldığı şeklinde yorumlamışlardır. Kültürel öğelerin nasıl sergilendiği ve kültürler arası karşılaştırılmaları yer verilip verilmediği noktasında herhangi bir bildirimde bulunmamışlardır.

Demirbaş (2013) çalışmasında ilköğretim 5, 6, 7, ve 8.kademelerde kullanılan 4 İngilizce ders kitabını içerdiği kültürler arası öğeler ve hedef kültür öğeleri açısından kitaplarda yer alan diyaloglarda ve görsellerde incelemiş ve hedef kültüre ait öğelerin diyalog ve görsellerde diğer kültürel öğelere göre çok baskın durumda olduğunu tespit etmiştir.

Çelik ve Erbay (2013) aynı serinin 6, 7 ve 8. sınıflarda kullanılan İngilizce ders kitaplarını yerel, hedef ve uluslararası kültür öğeleri bakımından irdelemişler. Bu kitaplar arasında seviyeye göre sistematik bir şekilde artan ya da azalan kültürel öge sayısından öte dağınık bir durum sergilendiğini ortaya koymuşlar fakat yine de yerel hedef ve uluslararası kültürel öğeler açısından kitaplarda dengeli bir dağılımın bulunmasını doğru bir yaklaşım olarak yorumlamışlardır.

## **2.6. Sonuç**

Bu bölümde araştırma kapsamında yer alan kültür, dil, kültür ve dil ilişkisi yabancı dil ders kitapları ve bu kitaplarda yer alan kültürel öğeler konuları alan yazın ışığında ele alınmıştır. Bu noktada kültür ve dil arasındaki içiçe geçmiş ve sağlam bir ilişki, alan yazındaki araştırmalar ışığında net biçimde ortaya konmuştur.

Özellikle Türkiye’de İngilizce öğretiminde ders kitabı olarak kullanılan kitapların kültürel öğeler açısından ne durumda olduğu tespit edilmeye ve ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Tüm sözü edilen çalışmalarda alınan farklı sonuçlar kültürel öğelerin incelenen farklı ders kitaplarında çeşitlilik gösterdiğini ve Türkiye’de İngilizce ders kitabı olarak kullanılan kitaplarda kültürel öğeler açısından bir çeşitlilik olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çeşitliliğin nedenleri arasında kitapları hazırlayan yazarların konuyla ilgili farkındalıklarının ve konuya verdikleri önemin farklı olduğu gösterilebilir. Söz konusu araştırmalar kültürel öğelere genelde sayısal açıdan yani kültürel öğelerin sıklığı açısından ele almışlar; fakat bu kitaplardaki kültürel öğelerin nasıl sunulduğu, ne kadar derinlemesine kültürel öğeleri irdelediği ve öğrencilerin kültürel farkındalıklarının ne kadar artırılmasının amaçlandığı noktalarına değinmemişlerdir.

Alan yazında Türkiye’de kullanılan İngilizce ders kitaplarındaki kültürel ögelerin varlığını inceleyen çalışmaların sayısında son yıllarda bir artış tespit edilmiş ve kitap yazarlarının bu noktadaki farkındalıklarının farklı olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca söz konusu çalışmalarda genelde kültürel ge sıklığından yola çıkarak, bu ögelerin sıklığının İngilizceyi ğrenenlerde ne kadar farkındalık yarattığı ve kültürü hangi derinlikte ele aldığı gibi nitel konularda bir eksiklik tespit edilmiştir.

### 3. YÖNTEM

Bu çalışmada Türkiye’de ortaokullarda MEB’e bağlı Talim Terbiye Kurulu tarafından 2014-2015 eğitim öğretim yılından itibaren 5 yıl boyunca 5.6.7.ve 8 sınıflarda okutulması onaylanan kitapların *yerel*, *hedef* ve *uluslararası kültürel* öğeler açısından karma araştırma deseni kullanılarak karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla bu bölümde, araştırma kapsamında belirlenen 4 araştırma sorusuna ait bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Bu çalışmada betimsel karma yöntemi kullanılmıştır. İlk üç araştırma sorusu çalışmanın nicel yönünü, dördüncü araştırma sorusu ise içerik analizi yoluyla nitel yönünü oluşturmaktadır.

#### 3.1. Araştırma Deseni

Türkiye’de yıllardan beridir MEB’e bağlı Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanan İngilizce ders kitapları İngilizce derslerinde tüm ülke genelinde kullanılmaktadır. Bu kitaplarda kültürel öğelerin varlığı ve öğrencilerin kültürel farklılıklarının arttırılmasına yönelik bu öğelerin kullanımı, dil ve kültür öğeleri arasındaki sıkı bağlantıdan dolayı önem arz etmektedir. Bu çalışmada, MEB’e bağlı ortaokullarda okutulan İngilizce ders kitaplarındaki (5. 6. 7. ve 8. sınıflarda kullanılan 4 adet İngilizce ders kitabı) kültür öğelerini belirlemek için betimleyici karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem nitel veriler elde edildikten ve incelendikten sonra bütünleştirme stratejileri kullanılarak, olgunun daha iyi anlaşılmasına olanak sağlamaktadır (Cresswell, Plano Clark, Gutmann & Hanson, 2003). Bununla birlikte çalışmada nicel araştırma deseninden faydalanılarak kitaplarda yer alan kültürel öğeler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında da içerik analizi yapılarak bulgulara ulaşılmıştır. Bu verileri elde ederken, kültürel öğelerin sayısal olarak varlığı ya da tekrarından ziyade, kültürel öğelerin derinlemesine sunulduğu ve öğrencilerde farkındalık oluşturabilecek bilgiler aktaran bölümler dikkate alınmıştır. Tespit edilen bölümler, *yerel*, *hedef* ve *uluslararası* kategorilerin altında belirlenen temalarda sunulmuştur.

Neundorf'e göre (2002), içerik analizi, içeriğin tarafsız ve nicel bir şekilde irdelendiği araştırma şeklidir. Krippendorff (2004) bu yaklaşımın insanların okuması, yorumlaması ve anlaması için hazırlanan materyallerde geçerli çıkarımlar yapmak için uygun bir araştırma türü olduğunu ifade etmektedir. Hamiloğlu ve Mendi (2010), dil öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki kültürlerarası öğelerin kültürel aşinalığı artırdığını ve böyle bir tespitin içerik analizi yoluyla ortaya koyulabileceğini ifade etmişlerdir.

### **3.2. Materyal**

Çalışmanın verilerini ortaokullarda okutulan (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) 4 İngilizce ders kitabı oluşturmaktadır. Söz konusu kitaplar, MEB'e bağlı TTK tarafından 2014-2015 eğitim öğretim yılından itibaren 5 yıl boyunca 5,6,7 ve 8.sınıflarda okutulması onaylanan 4 İngilizce ders kitabıdır. Bunlar:

1. We Speak English! Grade 5 (ortaokul İngilizce 5. sınıflar için) MEB komisyon, Ankara, 2014
2. Ortaokul İngilizce 6 (6. sınıflar için) Güler Şilit, Evrensel İletişim Yayınları, Ankara, 2014 ( 2014-2015 öğretim yılından itibaren beş yıl süreyle)
3. Ortaokul Sunshine 7 (7. sınıflar için) Aynur Arda-Özlem Onay, Lider Yayıncılık, Ankara, 2014 (2014-2015 öğretim yılından itibaren beş yıl süreyle)
4. Unique 8 (8. sınıflar için) Evrim Birincioğlu Kaldar, Atlantik Yayınları, Ankara, 2012 (2013-2014 öğretim yılından itibaren beş yıl süreyle).

**Tablo 1. Ders Kitaplarındaki Ünitelerin Dağılımı**

<b>ORTAOKUL 5.SINIF İNGİLİZCE (WE SPEAK ENGLISH!)</b>	<b>ORTAOKUL İNGİLİZCE 6.SINIF</b>	<b>ORTAOKUL SUNSHINE 7. SINIF</b>	<b>8.SINIF UNIQUE İNGİLİZCE</b>
1.ÜNİTE: My Daily routines	1.ÜNİTE: After school	1.ÜNİTE: Appearance and personality	1.ÜNİTE: Friendship ( friendship rules)
2.ÜNİTE: My town	2.ÜNİTE: Yummy breakfast	2.ÜNİTE: Biographies	2.ÜNİTE: Road to success ( study skills)
3.ÜNİTE: Hello!	3.ÜNİTE: A day in my city	3.ÜNİTE: Sports	3.ÜNİTE: Improving one's looks ( body care)
4.ÜNİTE: Games and hobbies	4.ÜNİTE: Weather and emotions	4.ÜNİTE: Wild animals	4.ÜNİTE: Dreams ( sweet dreams)
5.ÜNİTE: Health	5.ÜNİTE: At the fair	5.ÜNİTE: Television	5.ÜNİTE: Atatürk: the founder of Turkish republic ( the independence war)
6.ÜNİTE: Movies	6.ÜNİTE: Vacation	6.ÜNİTE: Parties	6.ÜNİTE: Detective stories ( the story of the stolen necklace)
7.ÜNİTE: Party time	7.ÜNİTE: Occupations	7.ÜNİTE: Superstitions	7.ÜNİTE: Personal experiences (places)
8.ÜNİTE: Fitness	8.ÜNİTE: Detectives at work	8.ÜNİTE: Public buildings	8.ÜNİTE: Cooperation in the family ( running errands)
9.ÜNİTE: The animal shelter	9.ÜNİTE: Saving the planet	9.ÜNİTE: Environment	9.ÜNİTE: Success stories ( a living scientist )
10.ÜNİTE: Festivals	10.ÜNİTE: Democracy	10.ÜNİTE: Planets	10.ÜNİTE: Reading for entertainment ( a modern short story)
			11.ÜNİTE: Personal goals ( knowing what you want)
			12.ÜNİTE: Personality types ( identifying strengths and weaknesses )
			13.ÜNİTE: Language learning ( a good language learner)
			14.ÜNİTE: Precautionary measures ( sensible precautions)
			15.ÜNİTE: Preferences ( holiday activities)
			16.ÜNİTE: Empathy ( understanding others)

### **3.3. Veri Toplama Aracı**

Çalışmada dört temel İngilizce ders kitabı kullanılmıştır. Bu kitapların yanı sıra incelenen hedef, yerel ve uluslararası kültür öğelerinin sayısal verilerinin girilmesi için veri analizi sonucu elde edilen bulguların sıklık ölçümleri ve yüzdelik dilim hesapları tablolaştırılmıştır (Bkz: 4. Bölüm Bulgular ve Yorumlar).

### **3.4. Veri Toplama Süreci**

Veri toplama işlemi üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, kitaplardaki hedef kültür, yerel kültür ve uluslararası kültür öğelerini tespit etmek için kitaplar üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Dört kitapta içerik analizi sonucu ünite ünite ortaya çıkan kültür öğeleri üç ayrı tema altında toplanmış (hedef kültür, yerel kültür ve uluslararası kültür) ve sayısal olarak Microsoft Excel programına aktarılmıştır. Bu aktarım yapılırken söz konusu kültürel öğeler hem çoklu kullanımları hem de tekli kullanımları göz önünde bulundurulmuştur. İkinci aşamada aktarılan öğelerin kültür ögesi olup olmadığı ve doğru tema altında alınıp alınmadığına karar verildikten sonra İngiliz Dili Eğitimi alanından iki ayrı uzman görüşü alındıktan sonra, verilere son şekli verilmiş ve veriler tablo üzerinde gösterilmiştir. Üçüncü aşamada ise, tablolardaki sayısal verilerin frekans ve yüzdelik değerleri hesaplanarak tablolardaki veriler yorumlanmış ve gerekli değerlendirmeler yapılmıştır.

### **3.5. Araştırmanın Soruları**

Bu bölümde araştırmaya yön veren sorular bulunmaktadır. Çalışma içerisinde bu temel sorulara yanıtlar verilerek çalışmanın temel amacının ortaya çıkarılması sağlanacaktır.

1. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanan İngilizce ders kitaplarına kültür öğeleri ne oranda yansıtılmıştır?
2. Çalışmada incelenen kitaplarda yerel kültür, hedef kültür, uluslararası kültüre ait öğeler ne oranda yansıtılmıştır?

3. Çalışmada incelenen ve MEB'e bağlı Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanan kitaplarda kültürel öğelerin sayısı yayınevlerine göre farklılık sergiliyor mu?
4. İncelen kitaplardaki kültürel öğeler sayısal değerlerinin yanı sıra kültürel öğeleri sunma ve kültürel öğelere öğrencilerin farkındalıklarını arttırma noktasında nasıl bir yaklaşım sergilemektedir?

### 3.6. Verilerin Analizi

Dünyada özellikle İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri, ana dili İngilizce olan ülkeler olarak kabul edilmektedir (Alptekin, 1993; Cortazzi & Jin, 1999; Hamiloğlu & Mendi, 2010). Bu çalışmada da bu ülkelere ait kültürel öğeler hedef kültür; Türkiye'ye ait değerler yerel kültür ve bunların dışında kalanlar ise uluslararası kültür olarak ele alınmıştır. Bu çalışmanın temel amacı çalışmada içerik analizi yapılan ortaokul İngilizce ders kitaplarını yerel, hedef ve uluslararası kültür öğeleri bakımından analiz edip; bu öğelerin kitaplarda yer alma sıklığını belirlemektir. Veri analizinin bu kısmı çalışmanın nicel yönünü oluşturmaktadır. Kitaplarda yer alan tüm yazılı metinler (okuma parçaları, diyalog, alıştırma vb.) içerik analizine dâhil edilmiştir. Araştırmacının tespit ettiği tüm kültürel öğeler önce akran değerlendirmesine ardından ikisi İngilizce öğretmenliği biri Türkçe öğretmenliği bölümünden kültür ve dil eğitimi üzerine çalışmaları bulunan üç uzman görüşüne de başvurularak verilerin güvenilirliği arttırılmaya çalışılmıştır. Kitaplarda tekrar edilen aynı kültürel öğeler, tekrar sayısına bakılmaksızın tek olarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın nitel yönü, kitaplarda yer alan kültürel öğelerin öğrencilerin kültürel farkındalığını arttırmada nasıl bir yaklaşım sergilediği kitaplar ve ilgili bölümlere gönderme yaparak irdelenmiştir.

### 3.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma yalnızca Türkiye'de (5, 6, 7 ve 8. sınıflarda) İngilizce dersleri için kullanılan MEB'e bağlı TTK onaylı dört İngilizce kitabının kültürel öğeler açısından içerik analizi ile sınırlıdır. Ayrıca bu kitaplarda yer alan metinler (okuma metinleri, diyalog, alıştırma vb.) çalışmanın verilerini oluşturmakta; kitapta yer alan görsel öğeler çalışmanın kapsamında bulunmamaktadır. Türkiye'de özel okullardaki söz

konusu kademelerde İngilizce ders kitapları olarak farklı kitaplarda kullanılmaktadır. Fakat bu kitaplar çalışmanın konusu dışında tutulmuş olup, ileride yapılacak çalışmalar için bir araştırma konusu özelliği taşımaktadır.

### **3.8. Sonuç**

Bu bölümde araştırmanın yöntemi ayrıntılı bir şekilde verilmeye çalışılmıştır. Bu araştırmanın yöntemi nicel ve nitel verilerden oluşan karma yöntemdir. Çalışmada yer alan kitaplardaki kültürel öğelerin sayısal bakımdan tespit edilmesi araştırmanın nicel yönünü; bu öğelerin nasıl sunulduğuna dair yapılan yorumlamalar ise çalışmanın nitel yönünü oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra araştırmada kullanılan materyal, veri toplama aracı ve süreci, verilerin analizi ve araştırmanın yapılması aşamasındaki sınırlılıklar belirtilmiştir.

#### **4. BULGULAR ve YORUMLAR**

Bu araştırmanın amacı tüm dünyada ve dolayısıyla Türkiye’de yabancı dil eğitiminde en yaygın olarak kullanılan materyallerden ders kitaplarının kültürel ögeler açısından irdelenmesidir. Kültür ve dil arasındaki kuvvetli bağ göz önünde bulundurulduğunda, bu tez kapsamında irdelenen İngilizce ders kitaplarının kültürel ögeler açısından nasıl bir görünüm sergilediğini ortaya koymak önemlidir. Çünkü kültürden bağımsız olarak oluşturulacak yabancı dil ders kitapları iletişimsel dil becerisini geliştirmede ve dildeki kimi nüansları öğrencilere aktarmada sorunlar teşkil edecektir. Araştırmada betimsel karma yöntem kullanılmış ve söz konusu İngilizce ders kitapları nicel olarak incelenmiş ve ders kitaplarının kültürel ögeleri nasıl sunduğu da içerik analizi yöntemi ile incelenerek çalışmanın nitel yönü oluşturulmuştur. Kültürel ögelerin nasıl yansıtıldığı sorusu alan yazında da belirtildiği gibi içerik analizi aracılığıyla cevaplandırılabilir. Söz konusu çalışmada MEB’e bağlı Talim Terbiye Kurulu (TTK) tarafından 2014-2015 eğitim öğretim yılından itibaren 5 yıl boyunca 5,6,7 ve 8 sınıflarda okutulması onaylanan 4 İngilizce kitabı irdelenmiştir... Aşağıda araştırmaya ait nicel ve nitel veri analizleri yer almaktadır.

##### **4.1. Kültürel Ögelerin Sayısal Analizi**

Araştırmanın nicel bölümü için MEB’e bağlı TTK tarafından 2014-2015 eğitim öğretim yılından itibaren 5 yıl boyunca 5,6,7 ve 8 sınıflarda okutulması onaylanan 4 İngilizce kitabı kültürel ögelerin varlığı bakımından araştırmacı tarafından analize tabi tutulmuş ve bu analiz sonucunda kültürel ögelerle ilgili sayısal bulgulara ulaşılmıştır. Kültürel ögeler 3 ana gruba ayrılmış (Yerel, Hedef ve Uluslararası Kültür Ögeleri) ve her bir gruba ait kültürel öge sayısı çoklu ve tekli olarak verilmiştir. Kültürel ögelere ait sayısal veriler araştırma soruları ışığında sunulmaya çalışılmıştır.

#### 4.1.1. İlk Araştırma sorusuna ait bulgular

##### **Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanan İngilizce ders kitaplarına kültür öğeleri ne oranda yansıtılmıştır?**

MEB'e bağlı ve TTK tarafından 2014-2015 eğitim öğretim yılından itibaren 5 yıl boyunca 5,6,7 ve 8.sınıflarda okutulması onaylanan 4 İngilizce kitabı kültürel öğelerin varlığı bakımından araştırmacı tarafından analize tabi tutulmuş ve bu analiz ışığında her 4 kitapta da yerel, hedef ve uluslararası kültür öğelerine rastlanmıştır. Tablo 2 incelendiğinde kademelere göre İngilizce ders kitaplarında kültürel öğelere rastlandığı görülmektedir. Kültürel öğelerin kitaplara göre dağılımı göz önünde bulundurulduğunda, öge dağılımının kitaplar arasında dengesiz bir seyir izlediği görülmektedir. En az kültürel ögenin 7. sınıf İngilizce ders kitabında (n= 235) en fazla kültürel ögenin ise 8. sınıf İngilizce ders kitabında (n=923) yer aldığı görülmektedir. İngilizce ders kitaplarında yer alan toplam kültürel öge sayısı 1831 olarak belirlenmiştir. Tablo 2' deki sayılar, öğelerin çoklu kullanımını yansıtmaktadır. Söz gelimi Yerel Kültür ögesi olarak yer ismi İstanbul 5 kere kitapta geçiyorsa 5 değeri tablo oluşturulurken göz önünde tutulmuştur. Aynı kültürel ögeye ait sayıların yalın tekrarının öğrencilerin kültürel farkındalığını artırmaya yetmediği düşünülmektedir. Bu durum, yalnızca tekrar yoluyla ögenin öğrenci tarafından görülme sıklığını ve dolayısıyla da bu ögeye aşinalığını arttırmaktadır. Diğer taraftan ilgili öge ile olan öğrenci farkındalığının artırılması noktasında, söz konusu öge derinlemesine bilgi verilmeden ya da diğer benzeri kültürel öğelerle karşılaştırma yapılmadan kullanılmışsa pek fazla katkı sağlamayacağı düşünülmektedir. Bu durum diğer araştırma soruları irdelenirken yorumlanmaya çalışılmıştır.

**Tablo 2. İngilizce Kitaplarında Kültür Ögelerinin Sayısal Yansıması**

Ders Kitabı	Toplam Kültür Ögesi
We Speak English 5. Sınıf İngilizce Ders Kitabı	366
Ortaokul 6. Sınıf İngilizce Ders Kitabı	307
Sunshine Ortaokul 7. Sınıf İngilizce Ders Kitabı	235
Unique Ortaokul 8. Sınıf Ders Kitabı	923
Toplam	1831

#### **4.1.2. İkinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular**

##### **Çalışmada incelenen kitaplarda yerel kültür, hedef kültür, uluslararası kültüre ait ögeler ne oranda yansıtılmıştır?**

MEB'e bağlı TTK tarafından 2014-2015 eğitim öğretim yılından itibaren 5 yıl boyunca 5,6,7 ve 8 sınıflarda okutulması onaylanan 4 İngilizce kitabı kültürel ögelerin varlığı bakımından araştırmacı tarafından analize tabi tutulmuş ve bu analiz ışığında her 4 kitapta da yerel, hedef ve uluslararası kültür ögelerine ait sayısal veriler yerel, hedef ve uluslararası kültür ögeleri kapsamında ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu tasnif yapılırken söz konusu kültürel ögelerin iki ayrı şekilde tablollaştırılması uygun bulunmuştur. Kültürel ögeler önce çoklu kullanımları esas alınarak ortaya konulmuş; daha sonra aynı ögeler tekli kullanımları bakımından da incelenmiştir. Böyle bir yaklaşımın altında yatan nedenin doğru bir yaklaşım olduğu düşünülmektedir. Bu yaklaşımı şu şekilde açıklamak mümkündür. Örneğin 8 sınıf İngilizce ders kitabının (Unique) 7. ünitesinde İtalya'nın Venedik (Venice) şehri 5 defa yinelenmektedir. Bu öge uluslararası kültür ögesi olarak değerlendirilmiş ve öncelikle çoklu kullanım tablosu oluşturulurken bu ögesinin sayısı 5 olarak hesaplanmıştır. Tüm kitaplarda çoklu kullanılan ögelerin sayısı girdiği kültür kategorisine göre bu şekilde hesaplanmıştır. Fakat böyle bir yaklaşım ders kitaplarında geçen kültürel ögelerin sayısını arttırırken, aynı kullanımların söz konusu olduğu düşünüldüğünde araştırmacıların kültürel ögelerin sayısı ve bu

kültürel öğelerin karşılaştırılması esnasında yanılığa düşebileceklerinden yola çıkarak ek bir tablo daha oluşturulmuş ve çoklu kullanımlar tekil olarak sayılmıştır.

Çoklu kullanımlar öğrenci bakımından aynı kültürel ögenin tekrarından öte gitmemektedir. Bu durum, öğrencilerin aynı kültürel ögeyi tekrar tekrar görerek akılda kalıcılığını artırdığını düşündürmektedir. Diğer taraftan çoklu öge ile ek ve derinlemesine bilgi verilmediği düşünüldüğünde öğrencilerin söz konusu kültür ögesiyle ilgili kültürel farkındalığı arttırmadığı da bir gerçektir. Bu bakımdan kültürel öğelerin ortaokul İngilizce ders kitaplarında sayısal olarak nasıl yansıtıldığı irdelenirken bu öğelerin hem çoklu hem de tekil kullanımları ayrı ayrı tablolaştırılarak değerlendirilmiş ve her iki bakımdan da yorumlanmaya çalışılmıştır.

Tablo 3'te ortaokul ders kitaplarında kültürel öğelerin yerel, hedef ve uluslararası kültür bakımından sayısal olarak yansımaları görülmektedir. Kültürel öğelerin çoklu kullanım sıklığının yer aldığı Tablo 3'e göre tüm ders kitaplarında kültürel öge sayıları yerel kültür 375, hedef kültür 1008 ve uluslararası kültür 428 olup; toplamda tüm kitaplarda 1831 kültür ögesinin yer aldığı görülmektedir.

Kitaplar tek tek ele alındığında değişen rakamlarla her 4 kitapta da hem yerel, hem hedef hem de uluslararası kültür öğelerine rastlandığı görülmektedir. Her üç kültür ögesi bakımından en fazla öge içeren kitabın ortaokul 8. Sınıfa ait Unique 8 adlı kitap olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumun nedeni olarak, diğer 3 kitaba göre, bu kitabın seviyesinin daha yüksek olması ve söz konusu kitapta daha fazla metnin bulunması gösterilebilir. Metin yoğunluğu arttıkça kitapta yer alan kültürel öğelerin sayısının da arttığı düşünülmektedir. Diğer taraftan metin yoğunluğunun daha az olduğu *We Speak English* adlı ortaokul 5. Sınıf ders kitabında yer alan yerel kültür ve uluslararası kültür öge sayısının ortaokul 6 ve 7 sınıf İngilizce kitabına oranla daha fazla olması dikkat çekicidir.

**Tablo 3. İngilizce Kitaplarında Kültürel Ögelerin Sıklığının Çoklu Kullanım Genel Dağılımı**

Ders Kitabı	Yerel Kültür	Hedef Kültür	Uluslararası Kültür	Toplam
We Speak 5	49 (%13,3)	168 (%45,9)	149 (%40,7)	366
Ortaokul 6	15 (%4,8)	225 (%73,2)	67 (%21,8)	307
Sunshine 7	18 (%57,6)	145 (%61,7)	72 (%30,6)	235
Unique 8	293(%31,7)	470 (%50,9)	160 (%17,3)	923
Toplam	375 (%20,4)	1008 (%55)	428 (%23,3)	1831

Tüm kültürel ögeler göz önüne alındığında tüm kitaplarda en fazla yer alan kültürel ögenin hedef kültüre ait ögeler olduğu anlaşılmaktadır. Yani yerel kültür ve uluslararası kültür ögelerine göre, söz konusu 4 kitapta hedef kültür ögelerinin kullanılmaya özen gösterildiği sonucuna varılabilir. Bu durumun nedeni olarak öğretilen dil olan İngilizceye dair öğrencilere daha fazla aşinalık kazandırma isteği olduğu söylenebilir. Araştırmacılar hedef kültür ögelerinin her dört kitapta da daha fazla yer almasının normal ve beklenen bir sonuç olduğunu düşünmektedir. Böylece hedef kültürle ilgili aktarımlar daha otantik şekilde kitaplar aracılığıyla yapılmaktadır. Diğer taraftan tüm kitaplarda hedef kültüre ait ögelerin baskın bir şekilde fazla oluşunun diğer kültürlerle ait ögeler bakımından ciddi bir eşitsizlik doğurduğu düşünülmektedir. Böyle bir yaklaşım ögeler arasında dengeli bir dağılımın yapılmadığını ve kültürlerarası kıyaslama ve kültürel farkındalığı arttırmada öğrencilere yeterince olanak sağlanmadığını akla getirmektedir.

Tablo 4’de ortaokul ders kitaplarında kültürel ögelerin yerel, hedef ve uluslararası kültür bakımından sayısal olarak yansımaları tekli kullanım sıklığı bakımından görülmektedir. Kültürel ögelerin tekli kullanım sıklığının yer aldığı tabloya göre tüm ders kitaplarında kültürel öge sayıları yerel kültür 174, hedef kültür 355 ve uluslararası kültür 234 olup; toplamda tüm kitaplarda 763 kültür ögesinin yer aldığı görülmektedir.

**Tablo 4. İngilizce Kitaplarında Kültür Ögelerin Sıklığının Tekli Kullanım Genel Dağılımı**

Ders Kitabı	Yerel Kültür	Hedef Kültür	Uluslararası Kültür	Toplam
We Speak 5	32 (%16)	93 (%46,5)	75 (%37,5)	200
Ortaokul 6	9 (%7,3)	84 (%68,2)	30 (%24,3)	123
Sunshine 7	12 (%9,7)	70 (%56,9)	41 (%33,3)	123
Unique 8	121(%38,1)	108 (%34)	88 (%27,7)	317
Toplam	174 (%22,8)	355 (%46,5)	234 (%30,6)	763

Kültürel ögeler hem tekli hem de çoklu olarak ele alınmıştır. Bunun nedeni çoklu sayısal dağılımın bulgularla ilgili yanlış çıkarımlara götürebileceği endişesidir. Bir kültürel öge derinlemesine farkındalık artırıcı bir bilgi sunmadığında bir ya da birden fazla oluşu kültürel ögenin kitaplarda yer alışı amacını değiştirmemektedir. Bu bakımdan kültür ögeleri değerlendirilirken tekli ve çoklu olarak öge sayılarının belirtilmesinin doğru bir yaklaşım olduğu düşünülmektedir. Çoklu sıklık genel dağılımı ile karşılaştırıldığında, tekli sıklık genel dağılımında kitaplarda yer alan kültürel öge toplam sayısının %50' den fazla azaldığı (1831'den 763'e) görülmektedir (Tablo 5). Çoklu ve tekli kültür öge sayısında böylesi bir azalma dikkate değerdir. Bu durum kitaplarda çok farklı kültürel ögelerin sunulmasından ziyade aynı kültürel ögelerin sık sık tekrarlandığını göstermektedir. Bu da kitaplarda kültürel öge çeşitliliğinin tekli sayıldığında daraldığını göstermesi açısından önemlidir.

**Tablo 5. İngilizce Kitaplarında Kültür Ögelerinin Tekli ve Çoklu Kullanım Genel Dağılımı**

<b>Ders Kitabı</b>	<b>YK</b>		<b>HK</b>		<b>UK</b>		<b>Toplam</b>	
	<b>Çoklu</b>	<b>Tekli</b>	<b>Çoklu</b>	<b>Tekli</b>	<b>Çoklu</b>	<b>Tekli</b>	<b>ÇT</b>	<b>TT</b>
<b>We Speak 5</b>	49 (%13,3)	32 (%16)	168 (%45,9)	93 (%46,5)	149 (%40,7)	75 (%37,5)	366	200
<b>Ortaokul 6</b>	15 (%4,8)	9 (%7,3)	225 (%73,2)	84 (%68,2)	67 (%21,8)	30 (%24,3)	307	123
<b>Sunshine 7</b>	18 (%57,6)	12 (%9,7)	145 (%61,7)	70 (%56,9)	72 (%30,6)	41 (%33,3)	235	123
<b>Unique 8</b>	293(%31,7)	121(%38,1)	470 (%50,9)	108 (%34)	160 (%17,3)	88 (%27,7)	923	317
<b>Toplam</b>	375 (%20,4)	174 (%22,8)	1008 (%55)	355 (%46,5)	428 (%23,3)	234 (%30,6)	1831	763

Kültürel ögeler yerel, hedef ve uluslararası ögeler bakımından tek tek ele alındığında en fazla düşünün hedef kültüre ait ögelerde meydan geldiği görülmektedir. Buna rağmen tekli hedef kültür öge sayısı, çoklu sıklık genel dağılımında olduğu gibi, yerel ve uluslararası kültür öge sayısına göre daha azdır. Bu durumda yine kitaplarda hedef kültür ögelerine bilinçli bir şekilde daha fazla yer vermeye çalışıldığını göstermektedir.

Kitaplarda yer alan ögeler tekli sıklık genel dağılımından bakıldığında, yine çoklu sıklık genel dağılımında olduğu gibi yerel kültür ögelerinin, hedef kültür ve uluslararası kültüre oranla kitaplarda daha az yer aldığını ortaya koymaktadır. Bu durum kitapların yerel kültür ögelerine hedef kültür ve uluslararası kültür ögelerine göre daha az önem verdiğini göstermektedir. Bu durumun kitaplarda otantisiteye yer vermeye çalışılmasından kaynaklandığı söylenebilir. Halbuki yerel kültüre ait ögelerin, diğer kültürlere ait ögelere göre oldukça az olmasının ciddi bir dengesizlik oluşturduğu ve bu sebeple kültürlerarası farkındalığı artırıcı karşılaştırmalara derslerde yer verilmesini zorlaştırdığı düşünülmektedir.

#### **4.1.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Ait Bulgular**

##### **Çalışmada incelenen ve MEB'e bağlı Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanan kitaplarda kültürel ögelerin sayısı yayınevlerine göre farklılık sergiliyor mu?**

MEB'e bağlı TTK tarafından 2014-2015 eğitim öğretim yılından itibaren 5 yıl boyunca 5,6,7 ve 8 sınıflarda okutulması onaylanan 4 İngilizce kitabı 5. Sınıftan başlayarak sırasıyla MEB Komisyon, Evrensel İletişim, Lider Yayıncılık ve Atlantik Yayınlarına aittir. Her bir sınıfa ait kitabın farklı yayınevleri tarafından ortaya çıkarılmış olması yayınevlerinin İngilizce ders kitaplarında kültürel ögeler noktasında yaklaşımlarını karşılaştırmak açısından kolaylık sağlamaktadır. Tablo 6'da görüldüğü gibi, farklı yayın evlerinin kitaplarında sayısal olarak en fazla hedef kültür ögelerine yer verilmesi benzerlik göstermektedir. Bu durum İngilizce ders kitabı hazırlama noktasında yayınevi adına bu kitapları ortaya çıkaran komisyon üyelerinin, hedef kültüre daha fazla önem vermede aynı düşünceye sahip olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

**Tablo 6. İngilizce Kitaplarında Kültür Öge Sıklığının Yayınevlerine Göre Genel Dağılımı**

Ders Kitabı	Yerel Kültür	Hedef Kültür	Uluslararası Kültür	Toplam
MEB Komisyon	49 (%13,3)	168 (%45,9)	149 (%40,7)	366
Evrensel İletişim	15 (%4,8)	225 (%73,2)	67 (%21,8)	307
Lider Yayıncılık	18 (%57,6)	145 (%61,7)	72 (%30,6)	235
Atlantik Yayınları	293(%31,7)	470 (%50,9)	160 (%17,3)	923
Toplam	375 (%20,4)	1008 (%55)	428 (%23,3)	1831

Diğer taraftan yerel kültür ve uluslararası kültürel ögeler bakımında yayın evleri birbirinden oldukça farklı bir resim çizmektedir. Hedef kültürün kitaplarda daha fazla yer alması gerektiği noktasında ortak bir bilince sahip yayın evlerinin farklı komisyon üyelerinin, söz konusu kültürel ögeler yerel ve uluslararası kültür ögeleri olduğunda tutarlı bir duruş sergilemedikleri görülmektedir. Diğer bir ifade ile farklı yayınevleri, hedef kültür ögeleri dışında, kitaplara diğer kültürel ögelerin yer verilmesi noktasında gelişigüzel bir anlayış sergilemektedir. Bu durum kitap hazırlarken komisyon üyelerinin kitabın içeriğinin ne olması gerektiği ve kültürel ögelerin nasıl sergilenmesi gerektiği konusunda farklı yaklaşımları benimsediklerini düşündürmektedir. Aslında farklı yaklaşımlar sergilenmesi kitap hazırlamada oldukça normal karşılanabilecek bir durumdur. Çünkü kitaplar yazarlarının inançlarını, düşüncelerini, yabancı dilde neyin önemli olduğu ve hangi içeriğin kitaplarda yer alması gerektiğine dair meslek hayatlarında geliştirdikleri düşünce örüntüsünün bir ürünüdür. Bu bakımdan farklı yayınevlerinden çıkan kitapların farklı olması son derece olağan bir durumdur. Fakat yine de kültür ve dilin ayrılmaz bir bütün olduğu düşünülduğünde, ortak bir paydada buluşmanın mümkün olabileceği ve kültür ögelerinin orantısız bir biçimde, diğer bir deyişle gelişigüzel şekilde, kitaplarda yer almaması gerektiği düşünülmektedir.

## 4.2. Kültürel Öğelerin İçerik Analizi

Araştırmanın nitel bölümü için MEB'e bağlı TTK tarafından 2014-2015 eğitim öğretim yılından itibaren 5 yıl boyunca 5,6,7 ve 8.sınıflarda okutulması onaylanan 4 İngilizce kitabı kültürel öğelerin varlığı bakımından araştırmacı tarafından içerik analizine tabi tutulmuş ve bu analiz sonucunda kültürel öğelerle ilgili yorumlamalara gidilmiştir. İçerik analizinde çalışma boyunca sözü edilen 3 kültür kategorisi bulunmaktadır: yerel kültür; hedef kültür ve uluslararası kültür. Bu kategorilerde yer alan kültür öğelerinin tasnif edilmesi ve çeşitli temalar altında toplanması yoluna gidilmiştir.

### 4.2.1. Dördüncü Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

**İncelen kitaplardaki kültürel öğeler sayısal değerlerinin yanı sıra kültürel öğeleri sunma ve kültürel öğelere öğrencilerin farkındalıklarını artırma noktasında nasıl bir yaklaşım sergilemektedir?**

Çalışma kapsamında MEB'e bağlı TTK tarafından 2014-2015 eğitim öğretim yılından itibaren 5 yıl boyunca 5,6,7 ve 8 sınıflarda okutulması onaylanan 4 İngilizce kitabının nicel analizinin yanı sıra, içerik analizi yoluyla incelenen kitaplardaki kültürel öğeler sayısal değerlerinin yanı sıra kültürel öğeleri sunma ve kültürel öğelere öğrencilerin farkındalıklarını artırma noktasında nasıl bir yaklaşım sergilediği ortaya konulmaya çalışılmıştır. İlk olarak kitapların bu duruma nasıl yaklaştığı kitap bazında ayrı ayrı ele alınmış; sonrasında ise genel olarak söz konusu kitaplar bir arada değerlendirilmiştir.

Ortaokul 5. sınıf İngilizce kitabı (MEB Komisyon) kültür öğelerinin sayısal olarak çeşitli oranlarda var olduğu daha önceki araştırma sorularıyla ilgili bulgular sunulurken verilmişti. Bu öğelerin kitapta yansımaları bir durum hariç, sayısal olarak kitapta yer almasından öte derinlemesine yer almamıştır. İncelenen kitap yazılı metinler bakımından ele alınmasına rağmen, ilgili kitapta öğrencilerin kültürel farkındalıklarını arttırabilecek tek unsur 7. ünite de ülkelerin bayraklarının görsel olarak verilmesidir (Bkz. Resim 1).

**Resim 1.**Kültürel karşılaştırma yapmaya imkân sağlayan bölüm örneği 1

Hello!

**3. Read, match, and say.**

Countries

Italy the UK Japan

Spain Russia France





Languages

English Japanese Russian Italian

French Spanish

**4. Listen and tick.**

Kaan Hans Marta

42

Unit 3

Bu unsur uluslararası kültür kategorisinde değerlendirilmiş ve uluslararası kültür öğeleri kapsamında olup ve yer-mekân teması içerisinde değerlendirilmiştir (Tablo 7). Ayrıca kitap 5. sınıfa hitap ettiği için yazılı metinden çok görsel öğeler

hâkim kılınarak, kitapta mümkün olduğu kadar yazı ve metin yoğunluğundan sakınılmaya çalışıldığı düşünülmektedir.

**Tablo 7. Kùltür Ögelerini Derinlemesine Aktarımının Kitaplara Göre Dağılımı: Kategoriler ve Temalar**

Kategoriler	Yerel Kùltür	Hedef Kùltür	Uluslararası Kùltür
Temalar			
5. Sınıf İngilizce Ders Kitabı		Yer-mekân	
6. Sınıf İngilizce Ders Kitabı	Yer Mekân		Folklor, Yemek, İklim, Güzel Sanatlar, İklim
7. Sınıf İngilizce Ders Kitabı	Spor, Teknoloji	Spor, Gelenek-Görenek	Güzel Sanatlar, Ünlüleri, Canlılar, Gelenek Görenek
8. Sınıf İngilizce Ders Kitabı	Ünlüleri, Mekân-Yer	Ünlüleri	Mekân-Yer, Ünlüleri, Folklor

Ortaokul 6. sınıf İngilizce ders kitabı (Evrensel İletişim Yayınları) incelendiğinde, öğrencilerin kültürel karşılaştırma yapmasına imkân sağlayacak kısımlar 1. 2. (4 adet), 4. (2 adet) ve 6. ünitelerde bulunmaktadır. Bu kısımlarda öğrenciler bazı kültürel öğelere ait unsurları kısmen derinlemesine görebiliyor ve kısıtlı karşılaştırma imkânı ya da belirli bir kültürel öge hakkında daha detaylı bir bilgiye ulaşma imkânı elde etmektedir (Bkz. Resim 2). Örneğin, birinci ünite de Alman, Türk, İspanyol ve Mısır halk danslarına ait resimler ve bu dansların adları yazmakta; bu da öğrencilerin farklı kültürlerde halk danslarının ne şekilde olduğuna dair kültürlenmelerine katkıda bulunmaktadır.

### Unit 2 • Yummy Breakfast

## 3 READING

**A. Look at the picture and answer the questions.**

- Can you tell the names of the dishes on the table?
- Are they for breakfast, lunch or dinner?
- Which country are they from?



**B. Read the text from the website 'World at the Breakfast Table' and check your answers above. How many correct answers have you got?**



Hello!

I'm Kaito from Tokyo.

I'm a student in the sixth grade.

On weekdays, I often have a quick breakfast at home. But I sometimes have sushi in the school canteen. Yummy! I love sushi. It's my favourite.

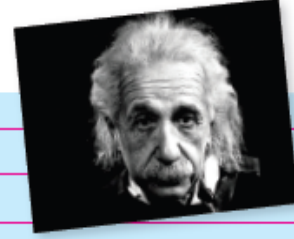
At weekends, my family and I always have a traditional Japanese breakfast. As you know, Japanese people eat lots of rice. We even have rice for breakfast. There is also miso soup. It's a kind of vegetable soup. I don't like it much, but mom thinks it's nutritious. So, I must eat it. There is also soybeans, rolled omelet, cucumbers, tomatoes and grilled fish on our breakfast table. I love grilled fish. Actually, I love any kind of fish. But I hate seaweed and soybeans. What's your traditional breakfast like?

**Resim 2.**Kültürel karşılaştırma yapmaya imkân sağlayan bölüm örneği 2

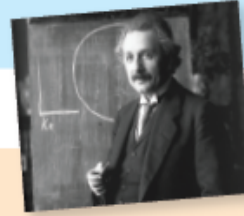
Ortaokul 7. sınıf İngilizce ders kitabı (Lider Yayıncılık) incelendiğinde, öğrencilerin kültürel karşılaştırma yapmasına imkân sağlayacak kısımlar 2. (2 adet), 3. 4. 6. 7. ve 10. ünitelerde bulunmaktadır. Örneğin 2. Ünite’ de Albert Einstein ve Salvador Dali gibi ünlü kişiler hakkında detaylı bilgilendirme yapılmaktadır (bkz. Resim 3).

9. Who is Albert Einstein?

10. Look at the table and write about Einstein.



Occupation:	Scientist
Born:	March, 14 1879, Germany
Parents:	Hermann Einstein, Pauline Einstein
Marriages:	Mileva Marić (1903–1919), Elsa Einstein (1919–1936)
Children:	Eduard Einstein, Hans Albert Einstein, Lieserl Einstein
Move to:	USA
Died:	18th of April, 1955, USA
Famous works:	<ul style="list-style-type: none"><li>• make many contributions to the field of theoretical physics</li><li>• show great ability in both maths and science</li><li>• have a brilliant analytical mind</li><li>• produce one of the most famous equations ever: <math>E=mc^2</math> (energy equals mass multiplied by the speed of light squared)</li><li>• is also well known for his theory of relativity</li></ul>
Awards	(1921), Nobel Prize in Physics for his work on theoretical physics (1925), the Copley Medal (1929), the Max Planck medal of the German Physical Society, for extraordinary achievements in theoretical physics (1936), Franklin Medal for his extensive work on relativity and the photo-electric effect.



He was .....

.....

.....

He made many contributions to the field of theoretical physics. ....

.....

Resim 3. Kültürel karşılaştırma yapmaya imkân sağlayan bölüm örneği 3

Ortaokul 8. sınıf İngilizce ders kitabı (Atlantik Yayınları) incelendiğinde, öğrencilerin kültürel karşılaştırma yapmasına imkân sağlayacak kısımlar 5. (Tamamı), 7. (5 adet tamamına yakını), 9. Ünite (3), 10. ve 15. ünitelerde (2) bulunmaktadır (Bkz. Resim 4-5). Özellikle 5, 7 ve 9. Ünitelerin neredeyse tamamına yakını kültürel karşılaştırmalara ve belirli bir kültürel ögenin derinlemesine öğrenilebileceği üniteler olarak karşımıza çıkmaktadır. 5. Ünite'nin tamamı Atatürk'e, 7. Ünitenin tamamı tarihî ve turistik yerlere ve 9. Ünitenin tamamı da dünyadaki ünlü kişilere ayrılmıştır. Bu üniteler kültürel ögeler açısından doyurucu bir bilgi sunmaktadır. Ortaokul 8. sınıf İngilizce ders kitabı diğer kitaplarla kıyaslandığında iki özelliği ile dikkat çekmektedir. Birincisi 16 ünite ile en fazla üniteye sahip olması ve ikincisi ise metin yoğunluğunun diğer kitaplardan daha fazla olmasıdır. Bütün kitaplar ele alınırken verilen ünitelerde yer alan ilgili kültürel öge kısımları Ek. 1'de ayrıca ayrıntılı görsellerle sunulmuştur.


UNIT 7

3. Answer these questions: Which holiday type do you prefer? A seaside holiday or a forest holiday? Why?


4. Read the brochure about Ölüdeniz and answer: Which mountain in Muğla is famous for its paragliding opportunities?

Have you ever been to Oludeniz? It is a small resort village in Fethiye, Muğla. It is in the South West coast of Turkey on the Aegean Sea. ....

..... It has a wonderful sandy bay at the mouth of Oludeniz, on a blue lagoon. The lagoon is a national nature reserve. Oludeniz is famous for its colours of turquoise and aquamarine. It is one of the most photographed beaches on the Mediterranean. It is a blue flag beach. The resort is also famous for its



paragliding opportunities. It is one of the best places in the world to paraglide because of its unique views and the Babadağ Mountain's exceptional height. The people living in the Aegean Region are very warm and friendly. Their hospitality make you feel like at home. If you like to have a natural holiday with exciting activities, Oludeniz is just for you. Come and swim in the cleanest sea, sunbathe on the best sand and paraglide at the most gorgeous view.



5. What is the topic sentence of the text? Choose and write it in the blank in the text.

a. Oludeniz is one of the top five beaches in the world.  
b. Aegean sea coasts are famous for their clean seas and beaches.

6. Why is Ölüdeniz one of the top five beaches in the world? Find and underline five details and examples.

7. Read the text again and answer the questions.

1. In which region is Fethiye?

**Resim 4.** Kültürel karşılaştırma yapmaya imkân sağlayan bölüm örneği 4

## UNIT 7

8. Think about a place in Turkey you know very well. Describe it to your friends. Give information about the place and the people living there.

9. Answer the question: What kinds of places do you like visiting?

10. Read the dialogue and answer: Where is Jane now?

**Derya** : Have you ever been to Turkey before?

**Jane** : Yes, I have, but it was years ago. I haven't been to Turkey since 2002. I was a little girl then. Therefore, I don't remember much.

**Derya** : How long have you been here?

**Jane** : I have been here for five days.

**Derya** : Which cities have you seen so far?

**Jane** : I have already seen Istanbul. It's the best city I have ever seen. We have just come to İzmir. We have already seen Alsancak and Karşıyaka, but we haven't seen Kemeraltı and Bornova yet. We have also visited the Archeology Museum and Atatürk Museum.

**Derya** : Have you seen Ephesus yet?

**Jane** : No, I haven't. Is it a town? Where is it?

**Derya** : It's an ancient city. There are ruins of that ancient city in Ephesus. It was first a Greek, than a Roman city. It had a population of 250,000 in the 1<sup>st</sup> century. It was the second largest city in the world then. It is nearly 80 km from İzmir. It's very close to Kuşadası.

**Jane** : Oh, yes. I remember it. My brother has been there before. He has told me about it.

**Derya** : Really? When did your brother travel to Turkey?

**Jane** : He travelled to Turkey two years ago. He has been to İzmir, but he has never been to Istanbul.

**Derya** : He should come again and see Istanbul. Have you been to Çeşme?

**Jane** : No, I haven't yet. I've heard a lot about it. It's a seaside town, isn't it?

**Derya** : Yes, it is.

**Jane** : What is it famous for?

**Derya** : It's famous for windsurfing and a kind of pastry named "Kumru". If you like, I can take you there. I haven't eaten "Kumru" since last summer. You can try it, too.

**Jane** : That would be great! Thank you!



### Resim 5. Kültürel karşılaştırma yapmaya imkân sağlayan bölüm örneği 5

Bütün kitaplar genel olarak ele alındığında, öğrencilerde kültürel farkındalık oluşturması bakımından özellikle 5, 6 ve 7. Sınıf İngilizce ders kitapları yetersiz görülmektedir. Özellikle bu üç sınıf düzeyinde sunulan kültürel öğelerde genellikle metinden daha ziyade görseller kullanılarak kültürel farkındalık sağlanmaya çalışılmıştır (Bkz: Ek 1). 8. Sınıf İngilizce ders kitabı ise öğrencilerin İngilizce seviyeleri göz önünde bulundurularak daha fazla metin içermekte ve özellikle 5,6 ve 9. Üniteler tamamen kültürel öğeler üzerine derinlemesine bilgilendirmelere imkân sağlamaktadır. Burada bir noktanın altını çizmek gerekir. Çalışma yalnızca dört sınıf düzeyindeki İngilizce öğrenci ders kitapları ile sınırlı tutulmuştur. Dolayısıyla çalışma kitaplarında kültürel öğeler bakımından nasıl bir yaklaşım sergilendiği ortaya koyulamamaktadır.

Ders kitapları genel olarak incelendiğinde, söz konusu kültürel farkındalığı öğrencilerde arttırabilmek ve kültürler arası tarafsız bir karşılaştırma yapabilmek için özellikle İngilizce öğretmenlerine çok iş düşmektedir. Diğer bir ifadeyle bütün kitaplarda geçen kültürel öğelerde derinlemesine bir kültür farkındalığı kitaplar tarafından sağlanamamaktadır. Çünkü kitaplarda öğrencileri böyle bir farkındalığa ulaştırabilecek aktiviteler, düşünce soruları ve karşılaştırma imkânları sunulmamaktadır. Bu da özellikle dil ve kültür arasındaki sıkı bağ göz önüne alındığında incelenen ders kitaplarının bu yönden eksik olduğu sonucunu doğurmaktadır. Dolayısıyla bu noktada İngilizce öğretmenlerine büyük iş düşmektedir. Ayrıca bu farkındalığın yaratılabilmesi için aynı zamanda öğretmenlerinde kültür ve dil arasındaki sağlam bağın farkında olması gerekir. Bu tür bir farkındalığı ve bilinci olmayan bir öğretmenin öğrencilere bu farkındalığı kazandırma ihtimali neredeyse hiç bulunmamaktadır. Diğer bir ifade ile öğretmenlere, İngilizce öğretmenliği lisans programlarındaki eğitimlerinde kültür ve dil arasındaki açık örüntünün öğretilmesi ve bunun öğrenciler açısından ne kadar önemli olduğunun gösterilmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra yine bu bölümlerde İngilizce öğretmen adaylarına bu farkındalığı kazandırmak için kitapların nasıl kullanılabileceği noktasında uygulamalı eğitimlerin verilmesi önem arz etmektedir. Aksi takdirde kültür - dil bağıntısının önemini bilen İngilizce öğretmenleri bu farkındalığı öğrencilerine kazandırmada uygulama eksiklikleri olacağı için yeterince hizmet edemeyecektir.

Genel olarak dört araştırma sorusu bir arada değerlendirildiğinde, ilk üç araştırma sorusuna yönelik olarak çalışma kapsamında analiz edilen tüm kitaplarda her üç kültürel öge kategorisine de rastlanmıştır. Bunlar arasında tüm kitaplarda sayısal olarak en fazla olan kültürel ögenin hedef kültüre ait olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan her dört kitapta yerel ve hedef kültür sayıları dağınık bir görüntü sergilemektedir. Bu durum kitap yazarlarının yerel ve uluslararası kültür bakımından kitaptaki dağılımlarda bilinçli bir yaklaşıma sahip olmadığını göstermektedir. Diğer taraftan hedef kültüre ait öğelerin her kitapta sayısal olarak diğer öğelere göre üstün oluşu söz konusu kitapların yazarların hedef kültür konusunda özellikle bilinçli bir yaklaşım sergilediklerini düşündürmektedir. 4. araştırma sorusu kapsamında Nitel veriler değerlendirildiğinde, 5. sınıf İngilizce ders kitabının öğrencilerin kültürel farkındalıklarını arttırmaya yönelik derinlemesine bilgiler ve farkındalık çalışmaları

içermediği tespit edilmiştir. Diğer kitaplar bu açıdan incelendiğinde öğrenci farkındalıklarını arttırmak için kitaplarda özel ve bilinçli bir yaklaşım benimsenmediği görülmektedir. 6, 7. ve 8.sınıf kitapları az denilebilecek kadar bir imkânı dikkatlere sunmuştur. Kitaplarda bilgilendirme ve farkındalık artırma çabalarına çok az yer verilmiştir. Buna içerik analizi sonucunda ortaya çıkarılan tema çeşitlilik arz etmektedir: Yer-Mekân, Folklor, Spor, Yemek, İklim, Güzel Sanatlar, Canlılar, Spor ve Teknoloji. Fakat bu çeşitlilik, çok az derinlemesine bilgilendirme içerdiği ve kitaplarda yer alan tüm üniteler bazında geniş bir yayılım göstermediği için yetersiz olarak yorumlanmıştır.

Bu çalışma kapsamında yerel, hedef ve uluslararası kültür öğeleri çalışmanın odak noktası olmasına rağmen, sayısal olarak incelenmese de söz konusu kitapları irdeleyen yazarların dikkatini önemli bir nokta çekmiştir. Kitaplar yerel, hedef ve uluslararası kültür öğelerinin yanı sıra baskın şekilde genel kültür olarak nitelendirebileceğimiz öğelere sahiptir. Bu durum kitap yazarlarının genel kültüre ait öğelere kitaplarda çokça yer verdiğinin göstergesidir. Bunun nedeninin genel kültüre ait bilginin diğer kültür çeşitlerine ait bilgilerden çok daha fazla olduğunu; bunun da kitaplarda yer bulduğunu düşündürmektedir.

### **4.3. Sonuç**

Bu bölümde araştırma kapsamında MEB'e bağlı TTK tarafından 2014-2015 eğitim öğretim yılından itibaren 5 yıl boyunca 5,6,7 ve 8.sınıflarda okutulması onaylanan 4 İngilizce kitabında kültürel öğelerin varlığı araştırmacı tarafından analize tabi tutulmuş ve nicel veriler üzerinde yorumlamalar yapılmıştır. Bu veriler ışığında denilebilir ki; söz konusu 4 kitapta da farklı bir dağılım sergilemesine rağmen araştırmaya konu olan yerel, hedef ve uluslararası kültür öğelerine rastlanmıştır. Bu dağılıma bakıldığında farklı yayınevleri tarafından İngilizce derslerinde kullanılmak üzere geliştirilen 4 kitapta da en fazla yer alan kültürel öğelerin hedef kültüre ait olduğu saptanmıştır. Diğer taraftan yerel ve uluslararası kültür öğelerinin çok dağınık bir görünüm sergilediği ortaya konmuştur. Kitapların yazarlarının özellikle kitaplarda hedef kültüre bilinçli bir şekilde daha baskın olarak yer verdiği; fakat diğer kültürel öğeler açısından gelişmiş güzel bir yaklaşım sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Bu dengesiz dağılımın İngilizce öğretiminde, kültürlerarası karşılaştırmaların yapılmasını güçleştirebileceği kanısına varılmıştır.

Bunun yanı sıra nitel veriler göz önünde bulundurulduğunda, söz konusu kitapların derin bilgi ve kültürel öge kıyaslaması imkânlarını öğrencilere sunması açısından yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Kitaplar kültürel öge sayıları açısından yeterli olmasına rağmen, bu sayısal durumun öğrencilerin kültürel farkındalığını arttırmada çok da yararlı olmadığı düşünülmektedir. Bu görevin daha çok bu kitapları derslerinde kullanan İngilizce öğretmenlerine bırakıldığı izlenimine varılmıştır.

## 5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı, alan yazında kültür ve dil arasında dile getirilen sıkı bağdan hareketle, Türkiye’de ortaokullarda İngilizce eğitim materyali olarak kullanılan dört İngilizce ders kitabının yerel, hedef ve uluslararası kültür öğeleri açısından irdelenmesidir. Bir eğitim materyali olarak yabancı dil eğitiminde en yaygın olarak kullanıldığı düşünüldüğünde, ders kitaplarının dil öğretiminde önemi daha da açık şekilde dile getirilen kültürü, yabancı dil öğrenenlere sunup sunmadığı ve ne şekilde sunduğu merak konusudur. Bu çalışmada, araştırma kapsamında irdelenen kitaplara ait bulgular ortaya konmuş ve çalışmanın bu bölümünde araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar, literatür ışığında tartışılmaktadır.

Çalışmamızın bulguları ışığında incelenen her dört kitapta da yerel, hedef ve uluslararası kültürle ait kültür öğelerine değişen sayılarla rastlanmıştır. Fakat sayısal bazda, hedef kültüre ait kültürel öğelerin diğer kültürel öge türlerine göre (yerel ve uluslararası) daha baskın olduğu görülmektedir. Yerel ve uluslararası kültür bakımından kitaplardaki kültürel öğelerin dağınık ve değişen bir görünüm sergilediği ortaya çıkmıştır. Çalışmamızda kitaplardaki kültür çeşitleri ve öğeleri nicel açıdan değerlendirildiğinde yayınevleri ve bu yayınevlerinin yazarlarının kültür çeşitlerini ve kültürel öğelerini kitaplarda yansıtmak bakımından hedef kültür ve bu kültüre ait öğelerin kitaplara yansıtılması dışında sistematik bir yaklaşıma sahip olmadığı görülmektedir. Bu farklılığın sebepleri arasında yazarların dil öğretimine yönelik yerleşik yaklaşımlarının farklı olmasının yattığı düşünülmektedir. Diğer bir deyişle, kitap yazarları kendi birikimlerini ve dilin nasıl öğretileceğine dair zaman içerisinde geliştirdikleri inançlarını, söz konusu kitapları geliştirirken çok büyük olasılıkla işe koşmuşlardır ve bu durumun doğal olduğu düşünülmektedir. Diğer taraftan kültür ve dil arasındaki sıkı bağın herhangi bir yabancı dilin öğretiminde önemli olduğunun tüm yazarlarca anlaşılması gerektiği ve yabancı dile ait kitaplar geliştirilirken bu bağın, dil öğrenenlerin söz konusu dilde iletişimsel yeterliliği kazanmaları noktasında önemli olduğunu dikkate almaları ve buradan hareketle bu düşünce örüntüsünü kitaplara sistematik yansıtılmaları gerektiği düşünülmektedir.

Kültür, alan yazında araştırmaların bakış açılarına göre farklı tanımlamalara sahiptir. Ancak kültürü genel olarak “belirli bir milleti ya da grubu işaret eden bir dizi uygulama, kod ve değer” olarak ifade edebiliriz (Richards & Schmidt, 2002, 151). Alan yazına bakıldığında dil ve kültür arasındaki sıkı ilişki pek çok araştırmacı tarafından dile getirilmiştir (Alptekin 2002; Brown, 2007; Byram 1989; Tanaka, 2006; Tochon, 2009; Valdes, 1986). Kültür, dil öğretimini dil bilimsel ve pedagojik yönden etkilemekte (McKay, 2000), hedef dilde başarılı iletişim için öğrencilerin kültürel farkındalığa sahip olmaları gerekmekte (Peterson & Coltrane, 2003) ve dolayısıyla da yabancı dili kültürden bağımsız öğretmek mümkün olmamaktadır (Jiang, 2000). Dil öğretirken kültürü de öğrenme öğretim süreçlerinde kullanmak ve öğrencilerin farkındalığını arttırmak gerekmektedir (Citron, 1995; Englebert, 2004; Stern, 1992; Tomalin & Stempleski, 1993). Aksi hâlde yabancı dile iletişimsel olarak hâkim olmak zordur (Bada, 2000; Bennett, Bennett & Allen, 2003; Krasner, 1999).

Bu noktada yabancı dil öğretiminde dünyada en yaygın olarak kullanılan ders materyali olan kitapların (Allen, 2008; Hutchison & Torres, 1994) önemi ortaya çıkmaktadır. Diğer bir ifade ile “ders kitapları dil öğretiminde ve öğrenimi alanında çok önemli bir yere sahiptir ve ikinci/yabancı dil sınıfında öğretmenden sonra gelen önemli faktördür” (Riazi, 2003, 52). Hutchinson ve Torres (1994), “Ders kitabı neredeyse tüm dünyada da İngilizce öğretiminin bir parçasıdır... Öyle görünüyor ki hiçbir öğretim-öğrenme durumu ilgili ders kitabı olmadan tam sayılmaz” (315). Dolayısıyla kültürden bağımsız ders kitapları dil öğretiminde başarıyı getirmeyecektir.

Çalışmanın bulguları tartişılırken, çalışma kapsamında cevabı bulunmaya çalışılan dört araştırma sorusu ve bunlara ait bulgular sırasıyla ele alınmıştır. İlk olarak çalışmamızın, söz konusu dört kitapta kültürel öğelerin varlığı ve bu öğelerin sayısal durumları ile ilgili ilk üç araştırma sorusuna dair bulgular literatür ışığında karşılaştırma yaparak irdelenmiştir.

Türkiye’de İngilizce derslerine yönelik kitapların hazırlanmasını MEB daha çok ülke kaynaklarının yurtdişına çıkışına mani olmak ve Türkiye’de İngilizce öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılamak gibi nedenlerle üstlenmiştir. Türkiye’de ortaokullarda İngilizce eğitim materyali olarak kullanılan dört İngilizce ders kitabının yerel, hedef ve uluslararası kültür öğeleri açısından irdelenmesini hedefleyen bu

araştırmanın bulgularına göre incelenen dört kitabın değişen sayılarda yerel, hedef ve uluslararası kültür öğeleri içerdiği sonucuna ulaşılmıştır. Her üç kültürel öge türünü de içermesi bakımından çalışmamızın bulguları Avinç (2012), Duman (2012), Hamitoğlu ve Mendi (2010) ve Çelik ve Erbay (2013)'ın yaptıkları ders kitaplarında kültürel öğelerin varlığı ile ilgili çalışmaların bulguları ile benzerlik taşımaktadır.

Avinç (2012) yılında yaptığı “Yabancı Dil Öğretiminde Kültürün Yeri: Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri ve New Bridge to Success Serisinin Analizi” adlı çalışmasında (9. 10. 11. ve 12. sınıflar) incelen kitaplarda sırasıyla yerel kültür, uluslararası kültür ve hedef kültür öğelerinin yer aldığını saptamıştır. Avinç'in çalışmasının sonuçları, bu çalışmanın sonuçları ile örtüşmemektedir. Bu çalışmada, incelenen 4 kitapta da hedef kültüre ait öğelerin diğer kültür çeşitlerine göre daha fazla olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu durum hedef kültürün bu kitapların yazarları tarafından daha fazla önemsendiğinin göstergesi olarak yorumlanabilir.

Irsıkulova (2012) yaptığı “Türkiye’de Basılan Spot on 8 Kitabında Kültürel Öğelerin Varlığının İncelenmesi: Öğretmen ve Öğrencilerin Beklentilerinin Kitabın Kültürel Yüküyle Karşılaştırılması” adlı çalışmasında yerel ve hedef kültür öğelerine rastlamış ve uluslararası kültürel öğelere hiç yer verilmediği bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgu, çalışmamız kapsamında incelenen 8. Sınıf İngilizce ders kitabına ait bulgularla kıyaslandığında farklılıklar sergilemektedir. Bu çalışmada söz konusu ders kitabında her üç kültür çeşidine ait kültürel öğeler saptanmış ve sırasıyla hedef kültür, uluslararası kültür ve yerel kültür öğelerinin bulunduğu tespit edilmiştir. Yine Duman (2012)'ın yaptığı çalışmada Breeze 9 ve Breeze 10 adlı İngilizce ders kitaplarındaki kültürel öğeleri sırasıyla uluslararası, hedef ve yerel kültür olarak tespit etmiş olması çalışmamızın sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

Yetkin (2013) “1980'ler ve 2000'li yıllarda yayımlanan iki İngilizce kitap setinin kültürel öğeler açısından karşılaştırılması” adlı çalışmasında, 1980'lerdeki kitaplarda yalnızca İngilizce Amerikan kültürüne yani hedef dile ait kültürel öğelere rastlamış; fakat 2000'lerdeki kitaplarda her üç öge türüne yer verildiğini tespit etmiştir. Bu bulgunun 2000'li yıllarla ilgili kısmı çalışmamızın sonuçları ile benzerlik taşımaktadır. Bu durum İngilizcenin gitgide bir dünya dili hâline gelmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Saraç ve Arıkanç (2010) yaptıkları çalışmada ders kitaplarında kültür öğelerini incelemişler ve Türk kültürüne (yerel

kültür) ait kültürel öğelerin baskın olmasını ve hedef kültüre ait kültürel öğelere yeterince yer verilmemesini eleştirmişlerdir. Bizim çalışmamızda ise dört kitapta da kültürel öğeler açısından hedef kültüre ait öğelerin baskın oluşu, Saraç ve Arıkanç'ın çalışmalarının bulgularıyla çelişmektedir.

Hamiloglu ve Mendi (2010), 1998, 1999, 2000, 2001 ve 2006 yıllarında basılan 5 farklı İngilizce kitabı incelemişler ve kültürler arası öğelerin yıllardan bağımsız olarak dağınık bir görüntü çizdiğini ifade etmeleri çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Kırkgöz ve Ağçam (2011) yaptıkları çalışmalarında 1997 sonrası 8 İngilizce ders kitabını ve 2005 sonrası 10 İngilizce kitabını içerdikleri yerel, hedef ve uluslararası kültür bakımından incelemişlerdir. Çalışmada dikkat çektikleri nokta hedef ve uluslararası kültür öğelerinin 2005 öncesi kitaplara kıyasla artmış oluşu çalışmamızın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Fakat araştırmacılar, kültürel öğelerin nasıl sergilendiği ve kültürler arası karşılaştırmalara yer verilip verilmediği noktasında herhangi bir bildirimde bulunmamışlardır.

Demirbaş (2013) çalışmasında ilköğretim 6.7.8. ve 9. kademelerde kullanılan 4 İngilizce ders kitabını, içerdiği kültürler arası öğeler ve hedef kültür öğeleri açısından kitaplarda yer alan diyaloglarda ve görsellerde incelemiş ve hedef kültüre ait öğelerin diyalog ve görsellerde diğer kültürel öğelere göre çok baskın durumda olduğunu tespit etmeleri çalışmamızda da hedef kültüre ait öğelerin dört kitapta da baskın olduğu bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Çelik ve Erbay (2013) aynı serinin 6,7 ve 8. Sınıflarda kullanılan İngilizce ders kitaplarını yerel, hedef ve uluslararası kültür öğeleri bakımından irdelemişler ve kültürel öğelerin dağınık bir hâl sergilediğini ortaya koymuşlardır. Bu bulguda çalışmamızın bulguları neticesinde ulaşılan kültürel öğelerin kitaplara ve yıllara göre hedef kültür hariç dağınık bir görünüm sergilemesi bulgusu ile örtüşmektedir.

Çalışmamızın dördüncü araştırma sorusu, sayısal olarak ilk üç araştırma sorusu ile ortaya konan kültür çeşitleri ve bunlara ait kültürel öğelerin nasıl yansıtıldığıdır. Alan yazında Türkiye'de İngilizce öğretiminde kullanılan kitaplar içerdiği kültürel öğeler ve bu öğelerin türleri bakımından ele alındığında kitaplarda kültürel öğeler bulunduğu, bu öğelere ait kültürel öğe sayısının yıldan yıla ve seviyeden seviyeye farklılık gösterdiği ve bu farklılığın sistematik olmadığı sonucuna ulaşmak mümkündür. Diğer bir deyişle kitaplarda kültürel öğe çeşitleri ve

bunlara ait sayılar oldukça dağınık bir görünüm sergilemektedir. Bu durum kitap yazarlarının kültür ve dil arasındaki ilişkiye farklı baktıklarını diğer bir deyişle dil ve kültür arasında olan ilişkiye verdikleri önem bakımından ayrıştıklarını düşündürmektedir. Kitapların, yazarların dil eğitimine bakış açılarını yansıttıkları düşünüldüğünde, kültürel öge çeşitleri ve sayıları bakımından kitaplarda dağınık bir görünüm sergilenmesinin normal karşılanabileceği düşünülmektedir. Fakat genel olarak bakıldığında kitaplardaki kültürel öğelerin her üç kültür çeşidini de içermesi bakımından yeni kitapların eskilere oranla daha dahil edici bir yaklaşım sergilediği sonucuna ulaşılabilir. Diğer bir deyişle son yıllardaki kitaplar kültürel öğelerin sayısı bakımından dağınık bir görüntü çizmesine rağmen, genel olarak her üç öge çeşidini içermesi bakımından tutarlılık sergilemektedir.

İngilizce'nin artık bir dünya dili olması (lingua franca), kitaplardaki kültürel öge çeşitliliğini de etkilemesi bahsettiğimiz bulgulardan yola çıkarak ifade edebileceğimiz bir realitedir. İngilizcenin dünya dili olmasından hareketle kitap yazarları da sadece hedef ve yerel kültüre ait öğelerden ziyade uluslararası kültüre de yer vermeye başlamışlardır. Bu noktada kültür çeşitliliğinin nasıl bir dağılım sergilemesi gerektiği sorunu ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmanın yazarları, bu konuda ortak bir yaklaşıma sahip olunmasının söz konusu olamayacağını düşünmektedir. Çünkü her kitap, yazarının dil öğretimine bakışını yansıtmaktadır. Dolayısıyla yazarların da kültür konusuna bakış açıları farklılıklar arz etmektedir. Bu nedenle bundan sonra İngilizce ders kitaplarındaki benzeri kültürel öge incelemesi yapacak olan araştırmacıların da sonuçlarında yazardan yazara, seviyeden seviyeye farklı kültürel öge sayıları tespit edecekleri ve bu sayıların dağınık bir hâl sergileyeceği öngörüsünde bulunmanın doğru bir tahmin olacağı düşünülmektedir. Ama şu da bir gerçektir ki yapılan söz konusu çalışmalar her ne kadar kültürel öge sayısı açısından farklılara ulaşacak olsalar da inceleyecekleri kitaplarda her üç kültür çeşidine rastlamaları kaçınılmazdır. Bu durum yine İngilizcenin bir dünya dili olması ile açıklanabilir.

Her ne kadar Türkiye'de İngilizcenin öğretilmesinde kullanılan kitaplarda farklı araştırmacılar kültür çeşitleri ve bu çeşitlere ait farklı sayılarda öge tespit etmelerine rağmen, bu çalışmanın araştırmacıları sayısal bakımdan kültürel öge zenginliğinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlere kültürel bir farkındalık kazandırmada yeterli olacağını düşünmemektedir. Diğer bir deyişle kültürel öge

sayısının fazla olmasının çok fazla bir anlam ifade etmediği düşünülmektedir. Bu ögeler sadece sayısal açıdan dil öğretim kitaplarında yer aldığı zaman süslemeden öteye geçememektedir. Bu yüzden bu kültürel öğelere ait derinlemesine bilgi verilmesi ve söz konusu herhangi bir kültür ögesinin diğer kültür çeşitleri kapsamında benzer ve farklı kültürel öğelerle karşılaştırma imkanı sunmaması yabancı dil öğrenenlerin kültürel farkındalığını arttırmak için son derece önem arz etmektedir. Böyle derinlemesine karşılaştırmaların da bir kültürün diğer kültüre üstünlüğünden ziyade yansız şekilde olmasının gerektiği düşünülmektedir.

Yabancı dil kitaplarında kültür çeşitlerine ve kültürel öğelere ait çok fazla bilgi bulunmaması ve genellikle sayısal olarak bu öğelerin yer alması dil öğretimi açısından kitapların öğrencilerde kültürel farkındalık artırma potansiyelini düşürmektedir. Kramsch (1993) geleneksel yabancı dil öğretiminde kültüre dair özellikle iki genel yaklaşım üzerinde durmaktadır: birincisi yabancı dilin dilbilgisinin içerdiği gramer formlarına önem vererek sosyo-kültürel bağlamlardaki dil kullanımını göz ardı ederek yapılan yabancı dil öğretimi; ikincisi ise kültürün ve bağlamın yabancı dil öğretiminde öneminin anlaşılması ile beraber, yabancı dil eğitiminde kültür aktarımını sadece salt o dile ait genel kültür bilgileri değil, yorumlama anlama gibi bakış açılarının da öğrenciye kazandırılmaya çalışıldığı yaklaşımdır. Geleneksel yabancı dil öğretiminin ilk yaklaşımı “yabancı dil eğitimindeki geleneksel düşünce, kültürün öğretilmesini, hedef ülkede yaşayan insanlarla ve onların genel tutumları ve dünya görüşleri ile ilgili bilginin aktarımı ile sınırlamıştır” (Kramsch, 1993, 205).

Bu araştırma kapsamında incelenen kitaplar kültürel çeşitliliğe ve bu kültürlere ait kültürel öğelere yer vermesine rağmen, öğrencilerde farkındalık yaratacak kültüre dair derinlemesine bilgilere yer vermeyerek öğrencilerin söz konusu kültürleri anlamasına ve yorumlamasına imkan sağlamayarak, kültüre dair geleneksel, yabancı dil eğitiminde ilk yaklaşımı benimsediği anlaşılmaktadır. Kültürün içinde bulunduğu ve hedef dile ait kültürel bilgilerin verildiği bu geleneksel yabancı dil yaklaşımını Hall (1976)’ın yaptığı “kültürel buzdağı” metaforunda olduğu gibi yabancı dil eğitiminde, araştırma kapsamındaki kitapların kültürü buz dağının görünen kısmı kapsamında yansıttığı fakat buzdağının altında kalan yönlerine önem vermediği anlaşılmaktadır. Aslında öğrencilere kültürel farkındalığı kazandıracak içerik buzdağının altında kalan kısmıdır ve maalesef incelenen kitaplar

buz dağının altında kalan kısmıyla çok az ilgilenmiştir. Bir başka deyişle araştırmamızda incelediğimiz ders kitapları yalın bir kültürel bilgi aktarımından ziyade, öğrencilerin kültürel normlarla ilgili tartışma ve düşüncelerini dile getirmelerini sağlayan ve teşvik eden materyaller (Wandel, 2002) olarak değerlendirilemezler.

Söz konusu kitaplar yukarıda bahsedilen yönüyle kültürü ele aldıkları için, öğrencilerde kültürel farkındalığı artırma yükünü o kitabı kullanan öğretmenlere yüklemektedir. Öğretmen bu farkındalığa sahipse öğrencilerine dil ve kültür arasındaki sıkı bağlantıdan yola çıkarak farkındalık artırıcı aktiviteler yaptırabilecektir. Fakat sahip değilse, bu durum ihmal edilecektir. Dil ve kültür arasındaki sıkı ilişkinin öğrencilerin dikkatine sunulması ve bu yönde farkındalıklarının artırılması şansa bırakılmayacak kadar önemli bir konudur. Buna rağmen kültür farkındalığını arttırmada yalnızca kitapların öneminin altını çizmek olmaz aynı zamanda öğretmen de “ister farkında olsun ister olmasın, dil öğretmeni kültür aktarımıyla çok fazla ilgilidir” (Duff & Uchida, 1997, 476).

MEB’e bağlı TTK’nın ders kitapları incelemesinde görev alacak panelistlere yönelik genel olarak hazırladığı “Taslak Ders Kitaplarının İncelenmesinde, Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler” ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliğinde bulunmaktadır. Burada kitapların hazırlanmasında 4 ana kriter mevcuttur:

- a) Anayasa ve kanunlara uygunluğu,
- b) İçeriğin bilimsel olarak yeterliliği,
- c) İçeriğin eğitim ve öğretim programının kazanımlarını gerçekleştirme yeterliliği,
- d) Görsel tasarımın ve içerik tasarımının, öğrenmeyi destekleyecek nitelikte olması ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğu, olmak üzere dört kriter kullanılır.

Görüldüğü üzere söz konusu kitaplar alan fark etmeksizin hazırlanacak tüm kitaplarda uyulması zorunlu kılınan dört kriteri içermektedir. Bu kriterler kitapların alana özel içeriğiyle ilgili yönlendirmelerde bulunmamaktadır. Diğer taraftan 01.02.2013 tarihli karar ile İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programında kültür ve dil üzerine çeşitli saptamalar mevcuttur. Buna göre ilköğretim ve ortaokullarda verilecek İngilizce eğitiminin genel çerçevesi ortaya konulmuştur. Bu

noktada programda kültürün müfredat içerisinde yer almasına ilişkin şu saptamalar mevcuttur:

- Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne (CEFR) paralel olarak İngilizceyi öğrenenlerin kendi kültürlerini anlaması ve değer vermesi ve aynı zamanda CEFR'in çok dilliliğe ve çok kültürlülüğe vurgusundan yola çıkarak çok geniş bir yelpazede çok dilliliği ve çok kültürlülüğü anlaması ve saygı duyması beklenir.
- Dil öğretim materyallerinde kültürlerarası yeterlilik ve kültürel çeşitliliğe vurgu yapan CEFR paralelinde kültürel konulara yer verilir. Bu yapılırken hem hedef dil hem de uluslararası kültür olumlu bir şekilde sunulur. Fakat herhangi olumsuz bir tutuma neden olmamak için yerel kültürün değeri vurgulanır.
- Öğrenciler dünya dilleriyle kendi dillerini karşılaştırarak kültür farklılıkları ya da benzerlikleri ile ilgili bilgiler edinirler.

Yukarıda listelenenler genel olarak MEB'in İngilizce öğretiminde kültürün özenli bir şekilde İngilizce öğretim müfredatının içerisinde olması konusuna önem verdiğinin de bir göstergesi olması açısından önemlidir. Yukarıda bahsedilen 2-8. sınıflar İngilizce Öğretim Programında (Bkz. Ek 3.) yer alan kültüre dair önemli atıfların kitaplarda ne ölçüde karşılanması gerektiğini gösterir niteliktedir. Çalışmamızın bulguları, incelenen ders kitaplarında kültür öğelerinin değişen sayılarda yer almasına karşın, söz konusu kitapların kültürle ilgili farkındalık artırmada ve MEB'in tavsiye ettiği kültüre bakışı noktasında eksiklikler barındırdığını göstermektedir.

Bu çalışmanın bulguları ışığında özetle aşağıdaki tespitler yapılabilir:

1. Türkiye'de İngilizce ders kitabı olarak okutulan kitaplar genel olarak her üç kültür çeşidini de (yerel, hedef, uluslararası) içermektedir.
2. Kitaplardaki kültürel öge çeşitlerine ait kültürel öge sayıları, sınıflara ve kitap yazarlarına göre farklılıklar göstermekte ve dağınık bir görüntü sergilemektedir.
3. İncelenen tüm kitaplarda hedef kültüre ait öge sayıları yerel ve uluslararası kültüre göre daha baskın durumdadır.

4. Kültürel öge dağılımında kitaplar arasındaki sayısal dağınıklığın yazarların dil eğitimine dair yerleşik düşüncelerinin ve kültür ve dil arasındaki ilişkiye verdikleri önemin farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.
5. Kitaplarda her üç kültür çeşidine ait öğelere rastlanmasının İngilizcenin bir dünya dili olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.
6. İncelen tüm kitaplar her üç kültür çeşidine ait çeşitli sayılarda öğeler içermesine rağmen, bu öğelerin derinlemesine irdelendiği diğer bir deyişle öğrencilere kültürel farkındalık kazandırabilecek bölümler oldukça sınırlıdır.
7. Sayısal bakımdan kitaplarda her üç kültür çeşidine ait öğeler fazla olmasına rağmen, bu öğelerin derinlemesine aktarıldığı bölümler az olduğu için; öğrencilerde kültürel farkındalığı ortaya çıkarma yükü daha çok o kitabı derslerinde kullanan öğretmenlere yüklenmiştir.
8. Bundan sonra yabancı dil kitaplarında kültür çeşitlerine ve bunların kitaplarda varlığına dair çalışmalarda da benzer dağınık görüntülü sonuçlar alınacağı öngörülmektedir. Bunun nedeninin, yazarların dil eğitimine ve kültüre dair bakış açılarının farklılık taşıması olduğu düşünülmektedir.

### **5.1. Öneriler**

Bu araştırma ışığında ortaya çıkan bulgular ve bu bulgular ışığında yapılan yorumlamalar birçok araştırmaya ve yabancı dile yönelik olarak kitap geliştiren yazarlara yön verebilir.

İlk olarak, ileride yapılacak çalışmaların İngilizce öğretiminde kullanılan kitaplardaki kültür çeşitliliğinden ve bu öğelere ait sayısal durumdan daha çok; bu öğelerin öğrenci farkındalığı arttırmada nasıl bir rol oynadığı üzerine yoğunlaştırılabilir. İngilizce öğretimine yönelik kitap hazırlamış yazarlar ya da bu yazarlardan oluşan komisyon üyeleri ile görüşülüp, onların dil ve kültür bağıntısına nasıl baktığı ortaya çıkarılabilir ve bu bakış açısının kitaplara nasıl yansıtıldığı yönünde araştırmalar yapılabilir.

Çalışmamızda incelediğimiz dört İngilizce kitabına yönelik öğretmen kitaplarının var olup olmadığı; varsa bu kitaplarda İngilizce öğretmenlerine yönelik olarak öğrencilerinin kültürel farkındalıklarını arttırmaları noktasına çeşitli yaklaşımlar, tavsiyeler ve aktiviteler olup olmadığı tespit edilebilir. Ayrıca yine öğretmenlerin kullandıkları kitaplardaki kültürel sunuma nasıl baktıkları, kitapları bu

bakımdan yeterli görüp görmedikleri yönünde araştırmalar yapılabilir. Bunun yanı sıra yine kitapların bir anlamda ders içerisindeki uygulayıcı olan öğretmenlerin kültür ve dil arasındaki ilişkiye nasıl baktığı ve bunu derslerine nasıl yansıttıkları yönünde bizzat sınıfın içinde yön verici, rehberlik edici ve kolaylaştırıcı rol oynayan öğretmenlerin konuyu nasıl ele aldıklarına dair araştırmalar yapılabilir.

Araştırmamız Türkiye’de İngilizce öğretiminde kullanılan kitaplarda kültür konusunu ele alması bakımından önemlidir. Araştırmamızın bulguları ışığında ortaya konan sonuçlara yönelik olarak özellikle İngilizce ders kitapları hazırlayan yazarlara ya da ilgili komisyonlarda yer alan yazarlara aşağıdaki önerilerin getirilmesi uygun bulunmuştur.

1. Kitaplar ele alınırken kültür konusunun tüm kitap boyunca nasıl ele alınacağı kitap yazımına geçmeden önce planlanmalı ve içerik bu plan doğrultusunda incelikte oluşturulmalıdır.
2. Kitaplarda sadece her üç kültür çeşidi ve bu kültüre ait öge sayıları düşünülmemeli; aynı zamanda bu ögeleri derinlemesine sunan ve öğrencilerin kültürel farkındalıklarını arttırmaya yönelik aktiviteler yer almalıdır.
3. Kitaplarda öğrencilerin kültürel farkındalıklarını arttırmaya yönelik konular içerisinde çalışmalara ek olarak; üniteler sonunda “Kültür Köşesi” başlıklı ayrı bir bölüm olmasının yararlı olabileceğı düşünülmektedir.
4. Söz konusu kitapların öğretmen kılavuz kitapları varsa; bu kitaplarda da öğretmenler konu ile ilgili bilinçlendirilmeli ve öğretmenlerin yapabilecekleri uygulamalara dair öneriler, fikirler ve aktivite çeşitleri yer almalıdır.
5. MEB’e bağlı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının İngilizce ders kitapları incelemesinde görev alan panelistlerin, söz konusu kitaplarda kültürün nasıl ele alındığını ve kitapların öğrencilerde kültürel farkındalığı arttırmada ne gibi bir yaklaşım sergilediğini göz önünde bulundurmaları gereklidir.
6. MEB’e bağlı TTK 2-8. Sınıflar İngilizce Öğretim Programından yola çıkılarak kitaplarda yer alması önemli bulunan kriterleri içeren bir kontrol listesi hazırlanması ve bu kontrol listesinin panelistlere değerlendirme sürecinde vermesi uygun bir yaklaşım olacaktır.

## KAYNAKLAR

- Akpınar, B., & K. Aydın, (2009). Çok duyulu (multisensory) yabancı dil öğretimi. *TÜBAV (Türk Bilim Araştırma Vakfı) Bilim*, 2(1), 105-112.
- Allen, H. W. (2008). Textbook materials and foreign language teaching: Perspectives from the classroom. *The NECTFL Review*, 62, 5-28.
- Alptekin, C. (1993). Target-language culture in EFL materials. *ELT Journal*, 47, 136-143.
- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence. *ELT Journal*, 56(1), 57-64.
- Ansary, B., & Babaii E. (2002). Universal characteristics of EFL/ESL textbooks: A step towards systematic textbook evaluation. *The Internet TESL Journal*, 8(2), 1-9
- 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* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler, Enstitüsü, Denizli.
- Bada, E. (2000). Culture in ELT. *Cukurova University Journal of Social Sciences*, 6, 100-110.
- Bada, E., & Genc. B. (2005). Culture in language learning and teaching. *The Reading Matrix*, 5(1), 73-84.
- Bates, D.G., & Plog, F. (1990). *Cultural antropology. (3rd edition)*. New York, NY: Mc. Graw-Hill Education: New York.
- Bennett, J, M., Bennett, M. J. & Allen, W. (2003) Developing intercultural competence in the language classroom. İçinde D. L. Lange & R. M. Paige (Eds.), *Culture at the Core: Perspectives on culture in second language learning* (pp. 237-270). Greenwich, CN: Information Age Publishing.
- Brown, H. D. (2007). Principles of language learning and teaching. New York, NY: Pearson Education
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters
- Byram, M. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1998). Teaching culture and language: towards an integrated model. İçinde D. Buttjes and M. Byram (Eds.), *Inmediating languages and cultures: towards an*

*intercultural theory of foreign language education* (pp. 17-32). Clevedon: Multilingual Matters.

- Cakir, İ. (2006). Developing cultural awareness in foreign language teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education* 7(3), 154-161.
- Celik, S., & Erbay, Ş. (2013). Cultural perspectives of Turkish elt coursebooks: do standardized teaching texts incorporate intercultural features? *Education*, 38(167), 336-351.
- Citron, J. (1995). Can cross-cultural understanding aid second language acquisition? Toward a Theory of Ethno-Lingual Relativity. *Hispania*, 78(1), 105-113.
- Cortazzi, M., & Jin, L. (1999). Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. İçinde E. Hinkel (Ed.) *Culture in second language teaching and learning* (pp. 196-219). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Crawford, J. (1990). How authentic is the language in our classrooms? *Prospect*, 6(1), 47-54.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 209-240.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Çakır, İ. (2010). The frequency of culture-specific elements in the elt coursebooks at elementary schools in Turkey. *Novitas-ROYAL*, 4(2), 182-189.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. Amsterdam: John Benjamins Pub.
- Demirel, Ö. (1999). İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi. İstanbul: MEB Yayıncılık.
- Demirbas, M. N. (2013). Investigating intercultural elements in English coursebooks. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 14(2), 291-304.
- Duff, Patricia A., & Yuko Uchida. (1997). The negotiation of teachers' sociocultural identities and practices in post secondary EFL classrooms. *TESOL Quarterly*, 31(3), 451-486.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Englebert, J. (2004). Character or culture? *EFL Journal*, 24(2), 37-41.
- Ergin, M. (1989). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Gabrielatos, C. (2004). *Session plan: The coursebook as a flexible tool*. IATEFL Teacher Trainers and Educators SIG Newsletter, 1, 28-31.
- Gao, F. (2006). Language is culture. *On Intercultural Communication. Journal of Language and Linguistics*, 5(1), 58-67.

- Genç, A. (2004). Türkiye’de ilk ve ortaöğretim okullarında yabancı dil öğretimi. *Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 10,107–111.
- Graves, K. (2000). *Designing language courses*. Canada: Newbury House.
- Haley, M. H., & Austin, T. Y. (2004). *Content-based second language teaching and learning: An interactive approach*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. New York: Anchor Press.
- Hamiloğlu, K., & Mendi, B. (2010). A content analysis related to the cross-cultural/intercultural elements used in EFL coursebooks. *Sino-US English Teaching*, 7(1), 16-24.
- Harumi, I. (2002). A new framework of culture teaching for teaching English as a global language. *RELC Journal*, 33(2), 36-57.
- Hinkel, E. (Ed.) (1999). *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organisations: Software of the mind*. London: McGraw-Hill.
- Holme, R. (2002). Carrying a baby in the back: teaching with an awareness of the cultural construction of language. *Language, Culture and Curriculum*, (15)3, 210-223, doi: 10.1080/07908310208666645
- Hutchison, T., & Torres E. (1994). The textbook as agent of change. *ELT Journal*, 48(4), 315-328.
- İrskulova, A. (2012). *The investigation of the cultural presence in spot on 8 elt textbook published in turkey: teachers’and students’ expectations versus real cultural load of the textbook* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). ODTÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- İnal, B. (2006). Coursebook selection process and some of the most important criteria to be taken into consideration in foreign language teaching. *Journal of Arts and Sciences* 5, 19-29.
- Janzen, J. (2008). Teaching English language learners in the content areas. *Review of Educational Research*, 78(2), 1010-1038.
- Jiang, W. (2000). The relationship between culture and language. *Elt Journal*, 54(4), 328-334. doi:10.1093/elt/54.4.328.
- Kırkgöz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *RELC Journal*, 38, 216-228.
- Kırkgöz, Y. (2009). Evaluating the English textbooks for young learners of English at Turkish primary education, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 79–83.

- Kirkgöz, Y., & Avcı, R. (2011). Exploring culture in locally published English textbooks for primary education in Turkey. *CEPS Journal*, 1(1), 153-167.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krasner, I. (1999). The role of culture in language teaching. *Dialog on Language Instruction*, 13(1, 2), 79-88.
- Lee, K-Y. (2009). Treating culture: what 11 high school EFL conversation textbooks in South Korea do. *English Teaching: practice and Critique*, 8(1), 76-96.
- Liddicoat, A. J., Papademetre, L., Scarino A., & Kohler, M. (2003). *Report on intercultural language learning*. Canberra ACT: Commonwealth of Australia.
- Littlejohn, A. (1992). *Why are ELT materials the way they are?* (Yayınlanmamış doktora tezi). Lancaster University, Lancaster.
- Lund, R. (2007). *Questions of culture and context in English language textbooks: A study of textbooks for the teaching of English in Norway*. Bergen: University of Bergen.
- McKay, S. (2003). Teaching English as an international language. *ELT Journal*, 57(2), 139-148.
- McKay, S.L. (2003). The cultural basis of teaching English as an international language. *TESOL Matters*, 13(4), 1-6.
- McKay, S. L. (2006). EIL curriculum development. İçinde Rubdy R. & Saraceni, M. (eds.). *English in the World: Global Rules, Global Roles*. New York: Continuum.
- Mitchell, R., & Myles, F. (2004). *Second language learning theories*. London: Hodder Arnold.
- Mukundan, J. (2005). English language teaching materials and cross-cultural understanding: Are there bridges or divides? *TEFLIN Journal*, 16(1), 1-8.
- Nault, D. (2006) Going global: Rethinking culture teaching in ELT contexts. *Language, Culture and Curriculum*, 19(3), 314-328, doi: 10.1080/07908310608668770
- Neundorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. London, England: Sage Publications.
- Öztürk Duman, Z. (2012). *A content analysis on cultural representations in EFL course books with teachers' perspectives* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Paige, R. M., Jorstad, H., Siaya, L., Klein, F., Colby, J., & Minnesota Univ., Minneapolis. Center for Advanced Research on Language Acquisition. (2000). *Culture learning in language education: A review of the literature*. <http://www.carla.umn.edu/culture/resources/litreview.pdf> den alınmıştır.
- Parrish, B. (2004). *Teaching adult ESL: A practical introduction*. New York: McGraw Hill.
- Peterson, B. (2004). *Cultural intelligence: A guide to working with people from other cultures*. Yarmouth, Me: Intercultural Press.

- Peterson, E., & Coltrane, B. (2003). Culture in second language teaching. *CAL Digest*, 3,9. Retrieved from [http://www.cal.org/resources/digest/digest\\_pdfs/0309peterson.pdf](http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/0309peterson.pdf).
- Riazi, A.M. (2003). What do textbook evaluation schemes tell us? A study of the textbook evaluation schemes of three decades. İçinde W. Renandya (Ed.), *Methodology & materials design in language teaching*. ss. 52-68. Singapore SEMEO: Regional Center.
- Richards, J. C. (2001). *The role of textbooks in a language program*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics, 3rd Edition*, London: Pearson Education Limited.
- Roberts, C., Byram, M., Barro, A., Jordan, S., & Street, B. (2001). *Language learners as ethnographers*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Robinson, G. L. (1985). *Cross cultural understanding processes and approaches for foreign language, English as a foreign language and bilingual educators*. New York and Oxford: Pergamon.
- Samovar, L., Porter, R., & Jain, N. (1981). *Understanding intercultural communication*. Wadsworth, CA: Belmont.
- Sapir, E. (2004). *Language: An Introduction to the Study of Speech*. Mineola, NY: Dover Publications.
- Saraç, H. S., & Arıkanç, A. (2010). Yabancı dil ders kitaplarında hedef kültür bilgisini incelemede kullanılabilir kontrol listesi uygulaması. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (1-2), 45-56.
- Savignon, S. J., & Sysoyev, P. V. (2002). Sociocultural strategies for a dialogue of cultures. *The Modern Language Journal*, 86, 508-524.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford University Press.
- Tanaka, S. (2006). English and Multiculturalism—from the Language User's Perspective. *RELC Journal*, 37 (1), 47-66.
- Thornbury, S. (2006). *An A-Z of ELT*. Oxford: Macmillan.
- Tochon, F. (2009). The key to global understanding: World languages education—Why schools need to adapt. *Review of Educational Research*, 79(2), 650 - 681.
- Tomalin, B., & Stempleski, S. (1993). *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Tomlinson, B. (1998). Glossary of basic terms for materials development in language teaching and introduction. İçinde B. Tomlinson (ed.), *Materials development in language teaching*. (pp. 1-24). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (Ed.) (2008). *English language learning materials: A critical review*. London: Continuum International Publishing.

- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2), 143–179. doi: 10.1017/S0261444811000528
- Trim, J. L. M. (1998). *Language learning for European citizenship: Final report of the project group (1989-96)*. Strasbourg: Council of Europe Pub.
- Trivedi, H.C. (1978). Culture in language learning. *ELT Journal*. 32(2), 92-97.
- Ur, P. (1999). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Valdes, Joyce Merrill (Ed.) (1986). *Culture bound: Bridging the cultural gap in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wandel, R. (2002). Teaching India in the EFL-Classroom: A cultural or an intercultural approach? İçinde Byram, M. & Grundy, P. (Eds.). *Context and culture in language teaching and learning*. Clevedon: Multilingual Matters, 72-80.
- Yetkin, O. İ. (2013). *A comparative study on cultural elements in two sets of Elt course books published in the 1980s and the 2000s*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

## EKLER

### Ek 1. Kitaplarda Geçen Kültürel Farkındalık Yaratacak Bölümler

#### 5. Sınıf Ortaokul İngilizce Kitabı

Hello!

3. Read, match, and say.

Countries

Italy

Spain

the UK

Russia

Japan

France

Languages

English

Japanese

French

Russian

Spanish





Italian

4. Listen and tick.

Kaan

Hans

Marta

42

Unit 3

Ünite 3

#### 6. Sınıf Ortaokul İngilizce Ders Kitabı

B. Read the announcement of Sun Dance Club. Then, write the countries under their dances.

Egypt - Spain - Turkey - Germany



## SUN DANCE CLUB

Do you like dancing? Come and join us!  
We teach traditional dances from different countries.  
It's lots of fun.

Read our timetable and then call Marie Jackson on  
08830 735 222.



Day	Dance	Time
SATURDAY	Polka	(9 - 10.30 a.m.)
	Flamenco	(1.30 - 3 p.m.)
SUNDAY	Halay	(10 - 11.30 a.m.)
	Tanoura	(2.15 - 3.45 p.m.)



Ünite 1

**3 READING**

**A. Look at the picture and answer the questions.**

- a. Can you tell the names of the dishes on the table?
- b. Are they for breakfast, lunch or dinner?
- c. Which country are they from?



**B. Read the text from the website 'World at the Breakfast Table' and check your answers above. How many correct answers have you got?**



Hello!

I'm Kaito from Tokyo.

I'm a student in the sixth grade.

On weekdays, I often have a quick breakfast at home. But I sometimes have sushi in the school canteen. Yummy! I love sushi. It's my favourite.

At weekends, my family and I always have a traditional Japanese breakfast. As you know, Japanese people eat lots of rice. We even have rice for breakfast. There is also miso soup. It's a kind of vegetable soup. I don't like it much, but mom thinks it's nutritious. So, I must eat it. There is also soybeans, rolled omelet, cucumbers, tomatoes and grilled fish on our breakfast table. I love grilled fish. Actually, I love any kind of fish. But I hate seaweed and soybeans. What's your traditional breakfast like?

Ünite 2

**5 LISTENING AND READING**

**A. Make a quick search and answer the questions.**

- 1) What do these expressions mean?
- 2) What languages are they?

Bon appétit!

Buon appetito!

Guten Apetit!

- 3) How do you say it in your mother tongue?



Ünite 2

**B.**  **Traok 5** Listen to the conversation and put the phrases in the correct place.

- |                          |                                  |
|--------------------------|----------------------------------|
| <b>a.</b> Yes, please.   | <b>e.</b> Would you like         |
| <b>b.</b> I'm full.      | <b>f.</b> It's my favourite.     |
| <b>c.</b> It's all gone. | <b>g.</b> enjoy your meal        |
| <b>d.</b> Excuse me?     | <b>h.</b> Is it a type of chips? |



**Jane** : The breakfast looks great!  
**Sophie** : Bon appétit!  
**Kaito** : (1) \_\_\_\_\_  
**Sophie** : It means, (2) \_\_\_\_\_ in French.  
**Kaito** : Oh, thank you.

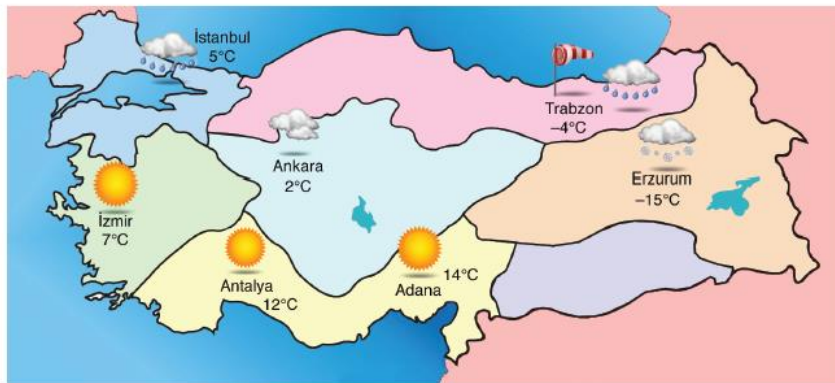


**Sophie** : (3) \_\_\_\_\_ some cheese and olives?  
**Jane** : I'll have some cheese. I don't like olives.  
**Kaito** : Some cheese and olives, please. I love both.

Ünite 2

**2** SPEAKING

**A.** Look at the symbols and present the weather forecast for Turkey.



Ünite 4

**C. Work in pairs. Practise and act out the dialogue in front of the class.**



- Harry** : Hi, Carol! I'm happy to see you again.  
**Carol** : Me too. How was your holiday?  
**Harry** : It was great. My family and I were in New York.  
**Carol** : In New York? Really?  
**Harry** : Yes. Look at my photo of the Statue of Liberty.  
**Carol** : It's amazing.  
**Harry** : How was your holiday?  
**Carol** : It wasn't interesting or fun.  
**Harry** : Where were you?  
**Carol** : I was here.

#### Ünite 4

**D. Look at the pictures from Justin's photo album and talk about his last weekend. Use the key words.**



#### Ünite 6

C. Look at the pictures and complete the news item.






Home News Sport Weather iPlayer TV Radio More... Search

# NEWS

Page last updated at 10:54 GMT, Monday, 16 November 2015 08:15 UK

**News Front Page**

- World
- UK
- England**
- Northern Ireland
- Scotland
- Wales
- Business
- Politics
- Health
- League Tables
- Science & Environment
- Technology
- Entertainment
- Also in the news
- Video and Audio
- Have Your Say
- Magazine
- In Pictures
- Country Profiles
- Special Reports
- Special Reports

On 15<sup>th</sup> November 2015, two  \_\_\_\_\_ broke into the Jeffersons'  \_\_\_\_\_ in the middle of the day. The Jeffersons were on  \_\_\_\_\_. There was nobody at home. They stole a  \_\_\_\_\_ by Van Gough and Mrs. Jefferson's  \_\_\_\_\_. They took **1,000** \_\_\_\_\_ pounds and **800** \_\_\_\_\_ Euro cash. The police took  \_\_\_\_\_, watched the security camera records and listened to the  \_\_\_\_\_. "Please, inform the police immediately when you see these criminals." said Inspector Carter.

## 7.Sınıf Ortaokul İngilizce Kitabı

1. Look at the pictures and answer.



- What do you know about Salvador Dalí?
- Do you like his paintings?
- Do you have a painting of him at home?



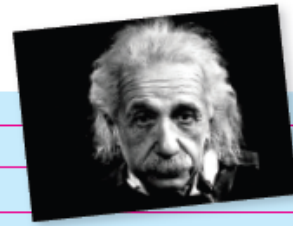
2. Listen and choose the correct answer.

- Occupation**
- Artist, painter, sculptor
  - Writer
- Born**
- June 11, 1904 in Figueres, Spain
  - May 11, 1904 in Figueres, Spain
- Died**
- January 23, 1989 in Figueres, Spain
  - February 23, 1989 in Figueres, Spain
- Famous works**
- The Persistence of Memory
  - The Scream
- style / Period**
- Surrealism, Modern Art
  - Realism, Classical Art

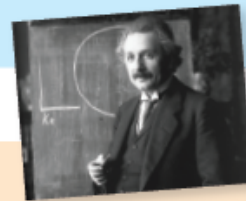
2. Ünite

9. Who is Albert Einstein?

10. Look at the table and write about Einstein.



Occupation:	Scientist
Born:	March, 14 1879, Germany
Parents:	Hermann Einstein, Pauline Einstein
Marriages:	Mileva Marić (1903–1919), Elsa Einstein (1919–1936)
Children:	Eduard Einstein, Hans Albert Einstein, Lieserl Einstein
Move to:	USA
Died:	18th of April, 1955, USA
Famous works:	<ul style="list-style-type: none"><li>• make many contributions to the field of theoretical physics</li><li>• show great ability in both maths and science</li><li>• have a brilliant analytical mind</li><li>• produce one of the most famous equations ever: <math>E=mc^2</math> (energy equals mass multiplied by the speed of light squared)</li><li>• is also well known for his theory of relativity</li></ul>
Awards	(1921), Nobel Prize in Physics for his work on theoretical physics (1925), the Copley Medal (1929), the Max Planck medal of the German Physical Society, for extraordinary achievements in theoretical physics (1936), Franklin Medal for his extensive work on relativity and the photo-electric effect.



He was .....

He made many contributions to the field of theoretical physics. ....



16. Listen and tick the sentences you hear.

- a. Barcelona defeated Real Madrid 2-1.
- b. Sanchez made it 2-0.
- c. Galatasaray defeated Real Madrid 3-0.

What does "nil" mean?

17. Read and answer: Where are the clippings taken from?

- a. Newspaper
- b. Sit-com
- c. Letter



18. Prepare a similar newspaper clipping and report it.






The dodo became extinct for three reasons. Dodos lived on Mauritius . It is an island in the Indian Ocean. People started settling on the island in the late ..... century and they hunted Dodos easily for a ..... supply. Second, humans brought with them numerous foreign animals such as pigs and dogs. They were not native to the island and they raided the dodo's nests to take their young. Finally, more people came to the island and dodos lost their ..... and they couldn't live and reproduce.

We don't have dodos anymore but we can do something for the animals in danger. We should protect them. The giant panda, for example, is an endangered animal. They live in ..... in Asia but pandas' habitat becomes smaller and smaller ....., and they may not be able to find mates or food anymore.

**11.** Read the text and answer the questions.

- a. When did people settle on Mauritius?
- b. Why did people hunt Dodos?
- c. Why are pandas endangered?
- d. Where do pandas live?
- e. What should people do to protect endangered species?

Ünite 4

1. Do you like parties? Which party do you want to join?



2. Match the pictures with the parties above and say.



Ünite 6

**4. Read and match the bold phrases to the pictures.**

In many countries people believe that **walking under a ladder**, **breaking a mirror**, **seeing a black cat** or **opening an umbrella indoors** bring bad luck.

And they believe that the following actions bring good luck:

**finding a four-leaf clover**

**putting a horseshoe above the door**

Superstitions around the world:

You should cover your bald head. Otherwise it will start raining. – Afghanistan.

You shouldn't shave your head on Saturdays. Otherwise you will be in endless debt. – Africa.

You'll 'cut off' fortune, so you shouldn't use scissors on New Year's Day. – China.

You shouldn't wash your hair the day before an exam. – Russian Federation



**5. Answer.**

- What are considered bad luck in your country?
- What are considered good luck in your country?
- What do people do for good luck in your country?
- Do dreams mean anything? Do you know any superstitions related to dreams?

Ünite 7

**14. Look at the pictures. What is it? Read and find. Then, talk about what you've learned.**

Göktürk-2 is an earth observation satellite. TÜBİTAK Space Technologies Research Institute (TÜBİTAK UZAY) and Turkish Aerospace Industries (TUSAŞ) designed and built it. TÜBİTAK developed the art advanced technology and new enhancements to provide improved high resolution imagery. The satellite launched at 16:12:52 on December 18, 2012. It was placed at 16:26 into a low Earth orbit of 686 km. Göktürk-2 sent the first signal at 17:39.

It is Turkey's second national satellite following RASAT.



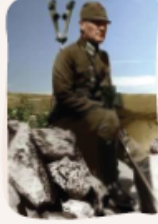
Ünite 10

## 8.Sınıf İngilizce Ders Kitabı

# UNIT 5

2. Answer the question: Who was the first president of Turkish Grand National Assembly?

3. Read the text and the list below. Fill in the blanks in the list.



Mustafa Kemal Atatürk was born in 1881 in Salonika. His father's name was Ali Rıza Efendi. His mother's name was Zübeyde Hanım. First, he went to Şemsi Efendi School in Salonika. Then, he entered the Military Middle School in Salonika. In 1895, after finishing the Military Middle School, Mustafa Kemal entered the Military High School (Askeri İdadisi) in Monastir. In 1899, he went to İstanbul and entered the Military Academy (Harbiye Harp Okulu). After finishing the Military Academy, Mustafa Kemal went to the General Staff College in 1902. He graduated from the Academy on the 11<sup>th</sup> January, 1905.

In 1906, Mustafa Kemal Atatürk founded the "Motherland and Freedom Society". He had victories in the far corners of the Ottoman Empire like Albania and Tripoli. He also served as a staff officer in Salonika and İstanbul and as a military attaché in Sofia.

In 1915, when Dardanelles campaign began, Colonel Mustafa Kemal became a national hero. He became a general in 1916. In the next two years, he served as the commander of several Ottoman armies in Palestine and Aleppo.

On May 19, 1919, Mustafa Kemal Pasha landed in Samsun to start the War of Independence. He held the Congresses of Erzurum and Sivas. On April 23, 1920, he opened the Turkish Grand National Assembly. He became the first president of it. The Turkish Grand National Assembly gave Mustafa Kemal Pasha the title of Commander-in-Chief with the rank of Marshal in 1921. After the victories at the battles of Sakarya and Dumlupınar, the Turkish armies won their ultimate victory in 1922.

In mid-October, 1923, Ankara became the capital of the new Turkish State. On October 29, Mustafa Kemal Pasha founded the Turkish Republic and became the first president of it. Following the declaration of the Republic, he made a lot of reforms to modernize the country. On the 10<sup>th</sup> November, 1938, at 09.05 Atatürk died, but he attained immortality in the eyes of his people.

### SOME EVENTS IN ATATÜRK'S LIFE IN CHRONOLOGICAL ORDER

1881 - .....	April 23, 1920 - opened the Turkish Grand National Assembly
1906 - founded the "Motherland and Freedom Society"	August 5, 1921 - became the Commander in-Chief
1913 - became a military attaché in Sofia	August 23, 1921 - battle of Sakarya began

5. Ünite

# UNIT 7

1. Look at the pictures below. Do you know these places? Read the names in the box and write them under the correct pictures.

The Niagara Waterfalls – The Taj Mahal – The Bosphorus – The Pyramids – The Maldives – Cappadocia – The Amazon Rainforest – The Mardin Houses – The Grand Canyon



(.....)



(.....)



(.....)



(.....)



(.....)



(.....)



7. Ünite



3. Answer these questions: Which holiday type do you prefer? A seaside holiday or a forest holiday? Why?

4. Read the brochure about Ölüdeniz and answer: Which mountain in Muğla is famous for its paragliding opportunities?

Have you ever been to Ölüdeniz? It is a small resort village in Fethiye, Muğla. It is in the South West coast of Turkey on the Aegean Sea. ....

..... It has a wonderful sandy bay at the mouth of Ölüdeniz, on a blue lagoon. The lagoon is a national nature reserve. Ölüdeniz is famous for its colours of turquoise and aquamarine. It is one of the most photographed beaches on the Mediterranean. It is a blue flag beach. The resort is also famous for its



paragliding opportunities. It is one of the best places in the world to paraglide because of its unique views and the Babadağ Mountain's exceptional height. The people living in the Aegean Region are very warm and friendly. Their hospitality make you feel like at home. If you like to have a natural holiday with exciting activities, Ölüdeniz is just for you. Come and swim in the cleanest sea, sunbathe on the best sand and paraglide at the most gorgeous view.

5. What is the topic sentence of the text? Choose and write it in the blank in the text.

a. Ölüdeniz is one of the top five beaches in the world.

b. Aegean sea coasts are famous for their clean seas and beaches.

6. Why is Ölüdeniz one of the top five beaches in the world? Find and underline five details and examples.

7. Read the text again and answer the questions.

1. In which region is Fethiye?

## UNIT 7

8. Think about a place in Turkey you know very well. Describe it to your friends. Give information about the place and the people living there.

9. Answer the question: What kinds of places do you like visiting?

10. Read the dialogue and answer: Where is Jane now?

**Derya** : Have you ever been to Turkey before?

**Jane** : Yes, I have, but it was years ago. I haven't been to Turkey since 2002. I was a little girl then. Therefore, I don't remember much.

**Derya** : How long have you been here?

**Jane** : I have been here for five days.

**Derya** : Which cities have you seen so far?

**Jane** : I have already seen İstanbul. It's the best city I have ever seen. We have just come to İzmir. We have already seen Alsancak and Karşıyaka, but we haven't seen Kemeraltı and Bornova yet. We have also visited the Archeology Museum and Atatürk Museum.

**Derya** : Have you seen Ephesus yet?

**Jane** : No, I haven't. Is it a town? Where is it?

**Derya** : It's an ancient city. There are ruins of that ancient city in Ephesus. It was first a Greek, then a Roman city. It had a population of 250,000 in the 1<sup>st</sup> century. It was the second largest city in the world then. It is nearly 80 km from İzmir. It's very close to Kuşadası.

**Jane** : Oh, yes. I remember it. My brother has been there before. He has told me about it.

**Derya** : Really? When did your brother travel to Turkey?

**Jane** : He travelled to Turkey two years ago. He has been to İzmir, but he has never been to İstanbul.

**Derya** : He should come again and see İstanbul. Have you been to Çeşme?

**Jane** : No, I haven't yet. I've heard a lot about it. It's a seaside town, isn't it?

**Derya** : Yes, it is.

**Jane** : What is it famous for?

**Derya** : It's famous for windsurfing and a kind of pastry named "Kunru". If you like, I can take you there. I haven't eaten "Kunru" since last summer. You can try it, too.

**Jane** : That would be great! Thank you!



7.Ünite

18. Think about the dialogue in part 16 and fill in the blanks.

1. Cem has been in Venice since ..... in the morning.
2. Brenner Pass is a mountain pass through the .....
3. Cem stayed in London for .....
4. Mika has read a lot about London's .....

19. What is the main point in Mika's message? Choose the correct option.

- a. Travelling is just for fun. You should enjoy yourself without worrying about learning.
- b. Travelling shouldn't be just for fun. We can learn a lot of things while travelling.

20. You have a chance to go to any country in the world. Which one would you like to see most? Why? What do you know about that country? Give a brief presentation to your friends about that country.

21. Answer the questions: Have you ever heard about Juliet's balcony? What do you think it is?

22. Cem is in Paris now. Read a part of his telephone conversation with Mika. Write the names of the places Cem stayed or is going to stay in and fill in the list below.

Day 1	London	Day 6	Venice
Day 2	London	Day 7	.....
Day 3	.....	Day 8	.....
Day 4	.....	Day 9	.....
Day 5	.....	Day 10	home



**Mika** : What did you do on your third day?  
**Cem** : We got up very early to go to Belgium for an orientation drive and an overnight. We went to Brussels. It's a nice city. I liked it.  
**Mika** : I have never been to Brussels, but I know it's a nice city. What about the rest of the tour?  
**Cem** : Our fourth night was in Frankfurt and the fifth night was in Austria. You know about our sixth day in Venice.  
**Mika** : Yes, I do. Have you seen Juliet's legendary balcony? Is it in Verona?  
**Cem** : Yes, I have already seen it. It's in Verona.  
**Mika** : How long did you stay in Venice?  
**Cem** : We stayed there for a night. We were in Switzerland on the seventh day. I'll tell you all about them when I come back. Now, we are in France. We have been here since yesterday. We have already seen the Eiffel Tower. We have just come back to our hotel. We haven't seen the Notre Dame Cathedral yet. We're going to go there in the afternoon. Tomorrow we are going to be at 9 o'clock in the morning. See you at home tomorrow. Mika

7.Ünite

# UNIT 7

23. Correct the wrong information about the list and the dialogue as in the example.

## London

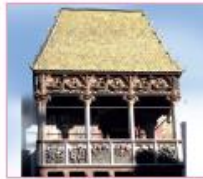
e.g. Cem was in ~~Belgium~~ on the second day.

1. Cem has stayed in London for three days.
2. Cem has already seen the Notre Dame Cathedral.
3. Cem hasn't seen the Eiffel Tower, yet.
4. Cem has been in Paris since the sixth day.

24. Suppose that Cem is in Austria now. What has he already seen? What has he just seen? What hasn't he seen yet? Look at the places in the box, read the examples and make sentences.



The Tower of London -  
London



The Golden Roof -  
Innsbruck



The Rialto Bridge -  
Venice



The Roman Arena -  
Verona

e.g. 1. He has already seen the Tower of London in London.

e.g. 2. He has just seen the Golden Roof in Innsbruck.

e.g. 3. He hasn't seen the Rialto Bridge in Venice yet.

1. ....
2. ....
3. ....
4. ....
5. ....

7.Ünite

1. Look at the pictures of some famous people below. Do you know them?  
Read the names in the box and write the correct names under the correct picture.

ALBERT EINSTEIN / ELVAN ABEYLEGESSE / PABLO PICASSO /  
İDİL BİRET / DAVID BECKHAM / MARIE CURIE / HİDAYET TÜRKOĞLU /  
JANE AUSTEN / İBNI SİNA



(.....)



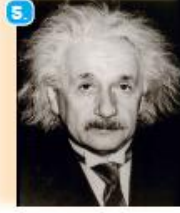
(.....)



(.....)



(.....)



(.....)



(.....)



(.....)



(.....)



(.....)

2. In what fields are these people successful? Categorize their names in the box below.

9.Ünite

# UNIT 9

12. Look at the pictures below and answer: Who is he? What do you know about him?



13. Listen to the dialogue between Justin and Tess and answer: What is the main point in Dr Öz's message?

14. Guess and match the words below with their definitions.

- 1. cardiac
- 2. joint
- 3. longevity
- 4. booster

- a. the amount of someone's lifetime
- b. relating to the heart
- c. something that helps someone or something to increase or improve
- d. involving two or more people or groups

15. Listen again and answer the questions.

1. Where did Mehmet Oz graduate from in 1982?

2. What is his job at Colombia University?

3. How many best sellers has Mehmet Oz written?

4. How many heart operations does he perform annually?

9.Ünite

## UNIT 9

17. Look at the pictures. Read the names and the information about these scientists. Choose one of them. Ask and answer questions about his education, qualifications, skills and accomplishments.

### PROF. DR. OKTAY SİNANOĞLU



**Date of birth:**  
February 25, 1935  
**Place of birth:**  
Bari, Italy  
**Education:**  
1953: Yenişehir High School – Ankara  
1956: The University of California, Chemical Engineering (with the highest rank)  
1957: The Massachusetts Institute of Technology (MIT) (graduated in eight months with the highest degree)  
1959: the University of California – doctorate  
1961: appointed professor at the age of 28 (the youngest professor in the 20th century at Yale)  
**Works and Studies:**  
1960: Yale University – associate professor  
1961: solved an unsolved mathematical problem for 50 years  
1961: earned the Alfred P. Sloan prize  
1973: won the Alexander von Humboldt's Science Prize (first person to win it)  
• one of the first professors of molecular biology  
1993: moved to Turkey – taught at Yıldız Technical University  
• retired at the age of 67

### PROF. DR. GAZİ YAŞARGİL



**Date of birth:**  
July 6, 1925  
**Place of birth:**  
Diyarbakır, Turkey  
**Education:**  
1931-1943: Ankara Atatürk High School, Ankara University  
1944: the Friedrich Schiller University of Jena, Germany  
1945: left Germany, continued at the Medical School of the Basel University, Switzerland  
1950: received Doctor of Medicine degree  
residency: in Psychiatry, Internal Medicine, General Surgery and Neurosurgery  
1965: University of Zurich, Switzerland  
assistant professor  
1969: University of Zurich, Switzerland  
-associate professor  
1973: University of Zurich, Switzerland - full professor  
**Works and Studies:**  
1973: chairman of the Department of Neurosurgery, University of Zurich  
1993: retired  
since 1994: Professor of Neurosurgery, in the Department of Neurosurgery, at the

9.Ünite

# UNIT 10

1. Look at the pictures of some tales and stories. Do you know them? Read their names and match the names with the pictures.

1. (.....)



2. (.....)




3. (.....)



4. (.....)



5. (.....)



6. (.....)



a. Hansel and Gretel  
b. The Old Man and the Sea  
c. Little Red Riding Hood  
d. Pinocchio  
e. Robin Hood  
f. Treasure Island  
g. Alice in Wonderland

10.Ünite

# UNIT 15

▶ 10. Listen to part 9 again. Guess and match the words with their definitions.

- |                 |  |
|-----------------|--|
| 1. lively       | a. making you feel happy, excited and full of energy |
| 2. exhilarating | b. a thick tropical forest with many large plants    |
| 3. jungle       | c. exciting because a lot of things are happening    |

▶ 11. What is the message of the multi-activity tours? Write it in the box below.

▶ 12. Write true (T) or false (F) for the sentences about part 9.

- |   |         |
|---|---------|
| 1. You can go to a whale watching trip only in summer months in Iceland.      | (.....) |
| 2. The best time to view the Northern Lights is between May and July.         | (.....) |
| 3. You can never see dolphins at Canto de Ballenas.                           | (.....) |
| 4. Rincon de la Vieja National Park is famous for its volcano and waterfalls. | (.....) |

▶ 13. Look at the pictures and the information below. Write a 4-day tour program to Turkish Republic of Northern Cyprus in the table as a list. Use "and", "or" in your list.



(Karpaz Peninsula – Kantara Castle)



(Nicosia – Morphou)



15. Ünite

## UNIT 15

14. Answer these questions: Have you ever had a historic tour in İstanbul? If yes, did you like it? If no, would you like to have one day?

15. Bora and Jale has got two English visitors in İstanbul. Read their conversation below and answer: Which historic place will they go in Sultanahmet?

**Pam** : I would like to have a tour to the historic places in İstanbul, Bora.

**Bora** : OK, Pam. Would you like to come to the historic places, too, Tom?

**Tom** : No, Bora, thanks. I would rather go to the islands and swim.

**Bora** : OK. Do you want to come with us, Jale or do you want to go with Bora?

**Jale** : I would rather come with you. It's been a long time since I haven't visited the historic places. I want to see them again.

**Bora** : OK! Shall we go to the Ayaşophia Museum first?

**Jale** : That's a good idea. Then, we can go to the Sultanahmet Mosque.



**Bora** : We can eat meatballs at Sultanahmet Meatball Restaurant and then go to the Topkapı Palace.

**Jale** : How can we go to the restaurant from the mosque?

**Bora** : We'll go straight ahead and take the second turning on the left. It's on the corner.

**Pam** : Where can I buy souvenirs? I want to buy some presents for my family after lunch.

**Jale** : Do you want me to take you to Kapalı Çarşı tomorrow? You can find everything you want there.

**Pam** : That's a great idea. Thank you, Jale.

**Bora** : What shall we do after we visit the Topkapı Palace?

**Jale** : We can go to the hotel, meet Tom there and have dinner.

**Pam** : I agree with you. We should rest for a while before night. What



15. Ünite

## Ek 2. Taslak Ders Kitaplarının İncelenmesinde, Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler (MEB, TTK)



T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

Sayı : 96732399/116.03/27040

14/01/2013

Konu: Konu: Taslak Ders Kitaplarının İncelenmesinde,  
Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler

DOSYA

İlgi: Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği.

İlgi Yönetmeliğin 19'uncu maddesinin ilgili hükümleri doğrultusunda hazırlanan Ders Kitaplarının İncelenmesinde, Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler 14.01.2013 tarihinde görüşülmüş olup;

1. Ders Kitaplarının İncelenmesinde, Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler'in ekli örneğinin, 16.01.2013 tarihinden itibaren Başkanlığımıza başvurusu yapılacak taslak ders kitaplarının inceleme ve değerlendirilmesinde kullanılması ve bu kriterlerin Başkanlığımızın <http://ttkb.meb.gov.tr> internet adresinde yayımlanması,

2. İlgi Yönetmeliğin geçici 1'inci maddesine göre incelenen taslak ders kitaplarının incelenmesinde kullanılan inceleme ve değerlendirme ölçütlerinin, bu kitapların inceleme işlemlerinin bitiminde uygulamadan kaldırılması

Kurulumuzca uygun mütalaa edilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Emin KARİP  
Kurul Başkanı

EK:

- Ders Kitaplarının İncelenmesinde,  
Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler (5 Sayfa)

DAĞITIM:

- Temel Eğitim Genel Müdürlüğü
- Ortaöğretim Genel Müdürlüğü
- Meslekî ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü
- Din Öğretimi Genel Müdürlüğü
- Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü
- Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
- Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü
- Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
- Türkiye Eğitim Yayıncıları Derneği
- Türkiye Yayıncılar Birliği
- Basın Yayın Birliği

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d52f-24f0-30e4-aae5-9472 kodu ile yapılabilir.

Teknikokullar 06330 Y. Mahalle/ ANKARA  
Elektronik Ağ: [www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr)  
e-posta: [ttkb@meb.gov.tr](mailto:ttkb@meb.gov.tr)

Ayrıntılı bilgi için: Filiz GÜL (Şef)  
Tel: (0 312) 212 65 30-4263  
Faks: (0 312) 223 44 94

## **Taslak Ders Kitaplarının İncelenmesinde, Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler**

Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliğinin 19'uncu maddesi (4)'üncü fıkrasında yer alan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı örgün ve yaygın eğitim kurumlarında okutulacak ders kitabının incelenmesinde, değerlendirilmeye esas olacak kriterler ile bunlara ait açıklamalar aşağıdadır.

Taslak ders kitaplarının incelenmesi ve değerlendirilmesinde;

- a. İçeriğin Anayasa ve kanunlara uygunluğu,
- b. İçeriğin bilimsel olarak yeterliliği,
- c. İçeriğin eğitim ve öğretim programının kazanımlarını gerçekleştirme yeterliliği,
- d. Görsel tasarımın ve içerik tasarımının, öğrenmeyi destekleyecek nitelikte olması ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğu, olmak üzere dört kriter kullanılır.

Z-kitaplarda yukarıda ifade edilen kriterlere ek olarak zenginleştirilmiş içeriklerin, kazanımlara uygun ve bunları gerçekleştirme yeterliliğini destekleyici nitelikte olması kriteri de kullanılır.

İnceleme ve değerlendirme kriterleri Yönetmelikte açıkça ifade edilmiş olmakla birlikte, her bir kriter kapsamında dikkate alınacak hususlarla ilgili açıklamalar aşağıdadır. Bu açıklamalar hiçbir şekilde bir kontrol listesi gibi kullanılmamalıdır. Açıklamaların amacı yukarıda ifade edilen kriterlerin uygulanmasında ilgilileri kriterlerin kapsamı hakkında bilgilendirmektir. Bu açıklamaların kullanımında evrensel hukuk normları, ders kitabı yazımı ve bilimsel yazım kuralları ile ilgili genel kabul gören ilke ve kurallar dikkate alınmalıdır.

### **A. İçeriğin Anayasa ve Kanunlara Uygunluğu**

Taslak ders kitabı 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 2'inci maddesinde ifade edilen Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ile Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri esas alınarak hazırlanır.

Taslak ders kitabında Anayasa, kanunlar ve ilgili diğer mevzuata aykırılık olamaz. Taslak ders kitapları Anayasada ve Millî Eğitim Temel Kanununda açıkça hükme bağlanmış eşitlik ilkesini gözeterek, temel insan hak ve özgürlüklerini destekleyen ve her türlü ayrımcılığı reddeden bir yaklaşımla hazırlanır. Konuların işlenişinde ya da örneklerde insanların ve olayların sunulmasında toplumsal eşitlik ilkesi gözetilir. İçerikte ve görsel öğelerde bireylerin hak ve özgürlüklerini ihlal edecek unsurlar bulunmaz. İnsan haklarına aykırı, ayrımcılık ve önyargı niteliği taşıyan ifadeler kullanılmaz.

Taslak ders kitabında kullanılan birey adları eşitlik ve genellik ilkesinin gereği olarak, toplumda kullanılan adlardan dengeli biçimde seçilir, toplumun yalnızca

belirli bir kesimini temsil edecek şekilde kullanılmaz. Verilen örneklerde ve kullanılan karakterlerde cinsiyet açısından makul bir denge gözetilir. Anlatım, görsel öge ve çizimlerde toplumun değer yargıları, giyim ve hayat tarzı doğru olarak yansıtılır. Toplumun bir kesimini, siyasi görüşü ya da düşünce biçimini küçük düşüren veya önyargı oluşturabilecek anlatımlara yer verilmez. Taslak ders kitabı, toplumda sosyal barış ve adalet, insan hakları ve çevre bilincini destekleyen bir yaklaşımla hazırlanır.

### **B. İçeriğin Bilimsel Olarak Yeterliliği**

Taslak ders kitaplarının içeriğinde genel geçer, kabul görmüş ve güncel bilimsel bilgi, teori, teknik, yöntem, terim, birim ve semboller kullanılır. İçerik, bilimsel olarak geçerliliği ve güvenilirliği kabul edilen kaynaklara dayandırılır. Bilimsel olarak geçerliliği ve güvenilirliği konusunda kanıt olmayan ve kaynağı bilinmeyen içeriklere yer verilmez. Bilimsel bilgi dışında görüş veya kanaat niteliğinde olan bilgilerin hangi kaynağa ya da kişiye ait görüş veya kanaat olduğu açıkça belirtilir. İçeriğin alıntı ya da atıf yoluyla kullanılmasında kaynakların güvenilirlik, önem ve önceliklerinin değerlendirilmesinde evrensel olarak geçerli bilimsel standartlar esas alınır. Bilimsel olarak hatalı ve yanlış bilgi kullanılamaz.

Alternatif ve kesin olmayan teoriler ile gerçekliği tartışılan konular ve bilgiler, kesin bilgiymiş gibi sunulmamalıdır. Birden fazla teorinin olduğu konularda bir teoriye dayalı bilgi sunulurken, bu açıkça ifade edilir, o bilgiye ilişkin farklı teori ve açıklamaların da olduğu belirtilir. Herhangi bir içeriğin, bilginin veya eserin, dersin amacı ya da öğrencilerin özellikleri gibi hususlar dikkate alınarak, yalnızca bir parçası ya da sınırlı bir kısmı kullanılmış ise, bu açıkça ifade edilir. Öğrencilerin, kesin olmayan bilgileri kesin bilgi ya da yalnızca bir kısmı sunulan bir içeriği bütün olarak algılamalarını engelleyecek uyarılara yer verilir.

Taslak ders kitabında istatistikî verilerin kullanılması hâlinde veriler doğru, eksiksiz ve güncel olmalıdır. Ulusal veya uluslararası düzeyde güvenilirliği genel olarak kabul edilen kaynak ve kurumlarca sağlanan istatistikler kullanılır. İşlemlerde, deneylerde ve bilimsel süreçlerde işlem veya hesaplama hatası olmamalıdır. Alanda kullanılan teknik ve yöntemler doğru, güncel ve öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun bir biçimde verilir.

Kaynak göstermeden alıntı yapılamaz. Alıntı ve atıflar telif hakları kurallarına uygun olarak yapılır. Başka bir ders kitabı kaynak olarak gösterilemez. Görsel ögeler ve zenginleştirme amacıyla kullanılan elektronik içerikler için, telif hakları mevzuatına uygun olarak alıntı veya atıf yapılır.

### **C. İçeriğin Eğitim ve Öğretim Programının Kazanımlarını Gerçekleştirme Yeterliliği**

Taslak ders kitabında güncel yazım kurallarına uyulur. Kullanılan dil ve anlatım öğrencilerin gelişim düzeyine uygun, açık ve anlaşılır olmalıdır. Taslak ders kitabının yazım ve imla hataları ile anlatım bozukluklarından arındırılmış olması esastır.

Taslak ders kitabı öğrencinin bir kazanım ile ilgili temel bilgileri edinmesini, bilgi, iş ve işlemleri belirli bir sıra içinde öğrenmesini sağlayacak yapı ve içerikte hazırlanır. İçerik, öğrencinin bir yetişkinin yardımı olmadan da okuyarak anlayabileceği ve öğrenebileceği ayrıntı ve yapıda sunulur.

Taslak ders kitabı ilgili eğitim öğretim programının tüm kazanımlarını eksiksiz olarak kapsar. Hangi içeriğin, hangi kazanımı karşıladığı uygun bir ifade ile belirtilir. Dersin özelliğine göre ünite, bölüm, tema veya konular arasında mantıksal bir sıra ve hacim bakımından programa uygun bir denge oluşturulur. Kazanımın gerçekleşmesi için gereken içerik sistematik bir yapı, anlaşılır dil ve ayrıntıda sunulur.

Bölüm, ünite ya da konu başında öğrenciyi düşünmeye yönlendirmek ya da motivasyon amaçlı soru, etkinlik veya araştırma önerileri öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine uygun ve gerçekçi olarak verilir. Taslak ders kitabı, kazanımın gerçekleşmesinin ön koşulu olan bilgileri sunduktan sonra, öğrenciyi düşünmeye sevk edecek etkinlikler, sorular ya da alıştırmalar içerir. Alıştırmalar kazanımın niteliğine bağlı olarak, hem üst düzey düşünme becerileri ve kavramsal anlayışı hem de alandaki becerileri destekler. Ancak üst düzey becerileri destekleme adına etkinliklerin ve uygulamaların abartılı, gereksiz ve yanlış kullanımından kaçınılır.

Bölüm sonlarında, öğrenmeyi destekleyecek nitelikte alıştırma, uygulama ve değerlendirme soruları veya etkinliklerine yer verilir. Ancak alıştırma, uygulama ve değerlendirme soruları veya etkinliklerinin nerede gerekli olduğu, niteliği ve miktarı profesyonel yargı gerektirdiği dikkate alınarak, gerekli olmayan yerlerde abartılı ve zoraki alıştırma, uygulama ve değerlendirme soruları veya etkinlikleri verilmez.

Dersin ve kazanımların özelliklerine bağlı olarak, öğrencilerin bilimsel araştırma süreciyle ilgili anlayışları ve becerileri desteklenmelidir. Deney, etkinlik ve uygulamalarda gerektiğinde güvenlik uyarıları verilir. Hiçbir deney, etkinlik ve uygulama öğrencilerin güvenliği için tehlike oluşturacak veya etik kurallara aykırılık teşkil edecek şekilde tasarlanamaz.

Kazanımların gerçekleşmesi için deney, alan gezisi, proje ve benzeri etkinlikler uygun ayrıntıda sunulur. Öğrencilerde sıklıkla görülen kavram yanlışlarını giderici uyarı ve açıklamalar verilir. Kazanımların işlenişinde gerekli yer ve durumlarda; konular arasında, diğer dersler ve günlük hayatla uygun bağlantılara yer verilir.

#### **D. Görsel Tasarımın ve İçerik Tasarımının, Öğrenmeyi Destekleyecek Nitelikte Olması ve Öğrencilerin Gelişim Özelliklerine Uygunluğu**

Taslak ders kitabında kullanılan *fotoğraf, resim, tablo, grafik, diyagram* ve benzeri *görsel öğeler* özgün, tasarım ve renk seçimlerinin estetik değeri yüksek olmalıdır. Bu öğeler öğrencinin gelişim düzeyine uygun ve öğrenmeyi destekleyici nitelikte tasarlanırlar. Yönlendirici uyarı, sembol ve işaretler kolay algılanır olmalıdır. *İçindekiler, organizasyon şeması veya planı ile sayfa numaralama, gerektiğinde sözlük, kaynakça, vb.* unsurlar yeterli ve kullanışlı bir şekilde tasarlanırlar. Görsel

tasarımı ve sayfa düzenlemesi ünite içinde ve kitap boyunca tutarlı bir biçimde yapılır. Taslak ders kitabı reklam unsuru taşıyan öğeler içermez.

Sayfa düzenlemesi aşırı yoğun olmamalıdır. Sayfada uygun miktar boş alan ve kenarlık bırakılır. Başlıklar, alt başlıklar ve varsa etkinlikler kolay okunur ve tutarlı bir biçimde verilir. Metinler yaşa uygun yazı tipi ve puntoda verilir. Taslak ders kitabında sayfa düzeni ve görsel tasarım öğrencilerin dikkat ve ilgisini uygun yerlere çeken ve estetik değeri yüksek bir biçimde yapılır.

### **E. Zenginleştirilmiş İçeriklerin Kazanımları Desteklemesi ve Kazanımlara Uygunluğu**

Z-kitaplar, ders kitaplarının niteliklerine ek olarak; zenginleştirilmiş içeriklerin kazanımlara uygunluğu ve kazanımları destekleyip desteklemediği ve öğrenci seviyesine uygun olup olmadığına göre değerlendirilir.

Z-kitaplarda sesli içeriklerde ses net ve anlaşılır olmalıdır. Zenginleştirme içeriklerinde yer alan ses, grafik, video, animasyon, benzetim, etkileşimli oyun gibi unsurlarda süre, kazanımın gerektirdiği etkinlik veya işlenişe uygun biçimde sınırlandırılır. Bu içeriklerde, elektronik materyallere atıf veya telif hakları ile ilgili bilgilendirme zorunlulukları dışında reklam amaçlı öğeler kullanılamaz.

Talim ve Terbiye Kurulu tarafından ders kitabı olarak kabul edilmiş bir eserin, onaylanmış olan içeriğinde değişiklik yapmamak kaydıyla, görsel-işitsel ve çeşitli elektronik öğelerle zenginleştirilmesi hâlinde, onaylanmış olan içerik yeniden incelenmez. Onaylanmış içeriğe ilave edilen görsel-işitsel ve elektronik öğeler kazanımlara uygun ve bunları gerçekleştirme yeterliliğini destekleme ve öğrenci seviyesine uygunluğu yönlerinden değerlendirilir. Bu değerlendirme, zenginleştirilmiş öğelerin teknik özelliklerinin kazanımlara ve öğrenci seviyesine uygunluğu bakımından incelemeyi de kapsar.

## Taslak Ders Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği

Taslak ders kitabı aşağıdaki dört kriter için ayrı ayrı 3 (çok iyi), 2 (iyi) ve 0 (iyi değil) puanları verilerek değerlendirilir.

Değerlendirme Kriteri	0 (iyi değil)	2 (iyi)	3 (çok iyi)
A.İçeriğin Anayasa ve Kanunlara Uygunluğu	Anayasa, kanunlar ve ilgili diğer mevzuata açıkça muhalefet ve aykırılık teşkil eden içerik ve öğeler var. İnsan haklarına aykırı, ayrımcılık ve önyargı niteliği taşıyan ifadeler var.	Anayasa, kanunlar ve ilgili diğer mevzuata açıkça muhalefet ve aykırılık olmamakla birlikte, eşitlik, insan hakları ve toplumsal kesimleri temsil açısından iyileştirilebilir.	Eşitlik ilkesine uygun, temel insan hak ve özgürlüklerini destekleyen, toplumsal kesimleri eşit ve önyargısız olarak temsil eden bir yaklaşım var.
B.İçeriğin Bilimsel Olarak Yeterliliği	Bilimsel olarak yanlış ve hatalı bilgiler var. İçerik bilimsel olarak genel kabul gören kaynaklara dayalı değil. Görüş/kanaat ile bilimsel bilgi ayrımı yapılmamış.	Bilimsel olarak yanlış ve hatalı bilgi bulunmamakla birlikte, bilimsel içerik geliştirilebilir, içeriğin oluşturulmasında öncelikli ve önemli bazı kaynaklardan yararlanılabilir.	Bilimsel olarak hatalı ya da eksik bilgi yoktur. İçerik önemli ve öncelikli kaynaklara dayandırılarak oluşturulmuş.
C.İçeriğin Eğitim ve Öğretim Programının Kazanımlarını Gerçekleştirme Yeterliliği	En az bir kazanım tamamıyla karşılanmamış ve/veya birden fazla kazanımda telafi edilemeyecek derecede eksik/hatalı/yanlış içerik var.	Tüm kazanımlar karşılanmış olmakla birlikte, bazı kazanımlarda telafi edilebilir, düzeltilebilir nitelikte iyileştirmeye ihtiyaç var.	Tüm kazanımlar eksiksiz olarak karşılanmıştır.
Ç. Görsel Tasarımın ve İçerik Tasarımının, Öğrenmeyi Destekleyecek Nitelikte Olması ve Öğrencilerin Gelişim Özelliklerine Uygunluğu	Görsel tasarım ve içerik tasarımı, öğrenmeyi destekleyecek nitelikte ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun değildir. Tasarımda özgünlük yoktur. Örneğin internet ya da başka kaynaklardan kes-yapıştır niteliğinde görseller kullanılmış.	Görsel tasarım ve içerik tasarımı, öğrenmeyi destekleyecek nitelikte ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olmakla birlikte, bazı tasarım öğelerinin geliştirilmesi gerekir.	Görsel tasarım ve içerik tasarımı, öğrenmeyi destekleyecek nitelikte, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun ve eksiksiz olarak düzenlenmiştir.

Z-kitaplarda yukarıda ifade edilen kriterlere ek olarak, zenginleştirilmiş içeriklerin kazanımları desteklemesi ve kazanımlara uygunluğu bakımından da değerlendirme yapılır.

Değerlendirme Kriteri	0 (iyi değil)	2 (iyi)	3 (çok iyi)
Zenginleştirilmiş İçeriklerin Kazanımları Desteklemesi ve Kazanımlara Uygunluğu	Zenginleştirme yüzeyseldir ve kazanımları destekler nitelikte değildir. Teknik olarak pedagojik değerini azaltan eksikler/hatalar var.	Zenginleştirilmiş içerikler kazanımları destekler nitelikte ve kazanımlara uygun olmakla birlikte, bazı zenginleştirme öğeleri kazanımları daha iyi destekleyecek şekilde geliştirilebilir.	Zenginleştirilmiş içerikler kazanımları destekler nitelikte ve kazanımlara uygun olarak tasarlanmış, eksiksiz olarak düzenlenmiştir.

**Ek 3. İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) İngilizce dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim programı**

Burada söz konusu 94 sayfalık programdan örnek bir kaç sayfa yerlamaktadır. Programın tamamına <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=214> adresinden ulaşılabilir.



## CONTENTS

LEARNING MODEL for ENGLISH .....	II
The NEED for DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE in ENGLISH .....	II
ORGANIZATION of the CURRICULUM .....	III
A FINAL WORD .....	IV
MODEL ENGLISH LANGUAGE CURRICULUM .....	V
İNGİLİZCE MODELİ .....	VI
2 <sup>nd</sup> and 3 <sup>rd</sup> GRADE ENGLISH PROGRAM .....	IX
2. ve 3. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMI .....	X
SUGGESTED MATERIAL TYPES SPECIFIC to STAGES .....	XI
AŞAMALARA GÖRE ÖNERİLEN METİN ÇEŞİTLERİ .....	XII
COMMUNICATIVE FUNCTIONS and SAMPLE USES of LANGUAGE for STAGES 1 and 2 .....	XIII
COMMUNICATIVE FUNCTIONS and SAMPLE USES of LANGUAGE for STAGE 3 .....	XIV
ASSESSMENT TYPES .....	XV
REFERENCES .....	XVI
2. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMI .....	1
3. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMI .....	12
4. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMI .....	23
5. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMI .....	34
6. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMI .....	45
7. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMI .....	56
8. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMI .....	67

---

## Learning Model for English 2<sup>nd</sup>-8<sup>th</sup> Grades

### Introduction

The teaching program for English has been prepared in accordance with the general goals of Turkish National Education as defined in the Basic Law of the National Education No. 1739, along with the Main Principles of Turkish National Education.

In order to continue to provide a high-quality public education for Turkey's elementary and secondary students, periodic revision of course syllabi in all subject areas is necessary to maintain an up-to-date and effective curriculum that is in line with contemporary educational research and international standards for learning. Furthermore, the recent changes to the Turkish educational system, which entail a transition from the 8+4 educational model to the new 4+4+4 system, have led to an immediate need for the redesign of current teaching programs. With respect to English language education, in particular, this new system mandates that English instruction be implemented from the 2<sup>nd</sup> grade onward, rather than the 4<sup>th</sup> grade; therefore, a new curriculum which accommodates the 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> grades is necessary. As the newly-designed 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> grade syllabi will serve as the foundation for English language learning, the syllabi for the 4<sup>th</sup> through the 8<sup>th</sup> grades must also be revised in order to maintain continuity. In addition, while the existing curriculum was designed for learners who are beginning foreign language learning at approximately 8-8.5 years of age, children will now receive instruction in English starting at around 6-6.5 years old; thus, the new program must take the needs of younger learners into account.

In designing the new English language teaching program, the principles and descriptors of the *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)* were closely followed. The *CEFR* particularly stresses the need for students to put their learning into real-life practice in order to support fluency, proficiency and language retention (CoE, 2001); accordingly, the new curricular model emphasizes language use in an authentic communicative environment. As no single language teaching methodology was seen as flexible enough to meet the needs of learners at various stages and to address a wide range of learning styles, an eclectic mix of instructional techniques has been adopted, drawing on an action-oriented approach in order to allow learners to experience English as a means of communication, rather than focusing on the language as a topic of study. Therefore, use of English is emphasized in classroom interactions of all types, supporting learners in becoming language users, rather than students of the language, as they work toward communicative competence (CoE, 2001).

As the *CEFR* considers language learning to be a lifelong undertaking, developing a positive attitude toward English from the earliest stages is essential; therefore, the new curriculum strives to foster an enjoyable and motivating learning environment where young learners/users of English feel comfortable and supported throughout the learning process. Authentic materials, drama and role play, and hands-on activities are implemented to stress the communicative nature of English. At the 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> grade levels, speaking and listening are emphasized; while reading and writing are incorporated in higher grades as students become more advanced. Throughout each stage, developmentally appropriate learning tasks provide a continued focus on building the learner autonomy and problem-solving skills that are the basis for communicative competence.

### The Need for Developing Communicative Competence in English

There is no question that the key to economic, political and social progress in today's society depends on the ability of Turkey's citizens to communicate effectively on an international level, and competence in English is a key factor in this process. On the other hand, despite continual efforts at improving the effectiveness of language education in Turkey, a significant percentage of students leave school without the ability to interact successfully in an English-language medium. While it is understood that there are many variables at work in this ongoing problem, it is believed that one of the main reasons for the failure of such a large number of Turkey's students to master competence in English lies in the fact that the language is presented to them as a subject to be learned in school – an academic requirement to be met – rather than as a means for communication. However, in order for meaningful learning to take place, in English as in any other subject area, the material must have relevance in students' daily lives. Therefore, scholars such as Hymes (1972) and Widdowson (1978) have argued that language learning must be carried out in context; that is, it must be used in the course of everyday interactions, for true communicative purposes, rather than practiced as an abstract exercise.

---

Accordingly, in order to impress on students the role of English as a means of relaying needs and wants, voicing opinions and beliefs, building relationships, and so on, the new curricular model is focused on language learning as communication. The communicative approach entails use of the target language not only as an object of study, but as a means of interacting with others; the focus is not necessarily on grammatical structures and linguistic functions, but on authentic use of the language in an interactive context in order to generate real meaning (Larsen-Freeman & Anderson, 2011; Richards, 2006). In other words, learners/users engage in activities which require actual communication between peers or between students and their teacher, such as creating a game as a group and then playing it with classmates, rather than rehearsing prepared material (e.g., taking turns reading a printed dialog from a textbook or reciting memorized lists of verb forms). Classroom materials and teaching tools are drawn from authentic sources as much as possible in order to demonstrate English as it is used in real life. Furthermore, as motivation is essential to learner success, the curriculum aims to make learning English interesting, engaging and fun, taking into account the diverse needs of students at different developmental levels (Cameron, 2001).

### Organization of the Curriculum

In framing the new curricular model for English, no single teaching methodology has been designated. Instead, an action-oriented approach grounded in current educational research and international teaching standards has been adopted, taking into account the three descriptors of the *CEFR* comprising learner autonomy, self-assessment, and appreciation for cultural diversity (CoE, 2001). In doing so, it is expected that learners will become confident and proficient users of English, developing appreciation for their own unique culture while learning to understand and value a broad spectrum of international languages and cultures in accordance with the *CEFR*'s emphasis on plurilingualism and pluriculturalism.

**Instructional design.** The curricular model is divided into 3 learning stages with respect to the language uses, functions and learning materials that are introduced. At the earliest levels, comprising grades 2 through 4, the main emphasis is on listening and speaking. Reading, writing, and grammatical structures are not a focus at this stage, in line with research indicating that younger children learn languages best through songs, games, and hands-on activities (Cameron, 2001). Thus, reading and writing tasks at the lower grade levels are limited. At the earliest stages, learners are introduced to English through cognates; these are believed to provide a bridge between languages, helping learners to transition from the known to the unknown using terms that are easily recognizable (Rodriguez, 2001). This concept is supported by Krashen's (1988) argument that language input must be interesting, relevant and comprehensible to stimulate comprehension.

In the 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grades, as students continue to develop their language skills, exposure to short texts is introduced. At the same time, these learners may participate in controlled writing activities such as filling out a club membership registration card with their name, date of birth, address, and other concrete, factual information. In the 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grades, older students who have formed the necessary foundation for an understanding of literacy issues will then be exposed to reading and writing as an integral aspect of language learning, such as reading simple texts or writing short, simple stories about their friends (Bayyurt & Alptekin, 2000). This approach follows Cummins' (1984) model, which advocates a progression from cognitively undemanding, context-embedded activities to cognitively demanding, context-embedded tasks, moving from familiar to unfamiliar concepts in building language and literacy skills.

Accordingly, the learning materials and language functions to be taught have been selected to reflect the types of activities appropriate to each learning phase. At stages 1 and 2, comprising the 2<sup>nd</sup> - 4<sup>th</sup> and the 5<sup>th</sup> - 6<sup>th</sup> grades, similar materials types and language functions are given; these are expected to be adapted to suit the activities specified for each level. At stage 3, additional materials and functions are used along with those applied at stages 1 and 2. This design will permit classroom teachers to choose from the learning applications they feel are best suited to the specific needs of their students.

As noted by Larsen-Freeman and Anderson (2011), attention to the formal aspects of language is an essential element in the construction of meaning; therefore, it is necessary to consider these in the context of communicative language learning. However, in accordance with Cameron's (2001) contention that children's

grammatical knowledge of a language emerges naturally through “the space between words and discourse” (p. 18), the structural features of English are handled implicitly as learners/users develop communicative skills, rather than addressed as a separate issue.

**Instructional materials.** For each grade level, a series of 10 sample units is provided, structured around interrelated themes. The use of thematic units is supported by Hale and Cunningham (2011), who point out that this approach allows educators to present new information in a manner that is both relevant and interesting to learners, encouraging them to build on existing knowledge while at the same time revisiting earlier material in as a means of supporting retention. In order to create a link between language learning and daily life, the themes for each unit have been chosen to reflect ideas and issues that are familiar to young students; therefore, themes such as family, friends, animals, holidays, leisure activities and so on are highlighted. In consideration of the *CEFR*'s emphasis on developing intercultural competence and appreciation for cultural diversity (CoE, 2001), cultural issues are also addressed. Elements of both the target culture and international cultures are presented in a positive and non-threatening manner (Elyıldırım & Ashton-Hayes, 2006) in keeping with the themes of each unit, at the same time stressing the value of home culture in order to avoid the formation of negative attitudes. Learners/users are exposed to simple phrases in world languages that include greetings, counting and so on as they learn about aspects of other cultures that are similar to or different from their own.

Materials developers are encouraged to follow this model in the design of integrated resources that can be tailored to meet the needs of students in a diverse range of contexts with respect to school type, sociocultural outlook and economic status, thus allowing classroom teachers greater discretion in the selection of appropriate activities and learning materials (Trujillo, Torrecillas, & Salvadores, 2004). On the other hand, although previous English language curricula have been designed according to the principles of communicative language teaching, conventional textbooks have often allowed for too much flexibility in classroom application. As a result, there has been a tendency among some teachers to repurpose the tasks that are presented, frequently de-emphasizing their communicative aspect. For instance, instead of teaching an interactive question-and-answer song, a teacher might adapt it as a listen-and-fill-the-blanks activity. To address this issue, teacher resource packs, which may consist of lesson plans, printed handouts, flashcards, audio-visual materials and so on, will be considered in place of textbooks, particularly at the 2<sup>nd</sup>, 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grade levels. These packages may be adapted according to a particular teaching context, thus supporting classroom instructors in meeting the needs of their students while at the same time maintaining compliance with the objectives of the newly established curricular model.

**Assessment.** The final element of the curriculum to be considered involves evaluation and assessment of learner progress. As suggested by the *CEFR*, self-assessment is emphasized, as learners/users are encouraged to monitor their own progress and achievement in the development of communicative competence (CoE, 2001). Each unit will include a list of achievements to be met by the students; this will be converted to self-assessment checklists which ask learners/users to assess their own learning from an action-based perspective. In other words, children will be prompted to answer questions such as “What did you learn?”, “How much do you think you learned?” and “What do you think you can do in real life, based on what you learned in class?”. Students will also keep a dossier of their language learning achievement which is modeled on the European Language Portfolio (CoE, 2001; Mirici, 2008); in this manner, they will be able to track their progress independently of quantitative scoring and grades. In addition to self-assessment, formal evaluation will be carried out through the application of written and oral exams, quizzes, homework assignments and projects in order to provide an objective record of students' success.

### A Final Word

It is often the case that, in spite of careful planning, a curricular model differs in many respects from the one that is put into practice; numerous external factors may affect its application, including school administrators, facilities, classroom resources and materials, teachers, class size, parents, and the students themselves. Therefore, the ultimate success of this program requires the external support, careful planning and committed partnership of all involved.

**Model English Language Curriculum**  
(2<sup>nd</sup>-8<sup>th</sup> Grades)

Levels [CEFR*] (Hours / Week)	Grades (Age)	Skill focus	Main activities/ strategies
1 [A1] (2)	2 (6-6.5)	Listening and Speaking	TPR/Arts and crafts/Drama
	3 (7-7.5)	Listening and Speaking Very Limited Reading and Writing <sup>°</sup>	
	4 (8-8.5)	Listening and Speaking Very Limited Reading and Writing <sup>°</sup>	
2 [A1] (4)	5 (9-9.5)	Listening and Speaking Limited Reading <sup>°</sup> Very Limited Writing <sup>°</sup>	Drama/Role-play
	6 (10-10.5)	Listening and Speaking Limited Reading <sup>°</sup> Very Limited Writing <sup>°</sup>	
3 [A2] (4)	7 (11-11.5)	<b>Primary:</b> Listening and Speaking <b>Secondary:</b> Reading and Writing	Theme-based <sup>∞</sup>
	8 (12-12.5)	<b>Primary:</b> Listening and Speaking <b>Secondary:</b> Reading and Writing	

\* CEFR = The Common European Framework of Reference for Languages

<sup>°</sup> Any skill marked as very limited is used in instruction for less than 10 words at a time for the grade level indicated. For instance, in the 2<sup>nd</sup> through the 4<sup>th</sup> grades, the focus is primarily on developing listening and speaking skills, as supported by Cameron's (2001) assertion that "for young learners, spoken language is the medium through which the new language is encountered, understood, practiced and learnt" (p. 18). Therefore, activities involving reading and writing are limited to the word level (e.g., learners see a picture of a cat and write the word "cat" underneath). On the other hand, skills marked as limited are used for no more than 25 words at a time for the grade level indicated; accordingly, at the 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grade levels, as students continue to develop their language skills, exposure to reading is upgraded to the sentence level. In the 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grades, older students who have formed the necessary foundation for an understanding of literacy issues will then be exposed to reading and writing as an integral aspect of language learning.

<sup>∞</sup> Theme-based or content-based instruction is characterized by the following: a highly contextualized language learning environment; language usage and lexis centered around the topic; and skills and activities integrated by the theme selected, with the topic of instruction (e.g., scientists, geography, responsibilities at home, etc.) serving as a connecting thread and targeting meaningful, situation-based learning.

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

İsim, Soyisim : Pelin Başal  
Uyruğu : T.C  
Doğum Yeri : Adana  
Doğum Tarihi : 03.01.1983  
Medeni Durum : Evli

### Eğitim Durumu

1995-2000 Ahmet Kurttepelı Anadolu lisesi  
Lise (yabancı dil bölümü)  
2001-2005 Anadolu Üniversitesi, Eskişehir  
Lisans, İngilizce öğretmenliği  
2013-\_\_\_\_ Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul  
Yüksek lisans, Eğitim Programları ve Öğretim

### İş Hayatı

2004-2005 DİLKO ENGLISH YABANCI DİL OKULU A.Ş, Adana  
Stajer İngilizce öğretmeni  
2006-2007 ADAFEN dershanesi, Çukurova/Adana  
İngilizce öğretmeni  
2007-2008 Ulubatlı Hasan ilköğretim okulu, Yüreğir/ADANA  
Ücretli İngilizce öğretmeni  
2008-2009 Akşemsettin ilköğretim okulu, KIRIKKALE  
Ücretli İngilizce öğretmeni  
2009(Güz) Kirikkale Üniversitesi, Hacılar Hüseyin Aytemiz meslek  
yüksekokulu, Hacılar/KIRIKKALE

Ücretli okutman  
2009-2010 Oxford Language Academy, Çukurova/ ADANA  
İngilizce öğretmeni

### **Yayınları**

Aydın, H., & Basal, P. (2015-Aralık).Ortaokul İngilizce Ders Kitaplarında Kültür Öğelerinin İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*. (Kabul edildi- Basım aşamasında).

Başal, P., & Aydın, H. (2014, Aralık). Ortaokullarda Kullanılan İngilizce Ders Kitaplarının Kültür Öğeleri Açısından İncelenmesi. I. Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Öğrenci Sempozyumu. İstanbul.